

Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

На правах рукопису

ЧЕРНОБРОВКІН Володимир Миколайович

УДК 37.015.3 : 373.5

ПСИХОЛОГІЯ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ
У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

доктора психологічних наук

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Науковий консультант:

Скрипченко Олександр Васильович, доктор
психологічних наук, професор

Київ – 2007

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	
	18
1.1. Підходи до проблеми прийняття рішення у психології	18
1.2. Прийняття рішення в контексті проблеми детермінації психічної активності	33
1.3. Поведінка вчителя та педагогічна діяльність: співвідношення понять	45
1.4. Прийняття рішень як акт поведінки вчителя	59
1.4.1. Ситуаційні чинники прийняття рішення як поведінкового акту вчителя	59
1.4.2. Внутрішньопсихічні чинники прийняття рішень на поведінковому рівні активності вчителя	70
1.5. Прийняття педагогічних рішень як діяльнісний процес	90
1.5.1. Цілеутворення й цілепокладання в процесі прийняття рішення	90
1.5.2. Мотивація прийняття рішення як діяльнісного процесу.....	103
1.5.3. Проблемна педагогічна ситуація та задача	112
1.5.4. Процеси вибору та рефлексії у прийнятті педагогічного рішення	128
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1	141
РОЗДІЛ 2	
ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГІЇ ДІЯЛЬНОСТІ, СПІЛКУВАННЯ ТА ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА	
	148
2.1. Сутність педагогічної діяльності з позицій особистісно орієнтованої парадигми освіти	148
2.2. Учитель як особистість і суб'єкт педагогічної діяльності.....	163
2.3. Педагогічне спілкування і проблеми прийняття рішень.....	183
2.4. Прийняття педагогічних рішень як мисленнєвий процес.....	196

2.4.1. Мислення в процесі прийняття рішення	196
2.4.2. Стадіальна структура прийняття рішення як мисленнєвого й творчого процесу	203
2.4.3. Вплив індивідуальних властивостей мислення на процеси прийняття рішень	216
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	229
РОЗДІЛ 3	
ПРОЦЕС ПРИЙНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНИХ РІШЕНЬ НА ПОВЕДІНКОВОМУ РІВНІ АКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	
	232
3.1. Методологічне обґрунтування емпіричних методів дослідження процесу прийняття педагогічних рішень.....	232
3.2. Методика дослідження процесу прийняття педагогічних рішень як поведінкового акту	240
3.3. Психологічні закономірності процесу прийняття педагогічних рішень як поведінкового акту.....	250
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3	276
РОЗДІЛ 4	
ПРИЙНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНИХ РІШЕНЬ ЯК ДІЯЛЬНІСНИЙ ПРОЦЕС	
	280
4.1. Методи дослідження прийняття педагогічних рішень як діяльнісного процесу	280
4.2. Механізми та закономірності прийняття педагогічних рішень як діяльнісного процесу	306
4.2.1. Сприймання умов проблемної педагогічної ситуації.....	307
4.2.2. Постановка проблеми в процесі прийняття педагогічного рішення	314
4.2.3. Визначення мети рішення	330
4.2.4. Висування альтернатив рішення	338
4.2.5. Порівняння альтернатив у процесі вибору рішення	351

4.3. Порівняльний аналіз емпіричних показників прийняття педагогічних рішень як поведінкового й діяльнісного процесу	378
4.4. Рефлексивно-цільовий тренінг прийняття педагогічних рішень	387
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 4	404
ВИСНОВКИ	412
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	421
ДОДАТКИ	460

ВСТУП

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 внутрішньо-особистісного 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 “реагуювальним” 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 привертали 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). Ми вивчаємо дії вчителя в проблемних педагогічних ситуаціях, кожна з яких, перетворюючись на задачу, може розглядатись як модель діяльності в цілому. Адже процес вирішення задачі містить усі структурні компоненти діяльності – мету, мотив, дії, операції, результат, оцінку та контроль. При цьому задача конститує 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”, а також кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка “Розвиток суб’єктності в онтогенезі: теоретичні та прикладні аспекти”, 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); положення про індивідний, особистісний, суб'єктний та індивідуальний розвиток людини як цілісного предмета психології (Б. Анан'єв, Л. Анциферова); засади гуманістичної та екзистенціальної психології особистості (Б. Братусь, Ф. Василюк, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.); 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 й 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 – СФСП 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 описативні 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 валідизацію 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; упроваджено 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 вчителем 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 СФСП) 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-сміслової 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 “Диагностика фрустрационных реакций педагогов” і в статті “Методика диагностики фрустрационных реакций педагогов”, написаних у співавторстві з В.А. Чернобровкіною, авторові належить опис змісту і властивостей методики СФСП, 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 “Психологические основы гуманистической педагогики” (співавтор – В.А. Чернобровкіна) автор здійснив порівняльний аналіз засад авторитарної та особистісно орієнтованої парадигм навчання й виховання (50 %). 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 СФСП (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), “Генеза 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 23 рисунки на 27 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 480 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Підходи до проблеми прийняття рішення в психології

Термін “прийняття рішення” входить в поняттєвий апарат філософії, психології, нейрофізіології, кібернетики. Виходячи з цього, виділяються й різні рівні аналізу та дослідження процесу прийняття рішень.

На *філософському рівні* поняття прийняття рішення пов’язане з більш широкою проблемою, “вік” якої майже дорівнює віку самої філософії, а саме – з проблемою свободної волі або вільного вибору людини. Питання, що окреслюють зазначену проблему, ставляться стосовно визнання чи заперечення наявності свободи волі. Саме так сформульована третя антиномія І. Канта: “У світі існує свобода – у світі не існує свободи, але панує тільки причинність”. Визнання причинно-наслідкових зв’язків як таких, що вичерпно охоплюють закони існування всього світу, усуває можливість постановки проблеми вільного свідомого вибору й прийняття рішення, спроможного вплинути на об’єктивно неминучі події. Адже яким би не був вибір людини, за цих умов він не спроможний змінити ланцюг пов’язаних між собою причин і наслідків, більше того, сам вибір є також ланкою в цьому ланцюгу, а отже свобода є ілюзією.

І навпаки, існують філософські підходи, в яких свобода визнається як сутнісна характеристика буття людини: “Використання свободи за визначенням є людським феноменом” [213, с. 341]. Визнання існування свободи ставить проблему “розривів детермінації”, тобто таких “місць” у причинно-наслідкових зв’язках, де створені до певного моменту умови не є чинниками, що однозначно визначають наступні події. Існування таких явищ у неживій природі, зокрема, доведено в роботах І. Пригожина, що описав так

звані біфуркаційні процеси, в певній точці яких відбувається розрив детермінації, внаслідок чого нестабільний процес може піти в будь-якому з кількох можливих напрямків, але в якому саме – залежить від випадкових чинників [287].

Аналіз свободи й необхідності не пов'язаний з певною конкретною системою філософії, він присутній майже в усіх підходах. Тому в різних варіантах оначена проблема розглядалась у роботах античних та середньовічних філософів – Платона, Демокрита, Августина, М. Лютера, у філософів-класиків – Б. Спінози, Г.В.Ф. Гегеля, Ф. Ніцше, А. Шопенгауера, Е. Гартмана, екзистенціалістів – Ж.-П. Сартра, Е. Гуссерля, С. К'єркегора, російських християнських філософів М. Бердяєва, В. Солов'йова, С. Франка, І. Ільїна, а також у сучасних авторів – П. Тейяра де Шардена, Е. Фромма, С. Левицького, Б. Вишеславцева, Г. Левіна, М. Мамардашвілі та ін.

Як свідчать сучасні філософські дослідження, проблема *свободи волі* пов'язана з проблемою *свободи вибору*, що відповідає свідомому рівню організації життя людини. Категорія вибору є предметом багатьох філософських досліджень, при цьому вибір розуміється і як обрання певної альтернативи із граничної кількості відомих та об'єктивно існуючих варіантів (Г. Левін), і як творчий акт виходу за межі вибору, як “свавілля” в сенсі створення нового (М. Мамардашвілі).

На рівні *загальнонаукової методології* або міждисциплінарних досліджень, прийняття рішень розглядається як динамічно-функціональна властивість активних систем [7; 17; 249; 434]. Відповідно до різних систем – живих, соціальних, психічних – існують різні форми та рівні прийняття рішення.

Важливо відзначити, що й тут центральним моментом процесу рішення визнається вибір: “рішення є неминучим предметом інтеграції й предмет вибору, із багатьох можливостей обирається одна, яка дозволяє організму або машині досягти найбільшої ефективності” [16, с. 7]. П. Анохін вказує, що

тривалий час у фізіології поведінковий акт розглядався як прямий зв'язок між стимулом на вході й реакцією на виході, але подальші дослідження довели, що цей зв'язок не є лінійним. Ставало зрозумілим, що функціонування живих систем пов'язане з процесами інтеграції й врахування всіх “входів” та прийняттям рішення про єдиний вихід [16].

Отже, в моделі поведінкового акту П. Анохіна прийняття рішення розглядається як один з найважливіших його компонентів. Воно результує стадію аферентного синтезу, де відбувається обробка й синтезування всієї наявної інформації, й бере участь у формуванні найбільш адекватної для конкретних умов дії [17].

Стадія аферентного синтезу полягає в одночасному відображенні інформації про ситуаційні зовнішні впливи, що сприймаються суб'єктом як суттєві, а також актуалізованих мотивів і інформації, що зберігається в пам'яті. Вся вказана інформація зіставляється й синтезується. Це робить можливим формування спрямованої на певний результат поведінки.

Уявне формування такого результату й складає стадію прийняття рішення, тобто виникнення плану й програми поведінки – кількох можливих варіантів дій, які в актуальних умовах можуть привести до задоволення вихідної потреби. Реалізація рішення запускає механізми зворотної аферентації.

У теорії цілеспрямованої поведінки Н. Наумової [249] вибір розглядається як визначення найбільш раціональної стратегії дій у ситуації невизначеності. Раціональною вважається така стратегія, яка найбільш спроможна задовольнити запити необхідності, тобто об'єктивним умовам розвитку системи в напрямку отримання корисних результатів.

Досить поширеною стала формальна (математична) теорія прийняття рішень, у якій рішенням вважається “будь-який акт вибору з наявної кількості альтернатив за заданим критерієм” [295, с. 275].

Виділяється також *рівень соціально-психологічних* досліджень процесу прийняття рішень, де його розгляд здійснюється в контексті соціальної поведінки та соціальної взаємодії людини (Е. Дюркгейм, Г. Андреева, А. Петровський). До досліджень цього рівня слід віднести вивчення умов та алгоритмів прийняття управлінських та політичних рішень [15; 44; 94; 136; 148; 149; 200].

І, нарешті, на *рівні конкретно-психологічного аналізу* процеси прийняття рішень вивчаються з боку детермінант і механізмів їх забезпечення в конкретних сферах психічної активності людини.

У широкому розумінні *прийняття рішення в психології* розуміється як *формування дій та операцій, що знижують вихідну невизначеність проблемної ситуації*. Цей процес вивчається в контексті різних видів діяльності людини, тому відповідно до галузі психологічного дослідження розглядають пізнавальні, творчі, конструкторські, управлінські або, як в нашому дослідженні, – педагогічні рішення.

Залежно від психологічних процесів і механізмів, що лежать в основі прийняття рішення, розрізняються також вольові, інтелектуальні й емоційні рішення [366].

З точки зору методологічних засад, які покладені в основу виконаних досліджень, можна виділити різні підходи до аналізу поняття рішення.

З позицій *системного* підходу, психологічні механізми рішення розглядаються як багаторівневі системні утворення [116, с. 140], в яких кожний рівень, утримуючи загальний зміст процесу рішення, має свою специфіку. Найнижчий рівень – це формування рефлексивних реакцій, який не передбачає повного усвідомлення напрямку дій, оскільки вибір засобу реагування та його реалізація здійснюються без залучення свідомості. Механізми більш високих рівнів актуалізуються, коли здійснюється вибір у процесі прийняття частково або повністю усвідомлюваних рішень. Тому психологічні механізми багаторівневих процесів у складі прийняття рішень мають ієрархічну

структуру, рівні якої взаємопов'язані [120; 160]. Різноманітність цих зв'язків є основою гнучкості, пластичності процесів психічної регуляції.

Функціональний підхід до аналізу прийняття рішення пов'язаний з традиціями дослідження рішення задач, що розглядається в психології як розгорнутий у часі процес, який має певні стадії. В загальному вигляді він складається з виявлення проблемної ситуації; перетворення її на задачу, або формулювання мети подальших дій; висунування різних варіантів рішення (гіпотез); оцінки й порівняння висунутих варіантів; вибору такого з них, який забезпечує досягнення необхідного результату [299, с. 343]. Таким чином, кожний етап процесу прийняття рішення пов'язаний з певними діями суб'єкта, здійснення яких і складає його операційно-функціональну сторону. В цій сукупності дій, або акцій, вибір є однією з ланок усього процесу, але найчастіше сутність прийняття рішення пов'язується в літературі саме з моментом *вибору* з декількох альтернатив. Вибір, за Б. Ломовим, полягає в необхідності надання переваги певному з двох або більше шляхів виконання задачі, причому попередньо невідомо, який з них буде найбільш ефективним [205, с. 261].

Варіант вибору, коли індивід обирає одну з кількох існуючих альтернатив на основі їх відповідності певному критерію, є класичним зразком простого вибору [197]. Отже, здійснення такого вибору пов'язане з ситуаціями, в яких існують наявні альтернативи й відсутня об'єктивна можливість виходу за їх межі [30; 32]. Більш складним варіантом є смисловий вибір, коли індивід сам конструює критерії для порівняння альтернатив, оскільки вони не задані. І найбільш складним є особистісний або екзистенціальний вибір, коли суб'єкт конструює й самі альтернативи [там само]. Проте різні варіанти психологічної теорії прийняття рішення описують, головним чином, процеси простого вибору [145; 182; 183].

В психологічній літературі розглядається й такий варіант вибору, коли вихід за межі наявних альтернатив і виявлення творчості людини в проблемній

ситуації пов'язані з конструюванням альтернативи самому виборі [170, с. 28]. Г. Балл вважає, що подібний акт немов би знімає момент вибору [32], і в ньому внутрішньо вільна людина прагне до творчості. На нашу думку, формування творчого рішення, яке стає альтернативою самому виборі також є вибором, оскільки людина все ж таки *обирає* варіант свого діяння – або розглядати наявні альтернативи, або конструювати принципово новий підхід. Крім того, у творчому процесі теж є стадія прийняття рішення, пов'язана з формуванням й оцінкою нових ідей, а також вибором однієї з них. Остання теза, зокрема, узгоджується з поглядами на самодетермінацію творчості П. Симонова і П. Єршова [332, с. 95].

Прийняття рішення невід'ємне від ситуації, в якій здійснюється. Традиційно така ситуація визначається як проблемна. Її розглядають як співвідношення обставин і умов розгортання діяльності індивіда або групи, яке містить протиріччя й не має готових варіантів рішення, фіксованих у минулому досвіді суб'єкта. Як вказує Т. Корнілова, найважливішою ознакою середовища, в якому людина не може точно прогнозувати наступні події й тому змушена їх підготовлювати, обираючи послідовність власних дій, є невизначеність [161, с. 10].

К. Дункер також пов'язував появу “проблеми” з моментом, коли в живій істоти є будь-яка мета й вона *не знає*, як її досягти. Тому прийняття рішення часто розглядають як мисленнєвий, інтелектуальний процес. Мислення актуалізується в усіх тих випадках, коли перехід від наявного стану до бажаного не можна здійснити шляхом безпосередньої дії, тобто операцій, доцільність яких не викликає сумнівів. Мислення повинно намітити дію, яка веде до мети, перед тим, як ця дія буде виконана. “Рішення” практичної проблеми тому повинно задовольняти двом вимогам: по-перше, його здійснення (втілення в практику) повинно мати своїм результатом досягнення бажаного стану, і, по-друге, воно повинно бути таким, щоб, виходячи з наявного стану, його можна було здійснити шляхом “відповідної дії” [107].

Складність проблеми прийняття рішення в проблемних ситуаціях пов'язана з тим, що крім невизначеності дії, яка адекватна ситуації, невідомим може бути також результат, який необхідно й бажано отримати, тобто мета. Передзаданими можуть бути лише загальні ознаки майбутнього результату, в яких відображується його спроможність задовольнити вихідну мотивацію, тобто зняти проблему. “Наявність неоднозначних результатів і неоднозначних способів їхнього досягнення, – пише Ю. Забродін, – припускає не тільки вибір суб'єктом певного результату, але й також вибір певного способу його досягнення разом з “критерієм досягнення мети” чи оцінкою вирішення проблеми. Й лише реалізація всієї сукупності різних способів досягнення різних результатів (тобто системи різних виборів) створює стратегію рішення проблеми” [116, с. 131]. Отже, процес прийняття рішення тут охоплює й визначення мети, тобто вибір та окреслення певного результату, в напрямку до якого буде діяти індивід, і вибір конкретної дії (або дій), яка найбільш адекватна визначеній меті. Якщо пам'ять людини не містить інформацію про аналогічні ситуації, то такий вибір здійснюється вперше. Таку схему має процес розв'язання творчих задач.

У концепції особистісного вибору Ф. Василюка [72] вибір розглядається як здійснюваний людиною в просторі свого життєвого світу. На основі типології життєвих світів він окреслив ознаки “чистої культури вибору”, яка складає механізм функціонування внутрішньо складного й зовнішньо легкого життєвого світу. Вибір як такий має місце лише в умовах ціннісного конфлікту або протиріччя, вирішення якого можливе, якщо людина повністю усвідомить, між якими альтернативами вона обирає. Ф. Василюк вважає також, що обрання певного варіанту дії, відповідного конкретній потребі або меті, яка сама по собі є інваріантною, не можна розглядати як вибір. Зауважимо, що така точка зору суперечить поняттю вибору в моделі поведінкового акту П. Анохіна, в підході Ю. Забродіна та в математичній теорії рішення, але до більш детального

розгляду зазначеного протиріччя в контексті проблем нашого дослідження ми повернемося пізніше.

Для чіткого з'ясування сутності “поняття прийняття рішення” та його співвідношення з поняттями “проблемна ситуація”, “проблема” та “задача” треба здійснити аналіз зазначених термінів.

Поняття “проблемна ситуація” є ширшим за поняття “задача” й “проблема”, оскільки визначається як первісна взаємодія суб'єкта діяльності з об'єктом, в якій міститься протиріччя, що не має однозначного вирішення [299, с. 292]. Вона потенційно містить в собі задачу, тобто “мету діяльності, що задана в певних умовах і вимагає для свого досягнення застосування адекватних цим умовам засобів” [296, с. 109]. Я. Пономарьов визначає задачу як стан недоорганізованості взаємодіючої системи. Процес її рішення пов'язаний із доорганізацією системи [285, с. 30].

Обов'язковим компонентом задачі є модель стану її предмета, що вимагається (тобто вимога задачі), й може бути досягнута шляхом деяких перетворень або заходів [29, с. 32-33]. При цьому вимоги щодо перетворення предмета задачі можуть бути обумовлені потребами та бажаннями суб'єкта, соціальними нормами, вказівками авторитетних осіб та ін. [158]. Таким чином, проблемна ситуація містить стан речей (вихідні умови), а також психічний стан суб'єкта. Сприймання й усвідомлення або самостійне визначення індивідом вимог щодо перетворення вихідної ситуації, породжує задачу. “Концепція моменту руху суб'єкта припускає можливість “розщеплення” задачі на об'єктивно задану й суб'єктивно відбиту суб'єктом” [116, с. 132]. Якщо під час зіткнення з умовами ситуації суб'єкт переживає неможливість вирішення ускладнень і протиріччя ситуації засобами наявного знання й досвіду, вона перетворюється на проблему. В теорії ж О. Леонтьєва задача складає один з компонентів діяльності. Отже, прийняття рішення як ланка процесу вирішення задачі розглядається як діяльнісний і як когнітивний процес.

Підхід до вивчення прийняття рішення як *діяльнісного* процесу пов'язаний з домінуючою у вітчизняній психології радянського часу діяльнісною парадигмою психічного. Психологічна теорія діяльності, яка базується на сутнісному зв'язку категорій суб'єкта, мети, потреби, мотиву, розкрила процесуальну й структурну будову цілеспрямованої активності людини, що дозволяє глибоко дослідити механізми цього процесу (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн).

Діяльнісний підхід у поєднанні з суб'єктним також покладено в основу нашого дослідження. Це дозволяє розглядати процес прийняття рішення не просто як такий, що має діяльну природу й складається з її структурних ланок, а й як процес, що здійснюється суб'єктом на основі диспозиційного ставлення до власної діяльності. Виходячи з цього, прийняття рішення у широкому плані розглядається нами як процес *самоорганізації й саморегуляції діяльності* суб'єктом у проблемних ситуаціях. Це передбачає подвійний погляд на процес здійснення діяльності суб'єктом: на першому рівні суб'єкт перебуває всередині діяльності, асоційований з нею, на другому – він стоїть “над” діяльністю, рефлексує процес її реалізації, втручається в нього в моменти виникнення протиріч та неузгодженостей, здійснює саморегуляцію первинних процесів виконання діяльності. Г. Щедровицький, зокрема, для позначення цих рівнів використовує поняття рефлексованої й рефлектуючої діяльності [437]. Змістовно й функціонально повноцінний процес прийняття рішення, що розглядається нами в контексті діяльнісного й суб'єктного підходів, відповідає діяльності другого, рефлектуючого, рівня.

Отже, прийняття рішення як діяльнісний процес має структуру, в якій виділяють мету, результат, засоби досягнення результату, критерії оцінки та правила вибору. Мету складає певний позитивний результат, досягнення якого обіцяє корисний ефект. Психологічне розуміння прийняття рішення буде недостатнім без мотивації, яка повинна бути задоволена. Мотивація є обов'язковим фактором, який визначає й встановлює тип рішення [16, с. 9].

Зв'язок між мотивом, метою та засобом дії не є однозначним, оскільки одна й та сама мета може бути реалізована різними засобами, що так чи інакше виявляється в процесі прийняття рішення. Оформлення мотивації розпочинає процес актуалізації в пам'яті людини всього минулого досвіду, пов'язаного із задоволенням саме цієї мотивації. Вибір конкретного варіанту дії визначається співвідношенням ознак ситуації, в якій перебуває індивід, і минулого досвіду його активності в напрямку до задоволення актуалізованого мотиву [там само]. Вказана схема чітко описує процес прийняття рішення в моделі поведінкового акту, коли вибір адекватної дії може бути здійснений на рівні відтворення готових алгоритмів активності.

Процес вироблення й прийняття рішення в контексті реальної діяльності людини є кінцевим продуктом певної сукупності процесів, які його підготовлюють, і водночас – початком нової системи процесів. До того ж, суттєво важливим є вивчення та дослідження не тільки самого рішення, а й процесів, що йому передують (стадії “передрішення”), а також вивчення того, як прийняте рішення переходить в процес формування програми дій [16; 204].

За Б. Ломовим, прийняття рішення може стосуватися і всієї діяльності в цілому, виступаючи як відносно самостійна дія, і окремих дій або навіть їх компонентів: людина повинна приймати рішення при визначенні мети діяльності й конкретних задач, при побудові концептуальної моделі, плануванні, виконанні дій. Необхідність в ньому виникає в усіх тих випадках, коли людина стикається з ситуацією, яка має декілька можливих рішень [205, с. 260]. З переходом на більш високий рівень психічної активності механізм зіставлення й вибору альтернатив змінюється на механізм побудови концептуальних моделей [там само].

На думку Б. Ломова, спосіб прийняття рішення залежить від рівня сформованості в людини концептуальної моделі діяльності. При цьому підкреслюється, що чим повніше й диференційованіше відображується в цій моделі реальна ситуація, тим швидше й ефективніше протікає процес

прийняття рішення [205, с. 262]. Концептуальна модель є певним динамічним синтезом наявної інформації (яка сприймається в конкретний момент) та інформації, що витягується з пам'яті. Слід додати, що важливим її компонентом є також мета як образ “потрібного майбутнього”, заради якого, власне, й розгортається діяльність.

У психології існує також підхід до розгляду прийняття рішення як процесу, пов'язаного з активністю *особистості*. Кожний раз, коли людина стоїть перед проблемою морального, ціннісного, сенсожиттєвого самовизначення, обирає вчинок, вона перебуває в ситуації прийняття рішення [241]. В цьому контексті прийняття рішення часто пов'язують з *вольовими* процесами [310; 366]. Зокрема, С. Рубінштейн розглядав його в структурі вольової дії: “...будь-яка дійсно вольова дія є вибіркоким актом, що містить в собі свідомий вибір і рішення” [310, с. 191]. Рішення тут виконує функцію зосередження суб'єкта на такій стратегії діяння серед кількох існуючих, яка відповідає найбільш значущому мотиву. Протікання процесу прийняття рішення має певні варіанти: 1) вольовий акт здійснюється без особливого рішення, оскільки прагнення (мотив) людини не зустрічає перешкод, а здійснення цілі відповідає цьому прагненню; прийняття рішення тут у згорнутому вигляді полягає у визнанні цілі; 2) конфлікт конкуруючих мотивів завершується констатацією рішення, пов'язаного з неможливістю реалізації будь-якого іншого; таке рішення відображує певну динаміку процесу особистісного вибору, вчинку; 3) рішення приймається в умовах збереження сили різних мотивів, але усвідомлена необхідність або доцільність однієї прийнятої мети; виконання такого рішення супроводжується яскраво вираженим зусиллям, напругою. Три вказані варіанти відрізняються один від одного тим, наскільки рішення виокремлене як особливий акт. В першому випадку рішення безпосередньо поєднане з прийняттям цілі, в другому – виявляється як результат згорнутої боротьби мотивів, в третьому – виглядає як

особливий акт, що результує напружену боротьбу мотивів і є найбільш усвідомленим [310, с. 193-195].

У вітчизняній психології прийняття рішення пов'язується також з особистісним буттям людини, й у цьому сенсі воно є продуктивним процесом, оскільки має певні результати – новоутворення у вигляді нових цілей, оцінок, мотивів, установок, смислів особистості [296, с. 283].

У зарубіжній психології особистості поняття прийняття рішення пов'язується з внутрішнім конфліктом (З. Фрейд, К. Юнг, К. Хорні та ін.). З. Фрейд вважав, що конфлікт є основою людського існування, що психічне життя людини внутрішньо суперечливе, конфліктне, тому в ньому постійно відбувається неусвідомлена боротьба різноспрямованих тенденцій, потреб, потягів, сенсів. Це положення є основним у динамічній теорії психіки З. Фрейда [181, с. 213]. К. Хорні розглядає здатність приймати рішення виключним правом і одночасно тягарем людини, оскільки вона як свідома істота може вибирати між конфліктуєчими бажаннями, обов'язками, цінностями, переконаннями та ін. [392, с. 16-17].

Процес прийняття рішення може бути розглянутий також в контексті *вчинкового* підходу, що склався в українській психології [364] й містить окремі положення теорії вчинку М. Бахтіна [37]. Прийняття рішення визначається тут як важливий момент вчинку людини. Ситуація, в якій приймається рішення, характеризується як своєрідний комплекс зовнішніх і внутрішніх умов розгортання активності індивіда, що складається під впливом як зовнішніх факторів, так і внутрішнього світу людини, й у певний момент зумовлює характер її діяння [214, с. 494-495].

Підкреслюється, що вчинкова активність особистості виявляється не в кожній ситуації. Ситуація “розпочинає” вчинок за умови набування нею вчинкового характеру. Під цим розуміється актуалізація морального змісту відносин людини та світу (світу речей, світу інших людей, світу власного “Я”) в конкретній ситуації. На перетині цих трьох площин і відбувається

зародження вчинку. Тому вчинкова дія – це завжди моральна дія [там само]. В контексті нашого дослідження ця теза є важливою, оскільки будь-яка педагогічна ситуація має моральний зміст, а педагогічне рішення, виходячи з цього, є вчинковою дією.

У вказаному підході розрізняються види ситуацій за їх здатністю ініціювати вчинок. Ситуація, що не спонукає людину до вчинку, є вчинково нейтральною, а та, що активує вчинок може бути конфліктною, кризовою, ситуацією протистояння тощо. Усвідомлення змісту ситуації визначає мотивацію наступної вчинкової дії, а прийняття рішення завершує цей процес, що дає змогу перейти до наступного – дійового – компонента структури вчинку [214]. При цьому важливо враховувати два моменти: спосіб актуалізації особистістю конфліктного змісту ситуації вчинкового діяння; спосіб подолання особистістю конфліктної ситуації в процесі прийняття рішення [там само].

Виділяються наступні шляхи здійснення вибору в ситуації. По-перше, можлива редукція критичного змісту ситуації, коли людина не розглядає ситуацію як критичну, усуває її напруженість за рахунок спрямованого пониження її суб'єктивного значення й розгляду умов ситуації як нормальних, або за рахунок свідомої відмови від власних моральних переконань. Другим варіантом вибору є оптимальне подолання критичної ситуації, коли особистості вдається зберегти свою індивідуальність, цілісність, сутнісну недоторканість, не поступитися певними принципами, зумівши при цьому розв'язати протиріччя, що викликало ситуацію. Найвищим і найскладнішим варіантом здійснення вибору є перевершення, трансцендентний вихід із критичної ситуації, коли вдається не тільки розв'язати протиріччя та вирішити проблемну ситуацію, а й “здійснити якісний стрибок у власному розвитку через набуття нових якостей як суб'єкта вчинкової активності ” [214, с. 496].

Вказані варіанти прийняття рішення, на нашу думку, демонструють наявність рівневої природи механізмів, що лежать в основі цього процесу. Оскільки предметом нашого дослідження є педагогічні рішення, які цілком

підпадають під визначення вчинку як моральної дії, то їх можна розглядати як такі, що розгортаються за названими варіантами.

Визнання рівневої будови механізмів прийняття рішення вимагає з'ясування важливих методологічних (у тому числі категоріальних) питань.

На основі теорії П. Анохіна всі психічні акти можуть розглядатись як цілеспрямовані, тобто такі, що сприяють досягненню певного результату, уявлення про який формується ще до початку дії. До того ж, П. Анохін розглядає в будові поведінкових процесів етап прийняття рішення, й це наближає поняття *поведінкового акту* до поняття *задачі*, яка звичайно співвідноситься з *діяльністю*. Ш. Надірашвілі також пропонує структуру *поведінки*, яка містить етапи, що традиційно розглядаються у зв'язку з процесом рішення *задач* – висування й перевірку гіпотез, здійснення операцій узагальнення, переформулювання гіпотез та ін. [245]. Доцільність поведінкових актів підкреслюється в дослідженнях Д. Міллера, Ю. Галантера, К. Прибрам [227]. На думку авторів, будь-яка поведінка людини будується на основі певного плану й служить його виконанню. Щоправда, в зазначеній теорії не йдеться про прийняття рішення, оскільки план поведінки формується на основі спроб і помилок, які складають цілісну поведінкову структуру ТОТЕ (проба – операція – проба – відповідь). Автори використовують ідею зворотного зв'язку, на основі якої стає можливим розуміння доцільного протікання поведінки.

Отже, визнання *доцільності поведінкової активності* й наявності в ній процесів прийняття рішень, на перший погляд, дає підстави розглядати її як певний варіант *цілеспрямованої діяльності*. Але між ними існує суттєва різниця. Цій проблемі буде присвячена наступна частина нашої роботи. Зауважимо лише, що спрямованість будь-якої дії на досягнення антиципованого результату не означає, що кожна з цих дій спрямована на досягнення оптимальної мети, яка відповідає певному виду діяльності. Тому, пояснюючи загальну будову поведінкового акту, вказані підходи не описують механізм безпосередньо діяльнісного цілепокладання, тобто вибору

оптимальної мети, що відповідає вимогам конкретної діяльності. Однак дослідження проблеми прийняття рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності потребує аналізу саме цих моментів.

Отже, розгляд різних психологічних підходів до проблеми *прийняття рішення* дозволяє розглядати його як *процес самоорганізації й саморегуляції діяльності суб'єктом*, сутність якого полягає у формуванні дій у проблемних ситуаціях. Виходячи з цього, ми визначаємо поняття *прийняття рішення в педагогічній діяльності (прийняття педагогічного рішення)* у широкому розумінні 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*. Прийняти рішення в процесі здійснення педагогічної діяльності – це значить при виникненні проблемної ситуації взаємодії вчителя з іншими учасниками навчально-виховного процесу визначити й здійснити дії, спрямовані на її перетворення відповідно до уявлень суб'єкта про бажаний стан педагогічної ситуації. Проте активність вчителя в проблемних ситуаціях, залишаючись у будь-якому випадку цілеспрямованою (як про це свідчить модель поведінкового акту П. Анохіна), не завжди, за нашим припущенням, відповідає ознакам діяльнісної активності, спрямованої на педагогічно значущі цілі.

Аналіз сучасних досліджень педагогічної діяльності [113; 317; 318] та результати наших попередніх досліджень свідчать про те, що в процесі виконання своєї професійної праці значна частина вчителів схильна до здійснення неефективних, непедагогічних дій. Хоча і в них міститься етап прийняття рішень, вони не є діяльнісними, оскільки відсутній фактор скеровуючого впливу мети педагогічної діяльності на процес формування дій. На нашу думку, такі моменти активності спрямовані на захист власного Я (самоствердження, зниження внутрішньої напруги, самозахист та ін.).

Необхідність аналізу чинників неефективних та педагогічно недоцільних дій учителя повертає нас до проблеми детермінації його активності.

Тому дослідження механізмів прийняття педагогічних рішень повинно ґрунтуватись та аналізу різних видів детермінації, оскільки в реальному повсякденному педагогічному процесі вчитель виявляє активність різних рівнів та напрямків. Разом з тим, найважливішим завданням нашого дослідження є вивчення механізмів вищого – діяльнісного – рівня прийняття педагогічних рішень, а також можливостей і умов формування в учителів смислових і операційних компонентів активності, на основі яких здійснюється перехід на цей рівень.

1.2. Прийняття рішення в контексті проблеми детермінації психічної активності

Попередній аналіз психологічних підходів до розгляду проблеми прийняття рішень приводить нас до необхідності детального розгляду механізмів детермінації цього процесу. На нашу думку, процес прийняття рішення може бути проаналізований у контексті різних видів детермінізму – причинного, цільового й ціннісного.

З позицій першого з них процес прийняття рішення виглядає як обумовлений дією психологічних *причинних* факторів або чинників, що склались у минулому й передують ситуації, в якій приймається рішення.

Насамперед, це може бути минулий глибинно-емоційний досвід суб'єкта, що актуалізується в конкретній ситуації. В цьому випадку поведінка будується під дією внутрішніх несвідомих спонукальних сил, що “ринуться” “прорватися” й реалізуватися у формі зовнішньої активності. Виділення цього типу детермінації ґрунтується на психоаналітичному підході, що описує класичні механізми формування зазначених внутрішніх сил, – витіснення, фіксації, утворення комплексів (З. Фрейд, К. Юнг), компенсації (А. Адлер) та

ін. “Детермінація минулим, – вказує М. Ярошевський, – таким є в усіх випадках основний сенс звернення до поняття про несвідоме” [271, с. 83].

Ще одним концептуальним варіантом позиції причинного детермінізму є рефлексологічний підхід у психології (І. Сеченов, І. Павлов, В. Бехтерев, Дж. Уотсон). Тут детермінаційними чинниками виступають зовнішні стимули, у відповідь на які організується психічний акт. Активність будується за принципом “стимул – реакція”, або “подразник – відповідь”.

Обидва варіанти розгляду причинних детермінант активності базуються на принципі “прагнення до рівноваги” [21] або “редукції напруги” [259]. Фактори, що спричиняють активність цього рівня, у філософській літературі позначаються поняттям “необхідність”, що відображує відсутність свободної волі й вибору людини, яка діє під впливом причинних детермінант. Дійсно, в усіх теоріях, що вважають зазначену форму детермінації вичерпною для аналізу активності людини, процесам свідомості й мислення приділяється незначна увага: вони розглядаються то як раціоналізовані викривлення змістів несвідомого (психоаналіз), то як залежні від рефлекторної діяльності мозку (фізіологічна психологія), то як такі, що зовсім не стосуються предмету психології (біхевіоризм). Отже, з позицій цих підходів, між подразником (стимульною, проблемною ситуацією) й відповіддю на нього відсутні залежні від суб’єкта процеси, які опосередковують його подальшу активність. Відтак, і процеси прийняття рішення тут мінімалізовані, вони полягають у сприйманні вхідної інформації, певній її переробці та активації схем реагування, сформованих у попередньому досвіді.

Але на основі розгляду й прийняття до уваги лише тих детермінаційних чинників, що склались у минулому, неможливо описати усі прояви психічної активності людини. В кожному поведінковому акті або дії чинники від теперішнього, минулого й майбутнього взаємопов’язані. В дію, що чиниться в теперішньому, включається “акумуляоване минуле” у вигляді навичок, знань, умінь, сформованих раніше. Проте мета оформлюється до

здійснення дії, але, як уявлення про бажаний результат, вона спрямована на майбутнє. Постановка мети можлива тільки на основі випереджального відображення тенденцій розвитку подій, зв'язків між ними та ін. Крім того, будь-який акт залежить від конкретних умов його здійснення в певний момент часу (“теперішнє”). За Б. Ломовим, його детермінанти виступають не просто в ролі “першого поштовху”, який лише ініціює початок здійснення акту. Сама детермінація є розгорнутим у часі процесом, що функціонує в ході виконання дії; при цьому може змінюватися її склад і структура [204, с. 123-124].

Таким чином, цільова детермінація, на відміну від причинної, припускає обумовленість психічної активності свідомо поставленими людиною цілями. З цього погляду дії людини визначаються не сформованими до теперішнього моменту зовнішніми або внутрішніми спонукальними причинами, а прагненням до мети. На основі цього стає можливим розуміння дійсного статусу психічної реальності “як реальності цілезалежної, тобто існуючої ... лише в контексті породжуваних і розв'язуваних людиною цілей і задач її життєдіяльності. Світ психічного характеризується тим, що в ньому відбувається не тільки відтворення будь-яких властивостей, зв'язків, що існували, але й постійне породження нового, внаслідок чого жива істота є не стільки системою, яка зустрічає подразнення, скільки системою, що прагне до цілі. Цей факт і враховується при побудові онтології психічної реальності як реальності цілезалежної, що підпорядковується законам не причинно-наслідкової, а цільової детермінації” [353, с. 46].

Принцип цільового детермінізму, на противагу природничо орієнтованій психології, є основним – у гуманітарній. Так, С. Рубінштейн, аналізуючи проблему детермінізму в психології, вказав на непридатність до гуманітарного знання типу детермінації, властивого природознавству, й висунув ідею *суб'єкта* як ключову. “Саме суб'єктність ... повинна розкрити специфіку гуманітарної методології, що має справу зі своїм типом детермінації...”, а саме – із самодетермінацією [4, с. 13].

В екзистенціальній психології самодетермінація позначається через поняття свободи. Але йдеться не про абсолютну свободу від умов, а про свободу зайняти позицію стосовно них [376]. “У кінцевому рахунку людина не підвладна умовам, із якими вона зіштовхується; скоріше ці умови підвладні її рішенню. Свідомо або несвідомо вона вирішує, чи буде вона протистояти або здасться, чи дозволить вона собі бути обумовленою умовами. Звичайно, можна заперечити, що такі рішення самі детерміновані” [там само, с. 78].

Саме остання ідея виявляється в позиції Б. Ломова, який пропонує розглядати процеси цілеутворення й цілепокладання як детерміновані. Така точка зору, на нашу думку, є компромісною спробою зведення двох видів детермінації до одного. За Б. Ломовим, мета й пов'язана з нею програма формуються на основі відображення тієї дійсності, в якій людина живе. Водночас мета регулює діяльність. Таким чином, вона органічно включається в загальну систему причинно-наслідкових зв'язків, що характеризують детермінацію. Б. Ломов підкреслює складність аналізу детермінації діяльності (і поведінки в цілому) тим моментом, що вона є саморегульованою й динамічною системою. При цьому він зазначає, що саморегуляція тут постає не стільки вираженням свободи людини, скільки формою прояву самодетермінації [204, с. 121-122]. Найважливішою умовою можливості саморегуляції є суб'єктивне відображення людиною не тільки властивостей навколишнього середовища, але й своїх власних властивостей або, точніше, їхніх взаємозв'язків. Підкреслюється важливість вивчення питання про співвідношення причин та наслідків у часі. Якщо не враховується цей момент, то істинна причина замінюється псевдопричиною.

Аналогічної точки зору дотримується П. Сімонов, стверджуючи, що самодетермінація, під якою розуміється свобода вибору, в кінцевому рахунку може бути зведена до дії зовнішніх або внутрішніх чинників. Внутрішні чинники – пам'ять, структура потреб особистості – розглядаються тут як детерміновані вродженими задатками та досвідом попереднього життя.

Зовнішні ж чинники, усвідомлюючись, породжують фактор “пізнаної необхідності”, яка й визначає вибір дії, вчинку. “Яка ж тут “самодетермінація” та “свобода вибору”!” – зауважує автор [332, с. 95].

Позиція Б. Ломова та П. Сімонова має певний сенс. Дійсно, оскільки мета міститься в певний момент у свідомості суб’єкта, то на неї чинить вплив його акумульований минулий досвід. Разом з тим, мета є образом бажаного майбутнього, й вже тому має ймовірнісний характер. Крім того, уявлення про результат (мету) може бути різним за виразністю й чіткістю; досягнення однієї й тієї ж мети можливе різними засобами. Наявність альтернатив, як вказувалось вище, передбачає вибір, що, в свою чергу, свідчить про існування певного ступеня свободи. Фактор альтернативності, варіативності у виборі цілі й засобів її досягнення говорить про складність обліку тих об’єктивних факторів, які визначають вибір конкретної мети з конкретними засобами її досягнення в конкретній ситуації. Але з точки зору предмета психології, яка є наукою про суб’єктивне, тобто про те, що міститься в суб’єкті, більш доцільним буде пояснення вибору конкретного варіанту рішення не об’єктивними, а суб’єктивними чинниками, тобто залежними від суб’єкта – системою переконань та цінностей, вибірковим ставленням, здатністю порівнювати, обирати та ін. Це звільнить дослідників від проблеми пошуку безлічі об’єктивних чинників і надасть суб’єкту діяльності статусу свідомого й відповідального автора власних дій.

Якщо ж будувати дослідження в напрямку пошуку об’єктивних умов та детермінаційних чинників, то, певне, рух по цьому шляху може привести до виявлення й деталізації великої кількості таких умов. Але вивчення цих чинників спрямує практичні та прикладні розробки на створення об’єктивних, зовнішніх умов оптимального діяння, тобто чинників, незалежних від суб’єкта. Ми вважаємо це не тільки недоцільним, але й хибним з психологічної точки зору. В такому розгляді проблеми детермінізму ігнорується суб’єктивна й суб’єктна сторона обумовлення активності людини. Йдеться про властиве

людині суб'єктивне почуття наявності свідомого вибору, сумніву під час зіставлення альтернатив, тобто певної свободи в прийнятті рішення й відповідальності за нього, яке важко спростувати й заперечити. Тому спроба зведення причинної та цільової детермінації активності до одного її виду – причинно-наслідкового – обертається усуненням фігури суб'єкта зі схеми активності, діяльності. Розгляд людини тільки як продукта причинно-наслідкових залежностей призводить до визнання її як об'єкта впливу зовнішніх або несуб'єктних внутрішніх чинників і позбавляє сенсу спроби формування позиції активного й відповідального суб'єкта діяльності, а в кінцевому рахунку повертає нас до концептуальних моделей біхевіоризму й рефлексологічно орієнтованих теорій.

Щоправда, П. Сімонов та П. Єршов пропонують ще один варіант компромісного вирішення зазначеної проблеми. Аналізуючи рушійні фактори поведінки й діяльності людини, вони вказують, що неповне усвідомлення суб'єктом тих потреб, які спонукають його до дії, дозволяє вважати ілюзорною відчувану людиною свободу в прийнятті рішень і тому знімає суперечність між принципом об'єктивної (тобто причинно-наслідкової) детермінації та принципом свободи. Водночас, суб'єктивне переживання людиною своєї свободи розглядається авторами як надзвичайно цінне еволюційне надбання, оскільки забезпечує почуття власної відповідальності, яке спонукає аналізувати й прогнозувати можливі наслідки дій [332]. “Питання про те, вільна чи не вільна людина в своєму виборі, не має однозначної відповіді та потребує введення принципу додатковості. Вибір детерміновано (отже, людина не вільна) із погляду зовнішнього спостерігача здійснюваних суб'єктом вчинків. Водночас людина вільна з позицій “внутрішнього спостерігача” – його рефлексуючої свідомості, що й породжує почуття особистої відповідальності за здійснюваний вчинок” [там само, с. 79].

Остання теза є дуже важливою. Оскільки людина відчуває себе вільною у виборі та відповідальною за нього, то цей момент є фактом його

психічної, тобто суб'єктивної реальності, яка й повинна бути дійсним предметом психології як науки. Постає питання: що або хто ініціює вибір та прийняття рішення, й хто (що) є кінцевою інстанцією в цьому процесі? З позицій безсуб'єктної психології прийняття рішення визначається умовами попереднього розвитку індивіда та вимогами ситуації. Тобто людина немов би діє “від імені” тих умов, в яких сформувалася, й не може в актуальній ситуації вчинити інакше, ніж вчиняє, а тому, в кінцевому рахунку, не може бути й відповідальною. Суб'єктна психологія наполягає на тому, що вчинок або дія ініціюється людиною як суб'єктом своєї активності, при цьому вона діє “від свого імені” й відповідальна за своє рішення [134; 300; 322].

Тому проблема відмінності причинної та цільової детермінації повинна бути вирішена на користь визнання їх як різних рівнів функціонування механізмів активності людини.

Зазначену вище позицію можна обґрунтувати, виходячи з концепції некласичної фізіології М. Бернштейна, який вводить поняття “модель бажаного майбутнього” й стверджує, що вона є однією з форм відображення дійсності. “Подібно до того, як мозок формує образ реального зовнішнього світу – фактичної ситуації теперішнього моменту й пережитих, відбитих пам'яттю ситуацій минулого часу, він повинен володіти в якійсь формі здатністю “відображувати” (тобто конструювати) й ситуацію, що не стала ще дійсністю, безпосередньо наступну, яку його біологічні потреби спонукають реалізувати. Тільки так з'ясований образ потрібного майбутнього й може послужити підставою для оформлення задачі й програмування її рішення” [43, с. 416]. Відмінність моделі минулого від моделі майбутнього полягає в тому, що модель майбутнього може мати тільки ймовірнісний характер. “Антиципація, або передбачення того можливого виходу або виходів, до яких рухається вихідна ситуація, можлива тільки шляхом екстраполяції, що, взагалі кажучи, ніколи не може привести до категоричного результату” [там само, с. 423-424]. Таким чином, йдеться про наявність певного, окресленого лише в загальних

рисах, уявлення про бажаний результат, в напрямку до якого дія розгортається в майбутньому.

Дослідженнями М. Бернштейна доведено, що існує також неоднозначний зв'язок між метою (передбачуваним результатом дії) й командами із центральної нервової системи. Тому рух, навіть найелементарніший, будується “тут і тепер”, і кожного разу – по-новому. Навіть у стандартних, засвоєних з раннього дитинства актах (наприклад, таких, як хода) використання точної апаратури дозволило б побачити, що жоден шаг не є ідентичним іншому.

Вказаний фактор невизначеності має досить широке розповсюдження: його дія виявляється на всіх рівнях існування живих систем. Усім живим організмам властиве універсальне, хоча й якісно різне за своїми конкретними проявами, поєднання первинної варіабельності, мінливості вихідного матеріалу (мутації, рекомбінації генів, модифікації слідів пам'яті) з вторинною дією відбору [332, с. 95].

Названий фактор невизначеності, варіативності, непередбачуваності зростає з переходом від нижчих до вищих форм існування живих організмів, а на рівні психіки людини він зростає з переходом на вищі рівні її активності. В. Мерлін вводить поняття “зони невизначеності діяльності” й зауважує, що сполучення об'єктивних і суб'єктивних умов однозначно детермінує лише загальний напрямок діяльності й деякі загальні характеристики операцій і рухів. Але цей загальний напрямок може бути здійснений за допомогою декількох різноманітних часткових та проміжних цілей, операцій і рухів, варіативність яких в однозначно детермінованих межах і називається зоною невизначеності діяльності. Вона, на думку автора, є необхідною передумовою індивідуального стилю і його системотвірної функції [225; 226]. Об'єктивні умови зони невизначеності полягають у тому, що одні й ті самі вимоги можуть бути реалізовані за допомогою різноманітних проміжних цілей, операцій і рухів. Суб'єктивні умови характеризуються тим, що суб'єкт, орієнтуючись в

об'єктивних вимогах, може обрати більш-менш адекватні цілі, дії та операції, які більш чи менш відповідні індивідуальним особливостям і тому більшою або меншою мірою ефективні [225, с. 162-163]. На більш високих рівнях активності суб'єкта вагомим чинником активності є його свідомий і вільний вибір. Причина вибору конкретного напрямку дій (тобто певного рішення), як зазначає В. Франкл, перебуває в суб'єкті, який вибирає [376, с. 78]. Вона міститься в свідомості суб'єкта саме у вигляді образу бажаного для нього майбутнього. Це й є згадуваний раніше принцип самодетермінації, або свободи.

В. Франкл стверджує, що необхідність і свобода не є проявами одного й того ж рівня активності людини; свобода існує на більш високому рівні, “надбудована над будь-якою необхідністю”, й там, де всі причинні зв'язки виявляються замкненими, вони можуть бути відкритими для більш високого рівня детермінації [376, с. 106].

На відміну від причинної детермінації, що пов'язана з принципом “редукції напруги”, цільова детермінація забезпечується механізмом “прагнення до напруги” [20; 378] або “підтримкою та спрямування напруги” [259]. Розгляд детермінації психічної активності людини з цих позицій базується на аналізі психіки людини як “відкритої системи”, що не підпорядковується в своєму функціонуванні механізмам гомеостазу.

У сучасній психології принцип самодетермінації та його протиставлення принципу причинності є досить розпоширеним. В дослідженні активності людини, що детермінується цільовими чинниками, стає можливим розгляд процесів, які розмикають зв'язок між стимулом і реакцією. Завдяки цим процесам, як стверджує Р. Мей, людина перериває ланцюг причинно-наслідкових залежностей, створює в ньому паузу, в якій здійснює свідомий вибір напрямку подальшої активності [244]. Такі паузи можна розглядати як місця “розриву детермінації”, що узгоджуються з дією біфуркаційних процесів у природі. Отже, моменти вільного вибору, визначення мети, прийняття

рішення й є тими “точками біфуркації, в яких немає іншого детермінізму, крім визначальної сили ... свідомого рішення” [193].

Проблема детермінізму стає однією з центральних у сучасній психології, вона пов’язана зі зміною парадигми й трансформацією її предмета, яку в загальному вигляді можна охарактеризувати як рух “від психіки суб’єкта до суб’єкта психіки” [361; 362]. У вітчизняній психології виникнення суб’єктного підходу пов’язується з ім’ям С. Рубінштейна, який здійснив постановку проблеми суб’єкта діяльності замість проблеми діяльності суб’єкта [1; 3; 311; 341]. В сучасних дослідженнях категоріального апарату психології поняттю “суб’єкт” надається статус психологічної категорії та методологічного принципу [48].

З позицій нової парадигми суб’єкт розглядається як інтегруючий регулятивний центр внутрішнього світу людини, відповідаючий вимогам самодостатності й самопричинності як необхідним критеріям предмета психологічної науки [362, с. 44]. Суб’єкт є носієм особливої, психічної, тобто суб’єктивної реальності, яка на думку В. Слободчикова, повинна бути поставлена в центр всієї психологічної проблематики. Суб’єктним вважається все те, що є основою для здатності людини “ставати в практичне відношення до свого життя, до самої себе; відповідно – все те в людині, що лишається за межами такого ствлення є об’єктним (фактично – природним)” [337, с. 30]. Отже, суб’єктність розглядається як сутнісна властивість психіки, що виконує важливі функції організації внутрішнього світу людини.

На думку О. Осницького, суб’єктність є також цілісною характеристикою особливої активності людини, що виявляється в діяльності та поведінці [262, с. 5]. Характерно, що суб’єктність – це унікальна властивість суто людської психіки [352]. Дослідження свідчать про її відсутність у тварин і в “дітей-мауглі”, оскільки суб’єктність полягає у здатності рефлексувати свою психічну активність, саморегулювати її й усвідомлювати себе як джерело й виконавця власних дій.

Суб'єктність, суб'єктивність як важливий атрибут нового предмету сучасного психологічного знання вимагає, як зазначає В. Слободчиков, подолання так званої фізикалістської установки на логіку причинно-наслідкових зв'язків як вичерпну, здатну описати все різномаїття психічних явищ. При вивченні людської, суб'єктивної реальності виникає необхідність уведення й урахування ще, принаймні, двох видів детермінації – *цільової* та *ціннісної* [337, с. 30].

Аналіз детермінації активності людини на *ціннісному* рівні пов'язується з поняттям смислоутворення. Загальноприйнятим у психології, починаючи з О. Леонтьєва, є визначення категорії смислу через її співвіднесення з поняттям “значення” [190, с. 184-279]. Так, поняття смислу вказує на те, що індивідуальна свідомість не може бути зведена до простої інтеріоризації загальнолюдських значень, фіксованих у суспільному досвіді, що живий суб'єкт у цьому процесі завжди формує своє власне, ціннісне ставлення до об'єктів – носіїв значень. Смысл, оскільки він є суб'єктивно-індивідуальною формою відображення світу та взаємодії з ним, завжди пов'язаний з ціннісною сферою особистості (В. Франкл, Т. Титаренко, Д. Леонтьєв та ін.). Рівні виявлення особистісних смислів варіюють від нестійких ситуативних (залежних від конкретних обставин) до стійких, вплетених у загальну структуру смислової сфери людини, й навіть до універсальних, загальнолюдських.

Становлення особистості як цілісної системи особистісних смислів передбачає розумову діяльність по зв'язуванню цієї системи. Особистісний смисл О. Леонтьєв визначав як оцінку життєвого значення для людини об'єктивних обставин та її дій у цих обставинах. Структура особистісного смислу складається зі знань, установок та ставлень особистості, цінностей і мотивів. Відтак, ефективність прийняття рішення значною мірою залежить від з'ясування сенсу ситуації. За В. Франклом, смисл – це те, що мається на увазі людиною, яка ставить певне запитання, або ситуацією, яка теж передбачає

запитання, що потребує відповіді. За знаходження справжнього смислу ситуації людина несе відповідальність [376; 379].

Професійна діяльність розглядається в психології як одна з найбільш значущих цінностей людини, що входить до структури її сенсожиттєвих орієнтацій [431]. За В. Франклом, цінності діяльності й творчості є людськими цінностями першого порядку. Йдеться про підхід до діяльності не просто як до професійної праці (обов'язку), а й як до сфери самоактуалізації та пошуку сенсу життя. У випадках, коли професійна діяльність займає невисоку позицію в структурі життєвих цінностей, вимоги професії та прояви індивідуальності не узгоджуються. Людина не справляється з вимогами професії, їхня реалізація супроводжується надмірною напругою сил і так званим емоційним вигоранням [51; 61; 260; 375; 431].

Рівневий принцип аналізу активності людини є досить поширеним у дослідженнях її механізмів [104; 146; 147; 194; 246]. В різних підходах пропонуються моделі рівневої будови процесів активності. Зокрема, в концепції психічної активності Ш. Надірашвілі [246], збудованій на основі ієрархічного принципу, виділяється три рівні активності людини, яка на першому з них виявляє себе як індивід, на другому – як суб'єкт, на вищому – як особистість. Активність індивіда автор позначає поняттям *практичної* поведінки, активність суб'єкта називає *теоретичною* поведінкою, активність особистості характеризує як *вольову поведінку* [246, с. 43-44]. В мультирегуляторній моделі особистості Д. Леонтьєва [194] виділено шість рівнів регуляції людської активності, що відповідають шести різним логікам діяння. Перша – логіка задоволення потреб, друга – логіка реагування на стимули, третя – логіка стереотипів та навичок, четверта – логіка відповідності соціальним очікуванням та нормам, п'ята – логіка особистісного смислу, шоста – вільного вибору. На думку автора, перші три є спільними для людини та тварин, четвертий характеризує людину як соціального індивіда, п'ятий рівень

конститує особистість, шостий – це рівень найсуттєвіших індивідуальних відмінностей, який є навіть не в усіх людей.

На ієрархічно-рівневому принципі аналізу активності людини базуються й основні положення нашого підходу до вивчення процесу прийняття рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності. Виділення рівнів причинної, цільової й ціннісної детермінації активності є вихідним у нашому дослідженні. Ми розглядаємо прийняття педагогічних рішень як процес, функціонування якого відбувається на різних рівнях залежно від переважання причинних, цільових та ціннісних чинників, що детермінують активність учителя.

1.3. Поведінка вчителя та педагогічна діяльність: співвідношення понять

Виходячи з того, що активність учителя є полідетермінованою, постає проблема термінологічного позначення відповідних варіантів, видів або рівнів прийняття рішень у педагогічній діяльності.

З усіх існуючих у психології понять, на нашу думку, найбільш адекватними для позначення рівнів активності людини, що відповідають дії причинної та цільової детермінації, є категорії “поведінка” та “діяльність”.

Поняття *поведінки* має давню історію. Спочатку його використання було пов'язано з вивченням психіки тварин в експериментах Е. Торндайка, пізніше воно стало ключовим у фізіологічно орієнтованій об'єктивній психології І. Павлова, де визначалось як рухова активність живих істот, спрямована на взаємодію організму з навколишнім середовищем [265]. У біхевіоризмі Дж. Уотсона це поняття набуває нових характеристик: під поведінкою розуміються тільки ті акти, що доступні зовнішній, об'єктивній фіксації. Крім того, елементом поведінки тут вважається реакція, тобто відповідь організму на зовнішній вплив [371].

У вітчизняній психології радянського періоду біхевіоризм зазнавав різкої критики. Його методологічні підстави не відповідали марксистській психології, орієнтованій на єдність зовнішнього й внутрішнього, єдність поведінки й свідомості. Крім того, біхевіористичне тлумачення *поведінки* суперечило лексичному значенню цього слова в російській мові, де під поведінкою розуміється “спосіб життя й дій” (наприклад, “скромна, зразкова поведінка, поведінка в побуті” та ін.) [258, с. 454].

У зв'язку з цим виникла необхідність вивести категорію поведінки на більш високий рівень, де вона здобуває властивості “свідомої, колективної, цілепокладаючої, довільної і творчої діяльності” [296, с. 264]. В той же час поняття “поведінка” та “діяльність” не тотожні. Зміст категорії поведінки завжди ширше, тому що охоплює всі прояви *активності* тварин і людини. Саме категорія активності є більш близькою їй за змістом; їх визначення практично ідентичні. В обох випадках йдеться про спрямованість на підтримку зв'язків з навколишнім середовищем, властиву живим організмам. Однак, у визначенні активності підкреслюється наявність існуючого усередині організму (чи психіки) джерела динаміки живої системи (на противагу реактивності), а у визначенні поведінки вказується на її доцільність, тобто спрямованість на досягнення корисного для організму результату [299, с. 14, с. 276]. Взаємозв'язок зазначених понять полягає в тому, що поведінка є виконавчою ланкою активності, формою її прояву. Іншими словами, *активність виявляється в поведінці*.

Поведінкові акти різноманітні й різнорідні. Фактами поведінки є: зовнішні прояви фізіологічних процесів, пов'язаних зі станом, діяльністю, спілкуванням людей (поза, міміка, інтонації та ін.); окремі рухи; дії як більш великі акти поведінки, що несуть певний зміст (прохання, наказ, зауваження та ін.); вчинки – ще більш великі акти поведінки, що мають, як правило, соціальне значення й пов'язані з нормами, стосунками, самооцінкою особистості [83,

с. 53]. Звичайно вчинки розглядають як елементи моральної поведінки особистості.

У цілому, можна сказати, що поняттям поведінки описується досить широке коло психічних явищ. Прикладом широкого вживання цього поняття є наведена вище теорія Ш. Надірашвілі, де різні за механізмами рівні психічної активності людини позначаються як *практична, теоретична та вольова поведінка* [246].

До термінологічного вживання поняття “діяльність” пред’являються більш жорсткі вимоги. Відомо, що вона визначається як особливий рівень активності людини, керований свідомою метою. Таким чином, поняття діяльності також співвідноситься з активністю, але позначає лише певний її вид, тоді як категорія поведінки охоплює практично всю повноту проявів активності. Однак частіше під поведінкою розуміють адаптивну активність більш низького, ніж діяльність, рівня керованості, що реалізується в досить широкому контексті життєвих зв’язків індивіда, та не пов’язують її при цьому з факторами свідомого цілепокладання, хоча і вважають цілеспрямованою.

Наші уявлення про відмінність понять “поведінка” та “діяльність” узгоджуються з положеннями кількох теоретичних підходів.

Зокрема, в комплексному дослідженні механізмів саморегуляції соціальної поведінки особистості, проведеному під керівництвом В. Ядова, поведінка розглядається як “зовнішня сторона діяльності”, в якій може виявлятися невідповідність реальної активності людини її свідомим намірам [323, с. 10], що пояснюється відмінностями в змісті й структурі індивідуальних і суспільних інтересів. У нашому дослідженні це відмінність (або навіть протиріччя) між потребами власного Я вчителя та інтересами його професійної діяльності.

О. Осницький також, аналізуючи феномен “суб’єктної активності”, акцентує відмінності між поняттями діяльності й поведінки, які полягають у довільності чи мимовільності процесів активності. “При мимовільному

задоволенні потреби або реагуванні на зовнішні впливи, що потребують ухилення чи негайної відповіді, ми найчастіше говоримо про “польову”, підпорядковану ситуаційним впливам *поведінку*. При керуванні самою людиною діях говорять про довільну активність людини, що спонукається цілями. Не мотивами, а саме цілями, оскільки мотиви визначають скоріше енергетичне підживлення, загальну спрямованість активності, а цілі забезпечують спрямованість на певний предметний зміст і перетворення в межах виконуваної *діяльності*. Не мотиви визначають нашу майбутню активність (вони в іншому аспекті), а сценарій, який є в кожного з нас на деякий відрізок майбутнього. Й записаний цей сценарій у людини діяльної у вигляді переліку цілей” [262, с. 13].

Виходячи з усього сказаного, ми розрізняємо поняття “поведінка вчителя” й “педагогічна діяльність”. Педагогічна діяльність – це активність учителя, спрямована на досягнення педагогічних цілей (цілей навчання, виховання, розвитку особистості й інтелектуальних здібностей учнів). Про процес здійснення педагогічної діяльності ми можемо говорити тільки в тому випадку, коли учитель реалізує дії, утримуючи в свідомості *педагогічні* цілі, на досягнення яких ці дії спрямовує.

Чи можна стверджувати, що дії вчителя завжди спрямовані на досягнення педагогічних цілей і пов’язані з їх усвідомленням? Іншими словами, чи всі дії вчителя є *педагогічними*? Практика й дослідження педагогічної діяльності, як вже вказувалось, свідчать про схильність значної частини вчителів до здійснення неефективних, недоцільних та непедагогічних дій (І. Риданова, В. Журавльов, В. Чернобровкін, А. Чернявська). В такому випадку виникає питання: як кваліфікувати факти активності педагогів, що не відповідають статусу діяльнісних? На наш погляд, їх слід розглядати як поведінкові акти, але не як акти педагогічної діяльності.

Тут можна заперечити: оскільки вони здійснюються вчителем, мають місце в процесі професійної праці й мають доцільний характер (як і будь-які

інші поведінкові акти), то вони є актами педагогічної діяльності. Однак головним критерієм, за яким відрізняються поведінкові та діяльнісні акти, є фактор *діяльнісного цілепокладання*, тобто усвідомлення мети конкретної діяльності, в нашому випадку – педагогічної. Якщо вчитель діє не в напрямку до мети педагогічної діяльності, його дію не можна розглядати як акт цієї діяльності.

Поведінкові акти й акти діяльності учителя відрізняються також тим, що здійснюються немов би від різних суб'єктів. Педагогічна діяльність реалізується вчителем як суб'єктом цієї діяльності. Цей суб'єкт характеризується властивими йому професійними орієнтаціями, досвідом, майстерністю, педагогічними установками, вибірковим ставленням до цільових орієнтирів діяльності, професійними переконаннями та ін. “Виконавцем” же поведінкової активності є той самий учитель, але не як професіонал, а як людина – така, якою він є в більш широкому контексті своєї життєвої активності. Він характеризується певними життєвими настановами, ставленням до інших людей, самого себе, нарешті, індивідуальними властивостями темпераменту, характеру та ін. У реальному процесі вчительської праці ці суб'єктні позиції об'єднані в одній особистості й тому процеси діяльнісної та поведінкової активності немов би накладаються одна на одну.

Характерно, що стосовно поведінкових (тобто не-діяльнісних) актів використання поняття суб'єкта є спірним, оскільки чинники поведінки не завжди усвідомлюються й керуються самим індивідом. У цьому контексті доречною є теза В. Петровського про те, що суб'єкт народжується, розвивається й зникає разом з діяльністю. Це означає, що суб'єктність переривчаста, й існують моменти безсуб'єктності [274, с. 66]. “Зникнення” суб'єкта відбувається у двох випадках: по-перше, коли дія відбувається без участі свідомості, й по-друге, в ході здійснення цілеспрямованих актів, які диктуються тими чи іншими обставинами [там само, с. 60]. І перше, й друге має місце в поведінковій активності вчителя.

Однак суб'єктність як переривчаста або неперервна характеристика людини по-різному розглядається з точки зору гносеологічного та онтологічного аналізу [363]. У першому випадку вона пов'язується виключно з діяльністю, а тому може зникати й з'являтися знову, у другому – існує завжди. Ми дотримуємось другого підходу й розглядаємо людину як онтологічного суб'єкта, але водночас визнаємо, що механізми суб'єктної активності не завжди актуалізуються й “використовуються” ним. Проте, лишаючись онтологічним суб'єктом, вона є відповідальною не тільки за те, що обирає і здійснює свідомо, а й за не здійснене (С. Рубінштейн).

Отже, у нашому дослідженні здійснюється спроба розведення поведінкового та діяльнісного рівнів активності вчителя як таких, що відрізняються й за детермінаційними чинниками, й за механізмами здійснення, й за ефективністю процесів прийняття рішень у складних, проблемних ситуаціях педагогічної діяльності. Діяльнісний рівень активності вчителя ми пов'язуємо з дією факторів цільової детермінації і з механізмами суб'єктної активності. При цьому розгляд поведінкової активності як детермінованої причинними факторами вимагає деяких пояснень.

Вище ми з'ясували, що акти поведінки, які мають місце в процесі виконання вчителем професійних функцій, пов'язані з діями, не спрямованими на педагогічні цілі. Це означає, що в певних ситуаціях, які виникають у навчально-виховному процесі, його активність спонукається іншими детермінаційними чинниками, що тимчасово немов би усувають із його свідомості уявлення про мету діяльності. Тобто вплив більш енергетично заряджених мотиваційних утворень викликає активність, не спрямовану на досягнення педагогічної мети. Зрозуміло, що це може відбуватися лише за умов дії значного стресогенного фактору, тобто в ситуаціях фрустрації або в напружених ситуаціях. Якщо фрустраційний чинник виявляється суб'єктивно значущим, тобто таким, що переживається як загрозливий (наприклад, він може сприйматися як загроза почуттю власної гідності вчителя), то він

актуалізує захисну активність, властиву цій особистості. При цьому може відбутися тимчасовий відхід від педагогічно доцільних дій. Відзначимо, що таке розуміння поведінкових актів учителя зберігає й важливу ознаку, виділену в понятті поведінки в біхевіористичному підході – її реактивність. Очевидно, що зіткнення педагога зі стимульною ситуацією, яке спричинило відхід від мети діяльності, змушує його негайно діяти у відповідь на її виклик, тобто *реагувати*.

Таким чином, вказані моменти активності вчителя, коли його дії детермінуються особливостями зовнішньої ситуаційної стимуляції й внутрішньою захисною психодинамікою, що розгортається внаслідок цього, ми й розглядаємо як поведінкові акти.

Наш підхід щодо виділення в процесі активності вчителя різних рівнів її розгортання, заснованих на різних детермінаційних механізмах, і, що цікаво, – навіть їх термінологічні позначення узгоджуються з уявленнями сучасних авторів (О. Осницький, Л. Дорфман). Серед них близькою нам є точка зору Л. Дорфмана на детермінацію активності людини. Розглядаючи трирівневу будову детермінаційних потоків, які визначають людське існування, автор вказує, що на нижчому з них життєва активність будується за біхевіористською схемою *поведінки*, на другому – розгортається як *діяльність*, на вищому – як *самодіяльність* [104]. Внесок активності цих рівнів у життєвий світ є різним у різних людей, але разом вони утворюють певну цілісність, яку Л. Дорфман позначає поняттям “діяльнісна поліфонія”. Автор говорить про існування широкого класу подій, до яких “можна застосувати поняття поведінки, наприклад, різні форми “польової поведінки” [там само].

Праця вчителя є саме такою, що може включати одночасно й акти власне діяльності, й акти поведінки, які утворюють “поліфонію”. Оскільки педагогічна діяльність за формою здійснення є комунікативною, діалогічною, то в реальному процесі взаємодії з учнями суб’єктна позиція вчителя може змінюватися й переходити від професійно-діяльнісної до індивідуально-

поведінкової. Як на діяльнісному, так і на поведінковому рівні він вступає в контакти з учнями та іншими учасниками навчально-виховного процесу, будує взаємини з ними та ін. Але в першому випадку він робить це відповідно до мети своєї діяльності, маючи в свідомості образ бажаного педагогічного результату, а в іншому – вчиняє й реагує відповідно до тих патернів і поведінкових моделей, які склались у процесі його особистого розвитку і які він звичайно реалізує в широкому колі життєвих ситуацій. Такі переходи у своїй більшості не рефлексуються ні самим учителем, ні учнями; звичайно педагоги не диференціюють свої дії на ті, які вони здійснюють саме як педагоги, й ті, що ініціюються їх індивідуальними “людськими” властивостями. Безумовно, не класифікують їх у такий спосіб і учні. Навпаки, вони сприймають усі прояви педагога як його “вчительські” властивості.

Є ще один важливий момент, з’ясування якого є принциповим для нашого дослідження. Визнаючи наявність у цілісному процесі професійної праці вчителя й поведінкових актів, й актів власне діяльності, наскільки ми можемо перші з них (тобто поведінкові) розглядати як такі, що містять процеси прийняття рішення? Оскільки йшлося про певну “спровокованість” таких актів, неусвідомленість процесів, які їх підготовляють, то наскільки правомірно вживати стосовно них поняття “рішення”, “вибір” та ін.? Позиції різних авторів стосовно цих питань є дещо суперечливими. Наприклад, П. Анохін розглядає будь-який поведінковий акт як такий, що містить процеси прийняття рішення й вибору. З точки зору Ф. Василюка, навпаки, поняття вибору не може застосовуватися щодо моментів активності, де людина діє під впливом енергетично навантаженого мотиву, який прагне актуалізуватися. Визначення дії, на основі якої мотив може отримати задоволення, а не самого мотиву, на думку автора, не є вибором. Вибір має місце лише там, де людина зіставляє ціннісний сенс тих мотиваційних сил, що складають силові лінії її життєвого світу. “Альтернативи, між якими здійснюється вибір, – пише автор, – не операції, не засоби дії, що ведуть до однієї мети, а різні життєві відносини; ...

вибір є активною дією суб'єкта, а не пасивною реакцією; ... основою вибору не може бути сила спонукання як така; там, де справа вирішується силою, немає сенсу говорити про вибір” [72, с. 288].

Позиція Ф. Василюка уявляється нам правильною, якщо розглядати її з точки зору життєвого вибору особистості, найголовнішим свідком і арбітром якого є сам суб'єкт, і який він здійснює з позиції відповідальності за своє власне життя. При цьому існує декілька моментів, за якими прийняття педагогічного рішення та вибір життєвих альтернатив відрізняються між собою. Насамперед, акти, які вчиняє вчитель на основі неусвідомлюваних мотивів, здійснюються у просторі інтеракції з учнями, адресуються не самому собі, а іншим учасникам навчально-виховного процесу. Свідками поведінки вчителя стають не тільки ті, кому безпосередньо адресуються його дії, але й всі, хто довільно чи мимовільно опиняється в одному з цих діями просторі й часі (інші учні, клас, якщо ситуація виникає під час уроку, їх батьки, інші вчителі та ін.). Будь-яка дія педагога, якщо вона адресована учням, навіть коли виникає без свідомого вибору, все одно “де-факто” й “де-юре” стає рішенням тієї ситуації, у відповідь на яку вчиняється, оскільки несе на собі семантику педагогічної дії, тобто дії, яку здійснює педагог. Це по-іншому ставить проблему відповідальності за здійснювані дії: вчитель як професіонал відповідає за свою діяльність перед учнями (з точки зору впливу на становлення їх особистості), й лише через дотримання професійної відповідальності можна говорити тут, у кінцевому рахунку, про його відповідальність перед собою. Але якщо ми будемо розглядати поведінкову активність учителя, виключаючи момент приймання рішення, то тим самим знімаємо з нього відповідальність і змушені будемо визнати, що дійсно існують такі ситуації й такі умови, де у вчителя “немає вибору”. Навпаки, ми впевнені, що будь-яка дія, а особливо та, до якої педагог вдається без повного усвідомлення її істинних спонукальних чинників і можливих негативних результатів, може розглядатися з позиції вибору, і якщо не вчитель обирає дію,

а дія “обирає” його, то він несе найбільшу відповідальність, оскільки не реалізує свого людського й професійного призначення – бути суб’єктом власної діяльності.

Визнання всіх проявів активності вчителя як таких, що можуть розглядатись з позицій суб’єктного й відповідального вибору, стає необхідним і можливим у контексті *суб’єктно-діяльнісного підходу*, покладеного в основу нашого дослідження. Впроваджений у психологію С. Рубінштейном й розвинений К. Абульхановою-Славською, В. Брушлинським [358] та іншими авторами, зазначений підхід базується на наступних положеннях:

– Суб’єкт – це онтологічна властивість людини, він неперервно існує й розвивається. Суб’єкт керує діяльністю та іншими формами активності [311]. Це положення суперечить уявленню Л. Виготського та О. Леонтьєва, які вважали, що суб’єкт підпорядковується діяльності, а тому може з’являтися й зникати разом з нею. Якщо прийняти до уваги й тезу С. Рубінштейна про суб’єкта як “свідомо діючу особу” [311, с. 67], то акти, що спонукаються й енергетизуються несвідомими чинниками й регуляторами, дійсно повинні розглядатись як невідповідні ознакам суб’єктної активності. Однак розв’язання цього протиріччя в межах суб’єктно-діяльнісного підходу вимагає визнання існування в індивіда в будь-який момент принципової здатності, спроможності бути свідомим суб’єктом своїх дій. У цьому розумінні суб’єктність є сутнісною характеристикою людського способу існування, вона неперервна та існує завжди. Проте, актуалізація й виявлення суб’єктних властивостей індивідом може 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. Це узгоджується з положеннями екзистенціальної психології про авторство й відповідальність людини в усіх її психічних проявах (навіть у почуттях, стражданнях, життєвих неприємностях та ін.) (Ж.-П. Сартр, І. Ялом) та теорії вчинку М. Бахтіна про “не-алібі в бутті”.

– Суб'єкт проявляється в пізнавальному, дієвому та етичному ставленні до світу [311]. Етичне ставлення полягає у визнанні іншої людини як вільної, такої, що має право на самовизначення. Це положення є одним із найважливіших для розуміння вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, а його ставлення до учня – як етичного за своєю природою.

– Однією з найважливіших характеристик суб'єкта є відповідальність, яка пов'язана з його здатністю детермінувати події. За С. Рубінштейном, відповідальність – це втілення істинного, глибокого й принципового ставлення суб'єкта до життя, це відповідальність за все здійснене й усе не реалізоване.

– Суб'єкт здатний до творчої самодіяльності й саморозвитку. Тому він є джерелом перебудови буття й власного життя, а також своєї діяльності й внутрішнього світу.

– Активність суб'єкта виявляється в знаходженні й усвідомленні протиріч життєдіяльності та їх розв'язуванні (К. Абульханова-Славська). Це досягається завдяки здатності суб'єкта ставати в диспозицію до реальних умов життєдіяльності.

Отже, аналіз проблеми прийняття рішень у контексті принципу детермінізму й суб'єктно-діяльнісного підходу дозволяє виділити наступні рівні активності, на яких відбувається функціонування процесів прийняття рішення в проблемних ситуаціях педагогічної діяльності.

1. Процес прийняття рішень у проблемних педагогічних ситуаціях може розглядатися як обумовлений дією *причинних* детермінант, тобто зовнішніх та інтрапсихічних сил, які актуалізують захисну активність учителя, що супроводжується тимчасовим відходом від реалізації педагогічної мети. Цей рівень активності педагога ми називаємо *поведінковим*. Прийняття рішень учителем на цьому рівні не є діяльнісним процесом, оскільки його активність і вибір напрямку дій у проблемних ситуаціях визначається не тими психологічними конструктами, що характеризують його саме як учителя (тобто суб'єкта педагогічної діяльності), а тими якостями (потребами, мотивами,

рисами, станами), що визначають його як особистість у широкому розумінні та в яких він виявляється в різноманітних життєвих ситуаціях і стосунках. Прийняте рішення на цьому рівні є результатом внутрішніх психодинамічних процесів, що розгортаються під впливом актуальної проблемної ситуації, яка торкається суб'єктивно значущих неусвідомлених емоційно-поведінкових патернів учителя.

Аналіз причинної детермінації активності педагога свідчить, що поки вчитель залишається в полоні “причин”, він не проявляє себе як суб'єкт процесу прийняття рішення, його поведінка не відповідає ознакам цілеспрямованої діяльності, а отже, він уникає приймання професійних, педагогічно доцільних рішень.

2. В основі прийняття педагогічних рішень як *діяльнісного* процесу лежить цілеутворення, цілепокладання й цілеутримання. Механізм прийняття рішень на цьому рівні активності ми пов'язуємо з принципом *цільової* детермінації. У процесі діяльності діючий індивід виявляє себе як суб'єкт. Передумовою суб'єктної дії є здатність ставати в рефлексивну позицію, репрезентувати більш широкий спектр варіантів можливого майбутнього, здатність обирати та здійснювати будь-які з них [193; 262; 437; 458]. На цьому рівні прийняття рішення стає процесом саморегуляції діяльності суб'єктом, який усвідомлює протиріччя, що виникають у ході діяльності, проблематизує їх [1], створює альтернативне поле варіантів вирішення ситуації та здійснює відповідальний вибір оптимальної дії, яка відповідає меті діяльності.

3. Можливий також аналіз процесу прийняття рішень на рівні особистісного буття вчителя, який передбачає й специфічний тип детермінації – *ціннісний* [112; 242; 323; 337]. Активність цього рівня, на відміну від поведінкової та діяльнісної, є *ціннісно-сисловою*. Вона розглядається в сучасній психології як показник високого рівня розвитку особистості й суб'єкта [60] й властива тим учителям, що відносять свою професійну діяльність до найбільш значущих життєвих цінностей [212]. Активність, що

керується смислами, характеризується наявністю можливостей, що вільно обираються суб'єктом, вона відкрита перспективам, усвідомлена, наповнена творчістю, співвіднесена з чимось більшим, ніж вимоги професії. Результати сучасних досліджень показують, що вчителі з розвиненою системою цінностей виявляють більш високий рівень професійної майстерності [там само]; в них відбувається злиття вимог професії та індивідуальних особистісних властивостей. Виявлено також зв'язок між творчим ставленням учителів до педагогічної діяльності й усвідомленістю життя, задоволеністю ним [211].

Таблиця 1

Рівні детермінації активності вчителя

Рівні детермінації	Детермінанти й регулятори активності	Рівні активності вчителя
Причинна детермінація	Зовнішньо-ситуаційні чинники (напружені й фрустраційні ситуації); інтрапсихічні чинники у вигляді афективно-поведінкових патернів захисної спрямованості	Поведінка
Цільова детермінація	Усвідомлення педагогічної мети, смислотвірні мотиви, суб'єктно-професійна позиція	Діяльність
Ціннісна детермінація	Ціннісні й смислові світоглядні позиції учителів, моральні переконання	Ціннісно-смилова активність

Погляд на активність учителя як таку, детермінанти й механізми якої мають рівневу будову, узгоджується з уявленнями сучасних дослідників про

існування різних рівнів здійснення суб'єктом професійної діяльності [132; 232; 243; 374].

В нашому дослідженні взаємозв'язки між поведінковим, діяльнісним та ціннісно-смысловим рівнями активності вчителя постають у вигляді ієрархічної системи механізмів регуляції, в якій кожний вищий рівень домінує над нижчим. Так, цільові детермінанти, включаючись у процес активності, підпорядковують причинно-ситуаційні чинники, а ціннісні детермінанти скеровують вплив цільових. Отже, якщо індивід переходить на рівень цільової детермінації активності, то причинні фактори, що впливають на його поведінку, підлягають довільній регуляції; перехід на нові ціннісно-смыслові орієнтири буття визначає нові змістові характеристики цілеспрямованої активності суб'єкта. Саме тому спроби формування в учителів конструктивних підходів до професійної діяльності базуються на вивченні вищих ієрархічних рівнів психічної активності педагога, його суб'єктності, самосвідомості, процесів особистісного й професійного зростання [171; 178; 232; 236].

Аналізовані нами види детермінації не виключають один одного. Функціонування психіки людини, з одного боку, здійснюється під впливом причинних детермінант (тобто умов, від яких вона не вільна до кінця), з іншого боку, – визначається її цілями й свідомо обраними позиціями та цінностями. В цьому контексті доречним є окреслений Д. Леонтьєвим образ “пунктирної людини”, зміст якого в тому, що людина не проявляє себе протягом усієї життєвої траєкторії як власне людина. Вона може переключатися з одних рівнів регуляції на інші, здатна функціонувати на більш низькому, тобто “сублюдському” рівні. “Сутність людини полягає в цій здатності переключатися з одного рівня на інший... У різних людей в різних ситуаціях ця траєкторія може мати різну конфігурацію, але практично ні в кого не буває суцільною” [194]. Отже, людина може переключатися як з більш високих на нижчі, так і з більш низьких на вищі рівні, що відповідає нашим уявленням про можливість переходу вчителів на суб'єктний рівень активності.

Таким чином, аналіз проблеми прийняття педагогічних рішень у контексті причинного й цільового детермінізму дозволяє перейти до розгляду тих чинників (“причин”), які “змушують” учителя діяти в проблемних педагогічних ситуаціях без усвідомлення педагогічної мети й вибору, та детермінант, що обумовлюють його перехід на рівень суб’єктної активності, коли вчитель здійснює вибір та діє цілеспрямовано й свідомо.

1.4. Прийняття рішень як акт поведінки вчителя

1.4.1. Ситуаційні чинники прийняття рішення як поведінкового акту вчителя

Прийняття педагогічних рішень під впливом причинних детермінант, як зазначалось вище, не є процесом суб’єктного або діяльнісного ініціювання активності. Суб’єктні ресурси вчителя лишаються не задіяними, оскільки він потрапляє під владу зовнішніх та внутрішніх сил, якими не керує і яких може не усвідомлювати.

У цій частині роботи аналізу підлягає рівень прийняття рішень, названий нами поведінковим, який базується на механізмах причинної детермінації психічних дій.

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.

Причинними факторами поведінки, в першу чергу, є зовнішні подразники, які перешкоджають здійсненню діяльності вчителя на рівні його очікувань. По-друге, до цієї групи детермінаційних чинників належить минулий досвід, акумульований у вигляді когнітивних і афективних структур, функціонування яких підпорядковане певним механізмам динаміки

внутрішнього психічного життя, що актуалізуються під впливом зовнішніх стимулів.

Насамперед, потребують аналізу ті ознаки проблемних ситуацій, які виступають у ролі “зовнішньої перешкоди” та спонукають, точніше – “провокують” учителя діяти певним чином, відступаючи від цілеспрямованої діяльнісної стратегії.

У психолого-педагогічній літературі існують різні позначення ситуацій, ознаки яких впливають на загальний напрямок активності суб’єкта; їх називають *напруженими, екстремальними, проблемними, конфліктними, стресовими, фрустраційними* [84; 138; 139; 216; 247; 264]. За Т. Корніловою, головною ознакою таких ситуацій є невизначеність, яка відбиває розбіжність передбачень, очікувань, з одного боку, й реальних подій, – з іншого [161], за Ю. Забродіним та Е. Кіршбаумом – наявність певної перешкоди [116; 139]. 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.

Існують певні об’єктивні характеристики вказаних ситуацій. До них належать фактори часових обмежень, дефіциту інформації, надходження хибної або невизначеної інформації, несподіваності зовнішніх подразнень. Але в будь-якому разі характеристика таких ситуацій як напружених або фрустраційних пов’язана не стільки з їх об’єктивними властивостями, скільки з суб’єктивним сприйняттям їх індивідом. Тобто якості напруженості й проблемності такі ситуації набувають лише на суб’єктивному рівні, у свідомості суб’єкта [264]. Говорячи про поняття “напружена ситуація”, М. Дяченко й Л. Кандибович визначають його як “таке ускладнення умов діяльності, що набуло для особистості, колективу особливої значущості. Інакше кажучи, складні, об’єктивні умови діяльності стають напруженою

ситуацією тоді, коли вони сприймаються, розуміються й оцінюються людьми як складні, небезпечні тощо” [84, с. 5].

Згідно з прийнятим у вітчизняній психології уявленням, напруженість – це психічний стан, викликаний екстремальними для особистості умовами діяльності [84; 138; 247]. В сучасній психологічній літературі з’явився термін “нерівноважні стани” (“неравновесные” – рус.). За О. Прохоровим, вони виникають у критичних, складних ситуаціях життя людини; їх актуалізація може стати причиною нераціональної, неадекватної, агресивної поведінки [289, с. 33].

Напруженість як психічний стан має різні ступені вираженості. К. Платонов виділяє незначну напруженість, що швидко зникає й несуттєво впливає на процес діяльності; довготривалу й виражену напруженість, яка значною мірою впливає на процес діяльності, але її можна усунути за сприятливих умов; виражену напруженість, яка має ситуативні ознаки, тобто виникає тільки після певної ситуації; довготривалу, яскраво виражену напруженість, при виникненні якої суб’єкта необхідно відлучити від травмуючої діяльності [277].

Виділяються наступні суб’єктивні фактори, які визначають ступінь напруженості ситуації: сила мотивації, значущість ситуації для суб’єкта, наявність досвіду подібних переживань, ригідність психічних функціональних структур, що залучені до діяльності [299, с. 230].

Характерною рисою будь-якої напруженої ситуації є виникнення або наявність більш чи менш складної для суб’єкта задачі (проблеми), яка й спричиняє стан напруженості. Кожна напружена ситуація може бути схарактеризована наступними загальними ознаками: раптовістю, несподіваністю, руйнуванням усталених стереотипів діяльності [там само].

Залежно від того, який вплив чинить стан напруженості на ефективність діяльності, виділяються стани операційної та емоційної напруженості. В основі операційної напруженості переважають процесуальні

мотиви діяльності, тому вона позитивно впливає на суб'єкта й зберігає високий рівень його працездатності, спрямовує дії на конструктивне подолання ускладнень. Емоційній напруженості притаманне яскраво виражене негативне афективне забарвлення поведінки, руйнування мотиваційної структури діяльності, внаслідок чого її ефективність знижується [299].

У вказаному розрізненні операційної та емоційної напруженості яскраво виявляється вплив різних детермінаційних чинників на психічну активність людини. Емоційна напруженість, на нашу думку, виникає внаслідок переважання *причинних* детермінант, які завжди пов'язані з актуальними в наявній ситуації потребами індивіда (емоція, за П. Симоновим, є функцією потреби). Ю. Забродін також зазначає, що поведінка людини в певній ситуації істотно залежить не тільки від співвідношення образу наявної ситуації з минулим досвідом суб'єкта, а й від того, як він співвідноситься з її відображеною потребою [116]. Неможливість задоволення потреби внаслідок перешкод, що раптово виникли, викликає негативні емоції та стає провідним чинником психічної активності людини в певній ситуації. Оскільки педагогічна діяльність здійснюється як процес спілкування вчителя з учнями та іншими учасниками навчально-виховного процесу (тобто має інтерактивний характер), то напружені ситуації частіше актуалізують *соціальні* потреби вчителя. Теоретичний аналіз цієї групи потреб дозволяє виділити серед них потреби безпеки та захисту (тобто стабільності, порядку та передбачуваності), потреби приналежності та любові, самоповаги й поваги з боку інших (за А. Маслоу). Вказані потреби можуть виявлятися на нормальному й патологічному рівнях. Якщо активність по їх задоволенню набуває гіперкомпенсованого вигляду, вони стають невротичними потребами у владі, схваленні, експлуатуванні інших, у визнанні, честолюбстві (А. Адлер, К. Хорні). Загострення цих потреб залежить від раннього досвіду індивіда, в дорослому віці вони набувають ознак усталених індивідуальних властивостей людини. В ситуаціях, які ставлять під загрозу можливість їх задоволення, індивід виявляє готовність до дій, що

компенсують фрустровану потребу. Оскільки ж емоція є функцією потреби, то не задоволена актуальна потреба викликає негативний емоційний стан, тобто виникає емоційно напружена ситуація. Дії індивіда підпорядковуються в цьому випадку ситуаційній доміні (емоційному стану та актуальній потребі), тому вони неповно усвідомлюються й рефлексуються. Компенсація негативних переживань або захист від них приймає вигляд агресивних дій, тиску на учнів, маніпуляцій, тобто непродуктивних, не адекватних меті педагогічної діяльності актів. Отже, *прийняття й реалізація рішення на поведінковому рівні активності вчителя здійснюється у вигляді фрустраційного реагування.* 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.

Якщо ж домінує спрямованість суб'єкта на досягнення мети діяльності, то незадоволення потреби стає другорядним фактором; суб'єкт долає перешкоди або ускладнення, що має місце при операційній напруженості. Цей рівень активності детермінується, на наш погляд, діяльнісно-цільовими чинниками.

Нерівноважні стани теж розрізняються за їх впливом на активність людини. Існують стани, що підвищують або знижують активність людини стосовно умовно середнього її рівня [290].

Таким чином, ознаки ситуації впливають не тільки на ініціювання активності поведінкового рівня. Для розгортання діяльнісного рівня активності теж необхідна ситуація, що сприймається як напружена, проблемна, конфліктна та ін. Але мета активності суб'єкта на цьому рівні встає над ознаками ситуації, яка лише викликає, мотивує активність, але не спрямовує її й не визначає її змісту. На поведінковому ж рівні активність індивіда значною мірою залежить від ознак ситуації й спрямовується на зниження вихідного

рівня її напруженості; тобто ситуація немов би примушує діяти людину певним чином.

Цікавим у цьому контексті є аналіз мотиваційних чинників поведінки з позицій гештальтпсихології. Як відомо, теорія гештальту ввела в психологію поняття феноменологічного поля, в якому містяться об'єкти, в напрямку до яких діє суб'єкт [184]. Але К. Левін, на противагу інтроспективній психології та психоаналізу, які вбачали спонукальні джерела активності людини в замкненому просторі свідомості або несвідомого, а також всупереч біхевіоризму, який розглядав лише зовнішні стимули як детермінаційні чинники, зміг поєднати внутрішні та зовнішні детермінанти активності. Згідно з його уявленнями, мотиваційну функцію виконують об'єкти в їх відношенні до індивіда, що має в них потребу. Психічний акт розгортається під тиском напруження, яке виникає в психічному полі суб'єкта при порушенні рівноваги між індивідом та середовищем, та спрямовується на його подолання [447, с. 422].

Співвідношення між об'єктами поля та потребами суб'єкта може бути різним з точки зору їх детермінаційної сили. При абсолютному переважанні мотиваційної сили об'єктів поведінка повністю визначається ними, й людина діє під тиском предметів і фактів, під владу яких підпадає. Така поведінка отримала назву польової. В нормі вона властива будь-якій людині в окремих випадках та ситуаціях життєдіяльності. Абсолютне домінування польової поведінки зафіксоване у вітчизняних нейропсихологічних дослідженнях порушень психічної діяльності людей при органічних ураженнях мозку [342, с. 369]. Однак переважання “польових” чинників в умовах, яким відповідають більш високі – смислові – рівні активності, “загіпнотизованість” людини ситуативною поверховістю життя обертається нездатністю до вольового особистісного акту вибору, й вона “дрейфує по лініях найменшого опору під дією мінливих вітрів “психологічного поля” [72], як це й відбувається на поведінковому рівні активності.

Якщо у співвідношенні об'єкта й потреби переважає потреба, то активність спрямовується власними намірами суб'єкта й тому має назву вольової поведінки. Взагалі людині властива саме вольова поведінка, оскільки суто людська психіка, як зазначалось вище, виходить за межі дії принципу причинної детермінації, який може бути достатнім для опису вольової поведінки [342].

Таким чином, ситуації, в яких постає проблема прийняття рішення, можуть бути описані не стільки через їх об'єктивні зовнішні характеристики, скільки через поєднання цих ознак з особливостями суб'єктивного сприймання людиною. Нерівноважні стани, пов'язані з напруженими ситуаціями, також розглядаються як такі, що виникають за умов порушення симетрії між організмом та середовищем. Внаслідок самоорганізації системи (організму) виникає її новий функціональний стан – нерівноважний [289].

Стосовно педагогічної діяльності стан напруженості розглядається у зв'язку з ситуаціями ускладнень, труднощів [96; 172; 281]. Так, Н. Кузьміна вказує, що цей стан залежить від зовнішніх чинників діяльності, які нав'язуються вчителю, а також від невідповідності його до діяльності в наявних умовах [172]. Момент нав'язливості зовнішніх факторів, про які говорить автор, ще раз підкреслює, що активність учителя в напружених ситуаціях може не мати діяльнісного характеру, й тому здійснюється під впливом причинних детермінант.

А. Маркова використовує замість поняття “труднощі” термін “ускладнення” й визначає їх як стани зупинки, перерви в діяльності, що суб'єктивно сприймаються людиною як переживання зіткнення з перешкодою, із-за якої стає неможливим перехід до наступної ланки діяльності [217, с. 80]. Головні ускладнення вчителя автор пов'язує з відсутністю в нього адекватних засобів педагогічної діяльності або спілкування, а також з неповним використанням наявних засобів.

В цілому, діяльність учителя відносять до таких, що характеризуються високою напруженістю, рішенням складних задач навчання, виховання, розвитку та спілкування, “стресонасиченістю”, пов’язаною з постійним оцінюванням і контролем [289; 456; 462; 463]. До факторів стресу в педагогічній діяльності належать високий динамізм, недостатність часу, робочі перевантаження, складність педагогічних ситуацій, рольова невизначеність, соціальна оцінка, необхідність здійснення частих та інтенсивних контактів, взаємодія з представниками різних соціальних груп та ін. [51]. У вітчизняних дослідженнях виділяється біля 14 різних стрес-реакцій учителів [304].

Поширеним в психології є погляд на напружені ситуації діяльності як на фрустраційні, оскільки вони блокують шлях до задоволення актуальної потреби [328; 183]. Поведінку індивіда в таких ситуаціях називають фрустраційною.

Ф. Василюк, посилаючись на дослідження Р. Баркера, Т. Дембо, К. Левіна, виділяє такі види фрустраційної поведінки: рухове збудження, що виявляється в безцільних і неупорядкованих реакціях; апатія; агресія й деструкція; стереотипія як тенденція до сліпого повторення фіксованої поведінки; регресія, що розуміється як примітивізація поведінки або звернення до минулих моделей поведінки [70, с. 38]. Автор виділяє два найважливіші параметри, за якими повинна аналізуватися поведінка у фрустраційній ситуації. Перший з них – “мотивовідповідність”, що полягає в наявності осмисленого перспективного зв’язку поведінки з мотивом, актуальним у конкретній ситуації. Другий параметр – організованість поведінки будь-якою метою, незалежно від того, чи сприяє вона реалізації вказаного мотиву. Поєднання наявності або відсутності цих параметрів дають чотири різні варіанти фрустраційної поведінки: 1) поведінка є мотивовідповідною й контролюється свідомою метою (така поведінка не є фрустраційною в повному розумінні); 2) суб’єкт втрачає контроль над поведінкою, яка вже не організовується метою, але свідомість зберігає смисловий зв’язок між поведінкою та мотивом, оскільки

ще існує надія на вирішення ситуації; 3) людина втрачає свідомий контроль над зв'язком поведінки з вихідним мотивом, хоча окремі дії ще залишаються цілеспрямованими (вона діє вже не “заради чогось” а “внаслідок чогось”); 4) поведінка не контролюється ні метою, ні вихідним мотивом, однак фрустрований мотив продовжує існувати у вигляді “енергетичних” зв'язків з поведінкою.

Аналіз цих типів поведінки дозволив Ф. Василюку розрізнити ситуації ускладнення (1-й варіант поведінки) та ситуації фрустрації (2-4 варіанти) [70, с. 38-42]. Фрустраційна поведінка частіше розглядається як активність, за якої втрачається повноцінний контроль з боку свідомості індивіда. Таким чином, фрустрація – це стан, який впливає на діяльність деструктивно. В той же час, важливим для нашого дослідження є положення про його конструктивні ефекти [169], якими є інтенсифікація зусилля, заміна засобів досягнення мети або самої мети, а також (і це найважливіше) переоцінка й перетворення ситуації, внаслідок чого фрустраційні умови усуваються. В останньому випадку перетворення вихідної ситуації досягається через вибір між альтернативами.

У нашому дослідженні значна увага приділяється поведінці учителів у фрустраційних ситуаціях діяльності. Важливим є питання про те, які саме ситуації педагогічної діяльності розглядаються ними як напружені, фрустраційні. Дослідження О. Прохоровим загальної феноменології нерівноважних станів в педагогічній діяльності [289] свідчить про те, що найчастіше причинами їх виникнення в учителів стають: конфлікти з учнями; поведінка школярів на уроці (непідготовленість, неухважність); конфлікти з адміністрацією; несподівана поява директора або методиста на уроці; несправедливі зауваження з боку старших педагогів; виклик до директора; несправедливе обвинувачення вчителя батьками учнів (ситуації перелічені в порядку ранжування). Треба зауважити, що вказані висновки в загальному вигляді узгоджуються з нашими результатами, й тому в основу використаних

нами в емпіричній частині дослідження методик покладені аналогічні варіанти напружених ситуацій педагогічної діяльності.

Дослідженнями О. Прохорова встановлено також, що в напружених, конфліктних ситуаціях учителі проявляють гнів, злість, образу, досаду, підвищують голос, а, отже, реалізують фрустраційну поведінку [123]. Ми розглядаємо її як таку, що пов'язана з дією механізмів причинної детермінації, а процес визначення вчителем дій, – як не рефлексований, тобто не-діяльнісний процес, оскільки він не регулюється свідомо поставленою метою.

О. Прохоров виявив залежність інтенсивності часу та частоти виникнення нерівноважних станів від віку та стажу вчителів. Так, у педагогів зі стажем до десяти років вони менш інтенсивні, але більш довготривалі; знаходячись у стані гніву, злості, образи, вчителі замикаються в собі, стають мовчазними, у випадку обурювання шукають співрозмовника; в педагогів зі стажем більше десяти років, навпаки, нерівноважні стани більш інтенсивні, але менш довготривалі; ці вчителі характеризуються більшою стриманістю, вони підвищують голос лише в стані крайнього обурення [280, с. 36]. Існують вікові й діяльнісні особливості нерівноважних станів: з віком відбувається ускладнення структури та зростання їх тривалості, а також поведінки, пов'язаної з ними. В процесі розвитку людини зростає роль діяльнісного фактору в актуалізації нерівноважних станів.

Останній факт має для нашого дослідження особливе значення, оскільки прийняття педагогічних рішень як діяльнісний процес передбачає оволодіння вчителем своїми суб'єктними ресурсами й саморегуляцію активності, в тому числі – емоційних, фрустраційних, тобто нерівноважних станів.

Суттєвим емоційним чинником, який деструктивно впливає на педагогічну діяльність, є так зване “вигорання”, що розглядається як порушення емоційної сфери, здоров'я й ефективності діяльності спеціалістів соціальної сфери [51; 477]. Феномен вигорання містить три складові: емоційне

виснаження, пов'язане з почуттям спустошеності та втоми, коли ресурси людини вичерпані, й вона не здатна адекватно емоційно реагувати на події; деперсоналізація – виникнення ставлення до іншої людини як до об'єкта, яке має захисну спрямованість; редукція професійних досягнень, що виявляється в переживанні некомпетентності й неуспішності своєї діяльності [465; 477].

Дослідження І. Сергєєвої, здійснене у контексті нашого підходу до виділення рівнів активності вчителів та присвячене проблемі емоційної регуляції педагогічної діяльності, встановило ряд важливих фактів та закономірностей. Воно засвідчило, що незначна (лише третя) частина вчителів здатна адекватно виражати свої емоційні стани, вдвічі менше – регулювати власні емоції в процесі педагогічного спілкування. Тільки 7% вчителів виявили високий рівень емоційної саморегуляції відповідно до мети діяльності, а також розвинену здатність впливати на поведінку інших людей (учнів, колег, батьків). Нездатність учителів регулювати свої емоції в процесі спілкування корелює з їх депресивністю, дратівливістю, емоційною лабільністю, тривожністю й нервово-психічною нестійкістю.

Результати, отримані І. Сергєєвою, показують, що переживання непродуктивних емоційних станів у напружених ситуаціях діяльності пов'язане з неадекватним педагогічним спілкуванням, і навпаки, розвиненість діяльнісного фактору корелює з емоційною зрілістю та розвиненими вміннями афективної саморегуляції. Засобами факторного аналізу авторка встановила три інтегративні емоційні властивості, які по-різному впливають на активність учителів у напружених ситуаціях. Перша інтегративна властивість вказує на взаємозалежність ряду рис (тривожності, невротичності, депресивності, нервово-психічної нестійкості та ін.), пов'язаних зі схильністю вчителів до накопичення й подавлення внутрішнього напруження, що перешкоджає адекватному емоційному реагуванню на напружені педагогічні ситуації. зазначена властивість лежить в основі поведінки, за якої вчитель майже не виявляє зовнішніх негативних реакцій на емоціогенні ситуації, а накопичує

роздратування, незадоволеність та ін. Комплекс властивостей, що складають другий фактор, описує інший варіант емоційного реагування, а саме – імпульсивно-відкрито, агресивну поведінку, за якої внутрішнє напруження не накопичується, а одержує миттєву зовнішню розрядку. Обидва комплекси властивостей, незважаючи на те, що описують протилежні варіанти емоційного реагування, є неконструктивними, невідповідними меті педагогічної діяльності. Третя встановлена інтегративна властивість характеризується продуктивною спрямованістю емоцій, що сприяють адекватному спілкуванню й успішній професійній діяльності [330].

Таким чином, непродуктивні варіанти взаємодії вчителя з учнями в сучасних дослідженнях педагогічної діяльності пов'язуються з певними механізмами функціонування емоційної сфери вчителя, за яких афективні процеси виступають як домінуючі регулятори його активності. В нашому підході це пов'язується з поведінковим рівнем активності педагога. Зростання діяльнісного фактору, тобто посилення впливу мети та мотивів професійної діяльності на дії вчителя в напружених ситуаціях приводить до переструктурування детермінант і регуляторів активності, внаслідок чого емоції переходять з домінуючого в підпорядкований стан. При цьому керуючу роль відіграє мета діяльності, яка утримується у свідомості вчителя, й відповідно до якої емоційний стан регулюється суб'єктом діяльності на основі процесів саморефлексії.

Отже, аналіз зовнішньо-ситуаційних детермінант поведінкової активності свідчить про необхідність дослідження зв'язку між зовнішніми ознаками педагогічних ситуацій та механізмами суб'єктивного сприймання їх учителем.

1.4.2. Внутрішньопсихічні чинники прийняття рішень на поведінковому рівні активності вчителя

На сприймання ситуації індивідом як напруженої, фрустраційної на рівні поведінкової активності, за нашим припущенням, чинять вплив *неусвідомлені*

психічні процеси. Тому необхідний аналіз тих структур психіки, які співвідносяться з поняттям несвідомого.

У сучасній психології несвідоме розглядається як значна за обсягом система психічних процесів, що мають рівневий характер та виконують у психічному житті людини різні функції. Так, неусвідомлені психічні процеси поділяються на три великі класи: неусвідомлені *механізми* свідомих дій, неусвідомлені *спонукачі* свідомих дій та “*надсвідомі*” процеси [83].

До неусвідомлених механізмів свідомих дій належать три підкласи: неусвідомлені автоматизми; явища неусвідомленої установки; неусвідомлені супроводи свідомих дій.

Неусвідомлені спонукачі свідомих дій складають предмет психоаналізу З. Фрейда. Введене ним поняття несвідомого пов'язане саме з цим класом психічних явищ. Часто психічні процеси зазначеного рівня позначаються в літературі поняттям “підсвідоме” [271; 332].

До третього класу неусвідомлених процесів, названого “надсвідомим”, належать інтегральні продукти великої свідомої роботи, що виникають за межами свідомості, але пов'язані з нею з причини свідомо спрямованого вирішування певної проблеми. До цього класу явищ відносяться, за Ю. Гішпенрейтер, і процеси творчого мислення [83, с. 88-98]. Звичайно, фактор спрямованості вказаних процесів на вирішення певної проблеми, тобто на досягнення мети, виводить їх з рівня поведінкової активності на вищі її щаблі. Аналіз надсвідомих процесів буде здійснений під час розгляду прийняття рішення як мисленнєвого процесу.

У процесі прийняття педагогічних рішень беруть участь всі класи виділених несвідомих процесів. Так, із процесів першого класу з предметом нашого дослідження пов'язані явища неусвідомленої установки.

Установка, відповідно до теорії Д. Узнадзе, займає місце опосередкувального утворення між впливом середовища та психічними процесами і є детермінантою будь-якої активності [370]. Отже, процес

прийняття рішення в проблемних педагогічних ситуаціях опосередковується вихідною установкою вчителя, що актуалізується в момент зустрічі з обставинами, характеристики яких складають умови проблемної ситуації. Розгортання певної психічної активності (будь-якого рівня – поведінкового або діяльнісного) визначається особливостями тієї установки, що актуалізується в наявних умовах.

У вітчизняній психології установка розглядається як готовність до дії, що виникає при передбаченні чи появі певного об'єкта й забезпечує усталений цілеспрямований характер протікання діяльності [299]. Існують установки різних видів – від моторних до найвищих, особистісних. Так, О. Асмолов виділяє три ієрархічні рівні регуляції діяльності – рівні смислових, цільових та операційних установок. Смислова установка виражає ставлення особистості до тих об'єктів, які мають особистісний смисл [24]. Установка особистості – це її позиція, виражена у ставленні до мети або задач діяльності та пов'язана з вибірковою мобілізованістю й готовністю до дій, спрямованих на їх здійснення. Р. Грановська, розглядаючи вплив установок на активність людини, зазначає, що, з одного боку, вони звільняють її від необхідності приймати рішення в стандартних, знайомих ситуаціях, з іншого, – ускладнюють пристосування до нових ситуацій [90].

Оскільки педагогічна діяльність є комунікативно-інтерактивною за формою протікання, то смислові педагогічні установки виступають водночас як соціальні [14], тобто як готовність до певного сприймання й оцінювання інших людей, а також до дій стосовно них. В педагогічній діяльності, перш за все, це виявляється в системі стосунків “учитель – учень (учні)”.

Серед соціальних установок розрізняються установки на об'єкт і на ситуацію. Якщо відсутня установка на об'єкт, або вона співпадає з установкою на ситуацію, то людина, яка потрапляє в певні обставини, немов би позбавляється індивідуальної волі й діє стереотипно. В нашому дослідженні важливе місце займають ті стани вчителя, що виступають як готовність до

певної форми реагування (поведінковий рівень) і цілеспрямованої дії (діяльнісний рівень) в проблемних ситуаціях діяльності.

Одне з наших попередніх досліджень [400] було спрямоване на вивчення впливу установки на педагогічну діяльність. Методика вивчення установок базувалась, головним чином, на методі вирішення педагогічних задач, які виступали моделями проблемних педагогічних ситуацій. Дослідження складалось з двох етапів: на кожному з них досліджуваним педагогам давались одні й ті ж самі задачі, але з різницею в окремій деталі, яка стосувалась формальних характеристик учня, стосовно якого повинна була вирішуватись ситуація (на першому етапі, наприклад, в умові задачі діяв старанний “учень-відмінник”, а на другому – “відстаючий” або “важкий” учень). Експериментальне дослідження було побудовано також на відомій методиці складання словесних портретів учнів після короткого розгляду їх фотографій, залежно від створеної перед цим установки [49].

Учителі, які взяли участь у дослідженні, були розподілені на дві групи. До першої увійшли педагоги, схильні до сприймання ситуації та дії в ній, виходячи із заздалегідь складених стереотипів (ми розглядали це як фіксовану минулим досвідом установку); їх виявилось 46,6%. До другої групи були віднесені вчителі, орієнтовані на сприймання ситуації та дію в ній, виходячи з ознак самих обставин (нефіксована установка); їх кількість – 53,4%.

При фіксованій установці сприймання, оцінка ситуації та дії знаходяться під значним її впливом. Для цих учителів велике значення має те, який учень діє в ситуації, до якої категорії школярів він належить за своїми формально-рольовими ознаками. Вони готові до різних варіантів рішення однієї й тієї ж ситуації залежно від цього чинника: виявляють доброзичливість, тактовність, позитивну настроєність стосовно “хороших” учнів і жорсткість, негативне ставлення до “важких” і “слабких” учнів.

Нефіксована установка виявлялась у тому, що вчителі, обираючи позицію щодо ситуації та дії в ній, спиралися на характеристики самої ситуації,

місце й роль в ній учня, незалежно від його формально-рольових ознак. Тут не було виявлено принципової різниці між рішеннями однієї й тієї ж ситуації залежно від характеристики учня. Для цих учителів більш важливим було об'єктивне, неупереджене вирішення педагогічних задач.

Подальший аналіз результатів показав, що в першій групі більше вчителів (23,3% від загальної кількості досліджуваних) виявляють схильність до фіксованої смислової установки, що містить в собі дійовий компонент; другу позицію займають учителі з переважанням фіксованих смислових установок, що містять емоційно-оцінний компонент (13,3%); на третьому місці – з фіксованими смисловими установками, орієнтованими на інформаційний компонент (10,1%). Якщо співвіднести ці три види установок з типами фрустраційного реагування за С. Розенцвейгом, а саме – фіксованим на перешкоді (інформаційні установки), на самозахисті (емоційно-оцінні установки) й на вирішенні проблеми (дійові установки), – то можна говорити про наявність у вчителів певних схем сприймання, оцінки й дії, що можуть виявлятися у фрустраційних ситуаціях педагогічної діяльності. У другій групі вчителів переважна більшість досліджуваних (40% від загальної вибірки) виявила схильність до нефіксованої операційної установки, менша ж частина педагогів (13,3%) – до нефіксованої цільової. Це свідчить про більш виражену готовність учителів до планування дій, які складають проміжні етапи досягнення мети, ніж до визначення стратегічних цілей.

Порівняння кількісних даних, отриманих за методикою вербального опису портретів, з показниками стажу педагогічної діяльності свідчить, що схильність учителів до дій, заснованих на заданій зовнішній установці, зі зростанням стажу зменшується, й навпаки, зростає критичність до суджень, що суперечать власному досвіду.

Отже, установки вчителів є функцією професійного досвіду, і, на нашу думку, вони є проявом впливу неусвідомлених процесів як на поведінковому, так і на діяльнісному рівні активності.

Другий клас несвідомих процесів – *неусвідомлених спонукачів свідомих дій*, – безумовно, пов'язаний із прийняттям педагогічних рішень на поведінковому рівні активності.

Відомо, що вперше несвідомі психічні процеси, які виконують спонукальну (мотиваційну) функцію, були виділені й описані в психоаналітичній теорії З. Фрейда. Класично несвідоме розглядається як сукупність змістів, не допущених у свідомість в результаті витіснення. Виділяються такі характеристики несвідомого: змісти несвідомого є “репрезентаторами” первинних потреб; ці змісти, навантажені сильною енергією, прагнуть повернутися у свідомість і виявитися в поведінці, проте вони можуть знайти доступ до свідомості лише в результаті компромісів, після перекручення цензурою; частіше усього фіксуються в несвідомому дитячі бажання. Неусвідомленими, за З. Фрейдом, можуть бути як потреби й мотиви (Воно), механізми психологічного захисту (Я), так і переживання, пов'язані з почуттям провини, тобто з совістю (Над-Я) [380].

На підставі клінічного матеріалу З. Фрейдом був зроблений висновок про те, що несвідоме – це особливе “місце в психіці” – не друга свідомість, а інша система зі своїм власним змістом, механізмами й енергією.

Говорячи про несвідоме як систему, З. Фрейд виділив такі її особливості: в ньому відбуваються первинні процеси (рух енергетичних навантажень, який характерний для вільної енергії); відсутні заборони, сумнів, невпевненість; несвідомим процесам властива байдужість до реальності й вплив одного лише принципу “незадоволення-задоволення” (його мета – відновити найкоротшими шляхами тотожність сприйняття) [181, с. 71-74]. Отже, дії людини в певних обставинах, пов'язаних з незадоволенням важливих для індивіда потреб, детермінуються актуалізацією первинних процесів несвідомого. Цим пояснюється їх категоричність, відсутність сумніву під час формування дії, байдужість до діяльнісних вимог ситуації. Наступна оцінка

подібних дій (оцінка “пост-фактум”) містить почуття невідповідності здійсненого вчинку уявленням про власне Я.

Серед механізмів відображення психічних змістів у несвідомому, за З. Фрейдом, особливе місце належить асоціаціям. Положення про асоціативну будову психіки людини, сформульовані у психоаналізі, певною мірою, використовуються в нашому дослідженні поведінкового рівня прийняття педагогічних рішень. Застосовані нами діагностичні прийоми передбачають надання досліджуваним інструкцій, згідно з якими вони повинні швидко відповісти на стимульну ситуацію, не розмірковуючи, слідуючи за першою думкою, що “прийшла в голову”. Такий методичний прийом цілком узгоджується з технікою основного методу психоаналізу, основу якого складають вільні асоціації.

Отже, асоціативна будова пам'яті, за З. Фрейдом, підпорядкована таким закономірностям. “Думка, що приходить в голову” суб'єкту, на перший погляд здається ізольованою, але завжди пов'язана – свідомо або несвідомо – з іншими психічними змістами. Можна виявити цілі ряди асоціацій, перетинання яких утворює мережі з “вузловими точками” [381]. Наявність у мовленні суб'єкта ланцюгів асоціацій обумовлено тим, що пам'ять є системою архівів, упорядкованих за хронологічним, змістовим та іншими принципами. Внаслідок цього образ або мнесичний слід однієї й тієї ж події може виявитися в багатьох місцях, або під час зіткнення з різними стимульними ситуаціями. Асоціативне мовлення не підпорядковується загальним законам класичного асоціанізму; рух асоціацій, їх угруповання, а також можливість доступу в свідомість включені в динаміку захисного конфлікту [181, с. 64-66].

К. Юнг додав до цього те, що асоціації визначаються усією сукупністю уявлень, пов'язаних з певною емоційно забарвленою подією, й назвав цю цілісність комплексом. Поняття комплексу, попри те, що З. Фрейд вважав його невдалим для позначення широкого кола фіксованих несвідомих утворень, використовується в психології й визначається як “організована сукупність

афективно навантажених уявлень та спогадів, частково або повністю неусвідомлених” [181, с. 194]. Згідно з положеннями глибинної психології, комплекси формуються на основі стосунків з іншими людьми ще в дитинстві; вони здатні чинити упорядковуючий вплив на всі рівні психіки – емоції, установки, адаптивну поведінку та ін.

Таким чином, психоаналітичне тлумачення процесу прийняття рішення базується на розгляді динаміки внутрішніх конфліктів, в яких діють всі структурні психічні утворення – “воно”, “я”, “над-я”, несвідоме, свідомість, в яких містяться асоціативні комплекси.

Е. Берн пропонує такий опис процесу прийняття рішення в контексті психоаналітичних уявлень про функціонування психіки [41]. Він виділяє два способи прийняття рішення. Перший полягає в обмірковуванні, зіставленні кількох можливостей та виборі однієї з них, яка відповідає принципу реальності. Як відомо, це принцип існування Его. Тому свідоме й раціональне рішення приймається саме інстанцією Я. Однак домінуючим і більш поширеним є другий спосіб прийняття рішень, який пов’язаний з несвідомими механізмами діяння. Одним з них є автоматизований спосіб виконання дій, тобто звичка. Прийняття рішення в більш емоційних ситуаціях, в яких відбуваються події, що торкаються суб’єктивно значущих проблем, здійснюється при актуалізації внутрішніх конфліктів. Залежно від того, яка сторона цього конфлікту виявиться більш енергетично сильною, індивід діє так чи інакше. Наприклад, у ситуації, де певні моральні переконання людини (супер-его) суперечать її актуальним потребам (ід), можуть перемогти останні, якщо їх енергетичне навантаження виявиться більш сильним. Виконання дії в напрямку до ствердження своїх моральних принципів може відбутися під впливом фіксації афективних переживань людини на тому з батьків, який передав йому цю моральну норму в дитинстві [41, с. 92-96].

Таким чином, прийняття рішення людиною в психоаналітичних концепціях розглядається як процес, втягнений в динаміку внутрішнього

конфлікту, в якому значна роль належить фіксації на певних асоціативних комплексах, сформованих у минулому. Неусвідомленість дійсних мотивів власної поведінки робить людину в цьому випадку лише реалізатором стереотипів діяння, які існують у глибинних шарах психіки й не досягають рівня свідомої, суб'єктної регуляції.

Велику роль в динаміці внутрішнього психічного життя, яке лишається за межею свідомості людини, відіграють захисні механізми.

Психологічний захист визначається як “система регуляторних механізмів, що спрямовані на усунення або зведення до мінімуму негативних, травмуючих особистість переживань, пов'язаних із зовнішніми або внутрішніми конфліктами, станами тривоги та дискомфорту” [296, с. 116]. Захисні механізми актуалізуються в ситуаціях, які характеризуються реальною чи вигаданою загрозою особистісній цілісності, ідентичності або позитивному Я-образу. Така суб'єктивно сприймана загроза може виникнути внаслідок внутрішнього конфлікту або неузгодженості зовнішньої інформації з внутрішнім образом світу чи образом Я. Механізми психологічного захисту спрямовані на утримання стабільності уявлень особистості про себе й світ шляхом певної “фальсифікації” реальності, тобто засобами усунення із свідомості джерел травмуючих переживань або їх трансформації [383]. Так чи інакше, результатом дії захисних механізмів стає схиблене уявлення людини про себе та інших, переконання, що її поведінка є послідовною, розумною, наміри відповідають ставленню до інших людей, що досягнення дорівнюють бажанням та ін. Крім того, психологічний захист виявляється в певних формах реагування, тобто в стереотипах поведінки, які знижують гостроту переживання внутрішньої або зовнішньої загрози.

Однак Ф. Басін визначає психологічний захист як нормальний механізм, що спрямований на попередження порушень поведінки не тільки в рамках конфліктів між свідомим та безсвідомим, але й між різними емоційно забарвленими установками [35].

При розгляді функцій психологічного захисту, Р. Грановська відзначає, що сприяючи адаптації людини до свого внутрішнього світу й психічного стану, він може погіршувати пристосування до зовнішнього соціального оточення [89].

Т. Яценко, аналізуючи результати дії різних механізмів психологічного захисту в учителів, вказує, що їх можна розглядати як у конструктивному, так і в деструктивному плані [449; 451]. Автор зазначає, що захисні засоби сприяють досягненню почуття “захищеності”, а отже є суб’єктивно доцільними. Серед доцільних проявів дії психологічного захисту в учителів Т. Яценко виділяє: надзвичайно широкий діапазон захисних засобів, набутих в ході особистої та професійної історії; розвиток чутливості до таких якостей інших людей, спираючись на які підвищує успішність самоутвердження, внаслідок чого відпрацьовується цілеспрямоване відображення цих якостей з метою утвердження свого Я; надзвичайна варіативність ситуативних захисних засобів, що виявляється у використанні умов конкретної ситуації з метою захисту (і це має особливе значення для нашого дослідження, оскільки свідчить про передготовність учителя діяти з метою самозахисту ще до виникнення проблемної ситуації, що, безумовно, впливає на процес прийняття рішення); зниження внутрішнього емоційного напруження; суб’єктивна інтеграція поведінки та усвідомлення суб’єктивного відчуття власної особистісної цілісності; позитивне самопочуття під час самого захисного процесу (почуття задоволеності); прагнення до відображення максимальної кількості інформації в захисних цілях. Крім того, захист навіть при негативному результаті сприяє виникненню енергетичного заряду для подальших дій; після невдачі індивід повторює або продовжує захисні дії.

Серед деструктивних моментів психологічного захисту Т. Яценко виділяє відхід від реальності, що веде до дезадаптації особистості, центрації на власному Я й одночасному зменшенні значущості Я іншого; звуження, викривлення й блокування зворотного зв’язку (“закритість для нового

досвіду”), що гальмує саморозвиток і самореалізацію особистості; недовіру до себе й до партнера; зниження рівня контролю й свободи дій в ситуації вибору, що знову ж таки обмежує процес прийняття рішень у проблемних педагогічних ситуаціях. Захисні дії внутрішньо визначені до виникнення ситуації й тому погано узгоджуються з її умовами. Суб’єкт при цьому не здатний повною мірою задіяти власний особистісний потенціал, професійні знання, що в кінцевому рахунку знижує його соціальну й психологічну захищеність [449, с. 50-52]. “Механізм психологічного захисту визначає “деформації” мислення, а захисна поведінка – “деформації” поведінки, усвідомлення цього факту ускладнюється суб’єктивною інтеграцією” [448, с. 51]. У здорової особистості, за А. Маслоу, захисні механізми відсутні, оскільки вони звужують можливості особистісного росту людини [221].

На думку сучасних психологів, его-захист відіграє значну роль в формуванні поведінки педагога (Т. Яценко, Л. Мітіна, А. Маркова, І. Вачков, В. Семиченко), оскільки сприяють досягненню почуття безпеки при порушенні відповідності між уявленнями особистості про себе й про свої можливості. Результатом цього можуть стати загострення внутрішнього конфлікту, звуження свідомості на проблемі, занурення в себе, відмова від діяльності, нервові розлади [171; 233].

У значній кількості сучасних досліджень педагогічної діяльності виявлено, що в учителів досить розпоширені труднощі в самоконтролі й самокорекції власної діяльності [286; 329; 330; 396]. Вони спричиняються недостатньою повнотою й системністю психологічних знань, рефлексії, низькою самокритичністю, коли вчитель пов’язує проблеми своєї діяльності не з власними недоліками та обмеженнями, а з рівнем вихованості чи інтелектуальних здібностей учнів [75]. Типовий спосіб подолання вказаних труднощів пов’язаний з неконструктивними діями, з активізацією механізмів психологічного захисту, а отже – сприяє ще більшій фіксації ригідних установок щодо своєї особистості, діяльності та спілкування.

Навпаки, конструктивний шлях вирішення вказаних проблем стимулює зміну застарілого уявлення про себе й свою діяльність та перехід на більш високий рівень самосвідомості.

Отже, цілком природно, що вчитель, потрапляючи в проблемні педагогічні ситуації, діє в них, лишаячись тією особистістю, якою він є в більш широкому колі життєвих ситуацій і яка формується в процесі його індивідуальної історії, – з утвореними в минулому несвідомими комплексами, фрустрованими потребами, фіксаціями на непродуктивних переживаннях, механізмами психологічного захисту тощо. Наші дослідження засвідчили, що існує тісний зв'язок між частотою прояву одних і тих самих поведінкових реакцій учителів у фрустраційних ситуаціях буденного життя й професійної діяльності. Індивідуальна архітектоніка розподілу способів реагування на буденні фрустраційні ситуації в загальному вигляді відтворюється, коли вчитель потрапляє в проблемні педагогічні ситуації (існує кореляційний зв'язок між показниками тесту СФСП¹ та класичного тесту С. Розенцвейга). Це свідчить про те, що в несвідомому вчителів існують сформовані в минулому досвіді утворення, які виявляються у вигляді передготовності сприймати й діяти певним чином ще до зустрічі з конкретними загрозливими ситуаціями, загальні ознаки яких здатні актуалізувати фіксовані патерни поведінки.

Різні теоретичні підходи до розгляду механізмів формування в несвідомому зазначених утворень (комплексів, патернів) досить схожі, хоча базуються на різних методологічних засадах та користуються різним категоріальним апаратом. Загальним для них є те, що виникнення цих утворень пов'язується з дитячими періодами розвитку; самі вони розглядаються як варіанти порушень нормального та повноцінного функціонування особистості; їх дія не фіксується свідомістю людини, тобто вони не рефлексуються, а отже

¹ СФСП – методика, розроблена у співавторстві з В.Чернобровкіною, й спрямована на дослідження фрустраційних реакцій педагогів; являє собою модифікацію тесту С. Розенцвейга. Детальний опис методики СФСП наведений у п. 3.2.

характеризуються нав'язливістю та стереотипністю. Шлях до позбавлення від них лежить через повне усвідомлення.

Нас цікавить, які саме варіанти розвитку несвідомих комплексів виділяються у різних авторів, і які з них можуть впливати на поведінку вчителя в процесі виконання ним професійної діяльності.

Вище ми з'ясували, як механізм формування несвідомих утворень виглядає з точки зору класичного психоаналізу. За З. Фрейдом, комплекси являють собою фіксацію особистості на власних дитячих конфліктах (наприклад, комплекси Едіпа та Електри), захист від яких відбувається шляхом витіснення [382]. В результаті людина стає нездатною отримувати задоволення та діяти ефективно. В окремих сучасних дослідженнях наголошується на універсальності вказаних комплексів та їх значимості для будь-якої людини, в тому числі – для педагога (Т. Яценко).

У більш пізніх школах глибинної психології виникли нові уявлення про утворення комплексів. А. Адлер висунув ідею про наявність у кожної людини єдиної цілі, якій підпорядковуються всі свідомі та несвідомі акти: “незалежно від схильності, середовища та подій, усі психічні сили цілком знаходяться під владою відповідної ідеї, й усі акти вираження почуття, думки, дії ... пронизані єдиним життєвим планом” [6, с. 12]. Такою загальною для усіх людей метою або ідеєю А. Адлер вважав досягнення перевершення. Прагнення до перевершення є в усіх людей, оскільки в його основі лежить почуття власної недостатності – природного та суто людського почуття. Суб'єктивно переживання почуття власної недостатності є травмуючим та нестерпним, і людина прагне компенсувати його, досягає певних успіхів, долає перешкоди та ін. Але якщо це почуття фіксується й стає гіпертрофованим, виникає комплекс неповноцінності, який існує всупереч реальним досягненням людини. Він вимагає усе більшої компенсації, або гіперкомпенсації, що може призвести до формування в людини комплексу вищості, проявами якого є постійні спроби доведення собі та оточуючим власної значущості, найчастіше – “дії, спрямовані

на підпорядкування, приниження та дискредитацію інших” [6, с. 15]. За цих умов формуються такі риси, як нетерпимість, непоступливість, заздрість, злорадість, зарозумілість, хвалькуватість, підозрілість, жадобність. Типовим варіантом гіперкомпенсації є прагнення до влади, за якого досягнення домінування над іншими людьми сприяє компенсації глибинного почуття неповноцінності.

Якщо застосувати погляди А. Адлера до аналізу поведінкової активності вчителя, то стають зрозумілими й логічними прояви педагогами агресивності, нетерпимості до учнів або інших осіб у напружених педагогічних ситуаціях. Взагалі, сама професійна позиція вчителя, де він – джерело знань, суддя, експерт і наставник, містить можливість компенсації й гіперкомпенсації, описаних А. Адлером. Адже якщо почуття або комплекс неповноцінності формується в ранні періоди розвитку людини, коли вона порівнює себе з іншими й в цьому порівнянні програє, то знаходження нової ситуації порівняння, де “іншими” стають більш слабкі, менш компетентні (тобто учні, діти), може надати дуже зручну можливість для компенсації. Учні, що демонструють слухняність і ставляться до вчителя як авторитетної особи, викликають у нього симпатію, оскільки підтримують його почуття власної значущості. І навпаки, учні, що виходять за межі зазначеної схеми (ставлять учителеві несподівані запитання, піддають все сумніву, нестандартно мислять та ін.), викликають у нього почуття загрози власному Я-образу компетентного й успішного педагога [188]. В подібних ситуаціях виникає необхідність застосування захисних дій, передготовність до яких зумовлюється наявністю базового почуття неповноцінності. Тому будь-який вчинок або дія учня, що виходить за межі вчительських очікувань, може спричинити прояв педагогом типової для нього захисної активності. Це може бути реакція гніву або агресії, саркастичне чи іронічне зауваження, дисциплінарне покарання та ін.

При гіперкомпенсації, тобто комплексі вищості або комплексі влади, вчитель із самого початку будує свої стосунки з учнями на примусі, що

відповідає автократичному стилю педагогічного спілкування (“автократичний” у перекладі означає “самовладний”). Мотивуючий вплив комплексу вищості виявляється в тому, що авторитарні вчителі частіше фіксуються на оцінюванні негативних проявів учнів (дискредитація інших сприяє досягненню почуття вищості й позиції невразливості), а також схильні до формування негативних установок у сприйманні учнів [188]. Учні, які не підкоряються владі вчителя, виявляють протестні реакції та ін., перешкоджають задоволенню важливої для вчителя потреби й досягненню почуття зверхності. В такого педагога самоповага та самоприйняття прямо пропорційні його спроможності завойовувати владу над учнями.

К. Хорні, аналізуючи базальні механізми формування неусвідомлених емоційних та поведінкових патернів, вбачає в їх основі незадоволену в дитинстві потребу в безпеці [391]. Якщо рання історія розвитку взаємин дитини з батьками містить певні негаразди, за яких дитина не відчуває себе в безпеці, в неї формується базальна тривога, що складається з почуттів безпорадності, ворожнечі та страху. На основі базальної тривоги формуються захисні стратегії, призначення яких полягає в її компенсації.

К. Хорні виділяє три такі стратегії: орієнтація на людей, від людей та проти людей [392]. Кожна з них забезпечується відповідними невротичними потребами. Так, орієнтація на людей функціонує на основі гіпертрофованих потреб у любові та схваленні, в керуючому партнері, в чітких обмеженнях; для цієї стратегії характерними є залежність, нерішучість, безпорадність. Однак за люб'язністю та поступливістю такої людини може стояти подавлена агресивність. В основі орієнтації від людей лежить потреба в незалежності та самодостатності. При цьому людина намагається не вступати в емоційні стосунки й не захоплюватись, аби не втратити власну незалежність. Орієнтація проти людей представлена найбільш варіативним спектром невротичних потреб. Це потреби у владі, в експлуатації інших, у суспільному визнанні та ін. Всі вони базуються на ворожій устновці стосовно інших людей, і поведінка

такої людини завжди націлена на отримання контролю та влади над оточуючими, хоча може виглядати тактовною й товариською.

Звичайно, будь-яка з трьох описаних стратегій, якщо вона сформована в минулому індивідуальному досвіді вчителя, буде певним чином впливати на його професійну поведінку. Так, орієнтація *на людей* може бути основою ліберального ставлення вчителя до інших учасників навчально-виховного процесу, насамперед – до учнів. Ця стратегія лежить в основі прагнення вчителя не йти на конфлікт, уникати гострих ситуацій. У педагогічній діяльності під час спілкування з колегами та адміністрацією школи це може виявлятися в схильності до самозвинувачувальних реакцій (у такий спосіб знижується напруженість ситуації й досягається певне почуття безпеки) та ліберальному ставленні до учнів.

Орієнтація *від людей* може виявлятися у вчителя в тенденції цілеспрямовано уникати емоційних контактів з учнями та колегами. Наш досвід роботи з педагогами свідчить про те, що таку позицію стосовно бурхливих процесів спілкування в жіночому педагогічному колективі вчителі часто обирають свідомо, раціоналізуючи її приблизно так: “Краще нікого не підтримувати та ні в що не втручатися – так спокійніше та безпечніше; краще не наживати собі ворогів”. У такий спосіб людина запобігає формуванню будь-яких емоційних стосунків – як негативних, так і позитивних.

Описана К. Хорні орієнтація *проти людей*, на наш погляд, відображує ті ж механізми формування стосунків з іншими людьми, що й адлеріанський комплекс вищості, й тому найчастіше, як ми гадаємо, лежить в основі авторитарних тенденцій у педагогічному спілкуванні, а отже – й в основі агресивно-захисної активності вчителя в проблемних педагогічних ситуаціях.

Таким чином, в теоріях А. Адлера й К. Хорні неусвідомлені афективно-поведінкові патерни визначають певні моделі встановлення стосунків особи (зокрема, вчителя) з оточуючими людьми, й значна частина цих моделей

пов'язана з проблемою кратологічної взаємодії, яка стає предметом вітчизняних психологічних досліджень [74].

У концепціях, які не належать до глибинної психології, механізми формування й функціонування особистісних утворень, існування яких організовує поведінку певного змісту й напрямку, розглядаються дещо інакше. В ряді теорій вони пов'язуються з неадекватним протіканням у психіці інформаційно-когнітивних процесів.

Так, К. Роджерс вбачає причини неповноцінного функціонування особистості в дії механізму фільтрації, відхилення або неточного відображення інформації про реальність, в результаті чого людина не сприймає важливий новий сенсорний та зовнішній досвід. Це відбувається з причини неконгруентності між Я-концепцією та досвідом [306]. Внаслідок цього виникає механізм “передсприймання”, відповідно до якого загальні схеми змістового відображення нових явищ та ситуацій існують ще до зіткнення з ними. В нашому дослідженні здійснюється спроба з'ясувати, яким чином одні й ті самі проблемні ситуації педагогічної діяльності викликають в учителів досить широкий спектр смислової репрезентації і як це виражається в первісному схопленні сенсу цих ситуацій.

Про неадекватність доступної індивіду інформації пише також Е. Берн, говорячи про так звану “ілюзію автономії”, тобто про впевненість людини, що її дії здійснюються від імені его-стану “Дорослого”, коли насправді певні з них виходять від “Дитини” або від “Родителя”. Це знову вказує на наявність у людини сформованих у минулому усталених стереотипних схем сприймання себе й оточуючого світу, які не відповідають реальності.

Ф. Перлз пов'язує це з порушенням здатності повного усвідомлення наявної інформації “тут і тепер” [267]. Вказане порушення виникає у зв'язку з тим, що локалізація уваги індивіда зосереджена або на минулому (у вигляді “незавершених гештальтів”, тобто невідрагованих почуттів, адресованих

іншим, – наприклад, образи), або на майбутньому (у вигляді тривоги за будуще).

Автор раціонально-емотивної теорії А. Елліс вказує на те, що в основі емоцій завжди лежать певні вихідні установки, тобто “передіснуючі” утворення, які впливають на емоційну поведінку людини при зіткненні з новими умовами. Одна й та сама емоція може бути доречною або недоречною залежно від того, чи лежать в її основі раціональні, тобто функціональні, установки, які здатні не блокувати здійснення ефективної дії та досягнення мети [цит. за: 251]. А. Елліс, аналізуючи звичайну поведінку людей, вважає, що в них біологічно закладена схильність бути нелогічними та повторювати помилки, яка виявляється більшою або меншою мірою в усіх. Отже, існують системи ірраціональних переконань, що фіксуються в психіці людини як жорсткі вимоги до себе, інших людей, світу, а також виявляються в певних “постулатах” (рос. – “долженствованих”) і можуть бути сформульовані у вигляді принципів з використанням таких імперативів, як “треба”, “повинен”, “зобов’язані” та ін. (наприклад: “Оточуючі повинні ставитися до мене з повагою”, “Я завжди повинен відстоювати власну гідність”). Коли індивід потрапляє в ситуацію, що торкається системи ірраціональних принципів, то спочатку актуалізуються ті чи інші переконання, які саме й формують наступний емоційний стан.

Схожі положення містяться в теорії А. Бека, який представляє когнітивний напрямок в психології. Аналізуючи зв’язок емоцій, когніцій та поведінки, він також вказує на існування в кожній людині “схем” або “базових переконань”, що забезпечують послідовність процесів від отримання стимулу до реакції на нього. Велику роль тут відіграють так звані “автоматичні думки”, які передують виникненню емоцій, відчуттів та почуттів. Автоматичні думки, за А. Беком, є частиною внутрішнього монологу, можуть мати форму слів чи образів, протікають дуже швидко й на межі свідомості, мають властивість повертатися та впливають на невербальні прояви, а також часто містять

когнітивні помилки [251]. При цьому люди характеризуються індивідуальною когнітивною уразливістю та чуттєвістю відповідно до своїх схем. У випадку, коли автоматичні думки містять когнітивні помилки, їх базові переконання або схеми стають дисфункціональними. Відповідно до різних афективних патернів, утворених у минулому (найчастіше – внаслідок емоційних травм дитинства), А. Бек виділяє кілька когнітивних моделей розладів, кожна з яких у своїй основі має певні базові переконання (наприклад: “Я – особливий”, “Люди – потенційні супротивники”, “Я повинен справляти враження” та ін.).

Отже, в аналізованих підходах причиною неадекватної поведінки вважається дисфункціональність мисленнєвих або інформаційних процесів, яка природно властива людині чи утворюється в процесі її індивідуального розвитку.

У нашому дослідженні ми стикалися з подібними системами фіксованих переконань та установок щодо себе та інших людей у вчителів. Вони виконують важливу функцію в процесі прийняття вчителями рішення проблемних педагогічних ситуацій та стають основою вибору певного варіанту дій (зокрема, вони складають окрему групу аргументів – це так звані аргументи “від суб’єкта”, – які лежать в основі порівняння та зважування вчителями альтернативних варіантів рішення проблемних педагогічних ситуацій). Характер впливу таких переконань на рішення, що приймається, залежить від рівня їх осмисленості або, навпаки, стереотипності. Ми виділили окрему групу аргументів, яку утворюють так звані “педагогічні штампи”, або безапеляційні судження, що пов’язані з переконаннями вчителів стосовно того, що й кому “треба” чи “слід” робити, як і що “повинно бути”.

Отже, наявні системи установок та переконань, утворених у минулому досвіді вчителя, формують передготовність певним чином реагувати на різні ситуації, тому його дії не завжди відповідають суто педагогічному змісту цих ситуацій. Значною мірою поведінка вчителя у своїх основних рисах вже

окреслена до зустрічі з відповідними умовами й реалізується, коли він потрапляє в проблемні педагогічні ситуації.

Таким чином, процес прийняття рішень вчителем на поведінковому рівні активності підпорядковується мотиваційному впливу несвідомих особистісних структур, що відповідають категорії “минуле”, тобто перебуває під впливом сформованих у минулому когнітивно-емоційних утворень, які визначають індивідуальну чутливість та вразливість учителя до тих стимульних ситуацій, які торкаються сфери його глибинних комплексів та споріднених з ними когнітивних схем або базових переконань. До того ж, як пише Р. Грановська, в будь-якої людини індивідуальні ціннісні шкали несвідомих та усвідомлених мотивів не співпадають і навіть можуть вступати в суперечність. Це означає, що можлива одночасна актуалізація мотивів різної спрямованості, внаслідок чого, наприклад, людина може свідомо прагнути одного й щиро проголошувати відповідні мотиви, а діяти відповідно до мотивів іншої спрямованості, що домінують на несвідомому рівні [90]. Цим пояснюється нелогічність поведінкових схем активності у проблемних педагогічних ситуаціях, неадекватність меті педагогічної діяльності емоційних станів та дій, до яких вдається вчитель, потрапляючи під владу причинних детермінаційних факторів.

Таким чином, теоретичний аналіз причинних детермінант, під впливом яких прийняття педагогічних рішень розгортається на поведінковому рівні активності вчителя, дозволяє в загальному вигляді описати цей процес як залежний від ситуаційних чинників, що містяться в напружених умовах діяльності, та емоційно-когнітивних патернів, сформованих у минулому в процесі індивідуального розвитку вчителя й функціонуючих за межами його свідомості. Внаслідок дії цих детермінаційних чинників активність педагога не підпорядковується меті діяльності, що дозволяє нам виділити аналізований рівень активності як нижчий, з яким ми пов’язуємо можливість здійснення

вчителем у процесі своєї професійної праці неконструктивних та неефективних (тобто педагогічно недоцільних) рішень.

Отже, поведінкова активність, що спонукається причинними детермінантами, – це активність, яку вчитель замикає на собі, вона не враховує інтересів інших людей; в ній відсутня перспектива за межами актуальної ситуації, відсутнє усвідомлення того, заради чого вона здійснюється. Активність більш високих рівнів – діяльнісного й ціннісно-смыслового, – навпаки, має перспективу, є усвідомленою, скеровується цілями, які ставить суб'єкт; це активність не в полі механічно діючих сил, а в просторі можливостей, які він прагне реалізувати.

1.5. Прийняття педагогічних рішень як діяльнісний процес

1.5.1. Цілеутворення й цілепокладання в структурі процесу прийняття рішення

Процеси прийняття рішень на діяльнісному рівні активності вчителя займають центральне місце в предметі нашого дослідження. Активність цього рівня є кардинально відмінною за своїми механізмами від поведінкової активності. А тому її дослідження вимагає залучення пояснювальних принципів, які знаходяться за межами ситуації, завдяки чому суб'єкт може долати ситуаційну обумовленість поведінки й протистояти тиску обставин і причин. Як було показано вище, механізми функціонування діяльності описують активність суб'єкта як таку, що виходить у простір надситуативних детермінант, вектори яких мають джерела в свідомості суб'єкта й спрямовані на пошук та реалізацію нових можливостей його діяльності.

Прийняття рішення на власне діяльнісному рівні активності вчителя ми розуміємо як 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.

Отже, діяльнісний рівень прийняття педагогічних рішень розгортається під керуванням усвідомлюваних психічних процесів, найважливішими серед яких є цілеутворення та цілепокладання.

У традиційному для вітчизняної психології підході діяльність розуміється як активність, керована свідомо поставленою метою. Розглядаючи будову розумової діяльності, О. Леонт'єв відзначав, що так само, “як і практична діяльність, вона складається з дій, підпорядкованих свідомим цілям” [188, с. 45].

Поняття мети визначається в психології через “усвідомлений образ передбачуваного результату, на досягнення якого спрямована дія людини” [299, с. 440]. Метою ще називають свідоме, тобто виражене в словах передбачування майбутнього результату дії [294, с. 5].

Таким чином, поняття мети співвідноситься з поняттям дії. Дію С. Рубінштейн вважав “клітинкою”, в якій можна знайти зачатки всіх елементів і сторін психіки в їх єдності [310]. О. Леонт'єв розглядав дію як найважливішу складову людської діяльності, її момент [190, с. 155].

Оскільки діяльність людини завжди спрямована на отримання конкретного продукту, дія також спрямована на досягнення конкретного результату. Разом з тим, за С. Рубінштейном, одна й та ж сама дія може дати певну кількість різних результатів; деякі з них можуть мимовільно впливати з неї. Але оскільки діяльність людини є усвідомленою, один з цих результатів безпосередньо відповідає усвідомленій меті діючого суб'єкта. “Свідомий, цілеспрямований характер людської дії є специфічною її рисою” [310, с. 15]. Положення про наявність мимовільних та усвідомлених, передбачуваних результатів дій повністю відповідає нашому уявленню про поведінковий та діяльнісний рівень прийняття педагогічних рішень. Оскільки рішення реалізується в певній дії або їх сукупності, то одні з цих дій можуть детермінуватися неусвідомленими психічними процесами й тому бути

мимовільними, інші – керуватися свідомою метою. Перші складають поведінкові рішення, другі – діяльнісні.

Розрізнення виділених нами двох рівнів розгортання активності людини можливе також за критерієм опосередкованості (Л. Виготський, Б. Зейгарник, Л. Божович). Опосередкованість полягає в активному, довільному й усвідомленому керуванні своєю поведінкою [125]. Процеси опосередкування виявляються в різних рівнях саморегуляції: від визначення ціннісних і смислових орієнтирів буття до скеровування впливу ситуаційних детермінант виконання дій [52; 91; 99; 155; 239; 240]. В усіх випадках опосередкувальним фактором є свідомо поставлена мета.

Сутність процесу цілепокладання визначається як формування образу майбутнього результату дій і прийняття цього образу як основи практичних або розумових дій [367]. Цілеутворення може бути мимовільним і довільним, виступати як процес, дія або діяльність [там само]. Отже мета в будь-якому разі усвідомлюється, а процес її вироблення й постановки може бути неусвідомленим. Постановка цілі співпадає з фактом її прийняття, а процеси, що передують цьому, можуть лишатися за межами свідомості. Якщо вироблення мети містить етапи осмислення, сумніву, зіставлення альтернатив, то сам цей процес складає окрему дію або діяльність. Таким чином, в коло проблем, яким присвячене наше дослідження, потрапляють не тільки змістові характеристики мети педагогічної дії, яку обирає вчитель у конкретній ситуації, а й процеси, що передують її постановці. Оскільки перехід педагога на рівень діяльнісного, свідомого діяння, всупереч мимовільному, поведінковому, здійснюється завдяки постановці та утриманню мети, а також реалізації дій під її регулюючим контролем, саме механізми цілеутворення та цілепокладання є центральними в цьому процесі.

О. Тихоміров виділяє ряд механізмів цілеутворення: перетворення побічного результату дії в мету на основі його усвідомлення і зв'язування з мотивом; перетворення неусвідомлених передбачень в мету на стадії

підготовки практичної дії; зміна (переформулювання) цілей при не досягненні первісного передбачуваного результату; засвоєння заданої мети шляхом зв'язування її з мотивом; вибір однієї з багатьох заданих цілей; перетворення мотиву в мотив-мету; виділення проміжних цілей як функції перешкоди; перехід від попередніх до остаточних цілей; утворення ієрархії та часової послідовності цілей та ін. [294, с. 17].

Таким чином, процеси цілеутворення поєднують в собі моменти спрямованості суб'єкта діяльності на вихідні чинники (ті, що склалися до ситуації цілеутворення, – потреби й мотиви), актуальні умови виконання діяльності, а також на передбачуваний образ майбутнього результату. Звичайно, всі чинники визначають зміст мети, що утворюється в конкретний момент діяльності. Але центральними в цілепокладанні все ж таки лишаються процеси передбачення (які співвідносяться в психології з категорією “майбутнього”), що суттєво відрізняє діяльнісний рівень розгортання процесів прийняття рішень від поведінкового.

Передбачення (прогнозування, антиципація, екстраполяція) та цілепокладання, на думку Б. Ломова, є найважливішими формами випереджального відображення. Автор наголошує на тому, що перша з них більше пов'язана з відображенням об'єктивного ходу деяких подій, які взяті безвідносно до суб'єкта (суб'єкт виступає в ролі спостерігача). Друга характеризує випереджальне відображення, що включене в діяльність суб'єкта: мета є випереджальним відображенням майбутнього результату цієї діяльності [205; 207].

Задача, мета дії, а також уявний майбутній її результат є важливими чинниками, що конституують психофізіологічні системи антиципації [26; 27]. Антиципація, реалізуючи орієнтування в плані образу-мети, організується як ієрархія функціональних систем, в яких мотиваційно-цільові ланки й виконавчі механізми пов'язані в органічну систему, що властиве кожному поведінковому акту (за П. Анохіним). При цьому психофізіологічні механізми активації в

складі дії можуть розглядатися як сформовані в філо- й онтогенетичному розвитку та як такі, що містять індивідуально-узагальнену історію індивіду та виду [28].

В активній поведінці антиципація може виконувати інтегруючу функцію, що включає фіксацію в своєрідній організації функціональних систем діяльностей, що розвиваються, кумулятивних взаємозв'язків, за допомогою яких закріплюється ієрархічна архітектоніка різнорівневих компонентів індивідуальності. Перспектива майбутнього, що міститься в кожній людській дії, сполучена з координованою єдністю індивідуально-узагальненого минулого досвіду й співвіднесена із спрямованістю особистості та ієрархією мотивів, “квантуючи” рівень особистісного смислу дій, водночас сприяє активації певного комплексу цілісних психофізіологічних функціональних систем з їх характерною для кожної людини типологією [92]. В процесі розвитку людини стає можливим індивідуально-системне узагальнення психофізіологічних синдромів антиципації. Такі синдроми-комплекси через їхню типологічну специфіку мають подібну топологію в складі механізмів будь-якої цілеспрямованої активності: при ймовірно-прогностичній діяльності, формуванні навичок, фіксації досвіду в пам'яті, сприйманні та ін.

Таким чином, процес формування мети, заснований на механізмах антиципації, здійснюється під впливом індивідуально узагальненого досвіду особистості, тобто відбувається в своєрідній для людини системі координат, вісями якої є різнорівневі індивідуальні конструкти – установки, потреби, мотиви, цінності та ін., набуті в минулому. Це дійсно справедливо стосовно діяльності взагалі, або стосовно людської цілеспрямованої активності. Проте, розгляд цілепокладання саме в педагогічній діяльності повинен здійснюватись під кутом зору тих орієнтирів, які переважають у просторі соціальних замовлень щодо шкільної освіти, в сучасних підходах до оптимізації діяльності вчителя, в учительському співтоваристві (в тому числі фіксованих у педагогічних штампах та стереотипах) та ін. Крім того, на вибір мети

конкретної дії педагога в конкретній проблемній ситуації, впливає вказана архітектоніка його особистісних смислів, індивідуальних поглядів та ін.

Оскільки основним фактором розгортання діяльнісного рівня прийняття педагогічних рішень є усвідомлена вчителем мета діяльності, необхідний аналіз механізмів репрезентації та утримання в його свідомості змісту цієї мети.

Вище ми аналізували, яким чином сформовані в процесі індивідуального розвитку педагога емоційні патерни актуалізуються в проблемних, напружених ситуаціях. Головним є те, що вони реалізуються поза свідомістю й волею вчителя та виявляються з такою силою, якою енергетично навантажені фіксовані й незадоволені (нерозряджені) потреби, що лежать в їх основі. Таким чином, в цих випадках напружена ситуація немов які “оживлює” й “пробуджує” існуючі в несвідомому стереотипні моделі чуття, мислення та поведінки.

Подібно до цього, на діяльнісному рівні активності в процесі вирішення проблемних педагогічних ситуацій у свідомості вчителя відбувається актуалізація мети, тобто образу “бажаного майбутнього”. Цей образ також формувався в минулому, однак, по-перше, його становлення відбувалося на свідомому рівні, а по-друге, сам він є ймовірнісною моделлю майбутнього, тобто співвідноситься з ідеальним уявленням суб’єкта про результат діяльності, досягнення якого ще повинно відбутися в майбутньому.

Ми вже неодноразово говорили про зв’язок “минулого”, “теперішнього” та “майбутнього” в процесах прийняття рішення та побудови адекватної проблемній ситуації дії як на поведінковому, так і на діяльнісному рівнях. Йшлося про те, що принцип детермінації минулим не може бути достатнім для пояснення процесів творчого пошуку, “створення окремим індивідом того, що ніколи ще не містилось в його попередньому досвіді” [271, с. 83]. Також вказувалось, що несвідомі (підсвідомі) психічні утворення, сформовані в минулому, чинять визначальний вплив на побудову наступної дії

на поведінковому рівні, а ті, що стосуються ідеальної моделі майбутнього, – на діяльнісному. Проте будь-який поведінковий акт, безумовно, містить і момент цільовідповідності, тобто спрямовується на отримання в майбутньому певного результату (цілі), так само як і будь-який акт діяльності енергетизується й стимулюється комплексом вихідних потреб та мотивів, сформованих у минулому. До того ж активність суб'єкта на діяльнісному рівні здебільшого здійснюється на основі засвоєних у минулому операційних схем та навичок, хоча, безумовно й містить можливість творчого винаходження принципово нових для самого суб'єкта засобів дії.

Для більш чіткого акцентування відмінностей між двома рівнями прийняття рішень у педагогічній діяльності в контексті категорій “минулого” й “майбутнього” можна використати поняття *гештальту* в теорії Ф. Перлза. Дії, до яких вдається вчитель у процесі прийняття рішення на поведінковому рівні, виявляються спробою заповнення (закриття) “незавершених гештальтів” *минулого*, тобто намаганням розрядити почуття образи, гніву, протесту та ін., які в них містяться. Вище йшлося про те, що ці почуття адресовані в минулому певним значущим особам, у теперішньому ж вони реалізуються на адресу інших людей. Учні та інші учасники педагогічного процесу, які є ініціаторами виникнення напружених ситуацій, виступають у ролі об'єктів заміщення, на яких учитель переносить невідреаговані почуття. Але оскільки такі емоційні реакції дозволяють лише частково випустити енергію, яка міститься в афективних патернах, вони з необхідністю поновлюються знову й знову. Отже, дії та вчинки учителів, які ми розглядаємо як рішення проблемних педагогічних ситуацій на поведінковому рівні активності, звернені у минуле й виконують функцію заповнення та завершення відкритих у ньому “гештальтів” [267].

На діяльнісному ж рівні активності проблемна ситуація стає початковим моментом для відкриття нового “гештальту”, завершення якого пов'язано із досягненням мети діяльності в *майбутньому*. Й оскільки утримання в свідомості вчителя цієї мети скеровує процес вибору та здійснення

адекватних дій, то після їх операційного розгортання “гештальт” закривається. Таким чином, рішення, що приймається, адресується не минулому, а спрямоване в майбутнє, розраховане на отримання бажаного результату, який відповідає одночасно загальній меті діяльності та умовам проблемної ситуації.

Тому в механізмі прийняття рішень на діяльнісному рівні важливу роль відіграє актуалізація й утримання в свідомості педагога загальних цілей його діяльності, але скоригованих особливостями конкретної ситуації. На наш погляд зовсім інакше, ніж на поведінковому рівні, тут відбуваються й когнітивно-інформаційні процеси. Проробка проблемної педагогічної ситуації як діяльнісної вимагає від учителя адекватної оцінки ймовірності досягнення оптимального педагогічного результату (мети) в наявних умовах, для чого необхідно правильно оцінити тенденції їх розвитку та власні можливості й ресурси.

Таким чином, учитель, який діє в напрямку до досягнення педагогічних цілей, організує та планує діяльність, а також здійснює спроби перетворення непередбачуваних напружених професійних ситуацій, виходячи із уявлень про оптимальне функціонування своєї діяльності, які містяться в цільових педагогічних орієнтирах. Пошук адекватних дій у звичайних та порушених умовах діяльності в процесі накопичення педагогічного досвіду підвищує компетентність учителя, формує в нього готовність до оптимального діяння, в тому числі – до прийняття ефективних педагогічних рішень, які узгоджуються з метою його діяльності.

Отже, в цілісному процесі прийняття рішення на діяльнісному рівні цільові компоненти активності знаходяться в центрі, усі інші складові функціонують лише навколо них та у співвідношенні з ними. В цьому процесі нас цікавлять *змістові* аспекти тих педагогічних цілей, які утримуються в свідомості вчителя й структурують увесь процес прийняття рішень на діяльнісному рівні.

Аналіз змістових характеристик цілеутворення в педагогічній діяльності вимагає розгляду тих систем, на перетині яких функціонує діяльність учителя (як окрема система), й у межах та під впливом яких відбувається оформлення мети, її репрезентація в свідомості педагога. По-перше, найширшою з таких систем є суспільство на тому рівні його соціально-економічного розвитку, в якому ми розглядаємо педагогічну діяльність. На думку О. Маркової, “педагогічне цілепокладання... – це здатність учителя виробляти сплав із цілей суспільства й своїх власних і потім пропонувати їх для прийняття й обговорення учнями” [217, с. 20]. Таким чином, мета педагогічної діяльності завжди й обов’язково наповнюється просоціальним змістом. Суспільство, виходячи із домінуючих у ньому культурних, ідеологічних та моральних орієнтацій, здійснює певне замовлення системі освіти на той “продукт” у вигляді особистості певного типу або рівня розвитку, якого потребує. Відомо, наприклад, що в радянському суспільстві існувало замовлення на “всебічно та гармонійно розвинену особистість”, “людину комуністичного майбутнього”. В сучасній педагогічній ідеології домінуючим стає особистісно орієнтований підхід до навчання й виховання, згідно з яким мета діяльності педагога полягає в сприянні розвитку й розкриттю індивідуальності кожного учня [31; 46; 131; 210; 279; 444; 445]. Суспільне замовлення звичайно відображується в законодавчій освітній парадигмі, педагогічній літературі, його змістом пронизане офіційне життя освітніх закладів, його “мовою” проводяться педагогічні конференції, педради та ін. Цільові установки, що впроваджуються у такий спосіб, звичайно, чинять вплив на формування в педагогів уявлень про той результат своєї діяльності, до якого необхідно прагнути. Але нам уявляється, що репрезентована в свідомості вчителя мета, декларована офіційно, може лишатися дещо абстрактною, не конкретизованою в його уявленнях про реальні та можливі наслідки своїх педагогічних зусиль, тому цільовідповідні мотиви в такому випадку,

користуючись мовою О. Леонтьєва, частіше виступають як “такі, що розуміються”, але не є “реально діючими”.

Другою системою, в межах якої відбувається змістове наповнення мети діяльності вчителя, є система реальної педагогічної практики, яку можна позначити поняттям “сучасна школа”, де поєднуються риси дитячого покоління та вчительської спільноти. Школа як “життєве середовище”, в якому існують у своєрідній динамічній взаємодії вчителі та учні, характеризується, по-перше, своїми загальними, більш чи менш універсальними для певного суспільства особливостями, і, по-друге, специфічними ознаками, властивими конкретній школі з її атмосферою, “духом” та ін. Формування цілей діяльності в кожного конкретного вчителя підпорядковано закономірностям функціонування цієї системи. Крім того, “педагогічна спільність” як простір обміну поглядами, ідеями, винаходами чи, навпаки, стереотипами й шаблонами [345], виконує роль особливого культурно-корпоративного середовища, взаємодіючи з яким педагог інтеріоризує цілі та засоби здійснення професійної діяльності.

І, нарешті, третьою системою, в межах якої відбувається змістове оформлення мети педагогічної діяльності, є особистість самого вчителя. Слід сказати, що постановка та змістове наповнення мети педагогом не відбувається в умовах повної свободи вибору. Сам момент її прийняття, безумовно, лишається вільним, але смислове наповнення мети визначається соціально визначеними цілями педагогічної діяльності. Вчительська професія ставить певні вимоги перед суб’єктом, які він має прийняти як свої власні, інакше здійснення педагогічної діяльності стає неможливим. Але *як і які* саме цілі вчительської професії будуть привласнені педагогом, *що* буде виділятись ним як головне та другорядне (наприклад, інформаційно-інтелектуальні, особистісно-виховні або організаційно-комунікативні цілі), залежить від узгодження мотиваційної сфери його особистості з ціннісно-смісловим змістом професійної педагогічної діяльності.

Ми вважаємо, що раніше ніж у свідомості вчителя отримає стійку репрезентацію мета його професійної діяльності, він у процесі становлення себе як суб'єкта цієї діяльності проходить ряд етапів, вибудованих у ланцюг ціннісних життєвих виборів.

Йдеться, насамперед, про вибір педагогічної діяльності в процесі професійного самовизначення, що здійснюється в юності. Безумовно, дуже важливими є мотиви такого вибору, які не завжди пов'язані з усвідомленням цінності вчительської професії. Реалістичний і чесний погляд на ці моменти потребує визнання того факту, що педагогічна професія не є престижною, популярною й гарантуючою соціальну захищеність та матеріальний достаток [127]. Тому важливим для “привласнення” педагогом мети своєї діяльності стає рівень узгодженості його ціннісних орієнтацій і соціального значення педагогічної професії. Це, як стає зрозуміло, визначається рівнем свідомості й добровільності вибору педагогічної професії. Якщо вибір був здійснений особистістю свідомо, й учительська професія була визначена як “покликання”, можна говорити про зв'язок мети педагогічної діяльності зі сферою особистісних смислів педагога, а отже й про її прийняття. І, навпаки, якщо людина після педагогічного навчального закладу опиняється в школі тому, що не знайшла для себе більш престижного місця роботи, вона виявляється “вимушеною” прийняти цілі педагогічної діяльності як “зовнішні”. В такому випадку сама професійна праця вчителя стає мотивованою лише зовнішньою мотивацією, або мотивацією запобігання невдачі, що перетворює її на “боротьбу” з труднощами (а часто – й з учнями), а не на вирішення проблемних ситуацій діяльності.

Сказане підтверджується сучасними дослідженнями ціннісно-сміслового ставлення до педагогічної професії майбутніх та працюючих учителів. Так, Д. Завалішина виявила у студентів – майбутніх педагогів чотири типи ставлення до обраної професії: захоплення, покликання, розчарування й відчуження. При цьому автор встановила, що з початком трудової діяльності

ставлення суб'єкта до професійної діяльності стає багатоваріативним [118, с. 199]. Дослідження Т. Максимової також показало, що педагогічна діяльність може займати різне місце в структурі сенсожиттєвих орієнтацій учителів: по-перше, вона може становити головний сенс існування, по-друге, не досягаючи рівня головного сенсу, бути “вагомим” компонентом цієї структури, і, по-третє, значущість педагогічної професії може бути периферійним компонентом структурної ієрархії сенсу життя. За даними Т. Максимової, сприятливим є такий варіант, коли професія виявляється домінуючим компонентом структурної ієрархії сенсу життя [212, с. 114-117].

Однак, змістові особливості процесів визначення мети при розв'язуванні вчителями проблемних педагогічних ситуацій поки що лишаються не вивченими. В нашій роботі здійснюється спроба їх дослідження.

При аналізі процесів цілепокладання важливим є врахування тих його аспектів, що пов'язані з несвідомим. У сучасних дослідженнях педагогічної діяльності майже поза увагою залишаються її неусвідомлені моменти. Йдеться саме про зв'язок *діяльності* з несвідомим, оскільки аналіз зв'язку *поведінки* й несвідомого був здійснений вище. До теперішнього часу розуміння мети як *усвідомленого* образу передбачуваного людиною майбутнього результату (визначення С. Рубінштейна), залишається вихідним у психології й у філософії. Разом з тим, окремі результати операцій діяльності, які містить в собі складна дія, можуть не усвідомлюватися людиною. Тому, вивчення неусвідомлених цілей в діяльності вчителя є актуальним. З уведенням поняття “неусвідомлена мета”, на думку Г. Суходольського, разом з більш повним відображенням психічної реальності знайшла б вираження й різноманітність результатів діяльності [359]. Крім того, в контексті нашого дослідження дуже важливим є розрізнення цілезалежної активності вчителя (тобто її діяльнісного рівня) й ціленезалежної, яка скеровується актуальним мотивом-стимулом. Усвідомлення мети є важливим критерієм їх відмінності, а можливість існування такого детермінаційного чинника, як неусвідомлена мета, ускладнює

їх розрізнення. Отже, необхідно розглянути місце й роль неусвідомлених процесів у визначенні мети.

Говорячи про неусвідомлену (підсвідому) ціль, Г. Суходольський має на увазі відсутність свідомої спрямованості на результат при виконанні окремих операцій, що входять у структуру діяльності. В той же час, усвідомлення такого результату є обов'язковим на етапі засвоєння елемента дії; при автоматизації навички мета окремої операції перестає усвідомлюватися, але при необхідності може бути усвідомлена знову [359, с. 28]. Таким чином, колись прийнята суб'єктом діяльності ціль, що багаторазово досягалася в ході засвоєння операцій, іде з поля свідомості, але як і раніше керує ходом окремих етапів діяльності. Цей механізм певною мірою схожий на механізм впливу колись здійсненого людиною ціннісного вибору на її наступні вчинки в нових життєвих ситуаціях. Схема, по суті, та ж: спочатку є момент прийняття мети та її усвідомлення (зрозуміло, що у випадку ціннісного вибору цей момент є більш складним), який згодом стає необов'язковим, але та ж ціль іманентно присутня в кожній дії й учинку, здійснення яких нею визначається. Поняття про неусвідомлену мету в такому розумінні цілком узгоджується з ознаками діяльнісного рівня активності особистості.

Таким чином, постановка мети в процесі вирішення педагогом проблемних педагогічних ситуацій відбувається на основі механізмів свідомої та несвідомої актуалізації засвоєних та прийнятих у минулому елементів професійного досвіду та їх поєднання з уявленнями про педагогічно важливі й доцільні результати та антициповані результати власних дій. Утримання мети в свідомості вчителя під час вироблення оптимального варіанту рішення проблемної ситуації є умовою її скеровуючого впливу на напрямок подальших дій, що становить основну ознаку прийняття рішення як діяльнісного процесу.

1.5.2. Мотивація прийняття рішення як діяльнісного процесу

З точки зору вітчизняної теорії діяльності її системоутворювальним фактором вважається не лише мета, а діада “мета-мотив”. Тому мотиваційна обумовленість актів прийняття рішення в контексті розгортання діяльнісних структур є важливим аспектом досліджуваної нами проблеми.

Поняття “*мотив діяльності*” є багатозначним. Так, мотив визначається як спонукання до дій в широкому розумінні [276], опредмечена потреба або предмет діяльності [189], усвідомлена потреба, значущість, що приписується суб’єктом наслідкам від очікуваних або ймовірних результатів своїх дій [388]. Мотиви трактуються дослідниками як вихідні чинники людської діяльності й у цьому сенсі відмінні від цілей. Разом з тим, за О. Леонтьєвим, мотив співвідноситься з діяльністю в цілому, а мета – з окремою дією; можливе й збігання мотивів і цілей, їх перетворення в мотиви-цілі [189, с. 105]. За С. Рубінштейном, як мотив, так і мета співвідносяться і з діяльністю, й з окремими діями. Причому мотиви й мета діяльності відрізняються від таких для дій більш узагальненим, інтегруючим характером та виражають загальну спрямованість особистості. Це вихідні мотиви й кінцева мета. В ході діяльності вони породжують різні часткові мотиви та цілі.

На думку О. Леонтьєва, генетично вихідним для людської діяльності є розбіжність цілей та мотивів. Їх збіг розглядається як вторинне явище: мета може набувати самостійної спонукальної сили, або мотив може усвідомлюватись, перетворюючись в мотив-мету. На відміну від мети, мотиви актуально не усвідомлюються суб’єктом, хоча вони й не відокремлені від свідомості, знаходячи своє психічне відображення в особливій формі – в емоційному забарвленні дій людини. Такі мотиви О. Леонтьєв називає мотивами-стимулами, оскільки вони виконують роль спонукальних факторів (позитивних або негативних), які можуть мати гостро емоційний, афективний характер. На відміну від них, існують також смислотвірні мотиви, які надають діяльності особистісного смислу.

Зазначене положення уявляється важливим для розуміння механізмів прийняття рішень на поведінковому та діяльнісному рівнях активності вчителів. Поведінковий рівень прийняття рішень розгортається при домінуванні мотивів-стимулів. Як вказувалось раніше, такі рішення часто приймаються під тиском фрустраційних умов діяльності. Тому активність в цих ситуаціях має афективний характер. Діяльнісний рівень прийняття педагогічних рішень за механізмами розгортання базується на смислотвірних мотивах, що виступають як мотиви-цілі. Таким чином, мета й мотив дії в таких рішеннях збігаються. Оскільки прийняття діяльнісного рішення розпочинається з усвідомленого вибору та постановки конкретної мети в проблемній педагогічній ситуації, то прагнення досягти саме цієї мети й відіграє роль мотиву.

З точки зору питання, що є первинним в цьому процесі – мета чи мотив, треба зауважити, що пошук і постановка адекватної мети на діяльнісному рівні активності теж має свою мотивацію. Він мотивується прагненням суб'єкта знайти правильне рішення, яке відповідає вимогам діяльності та її особистісному смислу. Коли воно знайдене, вихідний мотив задовольняється обраною метою, а далі дії суб'єкта керуються співпадаючими за змістом мотивом і метою (оскільки мета вважається адекватною, то її реалізація відповідає смислотвірному мотиву “вчинити правильно”).

Б. Зейгарник вказувала, що активність людини набуває характеру свідомо регульованої діяльності при збіганні обох функцій мотиву – спонукальної (стимулюючої) та смислотвірної. Відсутність такої єдності порушує діяльність: при переважанні мотивів-стимулів активність людини стає імпульсивною, нерегульованою; при домінуванні смислотвірних мотивів, які не виконують спонукальну функцію, діяльність втрачає свої енергетичні джерела [125, с. 103].

О. Леонт'єв також зазначає, що важлива за своїм особистісним смислом діяльність в ході здійснення може зіштовхуватися з негативною

стимуляцією, яка викликає гостре емоційне переживання. Але особистісний смисл її від цього не змінюється. Частіше відбувається інше: своєрідна психологічна дискредитація емоції, яка виникла [190, с. 212]. В подібних ситуаціях розгортання рефлексивних процесів може привести до виникнення почуття провини, сорому та ін. Це свідчить, що смислотвірні мотиви ієрархічно знаходяться вище порівняно з мотивами-стимулами. Як вказував О. Леонт'єв, вони є провідними в житті особистості, але можуть лишатися неусвідомленими й не мати безпосередньої афективності. У випадках психічної патології, за Б. Зейгарник, теж можна спостерігати конфлікт між смисловою та спонукальною функціями мотивів: людина може знати про негативний зміст певних вчинків і водночас здійснювати їх [125]. Проте, літературні відомості свідчать про можливість таких випадків у психічному житті нормальної людини, коли під тиском гострого афективного стану індивід тимчасово втрачає свідомий контроль над власною поведінкою. Один з варіантів фрустраційної поведінки людини, за Ф. Василюком, повністю відповідає наведеній схемі. Гадаємо, що подібні моменти можна спостерігати й у професійній праці вчителів. Проте вони не розглядаються нами як діяльнісні й належать до поведінкового рівня.

Зауваження О. Леонт'єва про можливість неусвідомлення суб'єктом смислотвірних мотивів, на перший погляд, вимагає розгляду таких ситуацій, в яких вони актуалізуються, як не-діяльнісних, оскільки відсутній момент їх усвідомлення та рефлексії. Однак, ми вважаємо, що смислотвірні мотиви належать до сфери надсвідомих процесів, і тому відповідають діяльнісному рівню активності. В той же час, з позицій класичного психоаналізу подібні інтрапсихічні процеси свідчать про яскраву динаміку внутрішнього конфлікту, в якому переважають сили супер-его [380].

У зв'язку з аналізом процесуальної сторони мотивації активності людини Ю. Забродін говорить про необхідність уточнення функції спонукання на рівні індивідуальної психіки й виділяє дві стадії реалізації цієї загальної

функції мотивів [114; 115]. На першій з них оформлюється потенційна спрямованість людини на предмет активності та стає наявною вибіркова тенденція як своєрідний вектор активності. В цьому процесі зароджується те, що звичайно співвідноситься в психології з категорією станів. Тут “працює” скоріше не власне мотив, а пережитий стан потреби, тобто своєрідний і мало вивчений сплав її (як суб’єктивного стану, що відповідає об’єктивній потребі) з емоцією в широкому розумінні (як переживанням ставлення до будь-чого). Очевидно, що далеко не все, що спонукає людину, приховано ініціюючи її поведінку, приводить до якоїсь цілеспрямованої діяльності або просто до вираженої активності. Дещо може залишитися всередині, виявившись, проте, в мотиваційно-смыслових утвореннях цілісної структури спрямованості людини. Цю частину загальної функції спонукання реалізують не тільки й навіть не стільки мотиви, принаймні, в традиційному їхньому розумінні. До цього можна додати, що здійснений нами аналіз впливу на поведінкову активність учителя сформованих у його минулій індивідуальній історії емоційних патернів цілком узгоджується з цією першою стадією оформлення спонукальної функції мотивів. Проте, потенційна спрямованість учителя на певні орієнтири на рівні цілеспрямованої діяльності теж оформлюється ще до реалізації відповідної дії, але це відбувається свідомо, й на нашу думку, стосується не мотивів-стимулів, а смислотвірних мотивів.

На другій стадії розгортання процесу спонукання, за Ю. Забродіним, відбувається реалізація потенційної спрямованості, яка перемогла й виявилася потім у певному акті діяльності, тобто процесуально позначеної цілеспрямованої активності людини. Це прагматично результативна стадія спонукання, коли здійснюється “запуск” і періодичне “вмикання” діяльності, але цю функцію реалізує також не просто мотив. Реально спонукають взаємодії мотива з його суб’єктивною, особистісною значимістю, тобто з тим, навіщо це дещо, яке необхідне об’єктивно, потрібне конкретній людині суб’єктивно – в конкретний момент і в конкретних умовах [116, с. 100-108]. І знову, реалізація

цієї другої стадії процесу спонукання по-різному відбувається на поведінковому та діяльнісному рівнях активності. Відмінність стосується тут не стільки суб'єктивної значущості предмету активності, скільки фактору її цільовідповідності.

У сучасній психології існує багато нових теорій мотивації. Так, у зв'язку з розробкою категорій *інтернального* та *екстернального* розрізняються такі види мотивації, як внутрішня та зовнішня [428]. Відповідно до цього, поведінка людини може бути зовнішньо або внутрішньо мотивованою. Зовнішня мотивація пов'язана з детермінацією поведінки ініціюючими й регулюючими чинниками, що знаходяться поза Я особистості. Загальновизнаним є положення, що така детермінація поведінки базується на заохоченнях, нагородах, покараннях й інших видах зовнішньої стимуляції. Внутрішня мотивація є детермінантою поведінки, ініціюючі й регулюючі чинники якої знаходяться всередині особистісного Я. Заохоченням такої активності є сама активність, яка стає самоціллю, а не засобом досягнення будь-якої іншої мети. Для нашого дослідження протиставлення зовнішньої та внутрішньої мотивації має значення в зв'язку з тим, що вони є атрибутами різних рівнів детермінації активності (і процесу прийняття рішень, зокрема) – причинної, цільової та ціннісної. Цей момент відображується в такому понятті, як “локус каузальності”, який може бути зовнішнім або внутрішнім. При зовнішньому локусі каузальності поведінка людини детермінується сторонніми чинниками, дії мають реактивний характер. Важливо, що при цьому індивід суб'єктивно переживає себе як виконавця чужої волі й не відчуває своє Я як першопричину, джерело власної поведінки. Й навпаки, при внутрішньому локусі каузальності людина має переконливе почуття, що причини, які детермінують її поведінку, знаходяться в ній самій. Згідно з позицією авторів теорії внутрішньої мотивації Е. Дісі й Р. Руаяна, людина має фундаментальну мотиваційну тенденцію, засновану на потребі в самодетермінації [428, с. 125]. Одним з важливих факторів інтерналізації локусу каузальності є наявність

вибору й свобода його здійснення. Дослідження показало, що зовнішні умови, що дають людині свободу вибору, дозволяють їй відчувати себе самодетермінованою та підвищують рівень внутрішньої мотивації. В цьому випадку активність людини, її діяльність задовольняють потребу в компетентності й майстерності, яка є важливою внутрішньомотиваційною детермінантою. Ефективність діяльності, як свідчать дослідження, проведені в контексті вказаної теорії, прямо залежить від внутрішньої мотивації й є зворотною стосовно зовнішньої мотивації. Відповідно до цього, ті зовнішні стимули, які сприймаються індивідом як контролюючі, гальмують діяльність і знижують її результативність. Інформаційні стимули, які сприймаються як такі, що постачають людині відомості про ефективність діяльності, тобто про рівень її компетентності й майстерності, зберігають суб'єктивне почуття свободи вибору й тому позитивно впливають на результативність дій.

Описані види мотивації можуть бути розглянуті під кутом зору причинної та цільової детермінації людської активності. Проте вказаний розподіл мотивації на внутрішню та зовнішню в контексті нашого дослідження уявляється дещо спрощеним. На нашу думку, при співвіднесенні різних варіантів мотивації з рівнями активності можна визначити також і рівневий характер мотивації людини.

Так, нижчим рівнем мотивації, що домінує в поведінковій активності, є неусвідомлені актуальні потреби, що фіксують стан глибокого внутрішнього дисбалансу, існуючого в сфері несвідомого (за З. Фрейдом, це класичний варіант мотивації будь-якої дії або вчинку). За умов надлишкової гіпертрофованості цих потреб така мотивація стає невротичною (А. Адлер, К. Хорні та ін.). За походженням вона є внутрішньою, хоча й не ініціюється вільним вибором особистості. Така мотивація потенційно готова проявитися в будь-який момент, але актуалізується під впливом зовнішніх причинних факторів, які й “запускають” відповідні дії або вчинки. Слід зауважити, що ці дії мотивуються силами, які знаходяться поза сферою Я особистості (оскільки

містяться в несвідомих шарах психіки), але при цьому є внутрішніми. Так, в ситуації, де вчитель виявляє агресію до учня, його дії можуть мотивуватися незадоволеними потребами в почутті власної гідності, компетентності, значущості (що складають, за А. Адлером, комплекс неповноцінності). Тому в ситуації зіткнення з умовами, які прямо чи непрямо торкаються сфери самоповаги, цілісності Я та ін., учитель має передготовність до самозахисту.

Наступний вид мотивації – це зовнішня мотивація, яка може також виявлятися на несвідомому та свідомому рівнях. Такі зовнішні стимули, як покарання, заохочення, нагорода можуть впливати на поведінку та діяльність учителя на неусвідомленому рівні. В цьому випадку вони поєднуються й підсилюються тими глибинними внутрішніми чинниками, про які йшлося вище (наприклад, підсилюючий ефект може спричинити глибинне почуття тривоги, почуття неповноцінності, прагнення до влади як прояв гіперкомпенсації та ін.).

Зовнішні стимули можуть носити також характер прямого впливу інших людей або обставин на дії особистості. Коли такий вплив виражено у формі прохання, наказу, вказівки, вимоги, він, безумовно, усвідомлюється. Його усвідомлення тим яскравіше, чим більше зміст такого впливу суперечить власному уявленню особистості про необхідність діяти певним чином. В цьому випадку можна говорити про те, що особистість *змушена* діяти, оскільки на неї здійснюється зовнішній тиск. Частіше такі дії на етапі свого формування проходять стадію боротьби мотивів, а отже є результатом прийняття свідомого рішення, хоча на них впливають і такі чинники, які усвідомлюються не повною мірою (страх, тривога, невротичні комплекси та ін.). Ми вважаємо, що зовнішня мотивація може виявлятися як на поведінковому, так і на діяльнісному рівнях активності вчителя, що залежить від міри усвідомленості власних дій та наявності мети.

Найвищим рівнем мотивації є саме внутрішня мотивація в тому розумінні, як її визначають автори аналізованої теорії. Саме тут виявляється самодетермінація, внутрішній локус каузальності та усвідомлення власного Я

як першоджерела дії. Така мотивація, на наш погляд, виявляється тільки на діяльнісному та ціннісно-смысловому рівнях активності педагога.

В сучасних дослідженнях мотиваційно-ціннісної сфери особистості вчителя встановлено ряд закономірностей, пов'язаних з її впливом на педагогічну діяльність. Так, Д. Чернов показав, що на розв'язання нестандартних педагогічних ситуацій в системі “вчитель – учень” суттєвий вплив чинить домінування в структурі педагогічної спрямованості тієї чи іншої групи мотивів [427]. Це підтверджується й нашими результатами, згідно з якими різні вчителі виявляють схильність сприймати, аналізувати й вирішувати проблемні педагогічні ситуації, виходячи з акцентування в них певних смыслових домінант, актуалізація яких відбувається при первісному сприйнятті педагогічної ситуації. Ми пов'язуємо це саме з будовою мотиваційної системи особистості вчителя.

На педагогічну діяльність чинять вплив мотиви, функціонування яких пов'язане з різними ієрархічними рівнями системи регуляції активності. Тому важливим дослідницьким завданням лишається розкриття взаємозв'язків між особистісною активністю суб'єкта, що спонукається його глибинними мотиваційними утвореннями, й особистісними детермінантами прийняття рішень як діяльнісного процесу. Спроби вивчення цих зв'язків здійснені Т. Корніловою на матеріалі рішення інтелектуальних задач, у результаті чого сформувався концепція функціонально-рівневої регуляції прийняття рішень [160]. Мотиваційні ієрархії, які об'єднують у собі різнорівневі процеси особистісної регуляції, що впливають на мисленнєві стратегії прийняття рішень, розглядаються тут як функціональні утворення, структуровані у вигляді відкритих динамічних регулятивних систем [164].

Отже, мотиваційні ієрархічні структури, що лежать в основі прийняття педагогічних рішень, містять мотиви різних рівнів – від більш чи менш простих (наприклад, потреби в безпеці й цілісності Я вчителя) до вищих, пов'язаних з його буттєвими цінностями.

У нашому дослідженні встановлено, що смислова репрезентація умов проблемної педагогічної ситуації, що відбувається на першому етапі прийняття рішення, може бути пов'язана з домінуючими змістовими контекстами, які ми одночасно розглядаємо як мотиваційні тенденції, які спрямовують і регулюють активність учителя в ситуаціях прийняття рішення. Це смислові домінанти (і мотиви) егоцентричного, ділового, особистісного й ціннісного змісту/напрямку. Егоцентричні мотиви пов'язані з потребами самозахисту й підтримки цілісності наявного образу Я, ділові – орієнтують активність педагога на дотримання нормативних вимог професійної діяльності, особистісні – на досягнення цілей, пов'язаних з розвитком індивідуальності учнів і вихованців. Існують дослідження (і наше також належить до їх числа), в яких встановлено, що на професійну діяльність педагога суттєво впливають ціннісні регулятори, зокрема – його сенсожиттєві цінності. Їх вплив виявляється в різних аспектах діяльності, зокрема – у взаємодії вчителя з учнями в нестандартних ситуаціях. Домінування негативних сенсожиттєвих цінностей і слабка їх усвідомленість відповідає деструктивній взаємодії з дітьми, а переважання позитивних цінностей – конструктивній [427, с. 234].

Досліджуючи психологічну структуру ціннісно-смислового ставлення вчителя до педагогічної професії, Є. Кисельова встановила, що її успішність прямо залежить від рівня взаємодії та взаємовпливу всіх компонентів структурної ієрархії сенсу життя, їх гармонійних або дисгармонійних взаємозв'язків [140]. У дослідженні В. Пупиніна, С. Фролової й Н. Бражнікової встановлено, що більша частина вчителів не включає свою професійну діяльність як значущу складову в систему сенсожиттєвих орієнтацій, що негативно позначається на її процесі й результаті [301].

Таким чином, будова мотиваційно-ціннісної системи особистості вчителя визначає різні аспекти його педагогічної діяльності, й зокрема – процеси, пов'язані з прийняттям рішень у нестандартних, проблемних ситуаціях.

Отже, процес прийняття рішення, здійснюваний на рівні діяльнійшої активності вчителя, забезпечується специфічно функціонуючою системою мотивації, в основі якої лежать смислотвірні внутрішні мотиви, що виконують функції спрямування та енергетизації дій педагога в напрямку до мети діяльності.

1.5.3. Проблемна педагогічна ситуація та задача

Розглянуті нами процеси цілепокладання та мотивації складають найбільш загальні компоненти прийняття педагогічного рішення як діяльнійшого процесу. Проте мети діяльності та її зв'язку з мотивацією недостатньо для визначення дії. Як зазначалось вище, прийняття рішення пов'язується з такою функціональною одиницею діяльності, як задача.

Здійснення мети потребує врахування конкретних умов, у яких вона повинна реалізовуватись. Співвідношення мети й умов складає задачу, яка повинна бути вирішена дією. Вона постає як “одиниця цільової неперервності діяльності”, яка забезпечується суб'єктом через постійну трансформацію її загальної мети в конкретні тактичні цілі, що враховують актуальні обставини праці та наявні можливості людини [119; 204]. Задача, в якій мета співвідноситься з умовами її здійснення, складає внутрішню психологічну будову дії [310, с. 15].

Характеризуючи педагогічну діяльність, різні автори підкреслюють думку про те, що вона спрямована на вирішення масиву різноманітних педагогічних задач, які виникають у навчально-виховному процесі [121; 133; 167; 172; 174; 218; 255; 286; 335]. Відтак, “педагогічна задача є структурною одиницею мисленнєвої діяльності вчителя, а функції його мислення, якщо розглядати їх стосовно практичної діяльності, виступають як функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки задач в певних умовах діяльності, розробки планів і проектів рішення цих задач, регуляції процесу здійснення окреслених планів, оцінки отриманих результатів” [176, с. 23].

Наше дослідження у своїх основних рисах ґрунтується саме на задачному підході. Але розрізнення *проблемної педагогічної ситуації* та *задачі* для нашого дослідження є принциповим. У його діагностичній частині, спрямованій на вивчення механізмів і закономірностей процесу прийняття рішень вчителями, ми використовуємо не педагогічні задачі, а проблемні педагогічні ситуації, оскільки в них не окреслений напрямок пошуку рішення (тобто не задана конкретна мета), й досліджувані повинні самостійно конструювати критерії для визначення мети подальших дій та засоби її досягнення (самі дії та операції).

Таким чином, необхідно зупинитися на визначенні проблемної ситуації педагогічної діяльності, покладеному в основу нашого дослідження, та його співвідношенні з поняттям задачі.

У широкому розумінні *поняття проблемної ситуації визначається через протиріччя, неузгодженість в обставинах і умовах діяльності, що не має однозначного рішення* [299], *та проявляється як перешкода на шляху до досягнення мети* [116].

Однак для формулювання визначення проблемної педагогічної ситуації необхідно врахувати декілька важливих моментів, пов'язаних зі специфікою діяльності вчителя.

Насамперед, педагогічна діяльність – це складний за структурою й багатокомпонентний процес. Виділяються конструктивний, організаторський і комунікативний компоненти діяльності вчителя [172], додатково до яких розглядаються також її інформаційна, розвивальна, орієнтаційна, мобілізаційна й дослідницька сторони.

Багато авторів, аналізуючи виділені структурні компоненти педагогічної діяльності, її стрижневою основою вважають комунікативну складову. За своєю природою педагогічна діяльність є діалогічною, оскільки нормативно визначені професійні цілі вчителя пов'язані зі здійсненням впливу на інтелектуальний та особистісний розвиток учнів. Предметом педагогічної

діяльності є інша людина, особистість, а метою – формувальний, конструктивний вплив на її розвиток. Отже, мета діяльності вчителя окреслюється в комунікативно-інтерактивній площині.

Крім цього, педагогічна діяльність процесуально розгортається як спілкування та взаємодія вчителя з учнями; тобто усі її компоненти реалізуються через комунікативний процес. Так, конструктивний, орієнтаційний та дослідницький компоненти здійснюються вчителем для того, щоб втілити їх результати в процес реального спілкування з учнями, а організаторський, розвивальний і мобілізаційний компоненти взагалі втрачають зміст поза контактом учителя з дітьми.

Таким чином, виділення зазначених компонентів і сторін педагогічної діяльності, як нам здається, має сенс тільки в теоретичному аналізі. В реальній же діяльності вчителя всі вони тісно переплетені й пронизані *комунікативно-інтерактивним* змістом; й у цьому сплетенні процес формування, розгортання й функціонування взаємин учителя з учнями та іншими суб'єктами навчально-виховного процесу визначає й змістовно спрямовує основні вектори організаторського, конструктивного, інформаційного та інших компонентів діяльності вчителя.

У цьому зв'язку вивчення проблемних педагогічних ситуацій повинно здійснюватися як аналіз проблемних “місць” діяльності вчителя, тобто моментів неузгодженості обставин і умов її здійснення, що містять протиріччя, без вирішення яких подальше повноцінне розгортання діяльності неможливе. Неузгодженості та протиріччя виникають у момент зіткнення педагога з такими обставинами, що перешкоджають реалізації його цілей, задумів, намірів та ін. Сферою ж реалізації цільових моментів діяльності вчителя є процес взаємодії з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу, і, насамперед, учнями. Наприклад, учитель, що побудував план і конспект майбутнього уроку (конструктивний компонент діяльності), зіштовхується з неможливістю його реалізувати в процесі взаємодії з учнями, які не підготувалися до уроку;

формуючи у вихованців певні моральні переконання й підбираючи відповідно до цього виховні прийоми, вчитель стикається з критичним ставленням до цих прийомів батьків, що дотримуються інших світоглядних позицій та ін. Отже, сферою виникнення протиріч і неузгодженостей, що лежать в основі проблемних педагогічних ситуацій, є процес реальної взаємодії вчителя з учнями, їх батьками, керівниками школи й колегами, усі перипетії й колізії якої складно передбачити та попередити на етапі визначення вчителем цілей, методів і прийомів роботи на найближчу перспективу.

Неузгодженості й протиріччя, що містяться в невідповідності цільових установок і реальних умов виконання діяльності, приводять до виникнення проблемної педагогічної ситуації тільки через їх усвідомлення вчителем. Момент усвідомлення протиріччя перетворює об'єктивну ситуацію діяльності в проблемну, “привласнену” вчителем. Це відбувається при виникненні в педагога прагнення вирішити протиріччя й знайти та реалізувати те невідоме (шукане), що дозволить зняти вихідну неузгодженість. Наповнення проблемної ситуації певним суб'єктивним змістом пов'язане з актуалізацією області особистісних смислів учителя й тому є надзвичайно індивідуальним. “Смисл усього, що пізнає людина, – завжди особистісний смисл: він посідає певне місце в свідомості людини, її життєвих зв'язках і відношеннях” [144, с. 44]. Загальні особливості процесу смислового сприймання вчителями умов проблемних педагогічних ситуацій були встановлені в нашому дослідженні.

Смислова репрезентація умов ситуації в свідомості педагога визначає певний напрямок пошукових процесів, складає основу для процесів постановки мети. Після того, як проблемна ситуація наповнюється індивідуальним смислом, викристалізовується (хоч у загальному вигляді) й мета подальших дій (учитель визначає, що в цей момент йому потрібно досягти певного результату: наприклад, заспокоїти клас, продовжити урок, знайти й покарати винуватців та ін.), а отже проблемна ситуація перетворюється на задачу, вирішення якої полягає у визначенні засобів дій, спрямованих на досягнення поставленої мети.

Таким чином, ми пов'язуємо проблемні педагогічні ситуації з реальним процесом педагогічної взаємодії й тому розглядаємо їх як інтерактивні, діалогічні. Правомірність такого тлумачення підтверджується й тим, що дослідження ситуацій традиційно пов'язані саме з інтеракційною психологією [92; 373]. В літературі є поняття “*педагогічна ситуація*”, яка також найчастіше визначається як сукупність реальних умов, що склались у навчальній групі й складній системі взаємин учнів і вчителя та повинні враховуватись у прийнятті рішення про способи впливу на них [173].

Наші уявлення про проблемні педагогічні ситуації як інтерактивні за формою і змістом знайшли своє емпіричне підтвердження в результатах дослідження. Вище ми говорили, що проблемна ситуація виникає тільки за умови усвідомлення вчителем протиріччя, що міститься в умовах виконання діяльності. Виходячи з цього ми запропонували вчителям згадати й описати ситуації їхньої професійної діяльності, які вони вважають складними, проблемними. Аналіз результатів показав, що практично всі названі ситуації є інтерактивними за своїм змістом і класифікуються на ситуації взаємодії вчителя з учнями, їх батьками, адміністрацією школи й колегами. Разом з тим, виділена також одна (кількісно незначна) категорія ситуацій, де протиріччя стосується уявлень учителя про себе й свою професійну компетентність. Ці ситуації також виникають у педагогічній діяльності (але вона складає немов би тло для їхнього розвитку), хоча торкаються більш високого рівня буття педагога, а саме – ціннісно-сміслового.

Таким чином, *проблемна педагогічна ситуація (проблемна ситуація педагогічної діяльності)*, в якій розгортається процес прийняття вчителем рішення, ми визначаємо 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) [139; 169; 299]. 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. Тому при вивченні процесу прийняття рішень на поведінковому рівні активності вчителя ми застосовуємо поняття фрустраційної ситуації.

Оскільки поняття *проблемної ситуації* найчастіше пов'язується з наявністю протиріччя [299; 168], термін “проблемна педагогічна ситуація” правомірно використовувати для узагальненого позначення всіх типів ситуацій, що виникають внаслідок непередбачуваного ускладнення умов діяльності вчителя, – напружених, екстремальних, фрустраційних, конфліктних, адже всі вони містять протиріччя, що виникає між метою діяльності та реальними умовами, що перешкоджають її досягненню, або сприймаються як такі, що знижують ймовірність її реалізації.

Наявність протиріччя в умовах проблемної ситуації споріднює її також з поняттям *конфліктної* ситуації [113; 139; 317; 327]. Дійсно, більшість проблемних ситуацій педагогічної діяльності можуть розглядатись як ситуації латентного або відкритого конфлікту. Тому до розгляду проблемної педагогічної ситуації, по аналогії з ситуацією конфлікту, можна застосувати структурний аналіз, а також аналіз динаміки її виникнення й розвитку [8; 19; 203; 329].

Так, структурний аналіз проблемної педагогічної ситуації передбачає виділення її суб'єктів і учасників, об'єкта й предмета, зовнішніх умов (так званого “середовища”) та особистісних, або суб'єктивних, складових.

Суб'єкти й учасники проблемної педагогічної ситуації створюють коло дійових осіб, які є ініціаторами, діючими учасниками чи пасивними споглядачами суперечки, яка складає об'єктивні умови ситуації. Традиційно суб'єкти розглядаються як головні учасники ситуації, взаємодія яких призводить до виникнення інциденту. Проте в педагогічній ситуації це не зовсім так. Пару основних суб'єктів у ній складають *учитель і учень (учні)*, оскільки педагогічний процес організовується та існує для того, щоб педагог на основі використання професійних засобів діяльності міг здійснювати конструктивний вплив, що сприятиме інтелектуальному та особистісному розвитку учнів. Проте, у великій кількості проблемних педагогічних ситуацій умови складаються таким чином, ніби основною парою її суб'єктів є вчитель і хтось із батьків учня або представник адміністрації школи чи інший педагог. На нашу думку, названих дійових осіб більш правомірно розглядати як учасників, а не суб'єктів проблемної ситуації, оскільки за всіма суперечками, що виникають у процесі взаємодії з ними учителя стоїть певна навчальна або виховна проблема, тобто проблема, пов'язана з конкретним учнем чи учнівським колективом. Якщо протиріччя виникло у спілкуванні вчителя з будь-ким з учасників педагогічного процесу, окрім учнів, і не торкається питань педагогічного впливу на учнів, воно не може розглядатись як таке, що складає основу проблемної педагогічної ситуації. Таким чином, у будь-якій проблемній ситуації, з якою б системою стосунків педагога вона не була пов'язана, основну пару суб'єктів складають педагог і учень (учні), а інші дійові особи є учасниками, роль яких в її виникненні може бути різною. Ефективність вирішення таких проблемних ситуацій педагогом залежить саме від того, чи зможе він побачити, виокремити суто педагогічну проблему й сформулювати її в термінах мети педагогічної діяльності відповідно до перспектив розвитку учнів, чи він буде сприймати її в контексті своїх взаємин з іншими учасниками навчально-виховного процесу, як це відбувається на поведінковому рівні активності. Тому в основу методики дослідження процесу

прийняття рішень у педагогічній діяльності покладені ситуації, що виникають у взаємодії вчителя з різними фігурантами шкільного життя, але аналізується при цьому вміння побачити, поставити й вирішувати ту педагогічну проблему, яка міститься в таких ситуаціях.

Об'єкт і предмет проблемної педагогічної ситуації складають змістове наповнення “місця зіткнення” її учасників. Об'єкт характеризує ту педагогічну цінність або систему професійно-діяльнісних установок і переконань, що не може бути безпосередньо реалізована в актуальних умовах. Предмет проблемної педагогічної ситуації має більш конкретний (конкретно-контекстуальний) вираз, він відображений в умовах ситуації у вигляді суперечності, яка виявляється в діях і позиціях учасників ситуації.

Зовнішні умови проблемної педагогічної ситуації характеризують ті обставини, в яких вона виникла: в класі під час уроку, після уроків, в індивідуальному спілкуванні, на перерві, у присутності представників адміністрації тощо. Такі умови “середовища”, в якому виникає проблемна ситуація, значною мірою впливають на її змістові акценти.

І, нарешті, особистісні (суб'єктивні) складові проблемної ситуації полягають у співвідношенні психологічних характеристик, мотивів учасників ситуації, історії взаємин між ними тощо. Умови ситуації містять психологічні особливості всіх учасників. Оскільки ж у нашому дослідженні проблемні ситуації моделюються для вивчення процесу вирішення їх педагогами, то особистісні складові, які залежать від самого педагога – це ті змінні, які впливатимуть на процес розв'язання ним ситуації, а отже, в дослідженні механізмів і закономірностей прийняття вчителем рішень вони повинні розглядатись окремо. Отже, основним суб'єктом проблемної педагогічної ситуації є педагог, це *його* ситуація, й тому на рівні умов, що пред'являються досліджуванним в експериментальній процедурі, вона повинна формулюватися як невіднесена задача (тобто не містити вказівки на психологічні

характеристики вчителя). Це залишить простір для впливу на процес рішення тих змінних, що визначаються особистістю конкретного вчителя.

Динаміка виникнення й розвитку проблемної педагогічної ситуації пов'язана з тим, що сама діяльність – це пролонгований у часі й просторі процес, а проблемна ситуація є її фрагментом. Проблемна ситуація створюється на основі певної сукупності подій та актів учасників, які й складають її динаміку. Можна виділити латентну стадію розвитку проблемної ситуації, яка полягає у виникненні суперечностей між учасниками педагогічного процесу, які ще не досягли загострення, не виявляються у відкритому протиріччі. Це можуть бути несприятливі міжособистісні стосунки вчителя з учнем або класом, між учнями в класі, негаразди у відносинах педагога з адміністрацією або батьками учнів та ін. Латентне ускладнення умов педагогічної діяльності та спілкування без кульмінаційної події також може розглядатись як проблемна ситуація. В нашому дослідженні ми стикались із описами подібних ситуацій, які надавали нам учителі. Вже на цьому етапі педагоги відчують виникнення факторів, що перешкоджають та ускладнюють досягнення мети. Розвиток та загострення проблемної ситуації пов'язані з певним інцидентом, який виглядає як виклик інших учасників на адресу педагога. Суперечність стає наочною, помітною, її сприймання педагогом пов'язане з чітким усвідомленням перешкоди на шляху до мети, тобто фрустрацією. Це – кульмінація в динаміці проблемної педагогічної ситуації, після якої розгортається процес її вирішення або подолання. Якщо ситуація досягає “точки креативної фрустрації” [393], то вчитель вирішує її на основі механізмів діяльнісного рівня активності, намагається прийняти ефективне, доцільне рішення. Якщо ж фрустрованими виявляються потреби ураженого Я вчителя, то домінують механізми поведінкової активності; педагог лише реагує на ситуацію, захищається від загрози, його поведінка найчастіше неадекватна, позбавлена педагогічного сенсу.

У динаміці проблемних педагогічних ситуацій нас цікавить декілька моментів. По-перше, ми виділяємо ситуації, які мають довготривалу “історію” розвитку (тобто з латентною фазою) й ті, що виникають раптово і явно не пов’язані з попередньою історією взаємин. Обидві категорії ситуацій ми включили в комплекти завдань методики ПСПД, що була створена для вивчення прийняття педагогічних рішень як діяльнісного процесу. В дослідженні поведінкового рівня активності педагогів ми використовували переважно ситуації другої категорії (методика СФСР). По-друге, ми виділяємо різні типи дій ініціаторів (що стають основою, наприклад, ситуацій “звинувачення” та ситуацій “перешкоди”), й залежно від цього аналізуємо активність педагога по їх вирішенню.

Таким чином, проблемні педагогічні ситуації мають характерну структуру й динаміку, аналіз яких дозволяє виділити їх суттєві особливості.

Підходи до вивчення оптимального процесу прийняття педагогічних рішень в сучасній психологічній літературі базуються на аналізі основних типів педагогічних ситуацій або типів задач, що має для нашого дослідження змістове й методичне значення.

Насамперед, виділяються відкриті та закриті задачі [145]. Перші пов’язані з так званим “рішенням проблем”, коли не задані варіанти (альтернативи) рішення. Другі описуються саме як “прийняття рішення” через вибір з наявного переліку альтернатив, але при цьому відсутнє правильне рішення. Педагогічні проблемні ситуації-задачі, з нашої точки зору, відповідають ознакам і відкритих, і закритих задач, оскільки альтернативи в них не задані, але немає й “правильного” рішення.

У наступній класифікації Ю. Козелецького задачі поділяються на ймовірнісні-детерміністські та статичні-динамічні. Різновидом ймовірнісних є ризиковані задачі, в яких існує “невизначеність стосовно результату, який буде отримано” [там само, с. 50]. Детерміністські задачі, навпаки, характеризуються тим, що обраний варіант рішення однозначно приведе до певного результату. В

цьому контексті зрозуміло, що педагогічні проблемні ситуації – це задачі з великою кількістю змінних, динаміку яких в повному обсязі передбачити неможливо, а тому вони можуть бути віднесені до ймовірнісних (а деякі з них, навіть, – і до ризикованих задач). Стосовно критерія “статичності – динамічності” педагогічні задачі належать до категорії динамічних, оскільки умови й суб’єкти проблемної ситуації знаходяться в процесі постійного розвитку, й з плином часу (навіть невеликого) “відоме” й “шукане” можуть змінюватись.

Виділяються також інші типи задач, зокрема – невіднесені й віднесені [29, с. 50]. Невіднесені – це задачі, які розглядаються абстраговано від характеристик суб’єкта, що їх вирішує (вони аналізуються на основі структурних властивостей задачних систем), віднесені – навпаки, встановлені на основі урахування як структурних, так і функціональних (пов’язаних з характеристиками суб’єктів) властивостей. У підході Ю. Козелецького суб’єктивні уявлення розглядаються як важливі властивості задачі. Вони можуть бути ймовірнісними, детерміністськими (коли прийняття рішення залежить від застосованих правил) або евристичними (рішення залежить від специфіки селективного мислення людини).

Педагогічні ситуації-задачі можна розглядати як невіднесені й як віднесені, але в будь-якому випадку вчитель, що вирішує задачу, виявляється включеним у неї, оскільки він є складовою її вихідних умов. Проте розгляд проблемної педагогічної ситуації як невіднесеної задачі передбачає аналіз її як фрагменту об’єктивної реальності безвідносно до особистості конкретного вчителя. В цьому випадку необхідно вибудувати певний, найоптимальніший варіант рішення як узагальнений алгоритм її розв’язання. Це можливо, як нам здається, лише в умовах пошуку стратегічного рішення на основі загальних професійних норм, які встановлюються домінуючою в системі освіти парадигмою. Якщо ж розглядати педагогічну ситуацію як віднесену задачу, то особистісні й професійні характеристики педагога, який її вирішує, надають

всьому процесу рішення конкретно-індивідуального характеру, й тому стають можливими численні варіанти рішення однієї ситуації різними вчителями, причому для кожного педагога його рішення може бути правильним.

У нашому емпіричному дослідженні педагогічні ситуації-задачі виступають і як віднесені, й як невіднесені. Оскільки ми аналізуємо весь спектр різноманітних рішень проблемних ситуацій педагогічної діяльності, які надають працюючі педагоги, й вивчаємо особистісні, інтелектуальні та поведінкові/діяльнісні чинники, що їх детермінують і спрямовують, то, безумовно, ми виходимо з розгляду цих ситуацій-задач як віднесених. Але вихід на їх аналіз як невіднесених потребує встановлення загальних засад оптимального алгоритмізованого підходу до їх розв'язання на основі сучасних педагогічних орієнтирів.

Г. Балл виділяє також рутинні та нерутинні задачі. Для перших характерною є наявність алгоритма рішення, яким володіє суб'єкт, для других – відсутність такого алгоритму. Типовим прикладом нерутинних задач є “проблемні ситуації” в проблемному (О. Матюшкін) або розвивальному (В. Давидов, В. Репкін) навчанні. Проблемні педагогічні ситуації, звичайно, можуть бути віднесені до класу нерутинних задач. Їх можна розглядати також як інформаційні (а не матеріальні), внутрішні (а не зовнішні), практичні (а не теоретичні) задачі [29, с. 65-72].

Крім цього, вони можуть бути віднесені до так званих творчих задач. За Я. Пономарьовим, творчі задачі – неоднорідні; вони поділяються на два класи (за полюсами шкали труднощів). Один клас складають задачі, які можна вирішити шляхом логічного довільного пошуку. Їхня специфічна особливість – включеність у процес рішення винятково усвідомлюваних, логічних і довільних дій. Інший клас складають такі задачі, рішення яких опосередковується неусвідомлюваними побічними продуктами. Їхньою специфічною особливістю є включення в рішення мимовільних і неусвідомлених дій [285, с. 30-31].

Важливим для нас є також питання про типи рішень. У класифікації В. Дружиніна та Д. Конторова [106] специфіка прийняття рішення визначається тим результатом, на досягнення якого воно спрямовано. Виділяються *інформаційні* рішення (вибір суб'єкта спрямований на визначення того, що є істинним; рішення пов'язано з діагностуванням, “розпізнанням” ситуації); *оперативні* рішення (суб'єкт вирішує, як діяти; рішення полягає у виробленні способів управління ситуацією); *організаційні* рішення (вибір суб'єкта визначає, якою повинна бути система, й полягає у визначенні структури й розподілу функцій в ній) [161, с. 13]. Виходячи з цієї класифікації, педагогічні рішення можна віднести до всіх названих типів рішень.

У психологічній літературі виділяються також різні класифікації *педагогічних* ситуацій та задач. За системою стосунків, в якій вони виникають, виділяються ситуації взаємодії вчителя з *учнями, колегами та адміністрацією* школи, *батьками* [218; 229; 319]. Залежно від змістових особливостей виділяються ситуації (або конфлікти) *діяльності*, що виникають з приводу виконання учнями завдань, навчальної успішності, позакласної діяльності; ситуації (конфлікти) *поведінки*, які спричиняються порушенням учнями правил поведінки; ситуації (конфлікти) *відносин*, що виникають у сфері емоційно-особистісних взаємин [317]. Більш детальні класифікації конфліктних педагогічних ситуацій за змістовим критерієм містять дидактичні, етичні, дисциплінарні, методичні й тактичні конфлікти [113]. Н. Кузьміна класифікує задачі, які доводиться вирішувати вчителю, на стратегічні (які визначаються дальньою перспективою) й тактичні (які висунуті конкретною ситуацією) [172]. Крім стратегічних і тактичних задач, виділяються оперативні педагогічні задачі [124; 335; 347].

У нашому дослідженні використовується класифікація проблемних педагогічних ситуацій, яка була отримана в результаті спеціальної процедури валідації в процесі проведення пілотажного зрізу, матеріали якого описані нижче.

Дослідження процесу прийняття рішень у складі діяльності педагога потребує виділення його структури. В цілому, послідовність етапів цього процесу цілком відповідає класичним стадіям рішення задач (детально аналіз процесуальної структури прийняття рішення здійснений у 2.4.2.). Це: 1) сприймання умов ситуації, постановка проблеми, вибір мети та цілеутворення; 2) вироблення варіантів дії, висування гіпотез (або альтернатив); 3) вибір певного варіанту дії (або їх сукупності), адекватного обраній меті; 4) реалізація дій та співвіднесення їх результату з вихідною метою. При цьому власне процеси вибору та прийняття рішення зустрічаються тут двічі: перший раз на етапі визначення мети, другий – на етапі вибору адекватної дії. Якщо аналізувати етапи прийняття поведінкових педагогічних рішень, то відсутність свідомої мети скорочує вказану схему: в ній випадає перший етап. Момент вибору дії лишається, хоча може бути скороченим у часі й недостатньо усвідомленим. Крім того, обирається дія, адекватна не меті, а мотиву, який домінує в конкретній ситуації, й на домінування якого чинять визначальний вплив ситуаційні зовнішні й внутрішні детермінанти.

Етап висування гіпотез та вироблення варіантів рішення проблемної ситуації (це найбільш творчий етап у структурі рішення) пов'язується в психології з роботою мисленнєвих процесів, значну роль у функціонуванні яких відіграють інтуїтивні, неусвідомлені процеси. Проте з усіх класів і видів несвідомих процесів цей етап рішення проблемної ситуації або задачі пов'язується з *надсвідомістю* [271; 332]. Надсвідомі процеси мають місце там, де відбувається пошук суб'єктом того, що раніше не було йому відомо, тобто де здійснюються творчі, спрямовані на отримання принципово нового результату дії.

Таким чином, ще однією ознакою педагогічної діяльності, за якою вона відрізняється від поведінкової активності, є її творчий характер. Як і будь-яка інша, діяльність учителя містить у собі репродуктивне і творче [283; 286]. Характеристика педагогічної діяльності як творчої в широкому сенсі

визначається тим, що за своєю суттю вона спрямована на “творення” особистості дитини. Оскільки ж особистість кожного учня унікальна й неповторна, то педагогічна творчість передбачає також і постійне новаторство, нескінченну різноманітність шляхів, які прокладає вчитель, спрямовуючи розвиток особистості дитини. Переважання в педагогічній діяльності репродуктивних актів є небезпечним, оскільки педагогічна репродуктивність пов’язана з безпелеційністю, консервативністю, замкненістю в спілкуванні, оцінністю [351, с. 9]. Відсутність творчості в педагогічній діяльності призводить до фіксації в ній авторитарно-рольових стереотипів. На думку С. Степанова, це викликає особистісну деформацію педагога, й крім того, – заважає прояву творчо-пошукової активності, закриваючи тим самим і його власну особистість від нового досвіду, від інших, а значить, і від самого себе. Це зупиняє саморозвиток педагога, зростання його професійної творчості й майстерності.

Проблемні педагогічні ситуації, в яких учитель приймає рішення, є творчими задачами, оскільки в кожній з них складаються принципово нові, неповторні умови. Ця неповторність визначається великою кількістю змінних, які пов’язані не тільки з безліччю об’єктивних чинників (простір і час ситуації, вік учнів, характер спільної діяльності вчителя та учнів – предмет, що викладається та ін.), а й формально-рольовими й особистісними характеристиками їх учасників. Тому на діяльнісному рівні активності вчитель, керуючись свідомими уявленнями про очікувані результати своєї діяльності, здійснює пошук найбільш адекватних засобів дії, спрямованих на досягнення педагогічно цінних, корисних ефектів. На поведінковому рівні, навпаки, відбувається відтворення готових, стереотипних схем реагування; така активність є репродуктивною.

Отже, узагальнюючи розглянуті теоретичні положення, можна констатувати, що розв’язання проблемної педагогічної ситуації на

поведінковому та діяльнісному рівнях активності вчителя має різні змістові та процесуальні особливості (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Процесуальні ланки розв'язання проблемної педагогічної ситуації на поведінковому та діяльнісному рівнях активності вчителя

Відмінність між процесом прийняття рішення у проблемній педагогічній ситуації на поведінковому та діяльнісному рівнях активності проявляється з моменту зіткнення з нею вчителя. Від того, сприймається вона як фрустраційна

(загрозлива) або як суто проблемна, залежать подальші внутрішні й зовнішні дії вчителя по її розв’язанню. Сам процес взаємодії педагога з ситуацією також відбувається по-різному. Якщо він розгортається як поведінковий акт, то має “згорнутий” вигляд; його внутрішній зміст не рефлексується вчителем, а в свідомості та поведінці актуалізуються готові способи дій. Тому зовнішня поведінкова реакція вчителя на проблемну (фрустраційну) ситуацію входить у процесуальну будову прийняття рішення на поведінковому рівні активності та є його завершальною ланкою. Навпаки, на рівні діяльнісної активності вчителя процес прийняття педагогічного рішення набуває операційно розгорнутого вигляду; він проходить етап постановки мети (і трансформації проблемної ситуації в задачу), яка скеровує подальші операційні ланки процесу її вирішення. При цьому етап реалізації рішення не входить у структуру процесу прийняття рішення; в окремих випадках він може бути відокремлений від процесів попереднього пошуку й вибору рішення у часі та просторі.

Таким чином, процес прийняття педагогічного рішення на діяльнісному рівні активності вчителя – це розгорнутий стадіальний процес, спрямований на подолання протиріччя, що міститься у вихідній проблемній ситуації, відповідно до мети педагогічної діяльності. Сприймання й розуміння проблемної ситуації педагогом, а також постановка мети подальших дій перетворюють її на задачу. Будь-яка проблемна педагогічна ситуація може бути розглянута як творча задача, вирішення якої на діяльнісному рівні пов’язане з розгортанням процесів творчого пошуку.

1.5.4. Процеси вибору та рефлексії у прийнятті педагогічного рішення

Розгляд прийняття рішення як процесу, що є ланкою цілісної діяльності, передбачає аналіз такої його процесуальної стадії, як *вибір*.

В психологічній літературі поняття “вибір” використовується в різних контекстах. З одного боку, поняття вибору спрощується й зводиться до

визначення організмом оптимальної реакції, з іншого – розглядається як атрибут людської екзистенції, буття [32].

Зокрема, у функціональному підході У. Джеймса проблема вибору розглядається в зв'язку із загальною характеристикою людської свідомості – її селективністю [97, с. 284]. В екзистенціальній філософії вільний вибір розглядається як творче самоздійснення, постійне розв'язання проблемних ситуацій, засноване на властивій людському способу існування свободі вибору (Ж.-П. Сартр). Необхідною умовою існування свободи вибору є наявність факторів, незалежних від особистості – перешкод, обмежень тощо. Вільний вибір часто розглядається як “тягар”, від якого людина може легко відмовитися [38; 384].

А. Бергсон запропонував дескриптивну (описову) модель, яка описує механізм вибору з точки зору зміни самого суб'єкта в процесі усвідомлення свого наміру. Вибір, за А. Бергсоном, здійснюється в площині свідомості. Суб'єкт, розмірковуючи над рішенням, може обрати одну з наявних альтернатив. Після перевірки одного варіанту вибору та усвідомлення його наслідків, він не може повернутись у вихідну точку та знову порівняти альтернативи як рівні, оскільки відбувся певний рух свідомості вперед по часовій вісі. Основна детермінація вільного вибору лежить поза площиною свідомості: це весь життєвий шлях, який спричиняє особистісний вибір. Вибір завжди відповідає рівню попереднього розвитку людини [40].

Рівневий характер психічної активності людини, що завжди містить в собі фактор невизначеності, як зазначалось вище, пов'язаний також з функціонуванням різнорівневих механізмів вибору. Оскільки невизначеність напрямку й характеру дій існує навіть на рівні психофізіологічної активності, то категорія вибору може бути застосована й в аналізі механізмів побудови простих дій (наприклад, рухів та ін.). Проте поняття “вибір” звичайно використовується там, де йдеться про свідому активність. Оскільки побудова елементарних дій здійснюється на рівні автоматизмів, то визначення

оптимальної дії або руху не аналізується з точки зору проблеми вибору (хоча момент вибору існував і тут на початку формування дії, навички).

На думку Е. Фромма чітке усвідомлення всіх аспектів ситуації сприяє оптимальності вибору. Серед цих аспектів він виділяє наступні: розуміння того, що добре й що ні; спосіб дії, здатний привести до поставленої мети; власні неусвідомлені бажання суб'єкта; реальні можливості, які містяться в ситуації; наслідки кожного з можливих рішень; обмеженість усвідомлення [386]. Таким чином, аналізу підлягають процеси вибору, що здійснюються в умовах усвідомленого діяння. Але й тут необхідно виділити різні види (рівні) вибору [197].

Простий вибір виявляється в ситуації порівняння альтернатив за наявним критерієм. Вибір тут полягає у визначенні оптимального варіанту здійснення сукупності дій, спрямованих на отримання бажаного результату. Теоретична модель простого вибору розроблена в теоріях прийняття рішення [145; 182; 183].

Більш складним варіантом є вибір у таких ситуаціях, де критерії для порівняння відсутні, і їх треба конструювати, щоб співставити якісно різні альтернативи й визначити для себе їх смисл. Це смисловий вибір. Теоретична схема такого вибору міститься в концепції переживання Ф. Василюка [70; 72]. Вибір тут вирішує дилему між мотивами й цінностями, а психологічна ситуація вибору завжди насичена аргументами “за” та “проти” у вигляді універсальних, моральних імперативів, уявлень про нормальність поведінки, ситуативних спокус та ін.

Найбільш складним є особистісний або екзистенціальний вибір, коли суб'єкт обирає подальший шлях свого життя в критичних ситуаціях, і відсутні альтернативи та критерії їх порівняння. В цьому випадку суб'єкт конструює альтернативи, прогнозує їх можливі наслідки, порівнює їх і визначає своє майбутнє. Розгорнутий аналіз цього виду вибору міститься в теорії

цілеспрямованої поведінки Н. Наумової [249], яка розглядає вибір як найбільш раціональну стратегію індивіда в ситуації невизначеності.

У. Джеймс виокремлював п'ять типів здійснення вибору, відповідно до того, що саме детермінує вибір: розум, воля, випадковий імпульс, страх тощо. При цьому він практично ототожнював поняття “вибір” та “рішення” й виділяв:

1) розумне рішення, у якому людина розглядає аргументи “за” й “проти” певного способу дії й обирає одну альтернативу; шанси раціонально виважуються, й рішення приймається з повним відчуттям того, що людина вільна;

2) вольове рішення, яке містить напружене відчуття “внутрішнього зусилля”; це “повільний, глибокий рух волі” який є досить рідкісним, оскільки більшість людських виборів здійснюється без зусиль;

3) рішення, що дрейфує, в якому немає вирішальних аргументів на користь певного варіанту дій; рішення, яке людина прийняла, дає змогу дрейфувати в напрямі, який визначений ззовні;

4) імпульсивне рішення, за якого вибір стає випадковим; відповідь приходить зсередини, а не ззовні; людина сприймає себе як таку, що діє автоматично й часто імпульсивно;

5) рішення, зумовлене зміною точки зору; воно виникає раптово і є наслідком якогось важливого зовнішнього досвіду чи внутрішнього стану (наприклад наслідком суму або страху) [цит. за: 446, с. 357-358].

Ще одним підходом до процесу вибору є його діяльнісна трактовка Д. Леонтєвим. Вибір в контексті цього підходу розглядається як складно організована діяльність, що характеризується своєю мотивацією й операційною структурою. Вибір як діяльність має внутрішню динаміку, чутливу до особливостей об'єкта й здатну до регуляції з боку суб'єкта. Цей підхід дозволяє поєднати три різновиди вибору – простий, смисловий та особистісний. У дослідженнях Д. Леонтєва експериментально підтверджена діяльнісна структура процесу смислового вибору [197].

За Д. Леонтьєвим, вибір – це конкретний акт, який підлягає фіксації зовнішнім спостерігачем. Можливість вибору повністю визначається наявністю рефлексії ситуації. Автор вважає, що хоча не буває безальтернативних ситуацій, бувають ситуації, в яких може не бути вибору. Отже, вибір визначається роботою суб'єкта по рефлексивному усвідомленню ситуації, і “там, де рефлексія не включена, вибору дійсно може не бути” [193].

В контексті нашого дослідження діяльнісний підхід до аналізу процесу вибору має особливе значення. Оскільки ми вивчаємо діяльнісний рівень прийняття педагогічних рішень, то розгляд усіх етапів цього процесу (в тому числі – вибору) як процесуальних ланок діяльності є необхідним.

Але застосування загальної експериментальної схеми вказаного дослідження в нашій роботі передбачає визначення виду вибору, який здійснюється в процесі педагогічних рішень. Ми вважаємо, що *вибір у процесі прийняття педагогічного рішення є смисловим*. Ознаки смислового вибору – відсутність чітких критеріїв для порівняння альтернатив і необхідність їх конструювання суб'єктом діяльності – повністю відповідають характеру діяльності педагога в проблемних ситуаціях.

Вибір, як зазначалось вище, базується на активності суб'єкта по рефлексивному аналізу проблемної ситуації. Отже, важливою ознакою суб'єктно-діялісного рівня прийняття педагогічних рішень є розгортання рефлексивних процесів, які складають діялісну сторону самосвідомості людини. Функціональний зміст самосвідомості полягає в самоуправлінні поведінкою й діяльністю.

Згідно з прийнятим у психології мислення положенням, в основі ефективних рішень розумових задач завжди лежить вміння усвідомлювати свої дії. Хорошими вважаються не тільки безпомилкові рішення, але й такі, в яких суб'єкт вміє знайти й виправити помилку, а також проконтролювати процес розв'язання задачі [86, с. 101].

В роботах Ю. Кулюткіна [176], О. Матюшкіна [223] було показано, що рефлексивними розумові процеси є вже при постановці задачі, яка виникає в результаті усвідомлення й аналізу проблемної ситуації, що створюється в результаті неузгодженості потреб суб'єкта та його можливостей [368]. “Найбільш загальний феномен, в якому знаходить своє вираження рефлексивність розумової діяльності, – пише О. Тихоміров, – полягає в тому, що людина в процесі пошуку активно будує ті засоби, за допомогою яких можлива регуляція розумових дій, тобто свої гіпотези, що антиципують схеми, моделі” [там само, с. 25].

Ю. Кулюткін виділяє ієрархію рефлексивного керування, в яку входять процеси відображення й контролю окремих виконавчих дій, здійснюваних за готовою стандартною програмою; відображення людиною самої себе як контролера, що робить планування й оцінку своїх дій [176].

Особливу увагу рефлексивним процесам приділено в роботах Г. Щедровицького [437]. Рефлексія в нього розглядається в контексті теорії діяльності й з погляду засобів діяльності. При цьому рефлексія розуміється як процес й особлива структура в діяльності, а також як принцип розгортання діяльнісних схем. Останнє припускає уявлення про рефлексію як про механізм і закономірність природного розвитку самої діяльності.

Г. Щедровицький використовує поняття “рефлексивного виходу”. У простих випадках (коли є зразки виходу із ситуації) для оптимізації або налагодження діяльності достатньою може бути вказівка суб'єкту діяти певним чином. В більш складних випадках, коли немає готових зразків, суб'єкт повинен вийти зі своєї старої позиції діяча й перейти в нову позицію – зовнішню. Це й є рефлексивний вихід, який перетворює вихідну діяльність в об'єкт або в матеріал для рефлектуючої діяльності [437, с. 490]. За Г. Щедровицьким, рефлектуюча й рефлектована діяльність не рівноправні, вони лежать на різних рівнях ієрархії, в них різні об'єкти, різні засоби

діяльності, вони обслуговуються різними за своїм типом знаннями [там само, с. 492].

Цікавим є погляд на рефлексивні процеси Ж. Піаже [275]. Розглядаючи когнітивне несвідоме по аналогії з афективним несвідомим, він стверджував, що людина в цілому не усвідомлює ні динаміки своїх почуттів, ні механізмів когнітивної діяльності. Подібно до того, як індивід не знає, “звідки приходять його почуття, не встановлює зв’язків між ними та минулим і не розуміє, чому змінюється їх інтенсивність” [там само, с. 126], він також не усвідомлює (або майже не усвідомлює) внутрішніх механізмів пізнавальної активності. Суб’єкт може більш чи менш точно знати, що він думає з приводу тієї чи іншої проблеми й не сумніватися в своїх думках, але, звичайно, він не усвідомлює структур, що спрямовують його мислення й нав’язують йому одну форму, а не іншу.

З приводу зазначеної позиції Ж. Піаже можна зауважити, що подібна рефлексія потрібна при вирішенні інтелектуальних задач з метою пошуку найбільш оптимальних варіантів рішення. Коли ж мислення включене в більш широкий контекст діяльності, яка виходить на соціальний рівень і не обмежується лише мисленнєвою функцією (а саме такою є педагогічна діяльність), рефлексія всіх когнітивних структур, на наш погляд, не потрібна. Але натомість необхідною є адекватна свідома фіксація не тільки думок і почуттів, що розгортаються в ході аналізу проблемної ситуації, а й розуміння їх індивідуально-особистісних, мотиваційних джерел.

М. Найдъонов виділяє декілька тенденцій в онтогенетичному розвитку рефлексії. Це, по-перше, перехід від розвитку рефлексії всередині однієї із її сфер до одночасного розвитку рефлексії в усіх її складових. По-друге, це – перехід від нижчого рівня цілісності рефлексії, яка охоплює лише ситуації, до вищого рівня цілісності (розповсюдження рефлексії на рівень подій). Третя тенденція – це перехід від послідовного до постійного здійснення рефлексії.

Відповідно до цих трьох тенденцій автор виділяє три рівні рефлексії в генезисі її становлення і якісного перетворення.

Перший рівень рефлексії М. Найдъонов пов'язує з вибором режиму усвідомлення, виходом якого є рішення: відмовитись від діяльності при зіткненні з проблемою, вийти із контексту досягнення мети або обрати шлях пошуку сил для продовження активності в напрямку подолання власної конфліктності. Якщо індивід обирає шлях пошуку сил, то потрібна зміна позиції на рефлексивну, тобто рефлексивний вихід особистості із діяльності, коли діяльність переривається й стає матеріалом для рефлексії. На другій стадії рефлексія розглядається як здатність особистості здійснювати рефлексивні акти в самій діяльності (яка відрізняє професійне виконання дій від непрофесійного). Третя стадія – перетворення рефлексії в стиль життя, глобальне її здійснення у взаємопов'язаних вчинках, міжперсональних і соціальних стосунках та ін. [248, с. 188-189].

Стосовно педагогічної діяльності можна припустити, що в ній мають місце всі вказані лінії й рівні розвитку рефлексії, що визначає рівень суб'єктності вчителя при вирішенні проблемних педагогічних ситуацій.

Дослідження рефлексії в професійній діяльності й, зокрема, – в педагогічній – спрямовані на вивчення її ролі в професійному становленні особистості педагога [232], впливу на формування інноваційного підходу в мисленні, діяльності та спілкуванні вчителя [325], на розвиток регулятивної культури професійного мислення [278] та ін.

Так, Л. Мітіна, керуючись положенням С. Рубінштейна про два способи існування людини й ставлення до життя (перше – коли людина вся “усередені життя” й будь-яке її ставлення – це ставлення до окремих явищ, але не до життя в цілому; і друге, яке пов'язане з рефлексією, виходом з повного поглинання безпосереднім процесом життя й займанням позиції поза нею й над нею), виділяє дві основні моделі праці вчителя – модель адаптивної *поведінки* й модель професійного розвитку вчителя. Характеризуючи першу з них,

Л. Мітіна відзначає, що для неї характерне ставлення лише до окремих фрагментів професійної діяльності, але не до діяльності в цілому, пристосувальна поведінка, пасивність, конформність, стратегія “економії сил”, яка базується переважно на використанні алгоритмів, стереотипів, штампів. Друга модель характеризується здатністю вчителя вийти за межі повсякденної педагогічної практики й побачити свою професійну працю в цілому. Це дає можливість конструктивно вирішувати труднощі й протиріччя, творчо підходити до знаходження нових шляхів удосконалення педагогічного процесу. Ці ж моделі розглядаються автором і як рівні розвитку особистості [232]. З нашої точки зору, вказані моделі відповідають різним рівням активності вчителя – поведінковому та діяльнісному, й фактор наявності й розгорненості рефлексивних процесів відіграє тут важливу роль.

На наявність тієї ж суперечності в діяльності й свідомості педагога вказує С. Степанов, протиставляючи репродуктивно-авторитарну модель учительської праці й рефлексивно-інноваційну модель розвитку педагогічної майстерності [351]. Перша з них базується на авторитарно-репресивних, репродуктивно-консервативних установках і педагогічних стереотипах, що існують на фоні професійної поверховості, ділетантизму й психологічної безграмотності, друга – орієнтується на цінності педагогічного гуманізму, творчості й професіоналізму. Розвиток педагогічної майстерності, з точки зору рефлексивної психології, неможливий поза педагогічною творчістю, культивованою шляхом активізації рефлексивно-інноваційних процесів в мисленні, діяльності та спілкуванні.

Дослідження творчого мислення шляхом активізації його рефлексивних механізмів, проведене І. Семеновим і С. Степановим, дозволило встановити вірогідні зміни таких якостей мислення, як особистісна самоорганізація, збалансованість видів особистісної рефлексії, компонентна організованість структури мислення, його продуктивність, конвергентність, дивергентність, пропрацьованість змістів проблемної ситуації. В цілому, число

показників, по яких відбулися достовірні позитивні зміни складає 63% від усієї системи розроблених авторами показників мислення (за іншими показниками також відбулися позитивні зміни, хоча вони й не є вірогідними). Авторами робиться загальний висновок про те, що в умовах культивування особистісної й інтелектуальної рефлексії як компонента мислення, поліпшуються не тільки окремі характеристики мислення, а підвищується, більше ніж у 2,4 рази, його продуктивність в цілому [325, с. 50].

Важливо, що рефлексивне мислення, на думку авторів, спонукає особистість не тільки звернутися до аналізу власного минулого досвіду, але й активізує ще не задіяні в попередньому досвіді інтелектуальні, емоційні й вольові потенції, дозволяє оволодіти багатьма сферами раніше не усвідомлюваного [351, с. 13].

Досліджена також можливість рефлексивного підходу в діагностиці та корекції, спрямованого на створення умов для самодослідження суб'єктів освітньої діяльності (керівників навчальних закладів та шкільних психологів) та їх удосконалення в професійній діяльності [68].

Отже, рефлексивна позиція вчителя полягає в тому, що сама діяльність стає для нього предметом особливого аналізу, осмислення й оцінки [243]. Рефлексія вчителя передбачає вміння подивитись на власну діяльність не тільки “з середини”, але й немов би “з боку”, об'єктивувати діяльність для себе й інших [там само, с. 74].

Ю. Кулюткін та Г. Сухобська виділяють такі характерні особливості рефлексивних процесів, які здійснюються вчителем в системі “я та інші”: предметом аналізу є деяке практичне рішення, стосовно якого вчитель займає своєрідну дослідницьку позицію; в результаті виникає уявлення про дане рішення, особистісне ставлення до нього, усвідомлення можливості його переносу в інші умови; практичне рішення співвідноситься з досвідом інших учителів і з власним досвідом. Найважливішою умовою продуктивності рефлексивного аналізу є пошук засад, які визначають побудову рішення.

Автори вважають, що головним є не стільки опис практичного рішення, скільки розкриття провідних ідей, покладених в основу його вироблення, проробка його конструктивної схеми, визначення критеріїв і показників успішності його реалізації [243, с. 75].

На нашу думку, останнє положення авторів співвідноситься з проблемою цілепокладання в діяльності вчителя. Провідні ідеї, конструктивна схема, показники успішності реалізації рішення контролюються саме метою діяльності, усвідомленою вчителем. Тому рефлексивні процеси в педагогічній діяльності й механізми цілепокладання знаходяться в єдності й взаємозалежності. Ми розглядаємо рефлексію й наявність мети в процесі прийняття педагогічних рішень як показники діяльнісного рівня активності вчителя.

Ми вважаємо, що планований і прогнозований процес педагогічної діяльності (проведення уроків, виховних заходів та ін.) завжди розгортається при задіянні усталених, певною мірою стереотипних рефлексивних моделей. Разом з тим, діяльність учителя в складних, проблемних ситуаціях не може здійснюватись на тому ж рівні рефлексії. Оскільки активність педагога й вибір певних дій у таких ситуаціях може відбуватися під впливом причинних детермінант, то вчитель не завжди усвідомлює чинники своєї поведінки. Отже, рефлексія мотивів власної активності є необхідною умовою оптимізації процесів прийняття педагогічних рішень.

Рефлексія вчителем власних мотивів вивчалась Д. Черновим в дослідженні, присвяченому впливу педагогічної спрямованості вчителя на вирішення нестандартних ситуацій в системі “учитель – учень”. Встановлено, що усвідомлення вчителем своїх мотивів є одним з чинників, що визначає педагогічну взаємодію. При цьому рефлексувати власні мотиви педагог може на процесуальному та результативному рівні. Результативний рівень, який ще визначається як “тактичний”, ситуативний, зумовлює переважно деструктивне

розв'язання нестандартних ситуацій, а процесуальний (“стратегічний”, надситуативний) – конструктивне [427, с. 233].

При аналізі рефлексивних процесів у діяльності педагога важливо враховувати також “простір і час” їх актуалізації. При безпосередньому виконанні певних дій чи поведінкових актів рефлексивні процеси можуть бути виключені або згорнуті. Однак вони можуть виникати під час ретроспективного аналізу ситуації. Досвід ретроспективної рефлексії, певною мірою, впливає на розв'язання нових проблемних ситуацій, оскільки фіксується в пам'яті педагога у вигляді професійних знань, власних продуктів Я-мислення. Але зв'язок знань і поведінки, діяльності людини не є лінійним. Так, аналізуючи роль знань у прийнятті педагогічних рішень, Ю. Кулюткін та Г. Сухобська зазначають, що вони не впливають прямо й безпосередньо на активність учителя. Психолого-педагогічні знання, як правило, існують в свідомості вчителя в скороченому та згорнутому вигляді; їх усвідомлення та розгортання відбувається лише в екстремальних умовах (наприклад, в процесі аналізу конфліктних ситуацій). Саме тому вчитель не завжди здатний пояснити, чому він прийняв те чи інше рішення, здійснив ту чи іншу дію [243]. Відтак, професійні знання стають чинником ефективних педагогічних рішень завдяки їх включеності в рефлексовану суб'єктну активність педагога.

Отже, процеси вибору й рефлексії в діяльності педагога є важливими умовами її ефективності. Вибір складає основну ланку процесу прийняття рішення, а формування, усвідомлення й аналіз альтернатив, з яких суб'єкт вибирає, здійснюються на основі рефлексії, що функціонує як діяльнісна сторона самосвідомості педагога.

Здійснений нами теоретичний аналіз дозволяє виділити основні відмінності процесу прийняття педагогічних рішень на поведінковому та діяльнісному рівнях активності вчителя (Таблиця 2).

Особливості процесу прийняття рішення на поведінковому та діяльнісному рівнях активності

Поведінковий рівень активності	Діяльнісний рівень активності
<ul style="list-style-type: none"> - чинники, що впливають на прийняття рішення, пов'язані з категорією <i>минулого</i>: визначальний вплив чинять утворені в минулому емоційні патерни або зовнішні подразники, що передують реакції; - активність має репродуктивний характер (відтворюються стереотипні способи дії); - переважає польова поведінка; - активність керована принципом “редукції напруги”; - мета окремої дії не підпорядковується меті діяльності; - рішення визначається ситуаційними чинниками; - спонукальні фактори не усвідомлюються або усвідомлюються помилково чи неповно; - рефлексивні процеси відсутні або згорнуті; - вибір не усвідомлюється; - в діаді “мета-мотив” домінує мотив, підпорядкований ситуативній потребі; - дії спонукаються мотивами-стимулами; - у проблемних ситуаціях активність 	<ul style="list-style-type: none"> - чинники, що впливають на прийняття рішення, пов'язані з категорією <i>майбутнього</i>: рішення спрямоване на досягнення мети як образу “бажаного майбутнього”; - активність має творчий характер (кожне рішення приймається з урахуванням всіх умов ситуації); - переважає вольова поведінка; - активність керується принципом “прагнення до напруги” та її підтримки; - мета окремої дії підпорядковується меті педагогічної діяльності; - рішення визначається позаситуативними факторами; - мета й мотиви діяльності та окремої дії усвідомлюються; - розвинені рефлексивні процеси, суб'єкт стає в рефлексивну позицію; - вибір усвідомлюється; - в діаді “мета-мотив” домінує усвідомлена мета; - дії виконуються під впливом смислотвірних мотивів; - у проблемних ситуаціях дії

<p>учителя має ознаки фрустраційної поведінки;</p> <ul style="list-style-type: none"> - проблемна ситуація переживається як емоційно напружена; - переважає зовнішня мотивація й зовнішній локус каузальності; - поведінка має неопосередкований характер; - відбувається активізація еґо-захисних механізмів. 	<p>учителя мають цілевідповідний та конструктивний характер;</p> <ul style="list-style-type: none"> - у проблемній ситуації переважає операційна напруженість; - переважає внутрішня мотивація й внутрішній локус каузальності; - активність має опосередкований, діяльнісний характер; - активність не має захисної спрямованості.
--	---

Отже, процес прийняття рішень на поведінковому й діяльнісному рівнях активності педагога базується на різних механізмах і забезпечується відмінними зовнішніми та внутрішніми детермінаційними чинниками. Однак у реальному процесі професійної праці педагога вони взаємопов'язані, можуть виявлятися в одного й того ж учителя, чергуватися залежно від ступеня напруженості педагогічних ситуацій та індивідуальних умінь педагога їх вирішувати. Проте накладання пропонованої нами схеми на аналіз дій педагогів в проблемних педагогічних ситуаціях дозволяє побачити суттєві особливості процесу прийняття вчителем рішень. Наше емпіричне дослідження ґрунтується на виділених відмінностях, які стали основою розробки різних діагностичних процедур, спрямованих на емпіричне вивчення механізмів і закономірностей поведінкового та діяльнісного рівнів процесу прийняття педагогічних рішень.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

У нашому дослідженні прийняття рішення в педагогічній діяльності (прийняття педагогічного рішення) 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.

Методологічну основу дослідження складає суб'єктно-діяльнісний підхід. 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. 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, 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. 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”. 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. 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, коли вчитель реалізує дії, утримуючи у свідомості педагогічні цілі. 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.

Активність педагога в процесі прийняття рішення залежно від рівня детермінації набуває різних змістових ознак. Зміст поведінкової активності вчителя окреслюється її спрямованістю на підтримку цілісності Я й досягнення почуття безпеки. Його діяльнісна активність має своїм змістом і сенсом реалізацію професійно-педагогічних цілей, спрямованих на розвиток

особистості учнів і вихованців. Ціннісна детермінація наповнює діяльність педагога сенсом, пов'язаним з системою його життєвих цінностей, що регулюють його відносини зі світом, іншими людьми й самим собою. Отже, коло змістів і сенсів з переходом від причинної до цільової й ціннісної детермінації активності поступово розширюється від меж власного Я до сфери професійно-педагогічних, і далі – до простору життєвих відношень педагога.

Прийняття рішень на поведінковому рівні активності вчителя ми розглядаємо як слабко 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. Поведінкова активність учителя значною мірою залежить від ознак ситуації й спрямовується на зниження вихідного рівня її напруженості; ситуація немов би “провокує”, “змушує” індивіда діяти певним чином. Такі ситуації в психології позначаються як напружені, екстремальні, фрустраційні, конфліктні. Їх ознаками є, з одного боку, об'єктивні параметри (часові обмеження, дефіцит або надходження хибної чи невизначеної інформації, несподіваність зовнішніх подразнень), а з другого – суб'єктивне переживання стану напруги.

У напружених педагогічних ситуаціях активність учителя може розгортатись за механізмами фрустраційної поведінки, яка характеризується порушенням (або втратою) ціле- і мотивовідповідності, зниженням повноцінного контролю з боку свідомості та має яскраво виражений афективний характер. Оскільки емоційні стани сигналізують про ступінь або ймовірність задоволення певних потреб, 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 актив. Тому прийняття й реалізація рішення на поведінковому рівні активності вчителя здійснюється у формі фрустраційного реагування.

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. Захисні процеси актуалізуються в ситуаціях, які характеризуються реальною чи вигаданою загрозою особистісній цілісності, ідентичності або позитивному Я-образу й виявляються в певних компенсаторних патернах реагування, стереотипах поведінки, що знижують гостроту переживання внутрішньої або зовнішньої небезпеки.

Неадекватні й недоцільні акти поведінки вчителя в напружених ситуаціях, спрямовані на захист свого Я й підтримку почуття власної значущості відповідають змісту 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 фрустраційного реагування на ситуаційні чинники; характер і зміст цих реакцій визначається фіксованими в несвідомому глибинними комплексами й пов'язаними з ними механізмами психологічного захисту й компенсації. 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, 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.

Якщо вироблення мети проходить етапи осмислення, сумніву, порівняння альтернатив, то сам цей процес містить момент вибору та прийняття рішення. Тому прийняття рішення на рівні діяльнісної активності вчителя є цілісним процесом 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; він може бути відокремлений від процесів попереднього пошуку й вибору рішення у часі та просторі.

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. Співвідношення загальної мети діяльності та конкретно-ситуативних умов її реалізації складає задачу. Проблемна ситуація перетворюється на задачу після визначення суб'єктом мети, яку треба досягти в наявних умовах.

Педагогічна діяльність є комунікативно-інтерактивною, діалогічною; вона функціонує у спілкуванні й взаємодії вчителя з учнями та іншими учасниками педагогічного процесу. Виходячи з цього, проблемна педагогічна ситуація (проблемна ситуація педагогічної діяльності) визначається нами 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.

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. Важливою ознакою прийняття педагогічних рішень як акту, регульованого суб'єктом, є також розгортання рефлексивних процесів.

Розвиненість процесів рефлексії сприяє формуванню оптимальної моделі діяльності вчителя, яка характеризується здатністю педагога вийти за межі повсякденної педагогічної практики й побачити свою професійну працю в цілому. Це дає можливість конструктивно вирішувати труднощі й протиріччя, творчо підходити до знаходження нових шляхів удосконалення педагогічного процесу.

РОЗДІЛ 2

ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГІЇ ДІЯЛЬНОСТІ, СПІЛКУВАННЯ ТА ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

2.1. Сутність педагогічної діяльності з позицій особистісно орієнтованої парадигми освіти

Проблема прийняття педагогічних рішень в сучасній психології є складовою більш загальної галузі психологічних досліджень – психології діяльності та особистості вчителя, яка значною мірою залежить від провідної освітньої парадигми, домінуючого в суспільстві методологічного підходу до навчання й виховання підростаючого покоління. Отже, напрямок і зміст психологічних досліджень в педагогічній психології визначається соціально-ідеологічними факторами, діючими в просторі соціального та наукового життя, що орієнтують розвиток освіти на конкретному етапі розвитку суспільства.

Аналіз сучасних поглядів на сутність навчання, виховання та розвитку особистості учнів є необхідним і в зв'язку з тим, що саме ними визначаються цільові аспекти професійної діяльності сьгоднішніх учителів. Оскільки центральним завданням нашого дослідження є вивчення умов формування в педагогів діяльнісного підходу до вирішення проблемних педагогічних ситуацій, то необхідне визначення змістових особливостей мети педагогічної діяльності в сучасній школі.

У нашому ментально-ідеологічному просторі зараз здійснюється активний пошук нових концептуальних орієнтирів, відповідно до яких буде функціонувати система освіти й виховання в Україні. Кардинальна відмінність теперішньої реформи системи освіти від всіх попередніх полягає в тому, що вона спрямована на реалізацію не абстрактних ідеологічних запитів, а ідей ціннісно-сміслового буття людини, що впливають з логіки її історичного розвитку.

Така трансформація поглядів на проблеми освіти й виховання нових поколінь відповідає загальносвітовим тенденціям.

Сучасна система педагогічних поглядів базується на визнанні необхідності створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного вчитися протягом всього життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства [95; 156; 157; 250; 356].

Донедавна в гуманітарних науках переважним був соціоцентричний підхід. *Соціоцентризм* як світоглядна позиція всі форми буття людини підкоряє суспільству і його інтересам. Він є основою масової суспільної свідомості, апелює до “культури корисності” з її пріоритетом засобів. Оскільки він зосереджується, в основному, на соціальному розвитку людини, то цінність особистості визначається тим, що вона може дати суспільству. Такий підхід абстрагується від внутрішнього світу людини, його єдиною метою є соціалізація, тобто засвоєння підростаючою особистістю різноманітних суспільних норм як зовнішніх регуляторів її поведінки на рівні пристосування до соціального середовища [46]. Аналізуючи концепції соціалізації, Г. Костюк зазначає, що в них йдеться про “формування”, “чеканку” особистості соціальними “нормами”, певними “стандартами” поведінки й недооцінюються внутрішні чинники психічного розвитку – власна діяльність дитини та її внутрішня позиція [166].

У сучасній культурі акцентується необхідність орієнтації на культивування ідеї цінності людини, що на відміну від “культури корисності” називають “культурою гідності” [25]. Тому теперішній етап розвитку науки називають *людиноцентричним*. Сучасна філософія як основну свою категорію постулює людські цінності. Філософська антропологія розглядає людину як мікрокосмос, людину, що самотвориться, трансцендує себе. Культура цінності людини націлює педагогіку й психологію на вивчення смислоціннісних основ життя, її екзистенціальної сутності. Верховна цінність зв’язується із прагненням людини знайти сенс існування.

Загальнонауковий принцип людиноцентризму зараз втілюється в освітній процес у вигляді особистісно орієнтованої парадигми [46; 279]. Ключовим поняттям методології цього підходу в гуманітарній психології є поняття *особистості*.

У суспільних науках особистість розглядається як особлива якість людини, що здобувається нею в соціокультурному середовищі в процесі спільної з іншими людьми діяльності й спілкування. Таким чином, акцентується соціальна сутність особистості. З цього погляду розвиток особистості збігається із процесом *соціалізації*. Традиційний підхід до розуміння особистості у вітчизняній психології радянського періоду ґрунтується практично на ототожненні цих процесів.

Соціалізація визначається саме як процес соціального розвитку людини, засвоєння індивідом соціального досвіду, входження в соціальне середовище, в систему суспільних відносин. Особистість при цьому трактується як більш пізній продукт онтогенетичного розвитку людини. Джерело розвитку особистості розглядається як таке, що перебуває поза нею (у соціальних умовах, в які вона включається). Основний закон становлення особистості – перехід від зовнішнього до внутрішнього, тобто інтеріоризація, присвоєння та засвоєння змістових характеристик зовнішнього середовища. Звідси, особистість – це об’єкт зусиль педагогів, її треба “ліпити”, формувати, а, отже, розвиток особистості – це процес, керований ззовні.

Характерно, що зазначеному підходу відповідає переклад поняття особистості як *персони (маски, личини)*. У петровські часи персоною називали ляльку. Це приводить до переконання, що особистість підлягає впливу, маніпулюванню, формуванню та ін. [50].

Особистість як продукт соціалізації відбиває всю сукупність суспільних відносин (К. Маркс), в які вступає, й отже, колективне є первинним стосовно індивідуального (Е. Дюркгейм); істотні характеристики соціального досвіду

неминуче відбиваються на окремій особистості, яка стає внаслідок цього соціально типізованим представником суспільства.

Домінування зазначеного підходу до проблеми розвитку особистості в психології радянського періоду привело до гіпертрофованого акцентування значимості зовнішніх факторів як провідних у її формуванні.

Разом з тим, як відзначав М. Бердяєв, “соціологічний світогляд може виставляти на своєму прапорі людяність, але в ньому не можна знайти ніякого відношення до конкретної людини. Затверджується примат суспільства над людиною, над людською особистістю” [39, с. 50].

Існує також аналітичний підхід (К. Юнг) до джерел розвитку особистості, заснований на іншому мовному еквіваленті цього поняття. В його основі лежить не слово *персона*, а англійське *self*, що перекладається як *самість*. Варто відзначити, що співвідношення слів *персона* й *самість* відбивається в грі російських слів – “личина” й “лик” [50]. Процес розвитку й реалізації самості одержав в аналітичній психології назву *індивідуації* [439].

Самість визначається в психології і як вища точка особистісного зростання, що втілює цілісність, інтегрованість людської істоти [298, с. 113], і як його первісно існуюча й спадково детермінована передумова [63]. Самість – центр всієї психіки, “серцевина” особистості, в ній зосереджена ідентичність людини. Оскільки самість персоніфікує потенціал особистості, то вона міститься в ній як можливість, і, отже, мета розвитку людини – реалізація цього потенціалу, тобто самореалізація, повне розкриття своїх унікальних можливостей на максимальному рівні. Самість “диктує пошук шляхів особистісного зростання як активного процесу становлення, в якому людина бере на себе відповідальність за свій майбутній життєвий шлях” [там само, с. 30].

Зазначена властивість потенційності є в усіх живих систем, оскільки напрямок і зміст розвитку кожного організму скеровується інформацією, що міститься в ньому вже на перших стадіях розвитку, оскільки визначається

генною програмою. Таким чином, новонароджений організм вже «містить» в собі той максимально можливий рівень свого розвитку, що може бути досягнутий за певних умов – найбільш сприятливих для життя його біологічного виду. В гуманістичних теоріях особистості постулюється теза про наявність у всіх живих організмів однієї основної тенденції – тенденції актуалізації, тобто прагнення підтримувати, зберігати себе й розвиватися у бік максимального росту й удосконалення [306]. Інакше кажучи, живий організм наділений вихідною силою, що веде його до розвитку й розкриття потенціалу. Ця сила починає проявляти себе, як тільки створюються мінімально сприятливі умови для запуску механізмів розвитку.

Тенденція актуалізації на людському рівні проявляється як *самоактуалізація* [220]. Це процес розгортання тих потенційних ресурсів людської особистості, які містяться в її самості вже на ранніх етапах розвитку. За А. Маслоу, потреба в самоактуалізації є вродженою.

Все сказане дозволяє говорити про те, що джерело розвитку особистості перебуває в ній самій (це її унікальний потенціал, що прагне до актуалізації себе), а зовнішнє соціальне середовище є при цьому важливим засобом й умовою її розвитку, але не джерелом. Звідси – особистістю не можна управляти, її не можна “формувати” (ліпити), придушувати, маніпулювати нею. Таким чином, у поняття особистості включаються її суб’єктні властивості, вона постає *суб’єктом власного розвитку*, а пізніше – *суб’єктом свого життєвого шляху*.

Отже, процес розвитку особистості складається з двох важливих сторін – соціалізації й індивідуалізації, які є взаємозалежними, взаємопов’язаними, але водночас різняться за механізмами, що їх забезпечують, а також за метою й спрямованістю.

Соціалізація є процесом розвитку особистості як *персони*, формування й освоєння нею соціальних ролей; провідною інстанцією, на основі якої це відбувається, є *его*, яке функціонує тільки на рівні свідомості. Індивідуалізація є

процесом розвитку *самості*, розкриття глибинної індивідуальності, унікальності; домінуючі області психіки тут – свідомість і несвідоме.

У процесі соціалізації відбувається засвоєння норм, традицій, типізованих зразків поведінки, в ході індивідуації – формування неповторних способів самоактуалізації. Таким чином, у ході соціалізації формується соціально типізована людина (вона стає схожою на інших); у ході ж індивідуації людина стає інакшою, не такою, як інші, – вона стає собою.

Соціалізація здійснюється як адаптація до соціального середовища, вростання в неї; основний механізм, що її забезпечує, – засвоєння через наслідування. Індивідуація вимагає активного подолання середовища, його творчого перетворення.

І, нарешті, продуктом соціалізації є повноцінно функціонуюча в суспільстві людина, критерій її успішності – суспільне визнання, соціальний успіх. У результаті індивідуації ми бачимо людину духовну, що живе у згоді зі світом; критерій і міра індивідуації – суб'єктивне переживання наповненості життя й задоволеності ним [5].

Зазначені лінії розвитку особистості можуть розвертатися гармонійно й несуперечливо, а можуть вступати в конфлікт. На рівні суб'єктивних переживань у моменти їх неузгодження людина, наприклад, може відчувати потребу в більшій соціальній інтеграції й одночасно – страх розчинитися серед інших (у підлітковому віці, з одного боку, переживається страх бути не таким, як усі, й водночас – страх не бути собою); в періоди найбільш інтенсивного соціального життя особа може відчувати втому й переживати почуття неповноцінності життя, відчуження від себе власного внутрішнього світу. За К. Юнгом, домінування соціальної сторони особистості може привести до того, що людина стає неглибокою, поверховою, зведеною до однієї ролі.

Таким чином, примат соціального над особистим порушує збалансованість психічного життя людини. Натомість процес поглиблення самості передбачає гармонію соціальної й внутрішньо-таємної сфер

особистості. Мета індивідуації – не сама людина, яка навіть розкрила свій потенціал і досягла злиття із самістю. Людина як трансцендентна істота прагне до співбуття з іншими людьми в соціальному світі. “Індивідуація не відгороджується від світу, – писав К. Юнг, – але збирає увесь світ в людині... Індивідуація передбачає краще й більш повне здійснення людиною своїх колективних якостей, тому що відповідна увага до своєрідності індивідуума більше сприяє кращому виконанню соціальних ролей, ніж ігнорування цієї своєрідності або її придушення” [440, с. 132-133]. В процесі індивідуації відбувається не тільки індивідуальний, але й соціальний, і більше того – духовний розвиток людини.

Таке розуміння особистості як мети освіти висвітлюється в багатьох роботах сучасних філософів, психологів і педагогів. Але в контексті розглянутого співвідношення соціального й індивідуального розвитку людини важливий їх адекватний розгляд у контексті проблем педагогіки й психології освіти.

Якщо за цільові фактори навчання й виховання брати тільки соціальні аспекти формування особистості, то це може привести до втрати або недорозвинення її індивідуального потенціалу. І навпаки, якщо визначати мету в області цінностей індивідуального розвитку кожної людини, то соціальний аспект повинен бути обов’язково врахований як важлива умова, спосіб і критерій оптимальності цього процесу. Йдеться про формування адекватного освітнього й виховного середовища, що розуміється не як сфера адаптації молодшого покоління до життя, а як простір пошуку й вибору власного індивідуального шляху. Виходячи із цього, основним завданням навчання й виховання, є розвиток у людини здатності до пошуку самої себе, допомога в розкритті її потенційних можливостей у відносинах зі світом й іншими людьми.

Актуальним зараз стає особистісно орієнтований підхід до навчання й виховання [45; 82; 231; 279; 315; 316; 444; 445]. Формулювання основних

положень цього підходу ґрунтується на дослідженнях головних закономірностей розвитку особистості в психології гуманістичної (і гуманітарної) орієнтації, предметом якої в різних її варіантах є суб'єктність і суб'єктивна реальність, самоактуалізація, вільний розвиток особистості та “Я-концепції”.

Особистісно орієнтований підхід базується на визнанні суб'єктності учня [92], яка спрямовує його розвиток (навчання є лише засобом цього розвитку), а також на визнанні його здатності й права на самовизначення та самореалізацію в процесі пізнання світу й пошуку себе в ньому. Таким чином, формування й актуалізація суб'єктності учня є однією з головних цілей особистісно орієнтованої системи навчання, реалізувати яку може педагог, що сам володіє якостями розвиненої суб'єктності.

Сучасна модель освіти протиставляється традиційній – авторитарній, – заснованій на домінуванні фігури вчителя в навчально-виховному процесі. Аналізуючи помилки системи навчання й виховання в радянські часи, В. Давидов писав про те, що під впливом авторитарно-бюрократичної державної системи учні були “лише об'єктами регламентуючих маніпуляцій учителів і вихователів, вказівки яких діти повинні були виконувати й запам'ятовувати. “Власна діяльність” дитини, її “самість” випали із такої тоталізованої освітньої системи” [93, с. 7].

Головною рисою традиційного підходу вважається властива йому позиція центризму педагога, який розуміється і як джерело знань, умінь та навичок, і як головний експерт, що оцінює досягнення учнів, і як еталон, взірець образу думок, почуттів і дій [122]. Дослідження В. Чиркова, проведене в контексті теорії зовнішньої й внутрішньої мотивації, засвідчили, що вчитель, орієнтований на підтримку автономності в дітей, посилює їх внутрішню мотивацію (це виявляється в наданні переваги складним завданням, допитливості, прагненні до майстерності), самоповагу й упевненість у своїх

можливостях. І навпаки, якщо педагогу властивий контролюючий стиль, то це призводить до падіння інтересу учнів до навчання [429].

Таким чином, мета освіти з позицій особистісно орієнтованого підходу формулюється інакше. Її можна визначити як *сприяння розвитку особистості учня й розкриттю його індивідуального потенціалу*. Інакше кажучи, підхід до особистості як мети освіти заснований на тім, що результатом освітнього процесу вважається людина, що не стільки володіє сумою знань, умінь і навичок, скільки досягла *певного, досить високого рівня особистісного й суб'єктного розвитку* [34]. Знання, вміння та навички в цьому контексті виглядають не як мета, а як засіб її досягнення.

Характеристиками зазначеного рівня розвитку особистості в процесі освіти можна вважати розвинені відповідальність за своє індивідуальне життя й життя своїх близьких, наявність життєвих перспектив, здатність переборювати протиріччя зовнішнього й внутрішнього світу, свідомо будувати свій життєвий шлях, реалізовувати сенс свого життя, шукати способи самореалізації, робити своє життя творчим, цікавим, свідомо будувати свій життєвий шлях, бути автором, творцем свого життя [5; 297; 314].

По-новому формулюється й основне завдання освіти – створення максимально сприятливих умов для особистісного розвитку. Реалізація цього завдання досягається, на наш погляд, через виділення трьох, більш часткових завдань.

1. Організація особистісно орієнтованого середовища взаємодії, де до дитини, учня, починаючи з ранніх етапів його розвитку проявляється ставлення як до унікальної особистості, індивідуальність якої повинна бути усвідомлена й прийнята педагогами [45; 279].

Таке середовище пронизане духом гуманізації, демократизації, недирективної педагогіки. Її найважливішими характеристиками є:

- атмосфера довіри, доброзичливості, співпереживання й поваги;

- оптимістична віра в особистісний потенціал кожного учня (кожна дитина – талановита в якійсь своєрідній сфері діяльності, немає бездарних, нездібних дітей);
- співробітництво, діалогічна взаємодія;
- відсутність примусу, терпимість до недоліків;
- розширення прав учня як суб'єкта освітнього процесу – право на власну точку зору, на вільний вибір, на помилку;
- формування нового стилю педагогічного спілкування – не забороняти, а переконувати, не командувати, а організовувати, не змушувати, а спонукати;
- вимогливість, заснована на довірі;
- заміна примусу бажанням (через створення ситуації успіху, через мотивацію досягнення);
- ставка на самостійність (бути *самостійним* – це означає мати здатність до самоствердження, до самоконтролю, регуляції власної поведінки й емоцій, зберігати власну думку всупереч зовнішньому тиску, брати відповідальність на себе) [34;45; 429];
- індивідуальний підхід (відмова від орієнтації на середнього учня).

Особистісно зорієнтоване середовище націлене на розвиток позитивної Я-концепції учня [42]. За К. Роджерсом, ставлення педагогів до учнів повинно базуватись на прийнятті, розумінні, визнанні. Прийняття – це безумовна позитивна увага, за якої дитина в будь-яких ситуаціях сприймається дорослими позитивно, без фіксації на недоліках. Важливе значення має і так званий ефект “позитивних очікувань” (абор “ефект Пігмаліона”), за якого ставлення до дитини випереджає її актуальні можливості: педагог авансом “наділяє” учня певними якостями, які саме за цих умов і сформулюються (у навчальному процесі – це закон зони найближчого розвитку) [305].

2. Створення змістовно збагаченого пізнавального середовища, в якому учні можуть вибирати сферу самоактуалізації, самовизначатися. Йдеться про зміст освіти, про підбір навчальних предметів, відбір навчального матеріалу, у

взаємодії з яким учні змістовно визначаються в своїх цінностях і формують своє ставлення до світу [443; 444].

Дослідження показують, що саме інтелектуально збагачене середовище ефективно впливає на розвиток когнітивних здібностей [339; 340]. Тому інформаційні характеристики освіти повинні відповідати досить високим інтелектуальним стандартам (навчання на високому рівні труднощів), але крім цього, що дуже важливо, – моральним і ціннісним стандартам. Змістовно-інформаційна сторона освітнього процесу повинна бути наповнена загальнолюдськими цінностями добра, гармонії, справедливості, свободи, любові, творчості та ін. [34]. Зараз спостерігається відчуження молодших поколінь від цих ціннісних ідеалів, масовим явищем є девальвація духовних цінностей [288]. Діти й молодь внаслідок не виконання освітою цієї функції не мають достатнього “імунітету”, який дозволив би адекватно орієнтуватися в неконтрольованому потоці інформації, що надходить з різних джерел, насамперед, – із засобів масової інформації.

Виходячи з цього, необхідна організація такого інформаційного середовища в освіті, яке здатне конкурувати з цінностями, що пропагуються масовою поп-культурою. Важливо при цьому, щоб навчальний матеріал був особистісно значущим як для викладача, так і для учня. В протилежному випадку спостерігається зазначене відчуження від духовних цінностей. Взаємодія вчителя й учня стає штучною, в результаті чого в учнів формується негативне ставлення до навчального матеріалу (“нецікаво”, “нікому не потрібно”, “відірвано від реального життя”).

Російські психологи говорять про сучасну кризу дитинства, яка полягає в тому, що процеси освоєння культурних норм і процеси дорослішання не співпадають, оскільки вимоги системи освіти й вимоги становлення самостійності й відповідальності підростаючого покоління розходяться [387].

3. Формування способів і засобів самоактуалізації, головним з яких є діяльність. Завдання освіти – розвинути навички здійснення діяльності.

Діяльність – це особливий вид специфічно людської активності, в якій результат досягається через здійснення дій, спрямованих на свідому мету. Фактор усвідомлення, рефлексії мети й дій робить діяльність суб'єктною активністю [442], що заснована на здатності людини знаходити, формулювати, ставити цілі й шукати шляхи їх досягнення. Це вміння є ключовим для здійснення життєвих цілей у широкому розумінні. Його розвиток відбувається спочатку в навчальній діяльності, а потім воно може бути перенесено й на інші її види.

Зрозуміло, що навчальна діяльність, здійснювана в ситуації “готового надання”, не може розглядатися як повноцінна; учень втрачає можливість розвивати суб'єктні властивості, і, отже, не може використати навички такої діяльності в процесі самореалізації. Цьому йому доведеться вчитися поза школою – у процесі життя, в найгіршому випадку він не сформує у себе суб'єктні здібності.

Для впровадження системи особистісно орієнтованої освіти необхідний учитель, здатний реалізовувати ідеї цього підходу в повсякденній педагогічній взаємодії з учнями й вихованцями [103]. Саме в зв'язку з проблемами психології особистості та діяльності вчителя в сучасній літературі розглядаються різні аспекти особистісно орієнтованої освіти.

Виходячи з усього сказаного, метою педагогічної діяльності сучасного вчителя є *сприяння позитивному розвитку особистості учнів і вихованців через використання умов навчально-виховного процесу для розкриття індивідуальності кожної дитини*. Сформульована в такий спосіб мета діяльності педагога передбачає концентрацію процесів його свідомості навколо проблем особистісного розвитку учнів, що вимагає від нього вміння розуміти дітей, ідентифікуватися з ними, “дивитися на світ очима дитини”, а це, в свою чергу, досягається через вміння абстрагуватися від свого, егоцентричного бачення різних речей. Можна припустити, що на протилежному полюсі, де діяльність учителя не спрямована на досягнення її основної мети, він

центрується на собі, на своїх власних переживаннях і потребах. Характерно, що здатність до децентрації, самовіддачі та любові як способу реалізації ставлення до іншої людини розглядається як одна з характеристик особистісної норми [54]. В цьому контексті вона постає і як важливий критерій педагогічної норми, або вимоги, яку професія ставить перед вчителем.

Отже, різні варіанти (індивідуальні моделі) педагогічної діяльності залежно від усвідомлення та прийняття вчителями основної професійної мети, коливаються між полюсами “центрація на учнях – центрація на собі”.

Про це свідчать також сучасні дослідження педагогічної діяльності. С. Зайцев, досліджуючи оцінку здібностей вихователів до децентрації, під якою він розуміє “здатність педагога ставати на точку зору дитини”, дійшов висновку, що це можливо лише в особистісно орієнтованій моделі виховання й навчання [122]. Його дослідженнями встановлено декілька груп вихователів на основі здатності (або нездатності) до педагогічної децентрації. Аналіз результатів дослідження засвідчив, що ця здатність не залежить прямо ні від віку, ні від рівня освіти, ні від стажу роботи педагога.

На здатність вчителя утримувати подвійний погляд на всі ситуації взаємодії з учнями й на власні дії вказує також М. Рибаківа, аналізуючи складність прийняття педагогом рішень, оскільки в цьому процесі приховані два смислові аспекти: смисл “для себе” й смисл “для інших” [317]. На уроці вчитель не тільки вирішує, які дії треба йому виконати, щоб усунути перешкоду, тобто щоб вирішити ситуацію “для себе”, (наприклад, зробити зауваження недисциплінованому учню), але й оцінити, як ці дії будуть сприйняті учнями, тобто вирішити проблему й “для інших” (зробити зауваження так, щоб воно було прийняте ними як справедливе, впливове, коректне та ін.) [там само]. “Це об’єктивна складність педагогічної діяльності вчителя, коли його діяльність немов би роздвоюється... Для вчителя важливо знати, як відкликнеться це рішення і як воно вплине на подальшу взаємодію з учнями” [317, с. 38].

З погляду центрації педагога на інтересах справи або на власних проблемах педагогічна діяльність аналізується також у концепції професійного розвитку вчителя Л. Мітіної. “У складних конфліктних ситуаціях взаємодії вчителя з учнем закладені як мінімум дві можливості: перша – сприйняти конфлікт як шлях вирішення назрілих протиріч, і друга – сприйняти конфлікт як погрозу своєму благополуччю, як порушення своєї раніше сформованої цілісності. В першому випадку засіб подолання труднощів спрямований на продуктивне структурування процесу педагогічного спілкування, вихід на новий рівень взаємодії з учнем. Другий засіб (непродуктивний) здійснюється на рівні психологічного захисту, що призводить до зниження творчого потенціалу вчителя” [229, с. 76].

Останні положення набувають особливого сенсу з позицій сучасної гуманітарної психології, в основу якої покладено визначення сутнісних, смислотвірних характеристик людини [54]. Найважливішою з них Б. Братусь, посилаючись на С. Рубінштейна, вважає її *спосіб ставлення до іншої людини*. “Психологічний аналіз людського життя, спрямований на розкриття взаємин людини з іншими людьми складає ядро достеменно життєвої психології. Тут разом з тим місце “дотику” психології з етикою” [308, с. 263]. Однак ставлення до іншої людини, за Б. Братусем, як живий, життєвий процес має в собі вихідне й рушійне протиріччя: “боротьба протилежно спрямованих тенденцій, векторів полягає, з одного боку, в розгляді людини як самоцінності, як безпосередньо родової істоти, а з іншого – в розумінні її як засобу, підпорядкованого зовнішній меті, як речі, хай навіть особливої, унікальної, але речі серед інших речей. Наближення до першого й протистояння другому – основна умова розвитку людини як людини” [54].

Аналізуючи в цьому контексті сутність діяльності й особистості педагога, можна говорити, що її смислотвірною характеристикою є ставлення вчителя до дитини, в якій він повинен бачити потенційну родову людську сутність. І саме тут, продовжуючи думку С. Рубінштейна, можна окреслити й

“місце зустрічі” психології з педагогікою. Тому розгляд дитини як самоцінності й подолання ставлення до неї як до засобу, об’єкта, речі є основною умовою поставання педагога як педагога, а ширше – і як людини.

Виходячи з аналізу мети педагогічної діяльності з позицій особистісно орієнтованої парадигми освіти, ми сформулювали *критерії ефективних педагогічних рішень*. Насамперед, *змістовим критерієм* є відповідність рішення, що приймається в конкретній проблемній ситуації, загальній меті педагогічної діяльності. Якщо основний вектор, напрямок дій, ініційованих учителем, пов’язаний із сприянням особистісному чи інтелектуальному розвитку учня, таке рішення в загальному розумінні може розглядатись як цілевідповідне, педагогічне. Цей критерій виявляється в центрації свідомості педагога під час міркування над рішенням на учневі (учнях), а не на проблемах власного Я-образу й учительського іміджу. Отже, в центрі ефективного рішення перебуває особистість дитини, проблеми її мотивації, ціннісної сфери, навчальної діяльності, стосунків з оточуючими та ін.

Ще одним критерієм ефективного рішення є відображене в ньому конструктивно-позитивне ставлення вчителя до учня, тобто ставлення навіть до проблемних сторін розвитку дитини без негативної оцінки. Вище ми характеризували таке ставлення до дитини як прийняття. Зазначений критерій ефективних педагогічних рішень виявляється в наданні переваги демократичним, а не авторитарним, примусовим методам впливу на учнів. У цьому випадку вчитель обирає педагогічні прийоми, засновані на відкритому, толерантному спілкуванні, вплив яких спрямований на свідомість учня (через переконання й досягнення розуміння ним вимог учителя), на емоційну сферу (вплив переважно через позитивні емоції) й на самостійну активність (заохочення самовизначення, самостійного вибору та відповідальної позиції). Цей критерій описує рішення з точки зору його педагогічно-дійової сторони.

Крім названих педагогічно-змістового та педагогічно-дійового критеріїв, ефективність педагогічного рішення визначається також його

функціональними характеристиками, які будуть розглянуті далі в контексті досліджень мисленнєвих процесів, що складають операційно-когнітивну сторону рішення.

2.2. Учитель як особистість і як суб'єкт педагогічної діяльності

Виділені нами поведінковий та діяльнісний рівень активності педагога, як вказувалось раніше, хоч і є різними, все ж не виключають один одного в реальному процесі професійної праці конкретного вчителя. Їх суперечлива єдність досягається тим, що обидва вони детермінуються чинниками, джерела яких містяться в особистості педагога. Таким чином, і поведінковий, і діяльнісний рівень прийняття педагогічних рішень ініціюються внутрішньоособистісними чинниками, але співвідносяться з різними ієрархічно-структурними психологічними утвореннями. Поведінкова активність, яка не досягла рівня суб'єктної регуляції, більшою мірою пов'язана з несвідомими аспектами внутрішнього психічного життя педагога. На противагу їй, діялісна активність, що спрямована на педагогічні цілі, керується свідомими психічними процесами.

Отже, особистість педагога є єдиною психологічною структурою, в якій містяться детермінаційні джерела обох рівнів активності – поведінкової та діялісної, відмінності між якими ми враховуємо при розгляді механізмів прийняття педагогічних рішень.

Однак при аналізі *особистості*, яка здійснює діяльність, логічною є постановка питання про *суб'єкта* цієї діяльності. Але найчастіше в психологічній літературі розгляду піддається саме особистість учителя. Дослідження суб'єктних характеристик педагога є дещо розрізненими, несистемними; в них суб'єктними властивостями вважаються ті, що традиційно співвідносяться зі структурою особистості, а не суб'єкта (наприклад – здібності, особистісні властивості, моральні установки) [79; 174; 218].

В психології існують різні підходи щодо співвідношення понять “особистість” і “суб’єкт”. Тому ми вважаємо важливим аналіз педагогічної діяльності, й зокрема процесу прийняття рішень, у контексті їх співвідношення.

Можна виділити досить поширену точку зору, з позиції якої вказані поняття визначаються одне через інше (Б. Ананьєв, К. Платонов, В. Слободчиков, В. Петровський та ін.). Наприклад, виходячи з визначення, наданого К. Платоновим, особистість – це людина як носій свідомості й суб’єкт соціальних відносин; за Б. Ананьєвим, суб’єкт – це завжди особистість, а особистість – завжди суб’єкт та ін. С. Рубінштейн, К. Абульханова-Славська та В. Петровський використовують поняття суб’єкта для поєднання категорій “діяльність” та “особистість”.

Однак співвіднесеність понять не означає їх тотожності, й ряд авторів вказують на необхідність розрізнення категорій особистості й суб’єкта [22; 23; 262]. Л. Анциферова стверджує, що “їх зміст ніколи повністю не співпадає. “Особистість” релевантна соціальним відносинам, а “суб’єкт” – діяльності... Людину як особистість визначає її приналежність до тієї чи іншої раси, національності, конфесії. У трудовій діяльності ці обставини малозначущі” [22, с. 9].

Розгляд понять “особистість учителя” й “учитель як суб’єкт педагогічної діяльності” правомірно включити в більш широку, актуальну на сьогодні проблему сутності людини. Увага до неї в сучасній психологічній антропології пов’язується з підвищенням статусу західної гуманістичної та екзистенціальної психології, розвитком російської гуманітарної психології (Б. Братусь, Д. Леонтєв та ін.), а також формуванням суб’єктної парадигми й вчинкового підходу в українській психології (В. Роменець, В. Татенко). В центрі проблемного кола питань цих теоретичних напрямів перебуває визначення сутності людського способу буття, виходячи з якого всі існуючі термінологічні позначення людини (“індивід”, “особистість”, “суб’єкт”, “індивідуальність”) набувають своєрідної ієрархічної вибудованості [22].

Так, в концепції Б. Ананьєва, який сформулював основи концепції інтегративного розвитку людини як цілісної істоти, виділяються наступні лінії її становлення: *індивідно-онтогенетична еволюція, розвиток особистості, становлення суб'єкта й формування індивідуальності* [11]. Відповідно до цієї логіки розглянемо й проблему співвідношення індивідних, особистісних та суб'єктних властивостей педагога.

Аналіз розвитку системи індивідних якостей, на наш погляд, є несуттєвим для вивчення професійної діяльності вчителя, оскільки не стільки самі ці якості впливають на розвиток особистості й суб'єкта, скільки, навпаки, відбувається процес зворотного впливу на них здобутків більш високих ієрархічних рівнів розвитку. Саме тому, очевидно, психофізіологічний компонент психічної активності вчителя досі недостатньо досліджений [126, с. 144]. Проте, з усієї системи індивідних ознак могло би бути цікавим вивчення властивостей темпераменту педагогів. При цьому важливим є сутнісний зв'язок індивідуальних стилів діяльності з темпераментом, який полягає не в прямому впливі характеристик темперамента на діяльність, а в коригуванні та регуляції його проявів самим суб'єктом, виходячи з інтересів діяльності. Якщо ж динамічні, темпераментальні особливості протікання психічної активності стають вирішальними чинниками, що визначають її стиль і напрямок, то сама ця активність відповідає не діяльнісному, а поведінковому рівню.

При переході від індивідного до особистісного рівня розвитку людини відбувається її становлення в системі міжособистісних відносин, в тому числі – професійних. “Сукупність цих відносин постає для особистості як система соціальних очікувань, вимог, настановлень, обмежень, але також як поле можливостей і альтернатив” [22]. Таким чином, поняття особистості є співвіднесеним із системою соціальних зв'язків, у межах яких відбувається її формування й функціонування. Отже, свої внески в структуру особистісних властивостей здійснюють статуси й соціальні ролі, спосіб життя, які в

особистісній організації набувають вигляду суб'єктивних, свідомих ставлень до суспільства, світу, інших людей, себе, що набувають мотивуючої сили сенсів і значень, моральних установок та ін.

За І. Бехом, поле значень поняття “особистість” окреслюється дещо інакше: воно повинно утримувати три плани існування людини – її минуле, теперішнє й майбутнє. “Системоутворювальним чинником цієї триади має виступати майбутнє. З ним пов'язаний цільовий (а не причинно-наслідковий) детермінізм як загальний механізм функціонування особистості” [46, с. 30-31]. Крім цього, на думку автора, це поняття повинно репрезентувати пояснювальний принцип розвитку особистості, фіксувати її розвинену форму, а також вказувати на провідний спосіб існування. “Під особистістю будемо розуміти людину як автора вільної дії, тобто такої, яка не залежить від безпосередньо діючої потреби й безпосередньо сприйнятої ситуації, дії, спрямованої на майбутнє. Дія з такими характеристиками тотожня вчинкові. Отже одиницею аналізу особистості має виступати вільний вчинок” [там само]. Зазначимо, що в цьому контексті поняття “особистість” визначається через суб'єктні якості, тобто діяльнісно-цільові характеристики здійснюваної людиною активності.

На нашу думку, особистісні властивості педагога виявляються не тільки на діяльнісному, тобто суб'єктному рівні його активності, а й на поведінковому. Моделлю поведінкової активності в нашому дослідженні є фрустраційна поведінка, яка розгортається у відповідь на дію чинника, що викликає напруження, незадоволеність, зупинку в діях. Дослідження, проведені в контексті нашого підходу, свідчать про наявність зв'язку фрустраційної поведінки вчителів з їх особистісними властивостями [424].

Виходячи з того, що поняття особистості традиційно пов'язується з системою відносин людини з навколишньою дійсністю, відзначимо, що коли йдеться про *особистість учителя*, можливо утримувати два локуси аналізу цього поняття: стосовно широких життєвих стосунків педагога зі світом та

стосовно саме системи педагогічних стосунків. Отже, дослідження особистості педагога можуть концентруватися, з одного боку, на тому, яким чином індивідуально-особистісні якості, що він виявляє в широкому контексті своїх життєвих стосунків, накладаються на професійну роль (наприклад, дослідження І. Остоплец, І. Сергєєвої), а з іншого, – які психологічні властивості (мотиваційні, інтелектуальні, пов'язані з самосвідомістю та ін.) характеризують особистість педагога саме як педагога, на відміну від представників інших професій. При цьому друга постановка питання також утримує два можливі підходи. Перший полягає у вивченні середньостатистичних, “нормативних” особистісних властивостей педагогів у тому їх вигляді, що має місце в сучасній школі в реальних умовах її функціонування. Другий підхід зосереджує увагу на аналізі “чистої культури” особистості вчителя, тобто такої її моделі, яка найсуттєвіше відповідає смисловим характеристикам педагогічної професії (наприклад, дослідження Л. Мітіної).

У сучасних дослідженнях особистості вчителя мають місце різні підходи, але не завжди позиція авторів щодо локусу постановки проблеми є чіткою.

Виходячи з предмету нашого дослідження, необхідним є аналіз різнорівневих особистісних структур педагога, функціонування яких по-різному впливає на процес його професійної діяльності, й зокрема – на процес прийняття рішень. Спроби побудови таких ієрахічних структур у педагогічній психології вже існують [172; 218; 228; 232], однак плюралістичність вибору авторами основ і вихідних критеріїв виділення таких структур ускладнює проблему їх зведення до єдиної системи координат.

У цьому процесі можна рухатись від уявлень про загальну структуру особистості, прийняту в більш широкому колі психологічних теорій, що сформувались у минулому столітті й внесли в поле розгляду не тільки свідомі, а й несвідомі шари психіки. Будова особистості вчителя, яка базується на традиційному для вітчизняної психології домінуванні свідомості, уявляється

неповною й незавершеною. Отже, ми вважаємо за необхідне ввести в аналіз особистості педагога всі її рівні й структурні утворення, які здатні виконувати мотиваційну, спонукальну функцію в процесі виконання вчителем своєї професійної діяльності. Серед таких підструктур предметом розгляду обов'язково повинне стати *несвідоме* як арсенал сформованих у минулому психічних змістів, що виступають активаторами фіксованих, стереотипних схем активності. Більш ієрархічно високим у будові особистісних структур є система *психологічних захистів*, оскільки в свідомість та поведінку змісти із несвідомого можуть потрапити, тільки проходячи через захисні механізми. Найвищим рівнем у цій будові є *свідомість* і *самосвідомість*.

Про існування в *несвідомому* педагогів сформованих у минулому досвіді комплексів або мотиваційно-поведінкових патернів, які виявляються в передготовності сприймати й діяти певним чином ще до зустрічі з конкретними загрозливими ситуаціями, вже йшлося в аналізі причинних детермінант активності педагога в проблемних ситуаціях діяльності. В різних підходах механізми формування в несвідомому зазначених утворень виглядають схожим чином. Загальним для них є визнання детермінації “минулим” (досвідом раннього розвитку індивіда), розгляд їх як порушень повноцінного функціонування особистості, констатація зв'язку з несвідомим (їх дія не фіксується свідомістю людини), внаслідок чого вплив на активність характеризуються нав'язливістю та стереотипністю; позбавлення від них залежить від процесів усвідомлення. У реальній активності відбувається неповне або хибне усвідомлення мотивів власної поведінки внаслідок дії *психологічного захисту*. Як зазначалось вище, механізми психологічного захисту спрямовані на підтримку почуття цілісності власного Я, що розглядається як у конструктивному, так і деструктивному плані.

Вивчення структурних утворень особистості, що функціонують *на рівні свідомості* педагога, здійснювалось у багатьох вітчизняних дослідженнях.

Основною метою їх авторів була побудова інтегральних моделей особистості педагога з точки зору ефективності педагогічної праці.

Саме такий підхід втілений, наприклад, у концепції Л. Мітіної, де розглядаються психологічні фактори, умови й рушійні сили професійного розвитку вчителя. Автор виділяє інтегральні характеристики особистості педагога, що визначають ефективну професійну діяльність. Це – педагогічна спрямованість, педагогічна компетентність й педагогічна гнучкість учителя. В педагогічній спрямованості виділяється три складові: спрямованість на дитину, провідним мотивом якої є сприяння самоактуалізації її індивідуальності; спрямованість на себе як потреба в професійному самовдосконалюванні; спрямованість на більш глибоке оволодіння навчальним предметом, який викладається. Педагогічна компетентність виявляється в колі знань, умінь та навичок учителя, а також його здатності відстоювати власну особистісну позицію. Виділяється також комунікативна компетентність учителя, яка може мати конструктивний або конфліктний варіанти. І, нарешті, емоційна гнучкість розуміється як оптимальне співвідношення афективної експресивності, чуйності й емоційної стійкості педагога [231]. В цілому, аналізуючи запропоновану Л. Мітіною структуру особистості вчителя, можна зауважити, що в ній знайшли відображення такі базові утворення, які належать до різних сфер психіки – мотиваційної (педагогічна спрямованість), сфери досвіду (педагогічна компетентність) та здібностей (педагогічна гнучкість).

Більш “локалізовану” (у структурному плані) модель базових особистісних утворень педагога запропонувала М. Миронова. Розроблений і досліджений нею конструкт функціонує як мотиваційна система, що базується на рівневій будові особистісних смислів педагога. З позицій гуманітарної психології [53] авторка здійснила спробу цілісного підходу до побудови моделі розвитку особистості вчителя. Шкала особистісних смислів педагога містить в собі симбіотичний, егоцентричний, групоцентричний, гуманістичний та духовний рівні. Залежно від того, на якому з них перебуває педагог, його

діяльність має різні змістові характеристики [228]. М. Миронова зазначає, що процес особистісного розвитку вчителя полягає не в збільшенні професійної компетентності, а в переході на нові смислові рівні, яких за період активного професійного життя може бути декілька [там само, с. 53].

Особлива увага в дослідженнях особистості вчителя приділяється *педагогічним здібностям*. Існують різні спроби моделювання системи здібностей до педагогічної праці. Так, Н. Амінов, розглядаючи моделі педагогічних здібностей, розподіляє їх на такі підгрупи: системні, структурні, псевдопрогнозувальні та прогностичні. Характеризуючи першу з них, автор відзначає, що вона побудована на виділенні дослідниками певної кількості професійно значущих якостей, необхідних для ефективної діяльності педагога (наприклад, Ф. Гоноболін). В структурних моделях компонентами педагогічних здібностей є морфофізіологічні структури, особливості ідеологічних установок та ін. (В. Сластенин). До псевдопрогнозувальних моделей належить структура головних компонентів педагогічних здібностей Н. Кузьміної. Прогностичні моделі базуються на методах кореляційного й факторного аналізу базисних властивостей особистості й критеріїв (об'єктивних або суб'єктивних) ефективності педагогічної праці. Зразками таких моделей є, наприклад, предикативна структурна модель Е. Мак-Кларка, дослідження “хорошого” й “поганого” вчителя Дж. Райнса, а також роботи Д. Соломона [цит. за: 10]. В останньому дослідженні виділено характеристики поведінки вчителя, які опосередковано впливають на поведінку учнів. До них належать: пасивність – енергійність; агресивність – підтримка; дозвіл – контроль; розпливчатість – ясність; заохочення – байдужість до активності учнів; стриманість – яскравість (образність); заохочення до обміну думками – читання лекцій; доброзичливість – стриманість [10].

Пропонуючи власну модель педагогічних здібностей, Н. Амінов виділяє два головні її фактори: емоційну стабільність учителя й соціальну

спрямованість. Перший з них має тісний зв'язок з педагогічною майстерністю; другий може бути критерієм ефективності діяльності педагога.

В контексті проблеми педагогічних здібностей можна виділити також системно-стильову концепцію педагогічної обдарованості, запропоновану Б. Коссовим, за якою об'єднання здібностей у систему обдарованості опосередковується їх специфічним цілісним розгортанням, розкриттям у різних напрямках педагогічної діяльності. Згідно з позицією автора, педагогічна обдарованість розкривається й формується не в одній тільки педагогічній діяльності й не тільки в певний час, а охоплює всю життєдіяльність педагога, стиль його життя. В центрі уваги автора – стиль життєдіяльності як головна характеристика й прояв особистості, а також педагогічна обдарованість. Особистість людини розглядається як найбільш узагальнена система його життєдіяльності, яка здатна до постійного розвитку. Структурованість особистості залежить від сформованості узагальнень за тими або іншими параметрами моральності, мотивації, когнітивного стилю, емоційності, вольової регуляції дій та ін. Стильові особливості життя як прояву особистості стосуються не тільки когнітивної сфери й когнітивного стилю, але й будь-яких інших особистісних сфер (моральні стилі, стилі узагальнення, стильові особливості саморегуляції емоційного стану) [165]. У дослідженні Н. Джужи [98] також доведено, що структура морально-вольової сфери є однією з провідних детермінант розвитку особистості педагога як суб'єкта професійної діяльності. Таким чином, в аналізованому підході особистість педагога розглядається з позицій більш високих рівнів життєдіяльності, співвіднесених з ціннісно-смысловими характеристиками його способу життя.

Ще однією особистісною структурою, якій приділяється важливе значення в дослідженнях особистості вчителя, є самосвідомість. З розвиненою самосвідомістю пов'язані більш високі рівні функціонування особистості [355].

Проблема *самосвідомості вчителя* та її впливу на педагогічну діяльність досить ґрунтовно представлена у психологічних дослідженнях [103; 130; 171; 320; 336; 441].

У концепції професійного розвитку вчителя Л. Мітіної [231] визнається, що суперечлива єдність “Я-діючого”, “Я-відображеного” і “Я-творчого” педагога в залежності від конструктивного або деструктивного її варіанту по-різному впливає на професійний розвиток педагога, його професійні позиції [233]. Л. Мітіна встановила також, що особливості самосвідомості педагогів впливають на перцептивну сторону їх спілкування з учнями. Так, учителі з високим рівнем розвитку самосвідомості характеризуються індивідуальним (творчим) підходом до кожного учня, прагненням до глибокого пізнання його особистості, а також схильністю керуватися конкретними фактами поведінки учнів при формуванні свого ставлення до них. Такі вчителі створюють атмосферу відкритого, доброзичливого спілкування, в якому передбачається зворотний зв’язок. Сприймання учнів педагогами з низьким рівнем розвитку самосвідомості характеризується їх схематичною типізацією; вчителі більше схильні оперувати своїми враженнями від поведінки учнів, ніж конкретними фактичними проявами їх активності. Таким педагогам властива захисна позиція й тривожне ставлення до зворотного зв’язку [230].

Проте, підтримка внутрішньої узгодженості й усталеності Я здійснюється не тільки за допомогою захисних механізмів, але й у результаті розумової роботи людини. Джерелом розумової діяльності при формуванні або зміні самосвідомості є суперечливість знань про себе: одержуваних від інших людей (“Я-відображене”) й тих, що добуваються самостійно в різних сферах життєдіяльності (“Я-діюче”).

За О. Марковою, в структуру професійної педагогічної самосвідомості входять: усвідомлення вчителем норм, правил моделі педагогічної професії, формування професійного кредо, концепції вчительської праці; співвіднесення себе з деяким професійним еталоном, ідентифікація; оцінка себе іншими,

професійно референтними людьми; самооцінка, в якій виділяються когнітивний (усвідомлення себе, своєї діяльності) та емоційний аспекти [217, с. 45].

Сучасні дослідження самосвідомості вчителів та її зв'язку з педагогічною діяльністю свідчать також про залежність типів спілкування з учнями від характеристик особистісної ідентичності педагогів [18]. Встановлено, що такі ознаки я-ідентичності вчителів, як відкритість та стабільність, впливають на включеність (або відстороненість), гнучкість, наявність репресивних та уникаючих тенденцій у спілкуванні з учнями. Таким чином, внутрішньоособистісні характеристики педагогів стають детермінантами певної поведінки в комунікативних ситуаціях діяльності, а отже – впливають на процес прийняття рішень.

Відзначимо, що самосвідомість розглядається в психології не тільки як особистісна структура, але і як ознака *суб'єкта*. Так, за Р. Меєм, завдяки самосвідомості людина здатна перервати ланцюг стимулів і реакцій, створити в ній паузу, в якій можна здійснити свідомий вибір реакції. При слабо розвиненій самосвідомості життям людини більшою мірою керують різноманітні витіснені змісти, умовні зв'язки, що утворилися в минулому й зберігаються в несвідомому [466; 467].

Оскільки суб'єктність передбачає оволодіння індивідом знаннями про власні інтрапсихічні сили, то неповне або хибне знання про них (тобто неадекватна самосвідомість) не дозволяють людині стати в позицію суб'єкта до своєї активності. Ті внутрішньопсихічні утворення, що не стали фактом самосвідомості особистості, не можуть стати й надбанням його суб'єктності.

Як відомо, в самосвідомості особистості розрізняють “Я-образ” і “Я-концепцію”, тобто образ себе й знання про себе. О. Тихоміров запровадив також термін “Я-мислення”, під яким розуміється процес вироблення людиною знань про себе, які створюють (або перетворюють) її Я-концепцію, процес усвідомлення, в якому людина як особистість, індивід, індивідуальність стає не

тільки суб'єктом, але й об'єктом мислення [368, с. 201]. Мислення людини на певній стадії формування самосвідомості також стає об'єктом пізнання. В структуру самосвідомості О. Тихоміров включає розуміння себе як суб'єкта мислення, диференціацію “своїх” і “чужих” думок, усвідомлення ще не вирішеної проблеми як своєї, усвідомлення свого ставлення до проблеми, мотивів своєї розумової роботи [368, с. 203].

Отже, говорячи про самосвідомість і саморефлексію, їх можна розглядати як характеристики особистості й суб'єкта.

Переходячи до аналізу проблеми *суб'єкта педагогічної діяльності*, відзначимо, що в останній час вона привертає до себе увагу багатьох дослідників.

Категорія “суб'єкт” має свою історію в психології. Її введення було здійснене С. Рубінштейном, який надав суб'єкту онтологічного статусу. Основні характеристики суб'єкта, за С. Рубінштейном, виявляються в тому, що він постає як свідомий носій суб'єктивної реальності, є центром перебудови буття (це так звана “діяльнісна модальність” людини, що складає не саму діяльність, а “сутність діяча”, який її здійснює) [4] й у своїй активності, ініціативності є відповідальним. Крім цього, суб'єкт виявляється у стосунках зі світом – в пізнанні, дії, спогляданні й етичних відношеннях, що споріднює його з особистістю. Ставлення до іншої людини, за С. Рубінштейном, є основою для можливості подолання “відсторонення” іншого й ставлення до нього як вільного суб'єкта, здатного до самовизначення. Остання теза стала основою суб'єкт-суб'єктного підходу у вітчизняній психології (Б. Ломов). Ціннісне ставлення до іншої людини вважають головною ознакою суб'єкта (або однією з головних) Б. Братусь [54], В. Знаков [129], О. Волкова [76; 77], В. Слободчиков [338].

Розвиваючи ідеї С. Рубінштейна, К. Абульханова-Славська вводить поняття суб'єкта життєдіяльності, відтворення якої можливе на рівні “позиції” й “диспозиції”. Якщо позиція полягає у включенні в суспільне ціле, то

диспозиція виявляється в розриві звичного ходу подій, хоча суб'єкт і умови життєдіяльності лишаються імпліцитно взаємопов'язаними [2, с. 108, с. 113]. Диспозиція проявляється в проблематизаційному, зустрічному, перетворювальному ставленні до дійсності й результується у змінах, які індивід вносить у дійсність. Суб'єктом життєдіяльності людина стає, за К. Абульхановою-Славською, перетворюючи свою життєву позицію на диспозицію, що дозволяє їй вирішувати *задачі* життєдіяльності, створювати неповторні, але типові для себе способи рішень, становлячись у цьому процесі *індивідуальністю*. Характерно, що при вирішенні життєвих задач суб'єкт сам вносить момент невизначеності в ситуацію, навіть коли вона відсутня, і в результаті здійснюваних рішень створює або відкриває дещо суб'єктивно й об'єктивно нове [там само, с. 117].

Визнаючи суб'єктність людини як її онтологічну якість, А. Брушлинський підкреслює гуманістичний характер категорії “суб'єкт”, що виявляється в запереченні ставлення до людини як “гвинтика” соціальної машини [88]. Автор розглядає суб'єкта як досить широку за обсягом цілісну систему, яка містить в собі всі – індивідні, особистісні й індивідуальні – якості людини, і є їх інтегратором [59, с. 45]. Співвідношення понять “особистість” та “суб'єкт” розглядається як їх єдність, але не тотожність. За А. Брушлинським, кожна особистість – це суб'єкт, але суб'єкт – не тільки особистість; будь-яка людина є суб'єктом, знаходячись при цьому на певному рівні його розвитку [55; 58].

Суб'єктний підхід у сучасній українській психології ґрунтується на визнанні екзистенціальної сутності людини [346; 363]. За В. Татенком, суб'єкт – це “істота, що самоінтегрується по “зростаючій” навколо своєї сутності, самостійно й творчо здійснює свою життєдіяльність і розвивається в цій якості протягом усього життя у формі особистості, індивідуальності як специфічно людських утворень” [363, с. 185]. Автор виділяє три задачі, які вирішуються суб'єктом: пізнання й перетворення свого зовнішнього світу; пізнання й

розвиток свого внутрішнього світу й себе як суб'єкта власного психічного життя й свого буття взагалі. Характерно, що суб'єктна активність розглядається В. Татенком як визначальна детермінанта розвитку людини; впливи середовища й біологічні чинники (так само й у В. Франкла), визнаються його умовами, але не детермінантами [363].

Розгляд наведених підходів дозволяє виділити два можливі контексти аналізу проблеми вчителя як суб'єкта. Перший – вузький – передбачає розгляд педагога як суб'єкта професійної діяльності. Другий контекст більш широкий – полягає в можливості аналізу вчителя як суб'єкта життєдіяльності та буття в цілому. Обидва стосуються предмета нашого дослідження, оскільки суб'єктно-діяльнісний рівень аналізу пов'язаний з цільовими детермінантами активності педагога, а життєдіяльнісний – з ціннісно-смысловими. Більш детальне висвітлення в нашій роботі отримує перший з них.

У психолого-педагогічній літературі існують спроби аналізу педагога як суб'єкта діяльності.

Так, І. Зимня, на основі аналізу існуючих уявлень про структуру суб'єктних властивостей педагога (якостей, характеристик, факторів) виділяє чотири їх групи: психофізіологічні (індивідні) властивості суб'єкта як передумови здійснення ним його суб'єктної ролі, що виступають в якості задатків; здібності; особистісні властивості, включаючи спрямованість; професійно-педагогічні й предметні знання й уміння як професійна компетентність у вузькому сенсі. Ці групи властивостей розглядаються І. Зимньою як компоненти структури суб'єкта педагогічної діяльності [126, с.142], що узгоджується з уявленням про суб'єкта як цілісну систему, яка поєднує в собі всі властивості людини [56; 57]. Таким чином, у зазначеному підході суб'єкт є великою за обсягом структурою, куди входять й особистісні якості. Однак у нашому дослідженні поняття “особистість” розглядається як більш широке, ніж “суб'єкт”. Зокрема, ми пов'язуємо поведінкову активність

педагога з детермінантами, які сполучені з функціонуванням певних особистісних структур, але не відповідають механізмам суб'єктної активності.

У своєму дослідженні суб'єктних якостей педагога О. Волкова визначає суб'єктність через категорію “ставлення”, яка полягає в усвідомленні себе як діяча [77, с. 5]. Це, як бачимо, не просто певний рівень розвитку самосвідомості (яка сама є ознакою суб'єкта), а усвідомлення себе в “іпостасі” суб'єкта. Остання теза узгоджується з положенням теорії В. Петровського про “вільну причинність”, яка виявляється в особливих, довільних актах покладання людиною себе як причини змін, що привносяться в світ [273]. Суб'єктність, за О. Волковою, передбачає таке ставлення не тільки до себе, а й до інших людей, дітей; його поява пов'язується зі спілкуванням з іншою людиною, яка теж сприймається як суб'єкт. У поняття “суб'єктність педагога” О. Волкова включає активність, здатність до рефлексії, усвідомленість, свободу вибору й відповідальність за нього, унікальність, розуміння й прийняття іншого, а також саморозвиток [77]. Динаміка суб'єктності в процесі розвитку людини включає, на думку автора, дві суттєві характеристики: по-перше, “здатність змінювати навколишню дійсність і себе відносно до неї”, і, по-друге, реалізацію принципу міри: “перетворюючи, людина сама встановлює розміри перетворень і межі свого втручання” [там само, с. 22]. Людина може передати іншій людині свої наміри, прорахувати їх наслідки. Здатність змінювати, вимірювати й викладати (рос. “излагать”) – це три складові суб'єктності, за О. Волковою, яку вона також вважає властивістю особистості.

Безумовно, три названі вміння є важливими характеристиками вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності. Змінювання – це сутнісна властивість педагогічної професії, оскільки поза здійсненням впливу на учня, вихованця вона взагалі втрачає сенс. Здатність викладати складає операційну сторону перетворюючого впливу на іншу особистість. Вимірювання пов'язане зі здатністю педагога встановлювати межі свого втручання в особистість учнів,

що пов'язано з визнанням їх суб'єктних властивостей, права на власну позицію, вибір, самовизначення.

Вивчаючи семантичні чинники суб'єктності майбутніх і діючих учителів, С. Дьяков запропонував гіпотетичну модель суб'єкта. Ядерною структурою цієї системи він вважає самостійну активність як фактор свідомо керованих дій стосовно мотиваційно-ціннісних орієнтацій та концептуальних програм особистості на динамічній основі темпераменту. Модель суб'єктності педагога в цьому дослідженні включає також структурно-організаційний (тут містяться свідомість, самосвідомість та ціннісно-цільова сфера) й функціонально-дійовий рівень суб'єкта (який включає в себе емоційно-вольову й когнітивно-інтерпретаційну сфери) [108].

Дослідження семантичної репрезентації індивідуального досвіду дозволило авторові розглянути вплив на активність педагога вольових, раціональних, моральних та смислових змістів свідомості. Встановлено, що в семантиці суб'єкта переважають моральні орієнтації, а не вольові характеристики, хоча семантичний конструкт свідомості “моральність – власна воля” визначає міру й норму суб'єктності вчителя [там само].

Аналізуючи наведене дослідження, відзначимо, що семантика суб'єктності – це сукупність змістових характеристик, які фіксуються свідомістю людини, і які вона співвідносить із собою як діючим суб'єктом. Тому в систему цих властивостей потрапляють всі рефлексовані індивідом характеристики, які на рівні науково-психологічного аналізу можуть бути співвіднесені з різними системами властивостей – індивідних, особистісних, індивідуальних та суто суб'єктних. Тобто семантичний простір суб'єкта, на нашу думку, – це повний набір усвідомлюваних змістів внутрішнього світу людини, стосовно яких сам суб'єкт є регулятором або інтегратором, і на основі яких він здійснює свої суб'єктні функції – зіставляє, обирає, вирішує, виявляє позицію й диспозицію та ін. Чи визначають всі ці змісти саме суб'єкта, а не, скажімо, особистість, лишається питанням, на яке різні автори відповідають по-

різному. На нашу думку, їх семантична репрезентація, тобто факт усвідомленості (а не вони самі як такі) свідчить про розвиток суб'єктності, оскільки чим більше простір рефлексованого людиною власного внутрішнього світу, тим вище рівень розвитку її як суб'єкта. Самі ж моральні, волеві, раціональні й смислові характеристики, які на рівні семантики визнаються людиною як “свої”, на наш погляд, характеризують більше особистість, ніж суб'єкта.

Тому ми схилиємось до точки зору, за якою поняття “суб'єкт” відображує радше функціональну ознаку психічної активності, ніж її зміст. Актуалізація суб'єктних функцій може відбуватися в активності різного напрямку й змісту. О. Осницький, зокрема, говорить про те, що характеристики суб'єктності можуть бути пов'язані й з життєствердженням, і з агресією. “Діяльність сама по собі не є ні насильством, ні радістю, вона а ні гуманна, а ні негуманна, такою її робить людина, що здійснює цю діяльність залежно від сповідуваних нею життєвих цінностей і вирішуваних у зв'язку з ними задач. Особистість “забарвлює” діяльність гуманністю або негуманністю цілей, точніше – гуманністю або негуманністю смислів” [262, с. 11].

Таким чином, поняття “особистість” відображає змістовно-смислову сторону процесів, що відбуваються у внутрішньому світі людини, а поняття “суб'єкт” вказує на те, що частина цих процесів (яка розташована на більш високих ієрархічних рівнях психічної регуляції) здійснюється свідомо, причому не просто “з відома” їх носія, а виходячи з його авторської ініціативи й вільного вибору, при його рефлексивному самоконтролі й саморегуляції. При цьому простір особистості “топічно” охоплює й несвідоме, й механізми психологічного захисту; простирається він, безумовно, й до вищих структурних рівнів психіки – таких, як ціннісно-сміслова сфера (рис. 2.1).

Оскільки вищі структури психіки функціонують на рівні свідомості, а суб'єктні прояви засновані саме на усвідомлюваній, рефлексованій активності, то “зоною компетенції” суб'єкта є саме ця вершинна частина особистості.

Якщо суб'єкт у процесі своєї активності освоює (пізнає, рефлексує й саморегулює) усе нижче й нижче розташовані особистісні структури, то він робить це за рахунок розширення області свідомості, поступово включаючи, інтегруючи в неї не пізнані раніше властивості й прояви своєї особистості. Така активність суб'єкта веде до розвитку та удосконалення особистості. Оскільки вона заснована на внутрішній роботі, то має й свої продукти – приводить до появи нових змістовно-особистісних утворень – позицій, цінностей, переконань, особливостей самосвідомості та ін. Зміни в особистості, в свою чергу, впливають на розвиток суб'єктності людини, оскільки зміст цих особистісних новоутворень опосередковує її функціонування, стає ґрунтом для подальшої активності суб'єкта.

Говорячи про суб'єкта, ми виходимо з того, що поняття “суб'єкт діяльності” й “суб'єкт” не тотожні.

Вище вже говорилося про те, що поняття “суб'єкт” використовується для поєднання категорій “діяльність” і “особистість” (С. Рубінштейн, К. Абульханова-Славська, В. Петровський). З одного боку, суб'єктні властивості людини дійсно проявляються й розвиваються, насамперед, у діяльності. З іншого ж боку, бути суб'єктом будь-якого виду діяльності – ще не значить виявляти себе як суб'єкта психіки, тобто виступати автором всього, що відбувається у внутрішньому світі людини й здійснюється нею. Безумовно, формуючись як суб'єкт діяльності, людина оволодіває й загальносуб'єктними властивостями (здатністю ставити й реалізовувати цілі, рефлексувати свої дії, регулювати й контролювати процес активності та ін.) [154], однак лишається при цьому тим суб'єктом, який виникає й зникає, як пише А. Петровський, разом з діяльністю. Проте уявлення про суб'єкта як про інтегруючий регулятивний центр внутрішнього світу людини (В. Татенко), виводить його за межі діяльності – в простір буття. В цьому розумінні суб'єкт, що є найвищим регулятивним центром, постає і як духовне, екзистенціальне Я людини. Це сфера сутнісних, таємних і трансцендентних основ її буття, що не завжди (навіть

рідко) пов'язані із свідомістю. При описі цих характеристик суб'єкта часто використовуються поняття духовного несвідомого й надсвідомого. Виходячи з цього, розгляд педагога як суб'єкта в широкому розумінні й як суб'єкта педагогічної діяльності потребує аналізу різних модусів його існування – діяльнісного та буттєвого.



Рис. 2.1. Структурно-“топічна” модель особистості й суб'єкта

Отже, аналіз понять “особистість педагога” й “суб'єкт педагогічної діяльності” дозволяє нам розглядати їх як рівні психічних структур і властивостей, що пов'язані з різними системами детермінації й регуляції

активності педагога. Оскільки сутність особистості полягає в її включеності в простір соціальних відносин, то педагог, що розглядається як особистість, виявляється в якості “провідника” соціально визначених цілей і задач професійної діяльності. Це передбачає функціонування механізму перетворення соціального в індивідуальне, переходу значень в особистісні смисли, тобто визначених суспільством цілей педагогічної діяльності в ціннісно-смыслову систему особистості вчителя. При співпадінні, узгодженні ціннісних акцентів соціальної й особистісної системи значень і сенсів, напрямок діяльності стає цільовідповідним, просоціальним. (Значну роль тут відіграють й інші структури особистості педагога: здібності, знання, спрямованість тощо.) Однак “збій” цього механізму відбувається внаслідок актуалізації внутрішньоособистісних детермінант поведінкової активності, коли енергетизація прихованих неусвідомлених мотивів призводить до нецільовідповідної активності.

Педагог, що розглядається в якості суб’єкта, стоїть не стільки в позиції, що схвалюється системою соціальних і професійно-педагогічних відносин, скільки у диспозиції до реальних умов виконання діяльності (зі збереженням імпліцитного зв’язку суб’єкта й цих умов). В цьому випадку його ставлення до діяльності стає зустрічним, завдяки чому вчитель знаходить і осмислює місця неузгодження об’єктивних умов і суб’єктивних уявлень, цілей, очікувань. У такому проблемному, перетворювальному ставленні до власної діяльності педагог виявляє себе як її суб’єкт.

Тому залежно від підходу, що обирається як вихідний для конкретного дослідження – суб’єктного або особистісного, – у сферу аналізу потрапляють різні аспекти психології вчителя. Дослідження особистості педагога передбачає вивчення мотиваційно-ціннісної сфери, педагогічної спрямованості, професійних здібностей, формування вчительської ролі й систем відносин, у які він включається, та ін. У той же час дослідження процесів проблематизації, вибору й прийняття рішення в складних ситуаціях діяльності, саморегуляції,

саморефлексії активності й цілепокладання стає можливим на рівні аналізу вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності.

2.3. Педагогічне спілкування і проблеми прийняття рішень

Вище ми говорили про комунікативно-інтерактивний характер педагогічної діяльності. Більше того, ми виходимо з визначення проблемних педагогічних ситуацій як умов порушеної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. Таким чином вивчення процесу прийняття рішень у педагогічній діяльності викликає необхідність його розгляду з точки зору проблем педагогічного спілкування.

З одного боку, прийняття педагогічних рішень в ситуаціях комунікації та взаємодії може розглядатися як процес вибору оптимальних засобів спілкування вчителя з учнями та іншими учасниками навчально-виховного процесу. З другого боку, педагогічна діяльність є ширшою за педагогічне спілкування, хоча сфера їх перетину достатньо широка.

На нашу думку, поняття “педагогічна діяльність” та “педагогічне спілкування” відображають різні аспекти того простору явищ, які окреслюють сферу професійної праці вчителя, діяльності учнів та взаємин між ними.

Педагогічне спілкування – це сукупність всіх актів взаємодії вчителя з учнями та іншими суб'єктами навчально-виховного процесу. Цілісний процес педагогічного спілкування містить в собі дидактичний, або предметний [133], та комунікативний аспекти. Перший з них націлений на формування в учнів знань, умінь та навичок. Він є об'єктом уваги дидактів й методистів, тому є найбільш розробленим в педагогіці. Комунікативний аспект більшою мірою є предметом психологічних досліджень, оскільки характеризує більш широкий контекст взаємодій і відносин, що складаються між суб'єктами педагогічного процесу. Він містить в собі ролі й рольові позиції вчителя й учнів, рівні та стилі спілкування, перцептивні установки, що визначають їх взаємосприйняття та ін. Тому предметний аспект педагогічного спілкування немов би “занурений” в

комунікативний, у зв'язку з чим один і той самий когнітивно-предметний зміст буде по-різному функціонувати залежно від його комунікативного контексту. Цим, зокрема, пояснюється ставлення учнів (наявність або відсутність пізнавального інтересу) до навчальних предметів, що викладаються різними вчителями.

З точки зору ряду авторів [133; 318], домінуючими в педагогічній взаємодії є виховні функції, серед яких виділяються: узгодження та координування предметної діяльності учителя й учнів, стимулювання їх мотивації, інтелектуального, емоційного та вольового розвитку; створення відносин сумісності, взаєморозуміння, співпереживання; формування культури спілкування учнів.

На нашу думку, спілкування педагога з учнями, як і його активність в цілому, може розгортатись на рівні механізмів поведінкової або діяльності. Характеристики активності педагога, що розглядаються нами як ознаки різних рівнів процесу прийняття педагогічних рішень, у сучасній літературі аналізуються як важливі властивості спілкування вчителя з учнями. Деякі з них вважаються ознаками стилів спілкування [102; 435].

Так, характеризуючи різні комунікативні вчительські стилі, С. Шеїн виділяє такі їх показники, як наявність індивідуального підходу до різних педагогічних ситуацій, поглиблене й адекватне сприймання й розуміння учнів, їх особистісної проблематики, врахування полімотивованості їх вчинків, імпровізаційність у спілкуванні, готовність до новизни, рівень розвитку рефлексивних процесів, або невизначеність комунікативних цілей, що перетворюється в пасивне реагування на зміни ситуації, відсутність прагнення до глибокого розуміння учнів, орієнтація на некритичне "погодження", прагнення відповідати стандартам, схильність до маніпулювання іншими людьми, агресивність, ригідність, орієнтація на репродуктивну діяльність, стереотипізація, схильність до емоційних "зривів", інфантильне перекладання відповідальності за невдачі на учнів або на обставини та ін. [435, с. 45-46].

Таким чином, певні характеристики процесу прийняття педагогічних рішень, набуваючи індивідуальної усталеності, перетворюються на стилі діяльності й спілкування. Тобто схильність педагога до певних індивідуальних патернів активності, які визначають процеси прийняття ним педагогічних рішень, виявляються й у стильових особливостях діяльності в цілому, й у процесі спілкування з учнями.

Аналіз різних стилів педагогічного спілкування, визначених емпірично-феноменологічним шляхом, дозволив С. Шеїну виділити дві полярні лінії розвитку комунікативних педагогічних стилів – монологізовану й діалогізовану [435, с. 51]. В їх психологічних характеристиках чітко виявляються ознаки процесу прийняття рішень. Так, монологізовані комунікативні стилі засновані на статусному домінуванні вчителя над учнями й “суб’єкт-об’єктних” стосунках, в наявності примусових впливів учителя на учнів (у формі прихованого маніпулювання або відкритої агресії), догматизмі (ригідності та стереотипності методів і прийомів впливу на учнів), егоцентризмі (зосередженості на власних потребах, цілях і задачах). Діалогізовані стилі педагогічного спілкування пов’язані з особистісною рівністю, “суб’єкт-суб’єктними” стосунками, конвергенцією потреб учнів і вчителя, їх співробітництві, прагненні педагога до творчості (імпровізацій і експериментування), особистісного й професійного зростання [там само]. Виділені автором стилі педагогічного спілкування узгоджуються з нашими уявленнями про змістові особливості активності вчителя на поведінковому й діяльнісному рівнях.

Дослідженнями В. Степанського доведено, що важливою передумовою особистісної форми спілкування є суб’єктність [352]. У нашому дослідженні суб’єктність розглядається як важлива ознака діяльнісного, рефлексивно-цільового рівня прийняття педагогічних рішень. Отже, досягнення вчителем суб’єктності в професійній діяльності сприяє формуванню особистісного спілкування з іншими людьми (зокрема – з учнями), що цілком відповідає

сучасним уявленням про перспективи розвитку діяльності педагога в сучасній школі.

Розглядаючи психологічну структуру спілкування як діяльності (М. Лісіна, О. Леонт'єв), зазначимо, що воно містить такі компоненти, як потреба, мотив, предмет спілкування, засоби й продукти (результат). Важливим його компонентом є психотехніка, засоби спілкування, які визначають операційну сторону педагогічного процесу й забезпечують адекватне вираження його змістових складових. В одному з наших досліджень порівнювались засоби ефективного та неефективного педагогічного спілкування. Вказані варіанти спілкування мають ряд істотних розходжень змістового й операційного характеру. Критерії їх змістових розходжень широко обговорюються в літературі й у загальному плані виглядають так. При ефективному спілкуванні вчитель позитивно впливає на розвиток особистості кожного учня, формує позитивне ставлення до предмета, який викладає, до себе, чинить вплив через позитивні емоції, орієнтується на індивідуальність кожної дитини, є об'єктивним в оцінках і неупередженим у ставленні до учнів. Змістові характеристики неефективного педагогічного спілкування полягають в деструктивному впливі на особистість, що розвивається, і це виявляється в конфліктному й примусовому ставленні до дітей, в орієнтації на "середнього" учня, в наявності установок (особливо негативних) у сприйманні й оцінюванні учнів, і результатом мають негативне ставлення до предмета й учителя з боку школярів. Психотехнічні, операційні особливості ефективного й неефективного спілкування вчителя з учнями вивчені недостатньо, у зв'язку з чим було здійснене одне з наших попередніх досліджень, спрямоване на порівняльний аналіз засобів цих варіантів педагогічного спілкування [421]. Для фіксації психотехнічних засобів спілкування педагогів з учнями використовувалось спостереження за діяльністю вчителя під час уроку. Карта спостереження складалась з пунктів, що докладно описують різноманітні й конкретні комунікативні засоби, згруповані відповідно до їхньої класифікації:

лінгвістичні, оптико-кінетичні, паралінгвістичні, екстралінгвістичні та просторово-часові. На основі методу контрастних груп були встановлені їх специфічні особливості.

Так, дані, отримані за групою лінгвістичних засобів, демонструють явну перевагу в групі вчителів з ефективним спілкуванням таких прийомів, як особиста й пряма вказівка до дії, жарт, звернення до учнів за ім'ям (а не на прізвище), вираз співчуття, похвала, вибачення й подяка (розташовані в порядку зниження частоти прояву). В групі педагогів з неефективним спілкуванням значно частіше фіксувалися безособова й непряма вказівка до дії, звернення до учнів на прізвище, осуд, погроза, докір, глузування. Очевидним є розходження зазначених засобів за їх емоційним знаком. Крім того, педагоги з ефективним спілкуванням значно частіше вербально звертаються до учнів за межами інформаційно-педагогічної функції, тобто поза предметною взаємодією.

Специфіка оптико-кінетичних засобів у вчителів з ефективним педагогічним спілкуванням виявляється в переважному використанні поз і жестів, що виражають відкритість, довіру, готовність до дії, позитивні емоції (посмішка). В цілому, жестикуляція, міміка й пантоміміка педагогів цієї групи є більш багатого, ніж у педагогів з неефективним спілкуванням. При неефективному спілкуванні вчителі на рівні оптико-кінетичних засобів частіше демонструють перестраховку, захист, знервованість, нудьгу, фрустрацію, частіше гримасують.

Аналіз частоти використання різноманітних паралінгвістичних засобів показав, що їх частіше використовують учителі з неефективним педагогічним спілкуванням. Це – підвищення й зниження голосу, галас (лемент), при цьому підвищення голосу виявляється в два рази частіше, ніж зниження. Оскільки паралінгвістична система знаків розглядається як своєрідна “добавка” до вербальної комунікації, то факт більш частого звернення до неї вчителів з

неефективним спілкуванням може бути розглянутий як ще одне свідчення недостатнього розвитку в них системи лінгвістичних засобів.

Встановлення частоти використання екстралінгвістичних засобів показала, що їх, у цілому, частіше застосовують учителі з ефективним спілкуванням. У них виявлене більш часте застосування пауз чекання й привертання уваги, сміху. В другій групі найчастіше фіксувалося “покахикування” з метою привертання уваги й негативного оцінювання. Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати також, що при ефективному спілкуванні вчителі схильні частіше застосовувати екстралінгвістичні засоби, функція яких – посилення семантично значимої інформації, а характер цих засобів показує, що педагог намагається підбадьорити учнів, підвищити їх впевненість в собі, емоційно розрядити обстановку. Екстралінгвістичні засоби педагогів другої групи, навпаки, пов’язані з загрозливими й емоційно-негативними проявами.

Просторово-часові засоби спілкування, виявлені в дослідженні, дозволяють описати деякі особливості руху, переміщення вчителя по класу, вибору просторової позиції під час контакту з учнями. Так, педагоги з ефективним стилем спілкування дещо частіше рухаються по класу між рядами й частіше стоять з учнем біля дошки, рідше знаходяться в куті класу, наприкінці класу, біля вікна й менше сидять і стоять навколо вчительського стола. Але у виборі просторового розташування стосовно учнів педагоги двох досліджуваних груп дали більш значимі розходження. Це виявляється в перевазі частоти контакту очей і тактильного дотику до учня при ефективному спілкуванні, а також у значно частішому наближенні учнів до вчительського стола й положенні педагога поруч і перед учнем. При неефективному спілкуванні зафіксована схильність учителів частіше стояти за спиною учня.

Аналіз цих результатів дозволяє говорити про уникання педагогами з неефективним спілкуванням позицій прямого й відкритого контакту, про схильність займати більш безпечні просторові положення (у куті, біля вікна,

наприкінці класу), звідки легше контролювати клас і де менша погроза несподіваного “вторгнення ззовні”. При ефективному спілкуванні переважають такі просторові засоби, що виражають позитивну настроєність на учнів (дотики), деяку розкутість обстановки, прагнення до неформальних відносин, прямого й відкритого контакту.

Всі описані вище результати дослідження дозволяють зробити декілька висновків. По-перше, існують значні розходження в засобах ефективного й неефективного педагогічного спілкування, що виявляється в специфіці як вербальних, так і невербальних психотехнічних прийомів. Ці розходження в самому загальному плані пов’язані з емоційним знаком педагогічного спілкування, прагненням до прямого й відкритого контактування – або до непрямого й захисного, спрямованістю на особистісну або формально-ділову взаємодію. По-друге, неусвідомленість процесу реалізації засобів спілкування (крім, певне, вербальних) дозволяє говорити про наявність в учителів глибоких несвідомих мотивів і установок, пов’язаних з позитивним або негативним ставленням до учнів. І, по-третє, в педагогів з неефективним спілкуванням встановлені деякі емоційно-особистісні властивості – низька фрустраційна толерантність і нервово-психічна стійкість, підвищена тривожність і прагнення до безбеки.

Описані результати свідчать про те, що операційний зміст педагогічного спілкування значною мірою визначається базовою захисною або відкритою позицією педагога. Домінування почуття небезпеки формує закритість педагога, його готовність сприймати майже всі ініційовані учнями нестандартні ситуації як загрозливі, що негативно впливає на характер спілкування вчителя з учнями, спотворює його, провокуючи педагога на захисну активність.

Наші висновки узгоджуються з уявленнями інших авторів про зв’язок стійких (типологічних) емоційних станів педагога з характером його взаємодії з учнями. В дослідженні Л. Страхової здійснене портретування восьми

типологічних емоційних станів учителя на уроці, й лише деякі з них можуть розглядатись як адекватні цілям педагогічного спілкування [357].

У сучасних роботах з проблем спілкування та інтеракції багато уваги приділяється засобам психологічного впливу. Оскільки задачі педагогічної діяльності пов'язані зі здійсненням позитивних, конструктивних трансформацій в особистості учня, вихованця в процесі їх формування, діяльність учителя може розглядатися як така, сенс і призначення якої полягає в здійсненні *впливу на іншу особистість*.

Під психологічним впливом розуміють “вплив на стан, думки, почуття й дії іншої людини” за допомогою виключно психологічних (вербальних, паравербальних та невербальних) засобів [331, с. 11]. Виділяються також особистісний та особистий вплив, які відрізняються здатністю трансформувати стан, мотиви та почуття інших людей протягом короткого або довготривалого часу [179]. Так, особистий вплив – це “здатність впливати на іншого спонукальним, стримувальним, заспокійливим або іншим розвивальним чином, змінюючи при цьому не тільки поведінку людини, але й погляди, мотиви, свідомість й навіть характер” [331, с. 156].

Проблема психологічного впливу в сучасній психології є досить актуальною й гостро дискутованою в зв'язку з питаннями маніпулювання людини людиною та психологічного тиску або насильства.

Професія педагога належить до категорії тих, мета, результат і сенс яких існують лише за умови здійснення впливу на іншу людину (поряд, наприклад, з професією психолога). Це стає особливо зрозумілим у випадку, коли вчитель не впливає на своїх вихованців: за таких умов його діяльність не “відбувається”. Саме тому, що призначення педагогічної діяльності полягає в здійсненні психологічного впливу на учнів й вихованців, вона належить до так званих кратичних професій (за А. Адлером), які можуть підлягати різним деформаціям, пов'язаним із зловживанням суб'єктом своєю владною позицією й застосуванням неприйнятних засобів впливу [331].

Таким чином ми підійшли до проблеми прийнятності-неприйнятності, або припустимості-неприпустимості в діяльності педагога тих чи інших акцій, дій, засобів спілкування й впливу.

Стосовно засобів впливу питання про припустимість досить часто постає в літературі [101; 105; 110; 179; 331]. Однозначно неприйнятним вважається, насамперед, вплив, який має різні термінологічні позначення: “нецивілізований” або “варварський” (за О. Сидоренко), “примітивний” (за А. Добровичем), “домінуючий” (за Є. Доценком). Головною властивістю такого впливу є ставлення до партнера як до речі або засобу досягнення своїх цілей, коли його інтереси й наміри ігноруються. Засобами такого впливу є імперативні дії – від нападу (приниження, зневаги, грубого осуду) до примусу (насильництва, приказування). Психологічний напад – це словесна атака, прояв явної агресії, різкий та нищівний удар словом. Примус – це стимуляція іншої людини до виконання певних дій за допомогою погроз або позбавлень.

Безумовно, подібні засоби впливу повинні бути виключені із педагогічного спілкування. Однак практика й дослідження педагогічної діяльності свідчать, що вони використовуються вчителями, і це вказує на прагнення педагогів до владної позиції над дітьми внаслідок сформованих у ході їх попереднього особистісного розвитку агресивно-домінантних патернів взаємодії з іншими людьми.

У першому розділі нашої роботи детально аналізувались особливості та детермінанти того рівня активності вчителя, який ми пов’язуємо не з діяльнісними, а з поведінковими механізмами функціонування. Йшлося про те, що в певних ситуаціях, що розглядаються різними авторами як напружені або фрустраційні, дії вчителя не керуються свідомою педагогічною метою. Це відбувається за рахунок зростання енергетичного навантаження мотивів, пов’язаних з неусвідомлюваними глибинними комплексами, що відповідають певним фрустрованим у минулому суб’єкта потребам – у любові, позитивній увазі, самоствердженні, досягненні успіху тощо. Актуалізація цих

потреб відбувається внаслідок виникнення почуття загрози власному Я-образу. За Л. Мітіною, це спричиняється невідповідністю Я-діючого та Я-відображеного педагога, тобто суперечністю між його уявленнями про те, яким він є і яким його сприймають інші (учні, колеги, керівники, тощо) [233]. Вказана суперечність розглядається як внутрішньоособистісне протиріччя, яке може стати поштовхом до деструктивних дій учителя, якщо викликає в нього емоційну заклопотаність тим враженням, яке він справляє на інших.

Почуття загрози природно викликає захисну активність, тобто дії, спрямовані на ескалацію та досягнення впевненості в собі, посилення почуття власної гідності. Найчастіше це досягається за рахунок агресивних дій, тобто дій, які демонструють позицію домінування вчителя над учнем.

Для більш глибокого розуміння природи й механізмів використання вчителем засобів деструктивного психологічного впливу на учнів у напружених ситуаціях необхідно піддати аналізу проблему агресії й агресивної поведінки педагога в контексті питань прийняття рішень у педагогічній діяльності.

Найбільш традиційним визначенням агресії в психології є розуміння її як поведінки, що завдає шкоду іншій людині, або має це своєю метою [169, с. 68]. Більшість психологів вважають, що агресія є характеристикою поведінки у тваринному світі, що програмується біологічно й спрямовується на боротьбу за виживання. Водночас вважається, що агресивні імпульси людини підлягають контролю через навчання й виховання, тобто через соціалізацію [313]. В цілому, агресивна поведінка людини однозначно інтерпретується різними дослідниками як неприпустима і, отже, така, що потребує корекції [186; 254]. Прояви агресії варіюють від прямого фізичного впливу, словесних образ та залякувань, до непрямих зауважень та прихованих спроб здійснити примусове управління поведінкою іншої людини.

Причинами формування агресивності вважаються ранні стосунки з оточуючими людьми – насамперед, з батьками. Першим фактором її

виникнення, як вважає більшість авторів, є емоційне неприйняття дитини батьками. Так, Р. Еберлейн визначає агресію як “відчай дитини, яка шукає визнання й любові” [Цит. за: 261]. Другим фактором вважається каральний стиль виховання [169]. За результатами досліджень О. Осницького, показники агресивної поведінки дітей і працюючих з ними дорослих (тобто учнів та їх учителів) корелюють між собою. Таким чином, учителі створюють агресивне тло поведінки учнів, що найбільш яскраво виявляється в так званих неблагополучних класах незалежно від регіону (ідентичні дані були отримані в школах кількох областей Росії).

Отже, агресивна поведінка педагогів є важливою психологічною проблемою, оскільки прямо впливає на формування агресивності в учнів, провокуючи їх до самозахисту в тій же манері, що й напад. Крім того, агресія дорослої людини, професійний обов’язок якої полягає в конструктивному, позитивному впливі на розвиток дитини, є свідченням обмеженості тих засобів, які вона має для подолання труднощів та напружених ситуацій, що виникають у процесі діяльності. Використання агресивних засобів, як відомо, відбувається й у ранньому дитинстві, й у підлітків, й у дорослих. Причиною цього є недостатність або низька культура засобів виконання діяльності або взаємодії з іншими людьми, адже чим більше в людини засобів подолання труднощів, тим легше їй знайти рішення складної або конфліктної ситуації [261].

Професійна діяльність педагога з точки зору сучасних поглядів на особистісно орієнтоване навчання несумісна з агресивними засобами впливу на учня. Звернення ж учителя до таких дій у педагогічній діяльності відбувається тому, що певні складні ситуації актуалізують типові, стандартні патерни реагування, які використовуються ним у буденному житті й у такому ж вигляді переносяться в професійну сферу. В дослідженнях Л. Мітіної та О. Кузьменкової виділено певну групу (тип) учителів, які схильні до проявів агресії у власній діяльності й у цілому приймають агресію як загальнолюдський природний прояв. У таких педагогів встановлений

несприятливий варіант внутрішньоособистісних протиріч, який полягає в неадекватному усвідомленні розходжень між Я-діючим та Я-відображенням, що поєднується з деструктивною спрямованістю на його вирішення [233]. Автори розглядають такий стан особистісного розвитку педагога як аномальний.

Запропонована нами методика вивчення поведінкового рівня процесів прийняття рішень (тест СФСР) також містить в собі діагностичну можливість встановлення типу реагування вчителів на фрустраційні ситуації, який пов'язаний з відвертими або прихованими агресивними проявами, про що докладно йдеться у п. 3.2.

Крім агресивного (варварського, примітивного) впливу, до “нецивілізованих” відносять також маніпулятивний вплив людини на людину (О. Сидоренко, Є. Доценко, А. Добрович, Е. Шостром). Маніпуляція характеризується прихованим спонуканням іншої людини до переживання певних станів, здійснення певних дій, необхідних для досягнення ініціатором своїх власних цілей [436]. Питання про допустимість маніпуляції належить до так званих “складних питань”, вирішення яких пов'язане з індивідуальним етичним вибором людини [331]. Однак стосовно педагогічної діяльності проблема припустимості маніпулятивного впливу виглядає дещо інакше, оскільки педагог несе відповідальність за конструктивність педагогічного впливу на дитину.

Складність проблеми використання прихованого впливу в діяльності вчителя посилюється тим, що об'єктивно існують ситуації, коли мета й задум педагогічного впливу не повинні бути відомі учням або вихованцям, інакше він не буде ефективним. Ситуації такого впливу детально описані в книгах Ш. Амонашвілі. Тому необхідно розрізняти “маніпуляцію” та “приховане управління” [435].

Маніпуляцією можна вважати вплив, який спрямований на досягнення педагогом власної “користі” (це так звана гедоністична маніпуляція) у вигляді почуття зверхності, панування. До арсеналу таких засобів належать також

маніпулятивні “щипки” або “уколи”, що являють собою неоднозначні за емоційним та смисловим змістом вербальні звернення, які торкаються чутливих психічних струн дитини. Оскільки в такий спосіб в учнів актуалізуються негативні почуття – образа, напруження, протест, тривога, – подібні засоби впливу не є педагогічними, вони не сприяють досягненню мети діяльності вчителя.

Проте, як свідчать дослідження в цій галузі, переважна більшість педагогів вважають маніпуляцію доцільним засобом впливу й здатні навести приклади із власного досвіду роботи, коли звернення до неї було педагогічно обгрунтоване й необхідне [201]. Цікавою є класифікація таких засобів, надана О. Литвинчук і В. Чернобровкіною, в якій виділяється декілька їх варіантів. Найвагомим за частотою є тип впливу, за якого слабкому чи недисциплінованому учню видається надлишковий позитивний “аванс”, завдяки чому його поведінка дійсно покращується. Далі виділяються більш маніпулятивні варіанти впливу, коли педагог погрожує учням перспективою негативних подій, які насправді не відбудуться (наприклад, буде викликана міліція, або на урок прийде комісія та ін.). Виділено ще й такий варіант маніпуляції, коли педагог вдається до неправди, домагаючись дотримання учнями правил поведінки під час контрольних робіт та ін. (це маніпуляції “чарівне дзеркало”, “чарівні окуляри”) [201, с.112-113]. Крім першого варіанту, всі перелічені можуть розглядатись як маніпулятивні, оскільки спрямовані на актуалізацію в дітей почуття страху або тривоги, й саме це робить їх непедагогічними. Перший варіант цілком укладається в поняття прихованого управління, зокрема – у відому закономірність конструктивного впливу, що має назву ефекта “позитивних очікувань”. Від ознак маніпулятивного впливу в ньому наявна лише прихованість від учня мети, яку ставить учитель, але метою тут є налагодження позитивного контакту між педагогом та учнем, встановлення робочих стосунків. Отже, постановка вчителем педагогічної (а не егоцентричної) мети, а також задіяння позитивного

емоційного потенціалу учня відрізняє такий вплив від класично маніпулятивного.

Однак, більш глибоке й чітке розрізнення доцільних та неприйнятних засобів прихованого управління й впливу вимагає більш детального урахування конкретних, і головне, суб'єктивних, моментів, зокрема – ступеня щирості педагога (чи дійсно він відчуває симпатію до учня), ставлення до дитини як до особистості чи як до об'єкта (речі), відсутності або наявності негативних установок на неї, співпадання свідомої мети й мотивів впливу та ін.

Таким чином, процес прийняття рішення в діяльності вчителя тісно пов'язаний з процесами комунікації та інтеракції в педагогічному спілкуванні, засоби якого набувають чітких поведінкових або діяльнісних характеристик залежно від домінуючого рівня активності педагога. Примусові, агресивні й маніпулятивні засоби впливу не відповідають характеристикам діяльнісного рівня активності педагога, зокрема – критеріям цільовідповідності та педагогічної доцільності. Їх використання, мотивоване інтрапсихічними чинниками, пов'язаними з прихованими захисними імпульсами деформованого образу Я педагога, призводить до руйнівного впливу на особистість дитини, учня.

2.4. Прийняття педагогічних рішень як мисленнєвий процес

2.4.1. Мислення в процесі прийняття рішення

Виділяється ще один аспект досліджуваної проблеми. Традиційно поняття “рішення” співвідноситься в психології з процесом мислення, який розуміється як процес розв'язання задач.

Мислення визначається в психології у вузькому та широкому розумінні. У вузькому сенсі, мислення – це процес пізнавальної діяльності індивіда, який має певні характерні ознаки – опосередкованість, узагальненість, зв'язок з мовленням [299, с. 223]. В широкому розумінні мислення є формою підтримки життєво значущих зв'язків людини з навколишнім світом, в яких здійснюється

перетворення образів об'єктів у свідомості, присвоєння їм значень і смислів “для вирішення реальних протиріччя в обставинах життєдіяльності людей, для утворення її нових цілей, відкриття нових засобів і планів їх досягнення” [296, с. 205]. Отже, прийняття рішень у педагогічній діяльності може бути розглянуто як процес мислення в широкому розумінні.

Для нас важливим є питання про чинники, що детермінують процеси мислення, оскільки наше дослідження засноване на розгляді рівнів прийняття педагогічних рішень, що відрізняються своїми детермінантами. В цьому зв'язку важливо з'ясувати, із механізмами якого з виділених нами рівнів прийняття педагогічних рішень – поведінкового або діяльнісного – співвідносяться мисленнєві процеси.

Ми виходимо з погляду на мислення як важливий атрибут всього психічного життя особистості. Тобто, мислення – це не лише ознака пізнавальної сфери людини, воно є загальною характеристикою способу відображення дійсності й регуляції активності особистості в будь-яких ситуаціях, особливо – в проблемних. Отже, *мислить суб'єкт*, психологічні характеристики якого визначають зміст і напрямок мисленнєвих процесів. На думку О. Тихомірова, від суб'єкта мислення можна абстрагуватися на рівні логічного аналізу, але це неможливо на рівні психологічного аналізу [368, с. 15]. У зв'язку з цим необхідно проаналізувати місце мислення в структурі психічного життя особистості й суб'єкта та його зв'язок з різними рівнями її активності.

Слід згадати про зв'язок мислення з інстанцією Его (я) у психоаналітичній структурі психічного життя. За З. Фрейдом, виникаючи як пристосувальна частина психічного апарату, “я” відповідальне за узгодження запитів “воно” із вимогами реальності й тому повинно вміти міркувати, думати, аналізувати, прогнозувати, приймати рішення, тобто *мислити*. Таким чином, мислення є функцією “я”; призначення цієї функції тісно пов'язане зі сферою потреб людини, оскільки запити “воно” є енергетичними імпульсами, що

виникають внаслідок наявності актуальної потреби. Процеси мислення є процесами свідомості або передсвідомості, оскільки область “я” збігається, головним чином, із названими структурами психіки (крім тієї його частини, що пов’язана з ініціюванням захисної активності, що пов’язана з несвідомим і не підлягає безпосередньому усвідомленню).

На зв’язок свідомості й мислення вказував у свій час також Р. Декарт, практично ототожнюючи їх. Крім того, дослідження мислення у Вюрцбурзькій школі належать також до традиційної в той час психології свідомості.

Цей висновок підтверджується також положенням про *рефлексованість* мисленневих дій (відповідно до Ж. Піаже, вона формується наприкінці підліткового віку, на стадії формальних операцій), що також є важливою ознакою діяльнісного рівня активності.

Крім того, мислення є *цільспрямованим* процесом вирішення задач. Вперше цей висновок був сформульований представниками Вюрцбурзької школи.

Так, О. Зельц досліджував рішення дійсних, у тому числі творчих, задач і дав такий опис процесу мислення. На перших етапах відбуваються спроби, в результаті яких у свідомості складається утворення, назване проблемним комплексом. Це антиципуюча схема задачі, в якій є розрив, що відповідає шуканому. Вона контролює й спрямовує хід розумових операцій. Якщо задача типова, то прогалина в схемі заповнюється актуалізацією наявних засобів рішення. Якщо задача не вирішується відомими засобами, вона набуває для людини творчого характеру. В цьому випадку необхідно відкриття нових засобів рішення. Цей процес також спрямовується антиципуючою схемою. Винаходження шуканого полегшується підказкою ззовні, якою стає випадкове спостереження будь-яких фактів. Завдяки великій попередній роботі випадковість стає одним із чинників упорядкованої мисленневої діяльності, виконуючим роль підказки. За Н. Ахом, рішення задачі – це активний процес, в основі якого лежить особливий психологічний механізм: установка й

детермінаційна тенденція; вони надають мисленню цілеспрямованого характеру, хоча самі не усвідомлюються [111]. М. Уотт також розглядає мислення в контексті двох понять: про задачу як детермінанту процесу мислення й про установку, яка не усвідомлюючись індивідом, спрямовує цей процес [447].

Таким чином, перші дослідження мислення представниками Вюрцбурзької школи доводять, що в процесі мислення функціонують механізми цілепокладання й цілеутворення.

Зв'язок мисленнєвих та цілеутворювальних процесів емпірично досліджений також в роботах російських та вітчизняних психологів [128; 368; 432; 433].

Отже, декілька названих ознак мислення людини в ході вирішення задач, в цілому, дозволяють віднести мисленнєві процеси до свідомого й діяльнісного рівня функціонування психіки. Але цей зв'язок не є однозначним.

Так, В. Пушкін розглядав розумовий процес як взаємодію свідомості та підсвідомості. На різних етапах рішення задачі роль свідомості й несвідомого може бути різною. На стадії ознайомлення з умовою задачі та її розуміння домінує свідомість; на стадії висування гіпотез – несвідоме; на стадії перевірки гіпотез – знову домінує свідомість. Звідси випливає висновок про те, що в інтелектуальному акті домінує, регулює процес рішення свідомість, а підсвідоме є об'єктом регуляції, тобто перебуває в субдомінантному положенні [302].

О. Тихоміров також відзначає, що розумова діяльність містить в собі не тільки процеси, підпорядковані свідомій меті, але й процеси, підпорядковані невербалізованому передбаченню майбутніх результатів і процеси формування цих передбачень. У складі діяльності процеси цього другого роду можуть займати більше місця, ніж власне цілеспрямовані дії [368, с. 86], хоча необхідне й випадкове, гіпотетико-імовірнісне (інтуїтивне) й логічне існують в

нерозривній єдності. Інтуїтивні й дискурсивні процеси є взаємопов'язаними компонентами мислення в єдиному процесі розумової діяльності [222; 224].

Але О. Тихоміров, розглядаючи зв'язок неусвідомлюваних та усвідомлюваних компонентів розумової діяльності, наголошує на тому, що загальний обсяг невербалізованої активності (несвідомої роботи) значно перевищує те, що відбито в словесному звіті й навіть у міркуваннях вимовленого вголос; на основі невербалізованої активності формуються неусвідомлені психічні відображення (невербалізовані смисли) умов задачі та її окремих елементів, цілих груп ситуацій, які є, як правило, ширшими за їх вербалізовані еквіваленти; неусвідомлені психічні відображення мають різну структуру, вони розвиваються в ході рішення однієї задачі та взаємодіють один з одним; має місце перенос (використання) результатів орієнтовно-дослідницької діяльності з однієї ситуації в іншу (без їхньої вербалізації). В результаті конкретна дія може виявитися передорієнтованою, дослідницька діяльність розгортається стосовно до цілої групи ситуацій, що для суб'єкта виступають як єдине ціле. В невербалізованій активності має місце передбачення можливих змін ситуацій і результатів власних дій по перетворенню ситуацій. Ці невербалізовані передбачення різняться за параметрами суб'єктивної можливості, обсягу, структури, послідовності. Невербалізовані передбачення пов'язані з невербалізованим відображенням ситуації й складають важливий механізм регуляції ступеня розгорнутості пошуку. Існує розходження в організації практичної й дослідницької діяльності в одній і тій самій ситуації. Новизна ситуації для досліджуваного й формальна новизна не співпадають. У структуру задачі, реально вирішуваної суб'єктом, входять не тільки словесно сформульовані вимоги, але й ті потреби (вимоги), що не визначені в словесно сформульованих знаннях. Структура й механізми неусвідомленого психічного відображення змінюються з переходом до більш високого рівня оволодіння діяльністю. Доведено, що в невербалізованій активності може відбуватися підготування вербалізованого відображення

властивостей елементів ситуації. За переосмисленням стоять невербалізовані переорієнтування в ході рішення задач. Вербалізоване відображення може бути узагальненням невербалізованих відображень [368, с. 86].

Таким чином, в процесі мислення значно представлені неусвідомлені та невербалізовані компоненти. Крім того, мислення може виступати як функція певного класу неусвідомлених психічних процесів, а саме – механізмів психологічного захисту. Так, говорячи про зв'язок мислення та емоцій, С. Рубінштейн зазначав, що “підкоряючись деспотичному пануванню сліпого почуття, думка починає регулюватися бажанням до відповідності з суб'єктивним почуттям, а не з об'єктивною реальністю ... , відповідає “принципу задоволення” всупереч “принципу реальності”... Емоційне мислення з більшою чи меншою упередженістю добирає доводи, які говорять на користь бажаного рішення” [310, с. 369-370]. В цьому випадку йдеться про дію такого механізму психологічного захисту, як раціоналізація. Він актуалізується в процесі прийняття рішення на поведінковому рівні активності вчителя, коли упереджене рішення готує ще до виникнення проблемної ситуації, мислення ж повинно лише “обґрунтувати” його доцільність, зняти почуття неадекватності або провини.

Викладені особливості співвідношення усвідомлених та неусвідомлених змістів процесу мислення враховуються нами в аналізі отриманого під час дослідження первісного емпіричного матеріалу (йдеться про вербальні звіти досліджуваних), а також у розробці методичних процедур рефлексивно-цільового тренінгу прийняття педагогічних рішень. Глибоке й повне (наскільки це можливо) усвідомлення та вербалізація змістів мисленневих процесів під час аналізу проблемних педагогічних ситуацій є найважливішим завданням рефлексивно-цільового тренінгу, оскільки є ознакою переходу від поведінкового до діяльнісного рівня організації активності в проблемних педагогічних ситуаціях.

Крім типів задач і рішень, які були аналізовані нами раніше, в літературі виділяються й різні типи мислення, які відіграють специфічну роль на певних етапах процесу їх рішення. Так, виділяється творче мислення, результатом якого є відкриття принципово нового або удосконаленого варіанту рішення тієї або іншої задачі, та критичне мислення, що спрямоване на перевірку запропонованих варіантів із метою визначення області їхнього можливого застосування. Творче мислення спрямоване на створення нових ідей, а критичне – виявляє їхні хиби й дефекти. Для ефективного рішення задач необхідні обидва види мислення, хоча використовуються вони окремо: творче мислення є перешкодою для критичного, й навпаки [199]. Автори виділяють перешкоди творчого мислення, серед яких конформізм, цензура (особливо – внутрішня цензура), ригідність, бажання знайти відповідь негайно (надзвичайно висока мотивація).

Мета критичного мислення – тестування запропонованих ідей: чи можуть вони бути застосовані, як їх можна удосконалити та ін. Серед перешкод на шляху критичного мислення автори виділяють побоювання бути занадто агресивним, страх відплати (критикуючи чужі ідеї, можна викликати відповідну критику своїх), переоцінка власних ідей, тривожність. Автори підкреслюють важливість відмінності критичного мислення від критичної установки. Кінцева мета критичного мислення конструктивна, а критична установка деструктивна за своєю суттю. Прагнення людини критикувати єдино заради критики має скоріше емоційний, ніж когнітивний характер [199].

Таким чином, аналіз прийняття рішення як мисленнєвого процесу свідчить про своєрідне поєднання в ньому свідомих та неусвідомлюваних компонентів розумової діяльності. При цьому вплив несвідомих, невербалізованих відображень на процес рішення не завжди свідчить про актуалізацію детермінант поведінкової активності. Будь-який мисленнєвий процес, особливо творчий, керований свідомою метою, обов'язково містить процеси, які не досягають рівня свідомості. Однак мисленнєві процеси можуть

бути втягнені також у динаміку внутрішнього конфлікту індивіда, й у цьому випадку вони виконують функцію раціоналізації, тобто логічного обґрунтування, самозахисту через “виправдовування” прийнятого рішення, що відбувається в поведінкових актах.

2.4.2. Стадіальна структура прийняття рішення як мисленнєвого й творчого процесу

Значна кількість психологічних досліджень мислення в ході вирішення задач присвячена виділенню та вивченню *стадій* цього процесу.

Тривалий час у дослідженнях мисленнєвого процесу традиційним було недооцінювання неусвідомлених моментів, інтуїції; творчість розглядалася як процес, що підпорядковується логічним законам. У результаті психологічна теорія рішення задач обмежувалася можливостями довільного, логічного пошуку.

Стадії рішення задач, що описують цей процес як послідовність фаз логічного пошуку, виглядають так: 1) усвідомлення проблеми, 2) її рішення, 3) перевірка.

Перша стадія пов’язується з виникненням проблемної ситуації, умінням “бачити питання”, що, в свою чергу, констатується на підставі виникнення в суб’єкта, що вирішує задачу, емоційної реакції (здивування, утруднення та ін.). Усвідомлення проблеми завершується постановкою питання. Суб’єктивною умовою проблемної ситуації є переживання невизначеності та усвідомлення перешкоди на шляху до мети [116, с. 120]. Первісна взаємодія з проблемною ситуацією породжує спонукання до подолання перешкоди, яке стимулює мисленнєвий пошук.

Предметом багатьох досліджень став акт і процес розуміння, який у стадіальній структурі прийняття рішення пов’язується з першим етапом [85; 116; 144; 252; 475].

За Р. Стернбергом, основна трудність процесу розв'язання задач полягає в правильному розумінні суті задачі; для людини важливо з відібраної інформації сформулювати не суперечливі цілі [475]. А. Коваленко на основі системного підходу до вивчення проблеми розуміння виділила когнітивний, операційний та регулятивно-особистісний компоненти, які обумовлюють загальну успішність процесу розуміння. Проведене нею дослідження показало, що когнітивний компонент складає основу розуміння, хоча важливу роль відіграє також регулятивно-особистісний компонент [144]. Розуміння творчих задач, як свідчить дослідження автора, може здійснюватись на кількох рівнях – впізнання, пригадування, аналогізування, комбінування, руйнування стереотипів, а також на продуктивному рівні. Перші три рівні пов'язані з переробкою інформації, а наступні три – забезпечуються мисленневими процесами.

Специфіка розуміння під час розв'язання творчих задач полягає у включенні не тільки процесів осмислення матеріалу, а й переосмислення. Переосмислення є більш високим рівнем розуміння, який пов'язаний зі зміною виділеного спочатку смислу внаслідок акцентування нових аспектів інформації; він дає можливість проаналізувати більшу кількість ознак, які відображають зв'язки між елементами умови задачі, іншими предметами та явищами [144, с. 159].

Друга стадія (пошук рішення) характеризується як центральна; її успіх визначається можливостями використання суб'єктом минулого досвіду, знань, спроможністю їхнього переносу в нові умови. Саме тут відбувається продукування здогадок, гіпотез, ідей; у результаті віддається перевага одній з гіпотез. Гіпотеза дає можливість сформулювати ідею, основні принципи й способи рішення [116, с. 121]. Психологічним змістом гіпотези є певна модель рішення, тобто його прогнозований ймовірнісний образ, який містить уявлення про зміст і послідовність дій суб'єкта в напрямку до бажаного результату. Гіпотеза стає детермінаційною тенденцією, установкою. Будь-яка з висунутих

гіпотез може розглядатись як варіант рішення, а тому може бути правильною або неправильною, залежно від того, чи здатна представлена в ній модель рішення наблизити суб'єкта до очікуваного результату.

Варіанти рішення (або варіанти можливих відповідей суб'єкта) позначаються терміном “альтернатива”. В закритих задачах альтернативи складають перелік, вибір з яких власного рішення і є метою суб'єкта [161, с. 11]. У відкритих задачах, навпаки, альтернативи формуються як гіпотези.

Ю. Забродін відзначає, що гіпотеза в процесі свого розвитку уточнюється та коректується, що відбувається завдяки роботі особливої психічної функції – функції оцінювання. Оцінка може бути здійснена у формі випереджального відображення (мисленого експерименту), або у формі практичних дій (апробації). Важливим у цьому процесі є прагнення суб'єкта досягти почуття впевненості в істинності гіпотези, яке спонукає суб'єкта до здійснення функції оцінювання. Впевненість у правильності варіанту рішення сприяє мобілізації вольового зусилля, що спричиняє перехід до стадії реалізації [116, с. 122].

На завершальній стадії відбувається перевірка істинності виробленого шляху рішення.

В нашому дослідженні етапи висування педагогами гіпотез як можливих варіантів рішення проблемних педагогічних ситуацій та їх оцінки й порівняння на основі розгорнутої аргументації став предметом детального аналізу та емпіричного вивчення.

У той же час, як справедливо відзначає Я. Пономарьов, весь розумовий процес не вичерпується виділеними стадіями рішення, оскільки “повний акт мислення може не збігатися з завершенням розв'язання будь-якої пізнавальної проблеми, так само як і досить складної практичної задачі” [285, с. 20].

О. Тихоміров також пропонує використовувати більш складні уявлення про стадії (етапи, фази) рішення задачі, зокрема – ввести етап невербалізованого пошуку рішення задачі. Цей етап є неоднорідним, в ньому

повинні виділятися, принаймні, наступні стадії: формування пошукової потреби, формування невербалізованого передбачення рішення, формування самого рішення в невербалізованій формі [368].

Узагальнюючи уявлення про фази творчого процесу, запропоновані різними авторами, Я. Пономарьов у найзагальнішому вигляді виділяє такі: перша фаза (свідома робота) – підготування – особливий діяльнісний стан, що є передумовою для інтуїтивного проблиску нової ідеї; друга фаза (несвідома робота) – дозрівання – неусвідомлена робота над проблемою, інкубація провідної ідеї; третя (перехід несвідомого у свідомість) – натхнення – в результаті несвідомої роботи в сферу свідомості надходить ідея рішення (спочатку у вигляді гіпотези, принципу, задуму); четверта фаза (свідома робота) – розвиток ідеї, її остаточне оформлення й перевірка [285]. На основі експериментальних даних Я. Пономарьов доводить, що творчий процес має наступну стадіальну структуру: 1) фаза довільного логічного пошуку; 2) фаза інтуїтивного рішення; 3) фаза вербалізації інтуїтивного рішення; 4) фаза формалізації вербалізованого рішення.

Отже, в структурі процесу рішення виділено фазу інтуїтивного рішення, яка настає тоді, коли на попередній виявляється недостатність готових засобів рішення, логічних програм дії. При цьому відбуваються важливі мотиваційні процеси, – пошукова домінанта або гасне (у цьому випадку суб'єкт відмовляється від рішення), або мотивація зберігається й здійснюється перехід у фазу інтуїтивного рішення. Пошук рішення тепер спирається на неусвідомлені процеси мислення, інтуїцію. Важливе місце приділяється тут установці, формується інтуїтивна модель ситуації. Я.Пономарьов вирішальну роль на цій фазі відводить так званим “побічним продуктам” – тому специфічному внеску в результати дії, що вносить у них матеріал, з яким здійснюються предметні дії, або інша людина – партнер по спілкуванню. В основі розуміння побічного продукту лежить уявлення про неоднорідність результату дії людини; тобто, крім прямого, усвідомленого

продукту дії, що відповідає свідомій меті, в ньому міститься побічний, неусвідомлений продукт, що виникає всупереч свідомому наміру.

Експериментальні дослідження, спрямовані на вивчення інтуїтивних процесів мислення, розкрили деякі закономірності дозрівання інтуїтивних рішень. Так, виявлено, що інтуїтивне рішення можливе тільки тоді, коли потрібний побічний продукт вже існує в неусвідомленому досвіді. Успіх інтуїтивного рішення визначається ступенем автоматизованості дій, що породжують потрібний побічний продукт.

У фазі вербалізації інтуїтивного рішення відбувається усвідомлення засобу, яким воно було отримано. Таким чином, процес прийняття рішення стає усвідомленим вже після того, як отримано його результат.

Фаза формалізації вербалізованого рішення пов'язана з наданням рішенню логічно завершеної форми [285, с. 18-25].

Подібним чином Г. Уоллес, використовуючи дані самоспостереження відомих вчених, виділив чотири стадії творчого мислення: підготовка, дозрівання, натхнення й перевірка істинності [476]. Він припускав, водночас, що ці стадії в постійному потоці мислення перекривають одна одну при розв'язуванні різноманітних проблем. І навіть при рішенні однієї й тієї самої проблеми мозок може несвідомо виношувати якийсь один її аспект, але водночас свідомо готувати або перевіряти інший аспект цієї ж проблеми.

Термін “дозрівання” припускає наявність несвідомої роботи над проблемою під час спрямованості уваги на інші питання, тобто після періоду підготовки й перед періодом натхнення знаходиться період відсутності уваги до проблеми.

Г. Кнеллер додав в стадії творчого процесу Г. Уоллеса ще одну, яку він назвав “першим інсайтом”. Вона передує стадії підготовки, й саме тут, на його думку, вперше виникає ще сира, але все-таки оригінальна ідея [460].

На думку деяких вітчизняних авторів [393], серед етапів креативного процесу в традиційних підходах відсутній етап фрустрації, коли індивід

співставивши інформацію, яка в нього є, й перевіривши варіанти рішень, які в нього виникли, потрапляє в ситуацію тупіка. Етапи креативного процесу з точки зору цих авторів виглядають так: підготовка, фрустрація, інкубація, інсайт й розробка.

Болес також увів у розвиток уявлень про креативний процес поняття “точка креативної фрустрації”. Він вважав, що саме в цей момент індивід приймає свідоме рішення, яке безпосередньо впливає на кінцевий результат [цит. за: 393].

Підтримуючи ідею Г. Кнеллер про наявність першого інсайту в креативному процесі, Д. Сапп вносить два уточнення. По-перше, він звертає увагу на те, що вже в цей момент індивід переживає натхнення, яке схоже з тим, що виникає підчас інсайту, що перебуває в середині креативного процесу. По-друге, Д. Сапп стверджує, що перший інсайт – це скоріше точка, момент, ніж стадія.

За думкою Д. Сапп, на етапі підготовки формується мотивація, прихильність до первісної ідеї, й від ступеня цієї прихильності залежить характер реакцій, що виникають в точці креативної фрустрації. Цей момент є найважливішим, оскільки тут відбувається вибір, від якого залежить рішення.

Д. Сапп виділяє наступні реакції у відповідь на фрустрацію:

1. Заперечення (відмова), коли індивід вважає, що хід і напрямок його думок були цінними;
2. Раціоналізація, коли людина уникає фрустрації й помилково оцінює свій пошук дійсно цінним і творчим;
3. Прийняття стагнації, коли індивід і не заперечує й не виправдовує того, що ним зроблено. Рівень мотивації дуже низький, проблема залишається невирішеною, індивід дуже фрустрований. Ця реакція, на думку Д. Саппа є найбільш деструктивною.
4. Новий ріст, коли людина продовжує пошук нових варіантів, актуалізує свої ресурси, свідомо відмовляється від звичних, добре знайомих засобів

вирішення проблеми. Ця реакція переважно властива тим людям, в досвіді яких є переживання інсайту за точкою креативної фрустрації [473].

Ю. Забродін також зауважує, що на різних етапах взаємодії суб'єкта з проблемною ситуацією відбуваються послідовні переходи від неусвідомленого рівня аналізу на рівень довільного (свідомого) регулювання. Такі переходи можуть здійснюватися на різних стадіях рішення проблемної ситуації, під час якого в процесі взаємодії суб'єкта з ситуацією чергуються наступні етапи:

1. Виявлення проблеми, усвідомлення наявності перешкоди.
2. Перемотивація як результат оцінки ситуації.
3. Формулювання задачі на основі аналізу ситуації.
4. Орієнтація в умовах задачі – її дослідження (з'ясування того, що відомо, дано).
5. Суб'єктивне прийняття задачі – її дослідження (розуміння того, що невідомо, що повинно бути отримано).
6. Висування гіпотези.
7. Оцінка (контроль) висунутої гіпотези.
8. Визначення суб'єктивної впевненості особистості в істинності висунутої гіпотези.
9. Вибір плану реалізації рішення [116, с. 122].

На наш погляд, ця класифікація досить детально описує процеси, що класично співвідносяться з першою стадією цього процесу. Зокрема, тут представлена трансформація проблемної ситуації в задачу, пов'язана з її сприйманням, оцінкою, перемотивацією, дослідженням умов. Перемотивація – це такий момент у складі процесу взаємодії суб'єкта з проблемною ситуацією, коли мотив діяльності втрачає свою силу, й актуалізується мотивація уникнення [там само, с. 120]. В цей момент може актуалізуватися мотивація, пов'язана з глибинними афективно-поведінковими патернами, що свідчить про процеси, які відбуваються на першому етапі рішення педагогами проблемних педагогічних ситуацій при розгортанні поведінкового рівня активності.

В той же час, ця схема не містить етапів процесу рішення як творчого процесу, коли відбувається значна надсвідома активність та актуалізуються процеси інтуїції, що спричиняють появу неусвідомлених проміжних продуктів мислення. На нашу думку, такі процеси відбуваються й у педагогічній діяльності, коли вчителі накопичують певний вдалий чи невдалий досвід вирішення професійних проблемних ситуацій. Для розгортання внутрішніх процесів, що призводять до появи побічних продуктів, необхідний певний тривалий час. Необов'язково робота надсвідомих механізмів відбувається саме в момент виникнення й вирішення проблемної ситуації. Побічні, проміжні результати мисленнєвих процесів можуть виникати під час роздумів, міркувань про власні знахідки та невдачі будь-коли, але їх вплив на дії вчителя в конкретних ситуаціях може відбуватися як раптовий інсайт, негайний винахід, несподівана вдала дія.

У своєму дослідженні ми отримали свідчення, що такі процеси дійсно відбуваються. Так, певна частина педагогів на прохання назвати свої життєві проблеми включила до них проблематику діяльнісного характеру. Це свідчить про те, що професійна діяльність осмислюється ними як певна значуща сфера власного життя. На нашу думку, виділення професійних проблем у загальній сукупності проблем життя є продуктом внутрішньої роботи педагогів по їх виявленню й констатації, і, отже, це свідчить про спрямованість на їх вирішення. Внаслідок цього виникає установка як готовність до сприймання й дії з позиції власної концепції бачення подій і ситуацій педагогічної діяльності.

Аналізуючи поняття “побічний продукт”, у своїх ранніх дослідженнях Я. Пономарьов [282], жорстко пов'язував його з неусвідомленим рівнем, але пізніше він запропонував розуміти його ширше – взагалі як продукт дії. Тому зараз можна говорити про множину побічних продуктів дії й відповідні ним множини структурних рівнів організації дії. Я. Пономарьов скоректував і уявлення про інтуїцію, яку також не варто жорстко пов'язувати тільки з

неусвідомленим рівнем, а розуміти як прояв субдомінантного рівня організації дії [там само, с. 28].

У дослідженнях М. Полані обґрунтовується існування так званого “неявного знання” [280]. “Неявне знання” не є знеособленим, його носій – суб’єкт. Когнітивне засвоєння властивостей дійсності й формування на цій основі очікувань стосовно майбутнього включає два рівні антиципації, один із яких і є “неявним знанням”. До цього рівня належать, наприклад, процеси інтуїції, інсайту [321, с. 94-99]. В. Саврасов відзначає, що усвідомлення рішення відбувається завдяки сплеску емоційних переживань, що виникають завдяки зниженню напруги в переживанні потреби. “Емоція немов би фіксує суб’єкта на одній з неявних когнітивних конструкцій, унаслідок чого ця неявна конструкція виявляє себе у формі того або іншого уявлення, що усвідомлюється як можливе рішення. Тобто, емоції випереджальним чином сигналять про наближення до необхідної неявної когнітивної структури” [321, с. 98].

Про виникнення емоційного підйому при знаходженні принципу рішення або наближенні до нього пише О. Тихоміров: “Стан емоційної активації виявляється деяким неспецифічним сигналом “зупинки”, як вказівка на те, “де” повинно бути знайдено те, що не знайдено, воно постає як неконкретизоване передбачення принципу рішення (або остаточного рішення). Це емоційне передбачення принципового розв’язання задачі ... переживається як “почуття близькості рішення” [368, с. 98].

Емоції можуть стимулювати й дезорганізувати процес мислення. Р. Немов підкреслює особливу вираженість емоцій в моменти знаходження людиною рішення й стверджує, що в ці моменти вони виконують евристичну й регуляторну функції. Евристична функція міститься в виділенні (емоційній, сигнальній фіксації) деякої зони оптимального пошуку, в межах якої міститься шукане рішення задачі. Регулятивна функція емоцій визначається в спроможності активізувати пошук потрібного рішення в тому випадку, якщо

він ведеться в правильному напрямку, й затримувати його, коли хід пошуку хибний.

Про негативний вплив емоцій говорив С. Рубінштейн, пов'язуючи його, як вже зазначалось, із залученням процесів мислення до динаміки захисного конфлікту [310, с. 369-370].

У роботі І. Морозова здійснена спроба дослідження проблеми інтуїції з позицій теорії несвідомого. “Інтуїція є несвідоме. Розходження між ними полягає в тому, що несвідоме є системою, а інтуїція – її елементом, що призводить до усвідомлення суб'єктивного. Таким чином, інтуїція – це активність несвідомого, що спрямовується свідомістю” [238, с. 94]. Автор підкреслює, що активність будь-яких форм психічного, відповідно до теорії Д. Узнадзе, обумовлюється ситуативною установкою. У випадку ж із творчою інтуїцією з'являється ще один чинник – потреба вирішення суб'єктом усвідомленої задачі. “Подвійна детермінація активності несвідомого й призводить до творчої інтуїції. Коли створюється стійкий осередок збудження в корі головного мозку, як це має місце при необхідності вирішення суб'єктом задачі, ситуативна установка “працює” на більш загальну пізнавальну установку, й часом достатньо навіть не нової об'єктивної ситуації, а лише зміни одного елементу ситуації, щоб несвідоме вивело у свідомість вихідне рішення” [238].

І. Морозов порівнює поняття “інтуїція” й “інтелект” і відзначає, що “чим вище здатність людини до інтуїції, тим вище його інтелект. І навпаки, інтуїція прямо залежить від інтелекту людини, від його поняттєвого апарату, навичок у використанні інших засобів і прийомів вираження” [там само, с. 105]. Він визначає інтелект як спроможність людини усвідомлювати результат своєї інтуїції.

Б. Теплов вказував на те, що коли мова йде про інтуїцію, то це поняття часто зв'язують з двома ознаками – неусвідомленістю та мимовільністю [365]. Він вказував на те, що увесь процес миттєвого розуміння й рішення ніяк не

можна назвати несвідомим. Навпаки, швидкість думки потребує максимальної ясності свідомості. “В цьому сенсі, – зазначає автор, – можна сказати, що інтуїція є граничним загостренням свідомості” [там само, с. 286-287]. “Але й вірно, – продовжує він, – що швидкість протікання мисленнєвого процесу виключає можливість повного усвідомлення усіх його ланок... Інтуїтивний умовисновок – завжди скорочений умовисновок, але скорочений не стільки за рахунок повного випадання тих чи інших ланок, скільки за рахунок того, що ці ланки проносяться більш чи менш несвідомо (говорити при цьому про повну неусвідомленість навряд чи можливо)” [там само, с. 287].

На важливу роль інтуїції в процесі педагогічної діяльності вказував Д. Ніколенко. Він зазначав, що інтуїція проявляється як особливе чуття до вибору правильного напрямку педагогічної діяльності, як неусвідомлене переконання в тому, як треба діяти в тій чи іншій ситуації. Інтуїція, на думку Д. Ніколенка, пояснюється як неусвідомлена активізація діяльності; виникає немотивовано, переноситься в уявні ситуації й усвідомлюється вчителем як бажаний результат діяльності [254].

Однак, здійснений нами аналіз неусвідомлених процесів, в тому числі інтуїції, при розв’язуванні творчих задач дозволяє співвіднести ці процеси з функціонуванням надсвідомих (а не підсвідомих) механізмів.

Так, досліджуючи процеси, що формуються поза контролем свідомості, П. Сімонов і П. Єршов також виділяють “передчуття”, які важко визначити словами, що виникають під час творчої діяльності й пов’язані з уявленням про інтуїцію (це і є зазначені вище невербалізовані продукти мислення). У людини, зайнятої рішенням певної важкої задачі, може з’явитися радісне відчуття близькості цього рішення, або навпаки, негативне почуття віддалення від бажаної цілі. Ні в першому, ні в другому випадку людина не може пояснити причин цього емоційно забарвленого стану. Автори припускають, що в такому випадку має місце зростання або зменшення ймовірності досягнення цілі, слідством чого і явилася емоційна реакція, хоча оцінка можливості відбулася

на неусвідомленому рівні. В цьому випадку, на думку авторів, втручання свідомості передчасне, оскільки під тиском накопиченого досвіду оригінальна здогадка може бути заперечена як безглузда. Тому неусвідомлену стадію породження нових гіпотез доречніше відносити не до підсвідомості, а до надсвідомості (за К. Станіславським), яка надає свідомості особливу інформацію. “Джерело цієї інформації – минулий досвід суб’єкта. Але це – сліди зв’язків, які десь, колись випадково промайнули, зв’язки найвіддаленіших асоціацій, що не знаходили раніше практичного або теоретичного застосування, які не увійшли в ужиток свідомості, не оформлені в поняття, не мають назв і не перевірені практикою. В результаті діяльність надсвідомого (інтуїції) ототожнюється з емоцією й виникає ілюзія творчих функцій самих емоцій, хоча насправді вони – лише показник ходу рішення творчої задачі” [332, с. 18-19]. Надсвідоме (творча інтуїція) завжди “працює” на задоволення потреби, що стійко домінує в ієрархії мотивів суб’єкта. Дискурсивне мислення дає матеріал для прийняття рішення, пропонує свідомості “реєстр формалізованих доказів”, але остаточне рішення приймається на рівні інтуїції й формалізовано бути не може [там само, с. 73-75]. Матеріал для своєї рекомбінаційної діяльності надсвідоме бере в своєму свідомому досвіді й у резервах підсвідомого. Проте в надсвідомому утримується щось саме “над”, тобто щось більше, ніж сфера власне свідомості. Це “над” є принципово нова інформація, що безпосередньо впливає не із заздалегідь накопичених вражень.

До сфери підсвідомості належить усе те, що раніше було усвідомлено, або може стати усвідомленим у певних умовах. Підсвідомість захищає свідомість від зайвої роботи й психічних перевантажень [там само, с. 78]. Але стосовно творчих процесів, тобто створення індивідом того, чого ніколи не було в його минулому досвіді, принцип детермінації минулим (тобто підсвідомим) виявляється недостатнім. “Поняття про надсвідоме покликано пояснити детермінацію творчого процесу “потрібним майбутнім” [271].

Відмінність дії підсвідомих та надсвідомих процесів під час пошуку правильного рішення М. Ярошевський ілюструє таким прикладом. Згадуючи забуте ім'я або слово, людина перебирає можливі варіанти, покладаючись на почуття схожості або несхожості з шуканим. На основі цього почуття людина одразу ж впізнає потрібне слово, хоча й не може його відтворити. Те, що треба знайти, регулює пошук, існуючи за порогами свідомості, оскільки воно вже записане в структурах мозку. У випадку ж творчого пошуку, при створенні нової ідеї, яка ще не зафіксована в будь-чийому мозку, думка людини теж знаходить рішення, що переживається як єдино правильне. Але регуляція пошуку йде за іншим типом, ніж у першому випадку, й це є детермінація майбутнім, тобто надсвідомим [271, с. 84-85].

Вказаний механізм має місце в таких випадках педагогічної діяльності, коли ні власного досвіду вчителя, ні досвіду його колег недостатньо для рішення проблемної професійної ситуації. Але для того, щоб для її рішення були задіяні надсвідомі процеси, необхідна особлива мотивація, що впливає із області особистісних смислів педагога, яких торкається проблемна ситуація. У цьому випадку особистісні й інтелектуальні ресурси вчителя включаються в процес обмірковування, проробки ситуації, пошуку її правильного рішення, в результаті чого виникає унікальний для суб'єкта діяльності продукт – інсайт, раптове продукування нового знання, нового розуміння власного досвіду.

Надсвідомість (творча інтуїція) діє на початкових етапах творчості, які не контролюються свідомістю й волею. Неусвідомленість цих етапів сприяє захисту виникаючих гіпотез від консерватизму свідомості й тиску старого досвіду. Функція свідомості тут – добір цих гіпотез шляхом їхнього логічного аналізу й практичної перевірки.

Отже, мислення при розв'язуванні проблемної ситуації або задачі розглядається як процес, що має стадіальну структуру, специфіка якої залежить від фактора репродуктивності – творчості. Цей фактор визначається, у свою

чергу, як залежний від типу й характеру самої задачі (ситуації), типу мислення суб'єкта, а також задіяних у процесі рішення механізмів евристичного пошуку.

2.4.3. Вплив індивідуальних властивостей мислення на процеси прийняття рішень

Інтелектуальна діяльність характеризується впливом на неї індивідуальних особливостей суб'єкта, проблема вивчення яких є однією з провідних у сучасній психології.

Коли йдеться про індивідуально-типологічні особливості, що виявляються в перевазі тих або інших перцептивних і когнітивних стратегій, використовується поняття когнітивного стилю [457].

Когнітивні стилі – це гіпотетичні конструкти для позначення переважно використовуваних людиною засобів сприйняття, мислення й дії [140]. Когнітивні стилі – стійкі, індивідуальні особливості пізнавальних стратегій, що накладають відбиток не на змістові, а на формальні (пов'язані з засобами дії суб'єкта й у цьому розумінні стилістичні) особливості розумової діяльності людини. Вони стабільні в онтогенезі, а це дозволяє вважати їх достатньо значущими параметрами індивідуальності [303].

Т. Корнілова й Г. Парамей розглядають дві традиції аналізу когнітивних стилів – американську й європейську [163]. В обох підходах найбільш поширеним є розуміння когнітивного стилю як конструкта, що включає, по-перше, взаємодію пізнавальної (когнітивної) й особистісної складових при вирішенні суб'єктом ситуацій невизначеності, і, по-друге, інтерпретацію особистісного чинника як включеності пізнавальних структур в особистісні.

На думку Т. Корнілової та Г. Парамея, значну роль у розвитку досліджень когнітивних стилів відіграли роботи німецьких психологів (А. Адлера, К. Юнга, М. Меймана, К. Ясперса), в яких були отримані дві важливі ідеї. Перша пов'язана з обґрунтуванням такої активності індивіда, що

розуміється як випереджальне (достимульне) пізнання індивідом зовнішнього світу, друга – з роллю в пізнавальних структурах таких змінних, що обумовлені глибинними особливостями суб'єкта й виявляються не у вигляді окремих функцій, а в якості глобальних і в цьому сенсі – особистісних підходів суб'єкта до регуляції своєї активності.

Ці положення узгоджуються з нашими уявленнями про функціонування процесів прийняття рішень педагогами в проблемних ситуаціях діяльності. Поведінкова активність педагога розгортається при його зіткненні з такими ситуаціями, глобальні змістові ознаки яких “вписані” в “набір” (або “перелік”) тем, стосовно яких учитель є найбільш уразливим. Готовність до конкретного типу (стилю) реагування в таких ситуаціях складається ще до їх виникнення, й тому дійсно є достимульним відображенням. Такі сформовані в минулій індивідуальній історії розвитку особистості педагога емоційно-поведінкові патерни стають узагальненими підходами до організації власної активності. При розгортанні діяльнісних схем активності вчителя також існує передготовність до сприймання проблемної ситуації з позиції мети, мотивів, задач педагогічної діяльності, але ці утворення формувались не в глибинах несвідомого, а на рівні свідомості. Отже, можна вважати, що обгрунтоване нами розмежування процесів прийняття педагогічних рішень на поведінковому та діяльнісному рівнях активності вчителя, певним чином, співвідноситься з існуванням різних когнітивних стилів.

Історія подальших досліджень когнітивних стилів пов'язана саме з їх визначенням як засобів (форм) сприйняття, мислення й дії суб'єкта, що задають індивідуально-усталені й у цьому розумінні особистісні характеристики вирішення пізнавальних задач у різних ситуаціях (переважно в ситуаціях невизначеності) [163].

Зв'язок когнітивних структур з афективними компонентами й показниками сенсорної чутливості розглядаються також у запропонованій А. Палеєм типології стилів [266].

Крім поняття про когнітивний стиль, у вітчизняній психології сформувалось поняття про індивідуальний стиль діяльності. В роботах В. Мерліна, де індивідуальним стильовим особливостям надається проміжне положення між властивостями здібностей і темпераменту, були виявлені істотні зв'язки між засобами пізнання й здібностями [226].

У свою чергу Є. Клімов запропонував дворівневе уявлення про індивідуальний стиль діяльності, що включає первинний пристосувальний ефект у результаті впливів темпераментальних властивостей (типу нервової системи) й вироблені самим суб'єктом особливості засобів дій [143]. Таким чином, поняття індивідуального стилю діяльності внесло в поле вивчення принципово інший аспект у розумінні стилів, а саме – активність суб'єкта в самостійному формуванні ним засобів здійснення діяльності у взаємодії з біологічно заданими чинниками індивідуальних відмінностей [354]. В педагогічній психології існує також поняття про стиль діяльності вчителя [152; 212; 219; 256; 268].

Сучасні дослідження когнітивних стилів характеризуються переорієнтуванням з кореляційних на експериментальні схеми аналізу вирішення пізнавальних задач, що привело до виникнення особливої уваги до стратегіального підходу, який спрямований на виявлення не стільки латентно властивих суб'єкту якостей, скільки формованих ним самим засобів реалізації пізнавальних і, зокрема, інтелектуальних стратегій.

Зараз у психології виділяються різноманітні когнітивні стилі та їхні параметри залежно від того, чи беруться за основу типології сприйняття, утворення понять, класифікації, прийняття рішення або проблемного мислення. Найбільш важливими показниками когнітивних стилів вважаються дифференційованість поля (із параметрами “полезалежність –

поленезалежність”) і тип реагування (із параметрами “імпульсивність – рефлексивність”). До ознак когнітивних стилів належать також широта категорій (із параметрами “глобальна – специфічна”) й рівень концептуалізації (із параметрами “конкретний – абстрактний”) [389]. Крім названих, М. Холодна виділяє ригідність – гнучкість когнітивного контролю; вузькість – широту діапазону еквівалентності; толерантність до нереалістичного досвіду; когнітивну простоту – когнітивну складність; вузькість – широту сканування; згладжування – загострення розходжень.

Виділені характеристики когнітивних стилів можна застосувати для аналізу мисленнєвих процесів, на основі яких відбувається прийняття вчителями рішень у проблемних педагогічних ситуаціях.

Так, поняття дифференційованості поля (спочатку використовувався також термін “розчленованість” поля) було введено Г. Віткіном і визначається як біполярна якість особистості, що може коливати в межах від полезалежності до поленезалежності. Досліджувані, які з труднощами відриваються від домінуючої структури перцептивного поля, яким важко дається виділення з фону конкретного стимулу і які не можуть цілком відокремити елемент від поля, одержали назву полезалежних. Сприйняття таких людей є переважно цілісним, глобальним і недифференційованим. Поленезалежними були названі люди, що легко звільняються від тиску об’єднуючих взаємозв’язків, сприймають і переробляють ті або інші стимули незалежно від контексту, інакше кажучи, можуть швидко й надійно перцептивно ізолювати фігуру від фону [478].

На нашу думку, поле(не)залежність як ознака когнітивного стилю може визначати важливі ознаки процесу прийняття педагогами рішень у складних ситуаціях діяльності. Полезалежність у цьому процесі виглядає як схильність до напрямку дій, який безпосередньо й немовби “логічно” зумовлюється комплексом наявних умов самої ситуації (“винен – будеш покараний”, “не вивчив – отримаєш низьку оцінку”, “намагаєшся принизити

вчителя – будеш принижений сам” та ін.). При цьому ситуація сприймається недиференційовано й глобально, а тому її детальний аналіз майже унеможлиблюється, що сприяє розгортанню реактивної стратегії дій. Такі рішення мають ситуаційний характер, і ми відносимо їх до категорії поведінкових.

Полезалежність, навпаки, є стилем діяльності, за якого педагог має певні свідомі орієнтири (цілі, переконання, цінності) й намагається вирішувати проблемні ситуації, виходячи саме з них. Конкретні обставини ситуації лишаються важливим фактором, але вони розглядаються під кутом зору існуючих цільових і світоглядних конструкцій. Компоненти вихідної ситуації підлягають тут певній аналітичній обробці, вони розглядаються не лише й не стільки в ситуативному контексті, скільки в контексті орієнтирів, що сформовані на ієрархічно вищих щаблях психічної регуляції.

Відзначимо, що полезалежність-полезалежність містять в собі характеристики й таких базових психічних властивостей, як екстраверсія-інтроверсія в розумінні К. Юнга [438]. Відомо, що екстраверсія трактується Юнгом як спрямованість на об’єкти (у нашому випадку – на “поле” ситуації), а інтроверсія – на суб’єктивні, внутрішні змісти, що проявляється як певна автономія, незалежність від об’єктивних, зовнішніх чинників.

Наступна характеристика когнітивного стилю – імпульсивність-рефлексивність, поняття про яку було введено Дж. Каганом для розрізнення індивідуальних особливостей поведінки людини при розв’язуванні задач [459]. Імпульсивність має місце в тих випадках, коли індивід відразу, не замислюючись, відповідає на зовнішні подразники, легко схиляється на користь тієї або іншої гіпотези, не враховуючи ступінь її реалістичності, коли він діє, не розмірковуючи, й приймає необдумані рішення. Натомість, рефлексивність приписують людям, що перед тим, як діяти, внутрішньо апробовують гіпотези, відкидаючи ті з них, які здаються мало реалістичними, тобто діють обдуманно, виважено й обережно. В процесі розв’язування

розумових задач імпульсивна поведінка призводить, у середньому, до менших витрат часу, але до більшої частоти помилок, ніж рефлексивна стратегія [142, с. 92-101].

Звичайно, імпульсивність та рефлексивність є ознаками аналізованих нами рівнів активності вчителів, на яких здійснюється прийняття поведінкових та діяльнісних рішень у проблемних педагогічних ситуаціях. Імпульсивність знову ж таки виявляється в тенденції педагогів реагувати, відповідати на стимульні ситуації (що є ознакою процесу прийняття рішення як поведінкового акту), причому реагування відбувається без обмірковування, тобто під тиском неусвідомлених мотивів-стимулів та актуального емоційного стану. Рефлексивність як виваженість, свідома скерованість дій, заснована на вивченні, аналізі ситуації, є ознакою прийняття рішення як акту діяльності.

С. Мессер, аналізуючи роботи по вивченню рефлексивності-імпульсивності, сформулював два важливі висновки: по-перше, тільки деякі ситуації, що містять чинник невизначеності, дозволяють виявлятися цьому когнітивному стилю, і, по-друге, навчання прямо впливає на рівень імпульсивності, тобто при оволодінні суб'єктом скануючими стратегіями вона зменшується [468]. Цей висновок є важливим для нашого дослідження, оскільки в основу розробленої нами програми формування в педагогів умінь прийняття ефективних педагогічних рішень, покладено принцип рефлексивності.

Існують дослідження, спрямовані на вивчення особистісних регуляторів прийняття рішення, зокрема дослідження Т. Корнілової, де вивчається вплив на вирішення невизначених ситуацій факторів "ризикованості" й "раціональності", які автор відрізняє від імпульсивності-рефлексивності [159; 161].

Цікавим є також підхід до індивідуальних відмінностей у розумовій діяльності людей не "по горизонталі", коли виділяються рядоположені ознаки

когнітивних стилів, а “по вертикалі”, коли ці відмінності аналізуються відповідно до різних рівнів переробки інформації.

Так, Р. Стернберг пояснює розходження в інтелектуальній продуктивності розходженнями в так званих когнітивних структурах індивідів [475]. Він виділяє три рівні компонентів інтелекту, відповідальних за переробку інформації:

1. Метаконпоненти – процеси керування, що регулюють конкретні процеси переробки інформації, до яких відносяться: визнання існування проблеми; усвідомлення проблеми й добір процесів, придатних для її рішення; вибір стратегії; вибір ментальної репрезентації; розподіл “розумових ресурсів”; контроль за ходом рішення проблем; оцінка ефективності рішення.

2. Виконавчі компоненти – процеси більш низького рівня ієрархії. Зокрема, в так званий процес “індуктивного мислення” входять кодування, виявлення відношень, приведення у відповідність, застосування порівняння, обґрунтування, відповідь.

3. Компоненти надбання знань, до яких належать: вибіркоче кодування; вибіркоче комбінування; вибіркоче порівняння.

Таким чином, виділення нами рівневої структури механізмів, що лежать в основі процесу прийняття педагогічних рішень як поведінкових та діяльнісних актів, певним чином співвідноситься з існуванням індивідуально-типологічних формальних характеристик розумової діяльності, тобто когнітивних стилів, структур, стратегій.

Стосовно місця й ролі стратегіального підходу до вивчення когнітивних процесів (зокрема – до процесів розв’язання задач) треба зауважити, що він є одним із найвагоміших у системі теоретико-методологічних засад дослідження інтелектуальної діяльності.

Стратегії – це психічні утворення, що забезпечують “інтеграцію основних операцій у складні форми мислення” [455, с. 241].

За Г. Баллом, у теорії рішення задач стратегія визначається як евристична рекомендація, що мається в розпорядженні вирішувача й несе інформацію про властивості засобу розв'язання конкретної задачі або будь-якої задачі певного класу [29, с. 101].

За Й. Лінгартом, реалізація евристичного рішення відбувається шляхом створення можливих стратегій і вибору однієї з них [198]. Стратегія визначається як вибір послідовних рішень, що призводять до оптимізації дій і вирішення проблеми за допомогою обрання доцільного методу з числа кількох можливих. Гіпотези, стратегія і плани діяльності виникають на тій психічній основі, що була позначена Й. Лінгартом як поняття спрямованості. В цьому розумінні спрямованість пов'язана зі структурними змінами як у когнітивній, так і в оперантній області.

Зв'язки між спрямованістю й планом діяльності виражаються Й. Лінгартом у такий спосіб: спрямованість, що виникає в першій фазі діяльності й навчання, має неусвідомлений характер. Шляхом поступового пошуку й проб досліджуваний домагається уточнення спрямованості; в результаті виникає план діяльності. Для плану характерним є те, що людина розуміє значення своїх методів для досягнення цілі, порівнює ціль і обрані методи, робить їхню оцінку й створює гностичну модель проблемної ситуації. На основі цієї моделі вона формує програму операцій, які призводять до вирішення задачі [198, с. 243].

Р. Стернберг підкреслює також важливість вибору стратегії й виділяє три типи стратегій: аналітичну, просторово-синтетичну й вербальну [475].

Дж. Брунер, вивчаючи процес оволодіння поняттями (і взагалі процес категоризації), визначає його як активність висування будь-якої гіпотези та її перевірки [453]. Суб'єкт тут обирає певну стратегію активності, на основі якої він виключає непридатні гіпотези й висуває ту, що підходить. Брунер виділяє дві різноманітні стратегії узагальнення – “холістичну” й “партистичну”.

Люди, що застосовують партистичну стратегію, виділяють тільки одну ознаку, а потім, у процесі узагальнення, в разі потреби, узагальнюють і інші необхідні ознаки. Досліджувані, що застосовують холістичну стратегію, відразу ж після ознайомлення з проблемою виділяють усі можливі ознаки, як загальні ознаки класу, й у наступному процесі узагальнення вони виключають ті випадкові ознаки, що в минулій ситуації вони приймали за загальні. За Брунером, ці стратегії психологічно відрізняються одна від одної; логічна ж цінність цих стратегій однакова [453]. Ш. Надірашвілі, навпаки, вважає, що зазначені стратегії різні як за логічною структурою, так і за логічною цінністю [245].

Стратегіальний підхід до вивчення індивідуальних властивостей когнітивного процесу представлений у вітчизняній психології теорією В. Моляко. Запропонована ним системно-стратегіальна концепція діяльності, базується на аналізі комплексів розумових дій (стратегій), яким суб'єкт надає перевагу [234]. При цьому В. Моляко наголошує на відмінності понять “стратегія” та “метод”, “спосіб”. Автор не розглядає їх як синоніми, оскільки спосіб і метод, на відміну від стратегії, абстраговані від суб'єкта, який здійснює процес рішення. На основі аналізу систем розумових дій, що виявляються в різних підходах до вирішення конструкторських задач, автор виділив п'ять видів стратегій: пошуку аналогів, реконструювання, комбінаторну, випадкових підстанов та універсальну стратегію [там само]. Дослідження педагогічної діяльності, проведені на основі цієї концепції, довели, що всі названі стратегії функціонують у діяльності вчителя [253], а процес їх формування починається на етапі професійної підготовки майбутніх педагогів. Стратегії характеризуються, по-перше, різним рівнем креативності, який визначається мірою включення в процес пошуку рішення готових або творчих засобів дії, по-друге, різним рівнем виваженості й раціональної організації самого процесу пошуку, по-третє, схильністю суб'єкта до фіксованих або нефіксованих шляхів мислення.

У наших попередніх дослідженнях був встановлений зв'язок між домінуючими стратегіями мислення вчителя та схильністю до прийняття рішень певного характеру (варіантами педагогічних рішень) – карального, заохочувального, компромісного, примусового, переконувального та ін. Крім того, отримані результати свідчать, що найбільш часто під час вирішення напружених ситуацій діяльності педагога реалізують стратегію пошуку аналогів, другу позицію посідає комбінаторна стратегія. Найбільш творча стратегія – реконструювання – представлена низькими частотними показниками. Цікавим є також той факт, що не завжди творчі рішення – педагогічно доцільні та ефективні, а нетворчі – недоцільні. Таким чином, стратегія мислення педагога повинна розглядатись у зв'язку з фактором діяльнісного цілепокладання.

У психологічних дослідженнях останніх десятиріч досить часто обговорюється проблема розвитку когнітивних структур і функцій людини залежно від віку, професії, освіти. Так, порівнюючи різні типи рішення евристичних задач (за характером висування гіпотез, їх перевірки й обґрунтування), Ю. Кулюткін дослідив, що з віком посилюється тенденція до скорочення крайніх рішень (як імпульсивних, так й уповільнених) і до зростання числа рішень врівноважених. Цей висновок стосується мисленнєвих операцій людей віком 18 – 35 років. На думку Б. Ананьєва, “логіка дорослого” та її динамізм досліджені ще недостатньо [12, с. 246]. За його даними, у старших вікових періодах з накопиченням життєвого досвіду та його професіоналізацією підсилюється вплив на інтелектуальний розвиток людини її індивідуального стилю розумової діяльності, пов'язаного як з освітою, так і з індивідуально-типологічними властивостями. Непрямий вплив на зміну ступеня складності розумових операцій чинить також вік, але саме у зв'язку з освітою. За даними Ю. Кулюткіна й Г. Сухобської, в людей з вищою освітою не відбувається помітних змін у рівні їх операційних структур (проте в досліджуваних того ж віку, але з незакінченою середньою освітою,

спостерігається зниження з віком ступеня складності операцій) [177, с. 245-246].

У дослідженні К. Абульханової-Славської вивчалися деякі особливості когнітивних умінь майбутніх педагогів, зокрема – їх здатність формулювати проблему на основі запропонованої конфліктної ситуації між учнем, учителем й батьками [5]. Було встановлено, що проблемному баченню, постановці проблеми заважають стереотипи (сформований минулим досвідом професійний стереотип, або інший стереотип), аналогії, професійні стандарти, які знімають проблемність і переводять її на типові рішення або віддають особистість у владу переживань проблеми. Тому К. Абульханова-Славська робить висновок про те, що проблематизація як вищий прояв індивідуального мислення досягається різними шляхами, детермінується різними чинниками. Бачення проблеми ще не є гарантією того, що суб'єкт готовий взятися за її вирішення (тим більше – конструктивне вирішення). Важливим моментом тут для виявлення проблеми К. Абульханова-Славська вважає певну пропорцію абстрактно-типового й конкретно-контекстуального. Суттєвим моментом є формулювання протиріччя, яке передує справжній проблематизації. Іншою важливою операцією мислення автор вважає процедуру інтерпретації, яку визначає як оцінну процедуру свідомості, пізнання й мислення, тобто, розкриття смислу, значення явищ і процесів, що відбуваються [5, с. 209-211]. У цілому, зазначене дослідження свідчить про недостатній рівень розвитку в педагогів вміння знаходити й ставити проблеми, що підтверджується й результатами нашого дослідження.

І. Семенов і С. Степанов відзначають, що останнім часом у дослідженнях мислення все більша увага приділяється проблемі особистісної обумовленості пізнавальних процесів [117; 284; 324; 349]. Виділяються ціннісний, мотиваційний, емоційний, вольовий та інші особистісні аспекти мислення. При цьому, як підкреслюють автори, виконуючи певні функції в мисленні, усі вони виступають лише як загальні, неспецифічні умови його

протікання, тобто вони пов'язані з зовнішніми передумовами творчого мислення [325]. Звідси автори роблять висновок про те, що ці досліджувані аспекти неможливо включити в більш-менш струнку концепцію творчого мислення. Дослідження ж мислення за допомогою тестів інтелекту в сполученні з особистісними методиками приводить, на думку авторів, лише до опису єдності інтелектуального й особистісного або до їхнього протиставлення. А це, у свою чергу, не приводить до істотних результатів по формуванню творчого мислення, коли акцент робиться на мотиваційному, ціннісному, емоційному й інших аспектах мислення [там само].

Автори виділяють два напрямки у вивченні творчого мислення. Перший з них пов'язується з тим, що роль особистісних моментів у мисленні хоча й визнається в самому загальному вигляді, але “сама особистість при цьому розуміється не більше як індивідуалізований соціальний суб'єкт, наділений багатьма властивостями (у тому числі й інтелектом) і володіючий певними індивідуально-психологічними відмінностями”. Другий напрямок, навпаки, здійснює підміну предмета дослідження з власне творчого мислення на вивчення “особистісних детермінант як особливих чинників, тобто немов би самих по собі” [там само, с. 42].

І. Семенов і С. Степанов виділяють один із шляхів вивчення мислення, що пов'язаний з експериментальним моделюванням проблемно-конфліктних ситуацій, де в якості завдань звичайно використовуються творчі задачі на розуміння і кмітливість. Підкреслюється думка про те, що процес творчого мислення неможливий без самоорганізації, джерелом якої є пізнавальна активність особистості. Джерелом активності “Я” є конфлікт між неможливістю рішення творчої задачі на репродуктивному рівні й самоперебудови особистості. “Переосмислення як засіб активного здійснення “Я” в проблемно-конфліктній ситуації визначає самозміни й саморозвиток суб'єкта, що цілком виправдовує трактування переосмислення як рефлексії” [там само, с. 44].

Успішність рішення творчих задач багато в чому визначається рівнем розвитку особистісної рефлексії, яка, в свою чергу, схильна до негативних впливів захисних механізмів.

Таким чином, вирішення проблемних педагогічних ситуацій, аналізоване в контексті мисленнєво-когнітивних процесів, підлягає впливу індивідуально-стильових властивостей організації інтелектуальної діяльності суб'єкта. Різні характеристики когнітивних стилів та стратегій розумової діяльності педагога визначають вектори пошукової активності. Рівень розвитку систем когнітивних умінь педагога чинить суттєвий вплив на процеси прийняття рішення в проблемних ситуаціях діяльності.

На цій основі ми робимо припущення про те, що ефективність педагогічного рішення залежить не тільки від його педагогічно-змістових і педагогічно-дійових характеристик, які були виділені нами в п. 2.1, а й від рівня розвитку *когнітивних і функціонально-операційних процесів*, які забезпечують сприймання, переробку, зіставлення, синтезування інформації, що міститься в умовах проблемної педагогічної ситуації й впливає з передбачуваного ходу подій. Отже, до педагогічно-змістового й педагогічно-дійового критеріїв ефективності педагогічних рішень ми додаємо також функціонально-операційний критерій, що відбиваються в рівні розвитку педагогічного мислення вчителя. Цей критерій є індикатором таких властивостей мислення педагога, як розвиненість проблематизації (вміння бачити й формулювати протиріччя, інтерпретувати й прояснювати сенс подій і процесів, що відбуваються); уміння переформулювати проблемну ситуацію на задачу через виділення її головної вимоги та постановку мети; утримання в свідомості абстрактно-типового й конкретно-контекстуального в процесі рішення; продукування альтернатив або гіпотез рішення, які складають поле вибору; вміння оцінювати й зіставляти альтернативи на основі конструювання критеріїв для такого порівняння; виявлення творчого, креативного підходу до формування напрямку вирішення проблемної педагогічної ситуації;

розвиненість рефлексивних процесів. Наведені критерії були покладені в основу діагностично-оцінних процедур дослідження процесу прийняття рішень у проблемних педагогічних ситуаціях.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

З позицій особистісно орієнтованої парадигми освіти, мета педагогічної діяльності сучасного вчителя полягає у сприянні розвитку особистості учнів і вихованців, розкриттю індивідуальності кожної дитини. 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). 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 в педагогічній діяльності тих чи інших засобів спілкування і впливу. До неприйнятних належать такі засоби впливу, як примус, тиск, агресивні прояви та маніпулювання.

Прийняття рішень у педагогічній діяльності може бути розглянуто як мисленнєвий процес. Мислення в психології вивчається як процес вирішення задач, який скеровується свідомою метою. Вирішення проблемної ситуації або задачі – це процес, який має стадіальну структуру, специфіка якої залежить від фактора “репродуктивність – творчість”. 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.

Різні типи мислення відіграють різну роль на певних етапах процесу рішення. Творче мислення переважає на етапах дозрівання нових ідей, критичне – на етапах перевірки гіпотез.

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.

Аналіз психологічних досліджень педагогічної діяльності, а також розгляд прийняття рішень як мисленнєвого процесу дозволив виділити нам три критерії оцінки ефективності педагогічних рішень. Перші два пов'язані з педагогічним змістом рішення: по-перше, з його смисловою узгодженістю із загальною метою діяльності вчителя, що вивляється в спрямованості рішення на сприяння особистісному й інтелектуальному розвитку учнів, а, по-друге, з відповідністю виконавчої (операційно-методичної) частини рішення засадам демократичної, а не примусово-авторитарної педагогіки. Третій критерій враховує когнітивні та функціонально-операційні процеси, на основі яких здійснюється процес вироблення рішення. Це – вміння постановки проблеми (проблематизація), формулювання мети, альтернативність педагогічного мислення (наявність поля вибору), розвинені вміння аргументації тощо. Функціонально-операційна сторона прийняття рішення описує якість і продуктивність роботи свідомості педагога, рівень осмисленості його дій, ступінь суб'єктної включеності в процес власної діяльності.

РОЗДІЛ 3

ПРОЦЕС ПРИЙНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНИХ РІШЕНЬ НА ПОВЕДІНКОВОМУ РІВНІ АКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

3.1. Методологічне обґрунтування емпіричних методів дослідження процесу прийняття педагогічних рішень

Вибір методу є одним із найбільш важливих питань будь-якого дослідження. Складність добору адекватних емпіричних методів вивчення процесу прийняття педагогічних рішень полягає в тому, що досліджуване явище перебуває на перетині різних аспектів функціонування психіки – особистісного, когнітивного та емоційного. З урахуванням впливу на прийняття рішення несвідомих процесів проблема вибору емпіричного методу ще більше ускладнюється.

У психології склалися певні традиції дослідження всіх названих аспектів психіки – особистісних (у тому числі – й несвідомих), когнітивних і поведінково-афективних.

Оскільки прийняття рішень класично пов'язується з мисленнєвим процесом, то вивчення акту рішення в контексті діяльності педагога також повинно узгоджуватись із традиціями дослідження мислення.

Вивчення мислення в психології пов'язане з різними психологічними школами. Однією з перших була Вюрцбурзька школа. Загальноприйнятим у той час був інтроспективний метод, на якому базувались і дослідження цієї групи психологів. Інтроспекція в первісному вигляді, якого вона набула ще в дослідженнях В. Вундта, являла собою спробу аналітичного схоплення елементів актуального стану свідомості. При цьому сама процедура інтроспекції мала штучний характер, оскільки досліджувані повинні були винайти й відрефлексувати ті психічні змісти, які безпосередньо не усвідомлюються. Представники Вюрцбурзької школи трансформували цей

метод в “систематичну експериментальну інтроспекцію” (Н. Ах, К. Бюлер, О. Зельц, О. Кюльпе та ін). Їй підлягали вже мисленнєві процеси, оскільки завдання для досліджуваних поступово ускладнювалися й набули логічного характеру. Згодом досліджувані повинні були простежити шлях своєї думки при рішенні досить складних логічних задач [447]. Систематичним такий метод називався тому, що хід виконання завдання розбивався на інтервали, і кожна з ланок (підготовчий період, сприйняття подразника, пошук відповіді, реакція) старанно досліджувалась за допомогою самоспостереження із тим, щоб з’ясувати її склад. Досліджуваний повинен був описати весь процес власної розумової діяльності, іноді його переривали на певному етапі мислення. Використовувалося також повідомлення досліджуваного безпосередньо після закінчення іспиту. Отримані дані розглядалися як достовірний і адекватний опис ходу мислення в процесі рішення задачі [111]. “Досвідчені досліджувані на підставі самоспостереження над переживаннями під час дослідження почали повідомляти безпосередньо після іспиту повні й неупереджені дані про протікання душевних процесів... Досліджувані почали говорити мовою життя” [180]. Таким чином, інтроспекція стає процедурою, яка ретроспективно охоплює завершений акт мислення.

Методика дослідів К. Бюлера та К. Марбе полягала в тому, що перед досліджуваним ставилася складна проблема й вимагалось якомога детальніше описати, що відбувається в його свідомості під час рішення [447]. Отже, інтроспекція перетворюється із штучної процедури на природну розповідь про весь спектр емоційно-когнітивних станів, які пережив досліджуваний під час рішення експериментальних задач.

Пізніше гештальтпсихологи виступили з критикою аналітичної інтроспекції, якій був протиставлений новий метод, спрямований на безпосередній і природний опис спостерігачем змісту свого сприймання або переживання [111]. Гештальтисти запропонували третій варіант інтроспективного методу, що отримав назву феноменологічного. В пошуках

шляхів входження в реальність психічного життя в усій його повноті й безпосередності досліджуваному пропонувалося зайняти позицію “наївного” спостерігача, не обтяженого упередженими уявленнями про його будову [447]. Сутність методу феноменологічного самоспостереження полягає в тому, що досліджувані повинні вирішувати задачу шляхом “міркування вголос”, не спостерігаючи за процесами свого мислення, як це рекомендували представники Вюрцбурзької школи, а “передавати думку в слові”. Мислення буквально “відбувалося” в мовленні. Такий метод у гештальтпсихології розглядався як об’єктивний [107; 342].

Проблема об’єктивного й суб’єктивного має свою історію й методологію в психології взагалі, й психології мислення – зокрема. Так, у запропонованому І. Семеновим підході до психологічного аналізу мислення, обґрунтовується доцільність використання засобів системного підходу до визначення методології вивчення змістовно-сислової організації мислення, а також, на відміну від суб’єктивізму інтроспекції, ставиться проблема об’єктивувати в дослідженні смислові утворення мислення не стільки за допомогою самоспостереження, скільки через реєстрацією їх емпіричних проявів (у класичній психології смислові утворення мислення вивчалися шляхом самоспостереження, а змістові – шляхом спостереження). “Об’єктивно реєструючи розумовий процес у вигляді мовного потоку висловлювань, що виражають, як стало ясно після іспитів К. Дункера, не тільки його інтелектуальні, але й особистісні прояви, ми не змогли об’єктивно диференціювати їх за смисловою й за змістовою функціями...” [326, с. 56]. У зв’язку з цим І. Семеновим була введена нова одиниця аналізу дискурсивного мислення – функція (смилова або змістова) висловлювання, що вербалізується під час рішення задач вголос. Змістовно-смилова функція висловлювань дозволила автору об’єктивувати змістові й смислові утворення мислення, відкрила можливість моделювання процесу творчого мислення.

На думку І. Васильєва, метод змістовно-сислового аналізу мислення, може бути продуктивно доповнений методом аналізу невербалізованих смислів, оскільки важливим є вивчення специфічних зв'язків між рефлексивними процесами й процесами цілеутворення [69].

І. Семеновим була введена також нова одиниця психологічного аналізу мікророзвитку мислення – проблемно-конфліктна ситуація, що на думку автора дозволяє не тільки моделювати розвиток реального розумового процесу, але й створювати умови для розвитку творчої активності за допомогою системи відповідних психологічних прийомів.

Наше дослідження процесу прийняття рішення базується на традиціях вивчення мислення як процесу розв'язання задач. Ми виходимо з того, що процесуально-змістові характеристики вирішення проблемних педагогічних ситуацій об'єктивуються в мовленні під час міркування над ними. Це положення є базовим для розробки експериментально-процедурних аспектів нашого дослідження процесу прийняття педагогічних рішень на діяльнісному рівні. Наші досліджувані після ознайомлення з умовами проблемних педагогічних ситуацій отримували інструкцію у вигляді поступових запитань або спрямовуючих орієнтирів стосовно того, на чому й у якій послідовності треба зосередитись і поміркувати; свої міркування вимагалося фіксувати письмово.

Оскільки ж предметом нашого дослідження є процес прийняття педагогічних рішень, який ми розглядаємо не тільки на діяльнісному, а й на поведінковому рівні, де він пов'язаний з несвідомими психодинамічними процесами, то дослідницькі процедури повинні базуватись також на моделюванні ситуацій, в яких діють ситуаційні чинники (напруженість, фрустраційність, загрозливість, невизначеність тощо), на основі яких ці процеси можуть актуалізуватись.

На основі вивчення особливостей асоціативної організації пам'яті З. Фрейд у свій час розробив особливий метод виявлення змістів несвідомого,

що увійшов в історію психоаналізу як метод вільних асоціацій [381]. Він полягає в аналізі всіх думок, що з'являються у свідомості досліджуваного – або відштовхуючись від будь-якого слова, числа, образу, уявлення, або самодовільно [181, с. 447]. Цей метод можна розглядати як споріднений, певною мірою, з інтроспективними методами, що традиційно використовувалися в дослідженнях мислення. Необхідність промови вголос усіх думок, що приходять у свідомість, поєднує його з описаним вище феноменологічним методом М. Вертгеймера – К. Дункера. Крім цього, надання першої ж думки, що виникла в свідомості, як це відбувається в процесі застосування методу вільних асоціацій, є також властивістю процедур проективної психодіагностики.

Проективний метод традиційно використовується при вивченні неусвідомлених психічних процесів. Загальноприйнятим у сучасній проективній психодіагностиці є поняття “проекція”, яке виражає неусвідомлене винесення внутрішніх психічних змістів (мотивів, переживань, потреб та ін.) на зовнішні об'єкти [64; 257; 343; 360].

На нашу думку, проективні техніки при певному підході до їх використання, можуть виступати одночасно і як *задачні* процедури. Це стає можливим, якщо проективна методика містить окремі завдання у вигляді змодельованих незавершених ситуацій. Під час виконання таких завдань у досліджуваних можуть одночасно актуалізовуватись як мисленнєві процеси, так й особистісні мотиви, почуття, смисли тощо.

Б. Мурштейн, виділяючи базові положення, які лежать в основі проективної техніки, вказує, що найважливішими серед них є неоднозначність (чим більше ступінь неоднозначності стимуляції в проективному методі, тим більше відповідь відображує особистість того, хто вивчається); схожість стимула з об'єктом (чим вище ступінь схожості, тим вище й ступінь проекції); значущість кожної відповіді досліджуваного (немає випадкових відповідей щодо аналізу особистості); достатньо широкий обсяг даних (процедура

проективного дослідження надає багато інформації, щоб “виявити” особистість суб’єкта); спроможність виявляти різні рівні особистості (свідомі та несвідомі) [469].

Особливості проективного методу, за А. Корнером, полягають також у тому, що в результаті його застосування відбувається відображення цілісної особистості в усіх поведінкових проявах, навіть малозначущих; результати дослідження залежать від майстерності та досвіду інтерпретатора, а також його інтуїції; проективні методики постачають такий матеріал, який індивід не хоче або не може надати іншим шляхом; розповіді або реакції індивіда не є випадковими (кожна відповідь має свою причину й наслідки) [461].

Вітчизняні психологи, характеризуючи переваги й труднощі проективної психодіагностики вказують на те, що в них відсутні суттєві обмеження при виконанні завдання, виявляється нейтральна щодо особистості спрямованість завдань, невизначений характер тестового матеріалу, відсутність нормативів при оцінці результатів; визнається багатозначність кожного окремого показника й наближення до однозначності із зростанням сукупності показників, що розглядаються [65; 67; 343].

Оскільки вплив несвідомих психічних процесів (тобто підсвідомих мотиваційно-динамічних комплексів) ми пов’язуємо з поведінковим рівнем прийняття рішень, то проективний підхід застосовувався нами в дослідженні поведінки вчителів у проблемних ситуаціях діяльності.

У зв’язку з тим, що прийняття рішення є етапом процесу розв’язання задачі, методичне забезпечення окремих етапів нашого дослідження базувалось на задачному підході.

Досить поширеною є точка зору на педагогічну діяльність як на процес поступового вирішення великої кількості педагогічних задач (Н. Кузьміна, Ю. Кулюткин і Г. Сухобская, В. Сластенин, В. Кан-Калик). Наші попередні дослідження мисленневих стратегій педагога також ґрунтувались на вказаному підході. В загальному вигляді це уявляється цілком справедливим. Але

виходячи з аналізу співвідношення понять “проблемна ситуація” й “задача” необхідно зазначити наступне.

З нашої точки зору, практично будь-яка буденна ситуація взаємодії вчителя з учнями може розглядатись як проблемна, оскільки містить в собі протиріччя (наприклад, учень запізнився на урок, а, отже, пропустив щось важливе; вчителю не вистачає часу для викладу нового матеріалу; учень не працює на уроці (відволікається, списує), а, отже, не засвоює матеріал; підказує, а значить заважає мислити іншому та ін.). Перетворення ж такої проблемної педагогічної ситуації на задачу – це психологічний процес її “привласнення” суб’єктом діяльності, в якому відбуваються осмислення протиріччя, що міститься у вихідних умовах, та виникає прагнення (мотив) до його вирішення. Проблемна ситуація не стає задачею, доки не відбудеться поєднання об’єктивних умов ситуації із сприйманням, осмисленням та прийняттям їх учителем. При цьому процес перетворення проблемної ситуації на задачу каталізується особистісним смыслом, тобто співвіднесеністю її умов з ієрархією потреб, ціннісних орієнтацій, мотивів педагога.

Важливо, що визначення задачі пов’язане з поняттям мети, тобто в її структурі містяться характеристики стану предмета, який вимагається. Ця властивість є цілком обґрунтованою щодо формалізованих (математичних, логічних та ін.) задач, але стосовно педагогічних задач цей момент потребує особливого аналізу й прояснення. Йдеться про те, що при зіткненні з однією проблемною педагогічною ситуацією різні вчителі можуть формулювати різні цілі, а отже, й різні вимоги щодо нового (бажаного) стану ситуації. Наприклад, ситуація безладу й недисциплінованості учнів на уроці, яку можна вважати проблемною (оскільки є протиріччя між необхідністю засвоєння нових знань та умінь і неорганізованістю пізнавальної діяльності учнів на уроці), буде перетворена на задачу, якщо педагог ставить мету налагодити дисципліну (тобто висуває для себе вимогу стосовно перетворення вихідної ситуації). Якщо ситуація не торкається сфери особистісних смислів учителя, цього не

відбувається, й педагог не реагує на поведінку учнів, продовжуючи вести урок. Якщо ж, наприклад, у цей момент в клас заглядає хтось із представників адміністрації, та ж стимульна ситуація може стати суб'єктивно значущою (перетвориться на задачу), й учитель виявить зусилля до перетворення її в новий стан. Цей приклад демонструє, що проблемна ситуація стає задачею, коли суб'єкт після її сприймання й оцінки ставить конкретну мету, тобто визначає результат, у напрямку до якого прагне діяти.

Крім цього, цілі щодо перетворення одних і тих самих проблемних педагогічних ситуацій індивідуально варіативні. Якщо ж говорити про засоби досягнення цих цілей (навіть єдиних для різних педагогів), то вони також надзвичайно індивідуалізовані (наприклад, досягнення дисципліни на уроці може здійснюватися різними засобами – шляхом тиску на учнів, покаранням, загрозами або ж організацією повноцінної та насиченої змістом діяльності та ін.). Таким чином, перетворення проблемної педагогічної ситуації на задачу є внутрішнім процесом, під яас якого актуалізуються особистісні смисли, потреби, мотиви вчителя.

Отже, коли ми розглядаємо педагогічну діяльність як процес рішення постійно виникаючих задач, то маємо на увазі її суб'єктивну сторону, тобто проблемні ситуації ніби вже результовані в свідомості педагога в осмислених і прийнятих ним задачах. Якщо ж ми вивчаємо детермінаційні чинники активності вчителя в усій повноті її здійснення, то необхідний аналіз як зовнішніх умов, що складають проблемні ситуації до осмислення їх учителем, так і подальших процесів сприймання, оцінки та постановки мети після зустрічі з ситуацією, а також тієї активності, яка розгортається далі.

З цієї точки зору емпіричне дослідження педагогічних рішень, на нашу думку, повинно базуватись на пред'явленні досліджуваним не педагогічних задач, а проблемних педагогічних ситуацій, які є лише узагальненими стимулами, спонукаючими до осмислення й рішення їх учителями, тобто до перетворення на педагогічні задачі, які будуть носити вже суб'єктивний

характер. Інакше кажучи, нові властивості бажаного стану ситуації досліджувані повинні сформулювати самостійно, оскільки це етап постановки мети (власне виникнення задачі).

Всі описані моменти спричинили необхідність розробки адекватних і валідних дослідницьких процедур, спрямованих на моделювання ситуації прийняття педагогічних рішень, виходячи з виділених нами рівнів активності вчителя – поведінкового та діяльнісного – з урахуванням їх специфічних властивостей.

3.2. Методика дослідження процесу прийняття педагогічних рішень як поведінкового акту

В нашому дослідженні вивчення поведінкового рівня прийняття педагогічних рішень було побудовано на основі використання проєктивного методу. Вибір методики цієї частини дослідження базується на наступних положеннях.

По-перше, запропонована нами методика спрямована на дослідження особливостей реагування вчителів на *фрустраційні* ситуації педагогічної діяльності.

Ми виходимо з розуміння фрустраційних ситуацій як проблемних, тобто таких, що не містять всієї необхідної інформації для здійснення рішення й тому стимулюючих процес його винаходження [393]. Крім цього, поняття фрустрації пов'язується з виникненням певних перешкод на шляху до реалізації мети або задоволення потреби. Тому фрустраційними педагогічними ситуаціями ми вважаємо напружені, складні ситуації педагогічної взаємодії, в яких діє стрес-агент, але його спроможність викликати реальний стан фрустрації в педагогів є лише потенційною, оскільки не всі реакції й не всіх педагогів у таких ситуаціях можуть мати ознаки емоційного переживання фрустрованості.

По-друге, вибір учителем певної дії у фрустраційній ситуації розглядається нами як рішення, здійснюване на поведінковому рівні активності. Вище вказувалось, що поведінковими ми вважаємо такі рішення проблемних ситуацій, які мають немов би “спровокований” характер, оскільки ситуації, в яких вони приймаються, характеризуються напруженістю, складністю, тобто фрустраційністю. Поведінкові рішення проблемних педагогічних ситуацій, з нашої точки зору, є результатом проекції несвідомих аспектів психіки педагогів, і тому повинні, певною мірою, виконувати функції механізмів психологічного захисту; вони приймаються під тиском ситуативних мотивів-стимулів і тому більше “провокуються” ситуацією, в якій здійснюються, ніж будуються свідомо та раціонально. В цьому сенсі, прийняти рішення в напруженій ситуації – значить відреагувати на неї. Тому поведінкові рішення, користуючись термінологією біхевіоризму, можна вважати реакціями на напружені ситуації (відомо, що реакція є одиницею поведінки). Для вивчення такого рівня формування напрямку дій (а отже прийняття рішення) оптимальною моделлю можуть бути ситуації буденної педагогічної праці, які мають ознаки напруженості.

І по-третє, ми вважаємо правомірним розгляд проективних технік, що складаються з обмеженої кількості окремих тестових завдань, як *задачних* процедур, оскільки кожне завдання містить в собі ознаки задачі (умова, поставлене питання, наявність “невідомого” та ін).

Виходячи з цього, нами була розроблена проективна методика СФСП (“*Ситуації фрустрації у спілкуванні педагогів*”, Додаток 1), яка є модифікацією асоціативно-малюнкового тесту С. Розенцвейга [422; 425; 426].

Викладені вище особливості педагогічних рішень, які приймаються й здійснюються на рівні поведінкової активності, враховані в інструкції використаної методики для досліджуваних: їм пропонується дати першу відповідь, що одразу ж виникла в свідомості після сприймання завдання-ситуації. Крім того, вона повина мати характер репліки, тобто безпосередньої

відповіді на слова ініціатора ситуації. Цей момент інструкції є дуже важливим, оскільки вчителю не пропонується проаналізувати ситуацію, висловити свої думки про її учасників та обрати оптимальний варіант рішення, знаходячись у позиції стороннього спостерігача. В такому випадку ми мали б більш високий рівень усвідомленості процесу прийняття рішення, тобто наблизили б його до діяльнісного. Нас на цьому етапі дослідження цікавили особливості саме тих варіантів рішення, які не усвідомлюються до кінця, приймаються під тиском емоцій та умов ситуації, коли треба діяти швидко, не рефлексуючи власних дій. Отже, виконуючи інструкцію, педагогам необхідно було ідентифікуватись з учасником напруженої ситуації, який мусить негайно діяти, тобто зайняти асоційовану позицію, що, звичайно, наближає отримані варіанти поведінкових реакцій учителів (рішень) до тих, які виникають у процесі реальної педагогічної взаємодії.

Структура та будова тесту СФСП аналогічна класичному варіанту тесту С. Розенцвейга, за виключенням того, що кількість завдань скорочена від 24 до 20. Збережений принцип чергування “ситуацій перешкоди” та “ситуацій звинувачення”. Ситуації “перешкоди” ми розглядаємо як такі, що моделюють умови операційної напруженості, а ситуації “звинувачення” – емоційної. Процедура обробки результатів тестування подібна до традиційної; зберігаються класифікації типів (з фіксацією на перешкоді, на самозахисті й на задоволенні потреби) та напрямків фрустраційних реакцій (екстрапунітивного, интропунітивного й імпульсивного), а також всі символічні позначення (Додаток 2).

У ході обробки результатів за методикою СФСП було виділено 7 головних категорій (3 типи й 3 напрямки реакцій, відмова від відповіді), а також 11 додаткових категорій, що відповідають конкретним видам фрустраційних реакцій.

Робота над створенням методики СФСП складалась з традиційних етапів психометричної перевірки якості тесту, статистичного аналізу розподілів

головних змінних, нормування тестових показників, а також визначення валідності та надійності [13; 66; 141; 257].

Нормативну вибірку склали вчителі початкових, середніх та старших класів загальноосвітніх шкіл Донецької та Луганської областей. Було обстежено 550 педагогів (180 чоловіків та 370 жінок). З метою валідизації методики, кожний респондент опитувався за оригінальним тестом Розенцвейга та тестом СФСП.

Аналіз розподілів головних змінних, отриманих в процесі емпіричної перевірки методики, та визначення тестових норм здійснювалось з урахуванням статі респондентів. Форми розподілів тестових показників є важливим фактором визначення тестових норм. Їх аналіз свідчить, що головні тестові змінні розподілені відповідно до нормального закону (це додатково перевірялось за критерієм Уїлкі-Шапіро). При цьому розподіл показників “відмови від відповіді” підпорядковуються експонентному закону аналогічно шкалам відвертості в багатьох опитувальниках.

Певне значення має розсіювання результатів тесту СФСП як у зв'язку з проблемою статистичної точності його результатів, так і стосовно змістових характеристик досліджуваної сукупності.

Розсіювання результатів у педагогів-чоловіків, у цілому, вище, ніж у педагогів-жінок. У класичному й запропонованому тестах розсіювання майже статистично однакове. Встановлено, що розсіювання результатів тесту С. Розенцвейга дещо вище для імпульсивної (самозвинувачувальної) реакції, а тесту СФСП – для реакції з фіксацією на самозахисті.

Виходячи з того, що розподіли 6 головних та 11 додаткових змінних підпорядковуються нормальному закону, було визначено показники середнього значення й стандартного відхилення, які можуть розглядатися як тестові норми (Додаток 2б).

Перевірка тесту СФСП на валідність здійснювалась шляхом кореляції отриманих за ним змінних з відповідними факторами оригінального варіанту

методики Розенцвейга (Додаток 2в). Результати кореляційного аналізу свідчать про те, що тест СФСР виявляє ту ж область психічних явищ, що й методика Розенцвейга. Між всіма однойменними категоріями реакцій існують кореляційні зв'язки. Вони знижуються від 0,58 до 0,29 у ряду: екстрапунітивні реакції, з фіксацією на задоволенні потреби, імпульсивні, самозахисні, інтропунітивні, реакція з фіксацією на перешкоді, відмова від відповіді. Це може бути інтерпретовано як ранжування фрустраційних реакцій за ступенем впливу на них сфери діяльності (побутової чи професійної) або соціальної ролі. Так, виникнення екстрапунітивної реакції мало залежить від сфери діяльності, а імовірність реакції з фіксацією на перешкоді значною мірою визначається тим, в якій соціальній ролі діє індивід та в якій сфері діяльності виникла фрустраційна ситуація.

Наведені результати свідчать про те, що характер поведінкової активності педагогів у фрустраційних ситуаціях професійної діяльності значною мірою відтворює стереотипи їх поведінки в ситуаціях буденного життя. Найбільше це стосується екстрапунітивних реакцій, в яких виявляється звинувачувальне або агресивне ставлення до інших учасників ситуацій ($r = 0,58$). Це підтверджує наші припущення, здійснені під час теоретичного аналізу: певні патерни реагування на складні ситуації взаємодії з іншими людьми (особливо агресивні, які ми найбільше пов'язуємо із захисною психодинамікою), що педагоги виявляють у широкому колі буденних ситуацій, переносяться ними в професійну діяльність. Таким чином, характер поведінкових реакцій учителів у ситуаціях педагогічної взаємодії не стільки залежить від свідомих процесів, які мали б розгорнутись при зустрічі з ускладненими умовами діяльності, скільки є сформованими раніше і вже фіксовані у стереотипних моделях їх поведінки; педагоги виявляють передготовність до конкретного напрямку дій в емоційно-загрозливих або операційно-ускладнених ситуаціях.

Разом з тим, за всіма показниками обох методик виявлено певні відмінності, однак їх величина в більшості випадків є статистично незначущою (рис. 3.1).

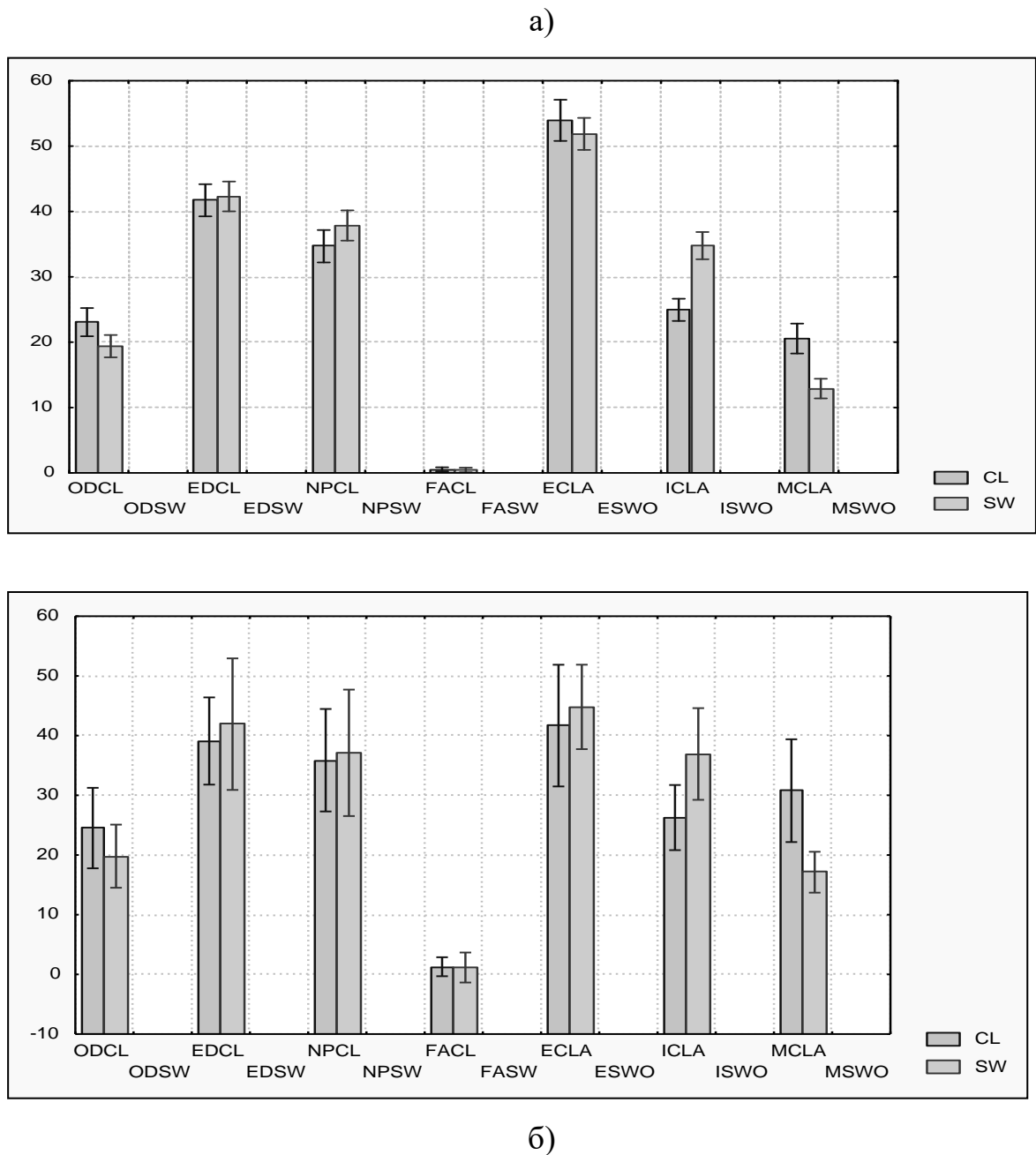


Рис. 3.1. Середнє значення ймовірності певної фрустраційної реакції, %.
а – чоловіки, б – жінки.

Примітка²: CL – класичний тест Розенцвейга; SW – тест СФСР. OD – реакція з фіксацією на перешкоді; ED – на самозахисті; NP – на задоволенні потреби; FA – відмова від відповіді. E – екстрапунітивні реакції; I – інтропунітивні реакції; M – імпульсивні реакції.

² Тут і далі використовуються наведені позначення типів і напрямків реакцій у двох порівнювальних тестах.

Виявлено дві істотні відмінності, незалежні від статі респондентів. Тест СФСП, порівняно з класичним, частіше виявляє інтропунітивну реакцію й рідше – імпунітивну. Це свідчить про вплив професійної педагогічної діяльності на поведінкові стереотипи та фрустраційні реакції, а також про схильність учителів рідше реагувати нейтрально (імпунітивно) на складні ситуації професійної діяльності й частіше брати відповідальність на себе (інтропунітивне реагування), ніж в ситуаціях буденного життя.

При визначенні валідності тесту СФСП був проведений факторний аналіз його результатів разом з показниками класичного тесту С. Розенцвейга; фактори були здобуті методом головних компонент, обертання осей здійснювалось за методом Quartimax raw. Із 16 змінних тільки вік учителя не має жодного значущого факторного навантаження (таблиця 3).

Перший із добутих факторів вказує на те, що частотні показники реакцій Е і М протилежні: чим частіше педагоги виявляють екстрапунітивну реакцію, тим рідше – імпунітивну. При цьому імовірність інтропунітивної реакції певною мірою незалежна від розташування досліджуваного на шкалі екстрапунітивність-імпунітивність.

Таким чином, стосовно напрямку фрустраційної реакції факторний аналіз виявляє наявність не трьох, а двох відносно незалежних характеристик: інтропунітивність і (виявлені як протилежні) екстрапунітивність-імпунітивність.

Ця особливість підтверджена результатами факторного аналізу двічі – для класичного й запропонованого варіантів фрустраційних тестів. З ймовірностями цих реакцій пов'язаний і фактор статі: в жінок частіше, ніж у чоловіків, виникає екстрапунітивна реакція, й рідше – імпунітивна, причому для обох методик.

Другий з добутих факторів – це імовірність реакції з фіксацією на перешкоді для обох тестів.

Факторна структура показників фрустраційних реакцій учителів, n=150

Змінні		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Стать		-0,740*	-0,030	0,053	-0,040
Пед. стаж		-0,183	-0,221	0,100	-0,374
Класичний тест С.Розенцвейга	OD	0,153	-0,774*	0,045	0,103
	ED	-0,337	0,097	-0,655*	0,177
	NP	0,218	0,516	0,567*	-0,319
	E	-0,765*	-0,166	-0,440	0,173
	I	0,202	0,367	0,499”	-0,418
	M	0,850*	-0,057	0,179	0,011
	Відмова	-0,107	0,111	0,304	0,512”
Тест СФСП	OD	-0,035	-0,716*	-0,040	-0,275
	ED	-0,052	0,339	-0,800*	-0,078
	NP	0,066	0,158	0,834*	0,143
	E	-0,582*	0,070	-0,56”	-0,196
	I	0,201	0,144	0,630*	0,010
	M	0,627*	-0,295	0,041	0,107
	Відмова	0,063	-0,021	0,044	0,741*
Доля дисперсії		0,182	0,117	0,212	0,09

Примітка: * – факторні навантаження більше 0,567, “ – більше 0,499

Третій з добутих факторів є найбільш вагомим статистично (0,212 від загальної величини дисперсії результатів) і найбільш навантаженим вихідними змінними. Так само, як це було показано вище для напрямку фрустраційних реакцій, для їх типу також можна вказати не три, а лише два відносно незалежні фактори: фіксація на перешкоді та фіксація на самозахисті – задоволенні (здійсненні активних дій у напрямку до розв’язання проблеми).

При цьому імовірність фіксації досліджуваного на самозахисті тим менше, чим частіше він виявляє спрямованість на розв'язання ситуації. Імовірність же фіксації на перешкоді не залежить від розташування реакції на шкалі “самозахист – розв'язувальні заходи”.

Крім того, можна відзначити, що реакція з фіксацією на задоволенні потреби найчастіше є интропунітивною за напрямком, а з фіксацією на самозахисті такою буває, навпаки, рідко. Таким чином, тип і напрямок фрустраційної реакції взаємопов'язані й не можуть вважатися абсолютно незалежними ортогональними характеристиками поведінки особистості. Зазначений факт має невисоку статистичну значимість для класичного тесту Розенцвейга (факторне навантаження 0,499), і більш високу – для професійно орієнтованого тесту (факторне навантаження 0,63).

І, нарешті, четвертий з добутих факторів – імовірність відмови від відповіді, що свідчить про наявність певного психологічного змісту в показниках відмови.

Дуже цікаво, що всі 7 категорій відповідей обох тестів відбиті в змісті одних і тих самих узагальнених факторів. Таким чином, за допомогою факторного аналізу вдалося в загальному вигляді підтвердити взаємовідповідність змісту обох тестів.

Розходження у величинах факторних навантажень змінних досліджених тестів незначні. Так, протилежність “екстрапунітивність-імпунітивність” у класичному тесті виражена трохи сильніше, ніж у СФСПі. Протилежність реакцій з фіксацією на самозахисті й задоволенні потреби в тесті Розенцвейга виражена слабше, а у валідизованому тесті – сильніше. Сполученість интропунітивної реакції з фіксацією на задоволенні потреби в тесті СФСП істотно сильніше (і це свідчить про більш високий рівень самостійності й відповідальності педагогів у процесі виконання професійної діяльності, ніж у буденному житті). Гендерний вплив сильніше позначається на перевазі в жінок екстрапунітивних, а не імпунітивних реакцій у класичному тесті, й слабше – в

запропонованому. На наш погляд, ці розходження можуть бути віднесені на рахунок гендерної поведінки індивіда в побутовій і професійній сферах.

Звертають на себе увагу гендерні відмінності типів та напрямків фрустраційних реакцій (рис. 3.2). Так, у вибірці жінок за класичним варіантом тесту й за методикою СФСП виявлено, порівняно з чоловіками, статистично значуще перевищення показників екстрапунітивної й зниження імпульсивної реакції, а також встановлені більш низькі показники интропунітивного реагування в ситуаціях педагогічної діяльності.

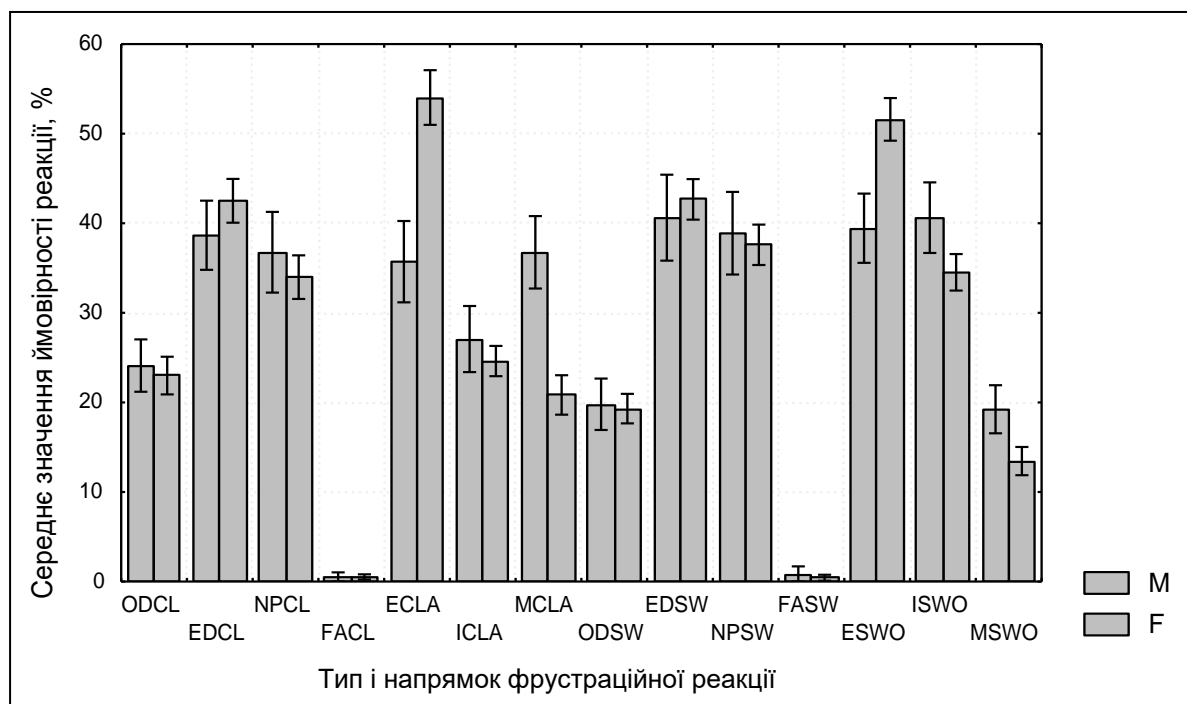


Рис. 3.2. Середні значення ймовірності фрустраційних реакцій в чоловічій та жіночій вибірках, %. М – чоловіки, F – жінки

Виходячи з усього сказаного, тестові норми були визначені окремо для чоловічої та жіночої груп досліджуваних незалежно від стажу педагогічної діяльності.

Отже, перевірка психометричних властивостей методики СФСП надала відомості про достатньо високий рівень її валідності та стандартизованості. Тому вона вважається адекватним психодіагностичним інструментом для дослідження особливостей активності вчителя в напружених, фрустраційних

ситуаціях педагогічної діяльності, яку ми пов'язуємо з поведінковим рівнем прийняття педагогічних рішень.

3.3. Психологічні закономірності процесу прийняття педагогічних рішень як поведінкового акту

Дослідження акту прийняття рішення в контексті поведінкової активності вчителя було спрямоване на вивчення особливостей реагування педагогів на фрустраційні ситуації професійної діяльності.

Як було показано вище, прийняття рішення на рівні поведінкової активності вчителів розглядається нами як детерміноване ситуаційними чинниками, актуалізуючими стереотипні для педагогів патерни реагування.

У цій частині дослідження нас цікавило, які схеми реагування домінують в учителів, що “поставлені” в умови напружених, фрустраційних ситуацій, а також те, чи всі їх реакції можуть розглядатись як кореляти поведінкової активності. Ми виходимо з припущення, що певні дії педагогів у фрустраційних ситуаціях можуть носити конструктивний характер і бути індикаторами сформованості в них діяльнісних, а не поведінкових схем активності.

Отримані нами середні показники типів та напрямків фрустраційних реакцій учителів свідчить про наявність певних узагальнених тенденцій їх поведінки у фрустраційних ситуаціях.

Так, середні значення типів реакцій показали, що незалежно від статі педагогів кількісно переважають самозахисні реакції (ED), на другому місці – реакції розв'язувального типу (NP); значно менше, але теж вагомо, представлені реакції перешкодно-домінантного типу (OD) (таблиця 4). Отже, можна констатувати, що у серед усіх варіантів поведінкового реагування вчителів на фрустраційні ситуації домінують дії, спрямовані на самозахист.

До реакцій розв'язувального типу педагоги вдаються в 37,6 – 38,9 % випадків. Такі реакції пов'язані зі здійсненням конкретних дій, спрямованих на

вирішення ситуацій. Акцент тут стоїть на питанні про суб'єктів та засоби вирішення напруженої ситуації.

Таблиця 4

Середні показники типів фрустраційних реакцій педагогів, %

Тип реакції	Жінки	Чоловіки
З фіксацією на перешкоді (OD)	19,31	19,79
З фіксацією на самозахисті (ED)	42,67	40,63
З фіксацією на задоволенні потреби (NP)	37,59	38,89

Реакції цього типу, як свідчить дослідження О. Кузьміної, на відміну від перешкодно-домінантних і самозахисних, виявляють здатність суб'єкта до самостійного прийняття рішень, до вільного вибору з наданням переваги конструктивному виходу із ситуації, схильність до автономії й збереження права на власний вибір [175]. Авторка вважає, що людині, яка виявляє розв'язувальні реакції, "властива така єдність афекту й інтелекту, яка допомагає звільнитися від фрустрації – вона не застрягає на негативних емоціях звинувачення, самозахисту, переживання невдачі, агресії, що перешкоджають подоланню фрустрації, чіткіше усвідомлює альтернативи поведінки, їх наслідки, приймає конструктивні рішення, обираючи напрямок, при якому реалізується мета її діяльності" [там само, с. 86]. Домінування реакцій цього типу властиве відповідальним, емоційно стійким людям з високою мотивацією досягнення. Названі властивості О. Кузьміна розглядає як показники особистісної свободи. Отже, *розв'язувальні реакції педагогів на фрустраційні педагогічні ситуації можна розглядати як індикатори не поведінкової, а діяльнісної активності.*

Проте, в більшості фрустраційних ситуацій – в 40,6 – 42,7% – реакції педагогів належать до самозахисного типу, тобто спрямовані не на розв'язання

ситуації, а на узгодження питання провини й відповідальності. Вони пов'язані зі звинуваченням інших, самого себе або з вибором безобвинувачувальної позиції. Визначення вчителем особи, яка відповідальна за виникнення ситуації (є винною в тому, що відбулось), і прояв ставлення до неї, або відмова від пошуку винуватців розглядаються нами як певний варіант рішення цієї ситуації, оскільки є актом, що здійснюється у відповідь на неї.

В цьому розумінні рішення й розв'язання проблемної педагогічної ситуації не тотожні. Вище вказувалось, що поведінковим рішенням ми вважаємо будь-яку дію (реакцію), що виникає у відповідь на стимульну ситуацію без розгортання процесів свідомого цілепокладання, вибору й рефлексії. Такі дії детермінуються впливом ситуаційних і інтрапсихічних детермінант, що актуалізувались у певний момент (стереотипів інтерперсональної поведінки, несвідомих комплексів, мотивів-стимулів), і тому несуть у собі вияв суб'єктивного ставлення вчителя до учасників ситуації та їх вчинків. Крім того, будь-яка дія (реакція) педагога завжди вплетена в контекст педагогічних інтеракцій, а тому обов'язково трансформує вихідну ситуацію, перетворює її на іншу, й залежно від свого змісту може не розв'язувати проблему, а навпаки – загострювати й посилювати її. Найбільш деструктивним впливом на ситуації педагогічної взаємодії характеризуються самозахисні екстрапунітивні (звинувачувальні реакції), які містять прояви явної чи прихованої агресії, невдоволеності діями інших осіб і одночасно прагнення зняти з себе відповідальність, заперечити свою провину. Їх частота виразно домінує серед усіх самозахисних реакцій учителів обох статей. Інтропунітивні (самозвинувачувальні) реакції педагогів, навпаки, пов'язані з визнанням факту власної провини, і якщо їх частота не є надто високою, вони можуть розглядатися як індикатори позиції відповідальності вчителя за свої дії. Імпунітивні (безобвинувачувальні) реакції самозахисного типу виявляють толерантне ставлення педагогів до “винуватців” та ініціаторів фрустраційних ситуацій, а отже є передумовою конструктивного педагогічного рішення.

При описі результатів факторного аналізу, проведеного на основі показників всіх типів і напрямків реакцій за тестами С. Розенцвейга і СФСП (таблиця 3), ми вказували на тісний зворотний зв'язок самозахисних і розв'язувальних реакцій. Йшлося про те, що чим частіше педагог фіксується на самозахисті, тим рідше виявляє спрямованість на активні дії по розв'язанню фрустраційних ситуацій. Це (разом з аргументами на користь розв'язувальних реакцій як індикаторів автономності від фрустрації, за О. Кузьміною) підтверджує правомірність розгляду реакцій розв'язувального типу як не-поведінкових, тобто не пов'язаних з впливом неусвідомлюваних мотиваторів активності педагога, заснованих на динаміці захисного конфлікту. І навпаки, самозахисні (насамперед, екстрапунітивні) реакції найбільше підпадають під визначення поведінкових схем активності, оскільки вони, по-перше, виступають як реакції, протилежні конструктивним розв'язувальним заходам (на це також вказують результати факторного аналізу), по-друге, за своїм змістом найменше узгоджуються з метою педагогічної діяльності.

Повертаючись до розгляду частотних показників типів фрустраційних реакцій, відзначимо, що приблизно п'ята частина ситуацій (біля 19%) викликає в педагогів реакції перешкодно-домінантного типу. В цих випадках учителі обмежуються лише виразом свого ставлення до самої ситуації. При цьому більша частина таких реакцій належить до екстрапунітивного напрямку: вчителі переживають стан фрустрованості, який блокує процес прийняття рішення.

Якісний аналіз реакцій, які класифікуються за перешкодно-домінантним типом, показує, що вони не можуть розглядатися як способи розв'язання ситуації, а являють собою первинне орієнтування педагога в проблемі, що виникла; деякі з них містять в собі яскраво виражені емоційні прояви. В цих випадках інформація про умови проблемної ситуації не перероблена, ситуація виявляється не "привласненою" педагогом. Тому ці реакції вчителів розглядаються нами як момент фіксації педагогів на першій стадії вирішення

задачі (виходячи з етапів мисленнєвого процесу). Особливу специфіку мають тут імпульсивні реакції перешкодно-домінантного типу, в яких педагоги виявляють ігнорування напружених ситуацій, сприймають їх як незначущі, такі, що не заслуговують на увагу. В таких випадках процес привласнення педагогом проблемної ситуації не відбувається, оскільки її зміст не торкається системи особистісних смислів учителя; ситуація не проблематизується. Однак частота вказаних реакцій є незначною.

У дослідженні впливу фрустраційних ситуацій на поведінку вчителя ми визначили частоту реакцій різних типів і напрямків у двадцяти стимульних ситуаціях з урахуванням конкретики їх умов (Додаток 1). Це дозволило встановити ряд особливостей фрустраційної поведінки педагогів.

Насамперед, ми виявили, в яких саме педагогічних ситуаціях учителі частіше виявляють стан фрустрованості й розгубленості (рис. 3.3).

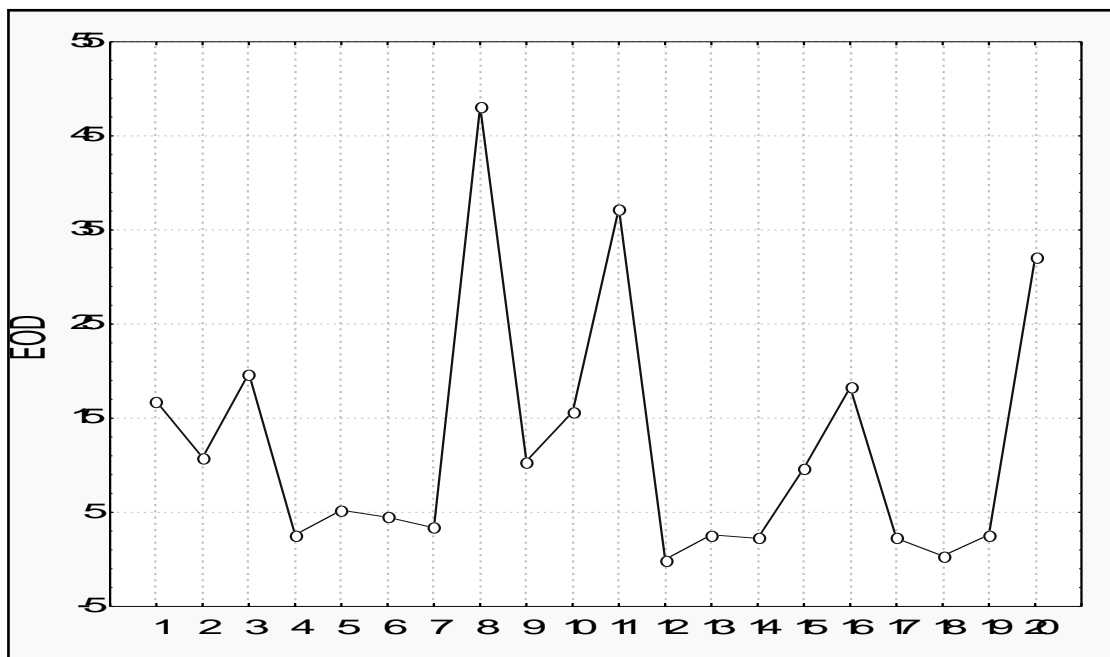


Рис. 3.3. Показники частоти екстрапульсивних реакцій перешкодно-домінантного типу (E') у 20 фрустраційних ситуаціях педагогічної діяльності³

Наші результати свідчать, що ці стани (реакція E') частіше виникають, по-перше, в екстремальних ситуаціях, коли під загрозою знаходиться життя і

³ Стимульні ситуації містяться у Додатку 1.

здоров'я учня (48,13%, сит. 8), по-друге, в ситуаціях спілкування з представниками шкільної адміністрації, в яких педагогу дається складне доручення (37,31%, сит. 11), або він отримує докір за низькі показники навчально-виховної роботи (32,09%, сит. 20), і, по-третє, в ситуаціях, коли виникає загроза зриву занять (19,78%, сит. 3)⁴.

Аналізована реакція, як вже говорилося, складає тип фрустраційної поведінки вчителів, в якому виявляється момент зупинки на етапі сприймання умов ситуації. Педагог когнітивно ще не зорієнтувався в інформації про ситуацію, переживає певний емоційний шок при зіткненні з нею, виявляє неготовність до подальшої активності. Емоційний стан, що виникає в такий момент, заважає прийняттю раціонального рішення.

Найменше педагоги виявляють фрустрованість у ситуаціях виконання поточних справ під час уроку: при допущенні педагогом помилки й зауваженні на це з боку учнів (реакція I' – 43,28% випадків, сит. 19), частково – в ситуації непередготовленості учня до уроку (M' – у 8,95%, сит. 1), а також спілкування з батьками, які прийняли рішення про переведення дитини в іншу школу (реакція M у 30,6% і M' у 10,45%, сит. 9) (рис. 3.4).

Ми з'ясували також, в яких педагогічних ситуаціях педагоги виявляють звинувачувальні реакції, що містять агресивні прояви (E). Форми й рівні агресивної поведінки тут досить різноманітні. Ступінь вираженості агресивних проявів варіює від грубості, гострої іронії й сарказму до прихованого дорікання.

Так, наприклад, у ситуації, коли з боку колеги вимагається прийняти заходи стосовно учня, який виявив неповажне ставлення, варіанти такої поведінки досить різні: “Грубість учня – це зворотна сторона вашої “ввічливості”; “Як мені все це набридло!”; “Цей учень такий же мій, як і ваш”; “Мені він не грубіянить”; “А чому інші вчителі на нього не скаржаться?”.

⁴ Наведені відсоткові показники отримані від загальної кількості відповідей досліджуваних на кожен стимульну ситуацію.

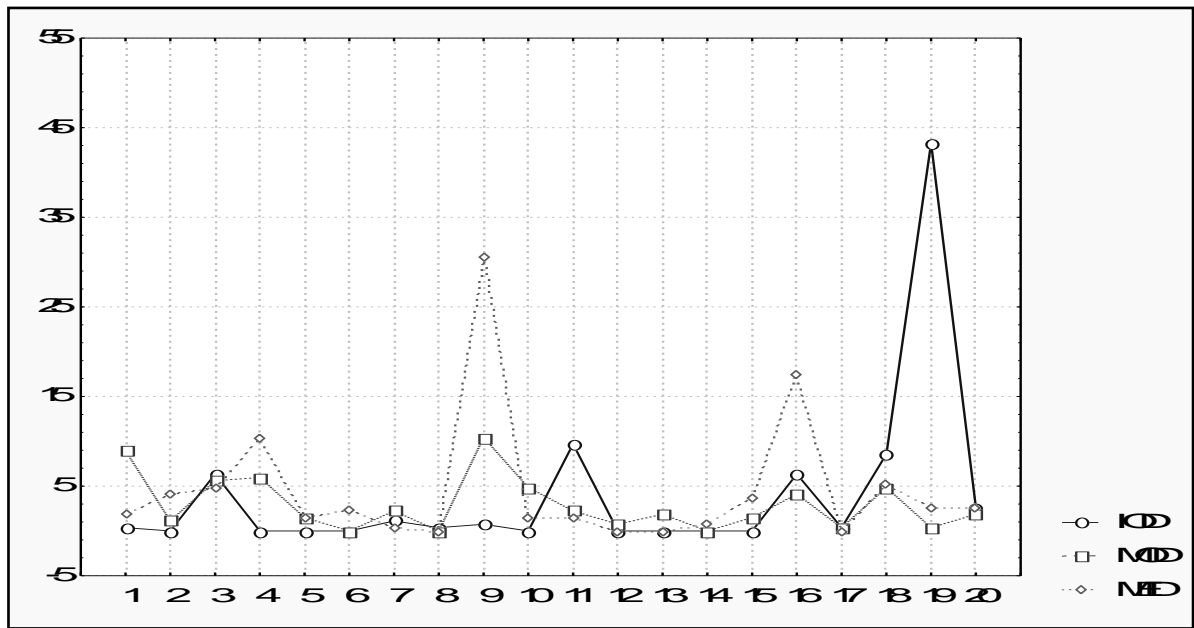


Рис. 3.4. Показники частоти перешкодно-домінантних і самозахисних реакцій у 20 фрустраційних ситуаціях педагогічної діяльності, %. IOD – інтропунітивна перешкодно-домінантна (I'), MOD – імпунітивна перешкодно-домінантна (M'), MED – імпунітивна самозахисна (M) реакції.

Частіше агресія (реакція *E*) виявляється в конфліктних ситуаціях спілкування з учнями: в разі підказок (30,6%, сит. 13), невідповідності до уроку (20,9%, сит. 1), відсутності інтересу до предмету (18,28%, сит. 7), відмови від додаткових занять (16,42%, сит. 15). До агресивної поведінки вчителі вдаються також в ситуаціях спілкування з батьками, які докоряють педагогу в несправедливому оцінюванні навчальної роботи своєї дитини, або виявляють незадоволеність рівнем викладання в школі (24,63%, сит. 12; 23,13%) (рис. 3.5).

Дані, розміщені в Додатку 2б свідчать про те, що агресивна поведінка (реакція *E*) педагогів виявляється в 13,7 % (жінки) і в 9,65 % (чоловіки) випадках від загальної кількості всіх реакцій.

У значній кількості ситуацій педагоги займають позицію самовиправдання або заперечують власну провину (рис. 3.6.). Останнє частіше відбувається в ситуаціях відкритого звинувачення з боку колег у педагогічно недоцільному стилі спілкування з учнями (61,94%, сит. 4; 44,03%, сит. 18), з

боку адміністрації – у невдалому класному керівництві або невдало проведеному уроці (37,31%, сит. 6; 26,87%, сит. 10), а також під час спілкування з батьками, незадоволеними оцінками своєї дитини (41,04%, сит. 12).

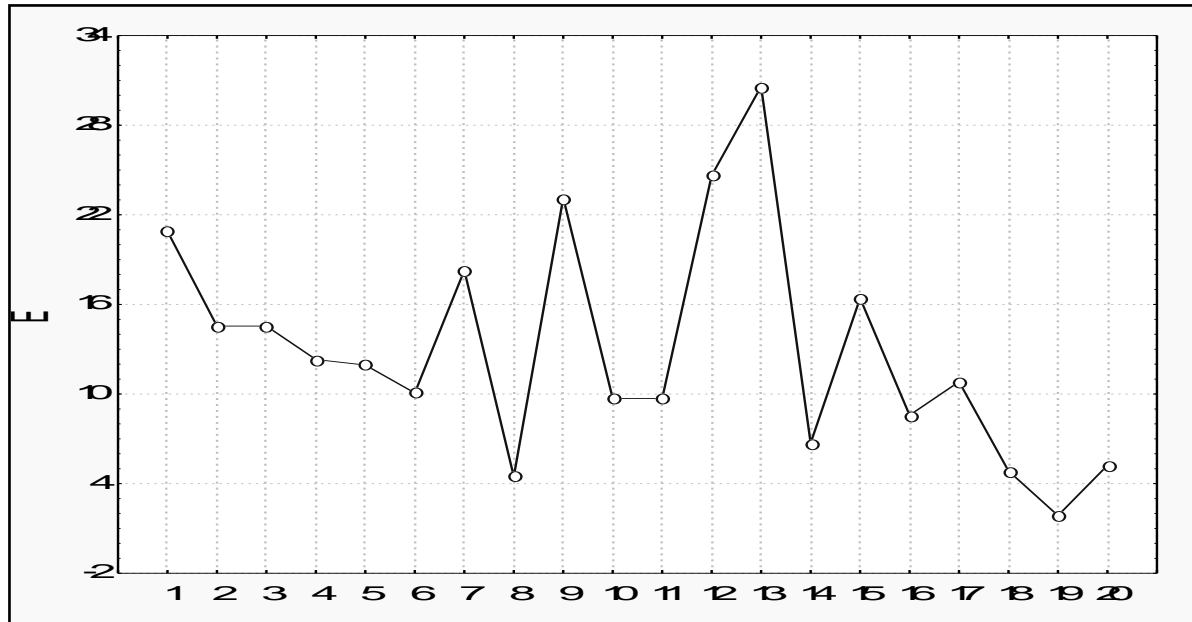


Рис. 3.5. Показники частоти екстрапунітивних реакцій самозахисного типу (*E*) у 20 фрустраційних ситуаціях педагогічної діяльності, %

Найчастіше педагоги виправдовуються в ситуації відкритого звинувачення з боку учня в недотриманні обіцянки (47,76%; сит. 14). Загальною рисою більшості вказаних реакцій є вказівка на суб'єктивізм і необґрунтованість звинувачення. Встановлено також, що в ситуаціях “звинувачення”, коли реально існує факт неправоти вчителя, педагоги схильні до переживання почуття провини (реакція *I* в середньому від 11,57% до 25,75%). Це стосується як ситуацій спілкування з учнями, так і з колегами, і з адміністрацією школи.

Зв'язок між характером фрустраційних ситуацій педагогічної діяльності й частотою реакцій розв'язувального типу, що виступають як індикатори незалежності педагогів від фрустраційних стимулів (рис. 3.7), показав, що найчастіше вони виявляються в буденних ситуаціях навчально-виховного

процесу – під час проведення уроку (ситуації 1, 3, 13), спілкування з учнями щодо проблем навчання (ситуації 15, 17), а також при необхідності здійснення заходів щодо налагодження дисципліни учнів (2, 5). Вказана закономірність пояснюється, на нашу думку, тим, що з подібними ситуаціями педагоги стикаються досить часто й виявляються готовими до дії в них. Це підтверджується тим, що в названих ситуаціях рідше виявляються гострі емоційні реакції фрустрованості, здивування, досади, гніву.

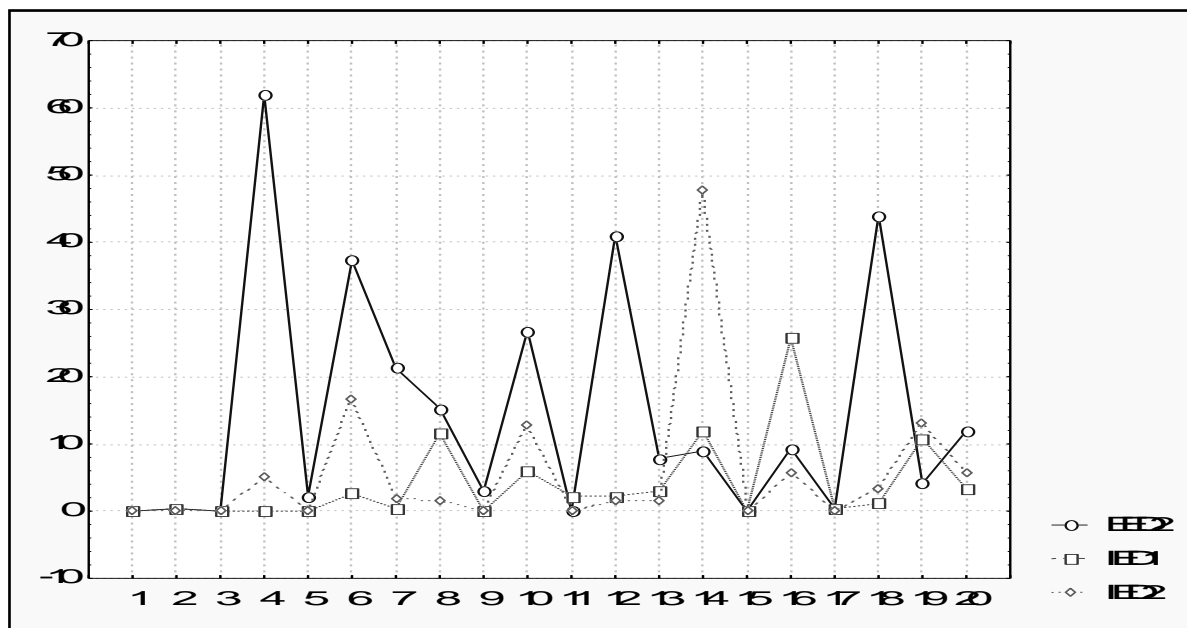


Рис. 3.6. Показники частоти самозахисних реакцій у фрустраційних ситуаціях педагогічної діяльності, %.

EED2 – екстрапунітивна реакція (*E*), IED1 – імпульсивна реакція (*I*), IED2 – імпульсивна реакція (*I*).

В межах розв'язувального типу поведінки також виділяються екстра-, інтро- й імпульсивні реакції, кожна з яких частіше виявляється в різних за змістом ситуаціях. Так, екстрапунітивні й імпульсивні реакції переважають в ситуації спілкування вчителя з учнями; тут учитель частіше спрямовує зусилля учнів на вирішення ситуації або покладається на нормальний хід подій. Інтропунітивне реагування частіше виявляється під час спілкування з колегами й адміністрацією: вчитель намагається власними зусиллями налагодити ситуацію.

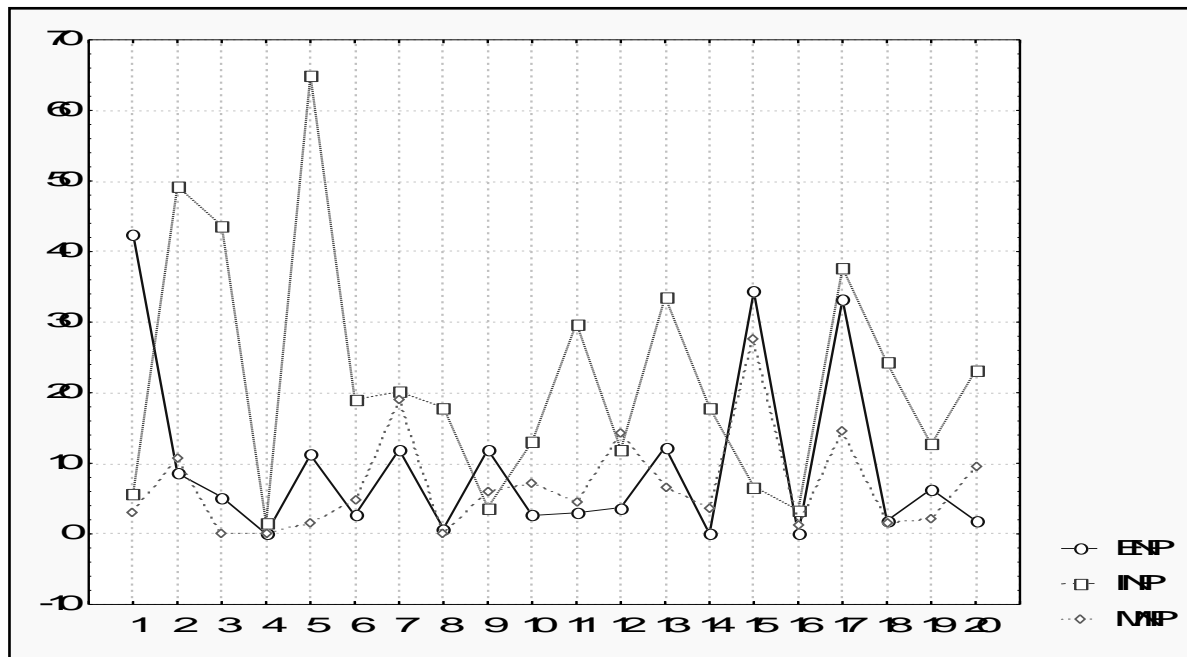


Рис. 3.7. Показники частоти реакцій розв’язувального типу у фрустраційних ситуаціях педагогічної діяльності, %.

ENP – екстрапунітивна реакція (*e*), INP – інтропунітивна (*i*), MNP – імпунітивна (*m*).

Оскільки предметом цієї частини дослідження є вивчення поведінкового рівня прийняття педагогічних рішень, який ми моделювали за допомогою пред’явлення респондентам фрустраційних ситуацій педагогічної діяльності (спілкування), то подальшому аналізу підлягало питання про вплив більш узагальнених ознак напружених ситуацій на стереотипи поведінки в них учителів. Так, були проаналізовані реакції вчителів на фрустраційні ситуації залежно від системи стосунків, у якій вони виникають, рівня напруженості ситуаційного впливу, а також від типу ситуацій за критерієм “звинувачення – перешкода”.

Ми встановили, що існує певна специфіка реагування педагогів на напружені ситуації, пов’язані з різними системами стосунків. Двадцять фрустраційних ситуацій, що складають зміст завдань тесту СФСП, були класифіковані за цим критерієм на чотири категорії: 7 ситуацій – “учитель – учень (учні)” (В – у); 8 – “учитель – учитель” (В – В); 3 – “учитель –

представники адміністрації” (В – А) і 2 – “учитель – батьки” (В – Б). Подібним чином класифікуються напружені педагогічні ситуації в роботах багатьох авторів (О. Маркова, Л. Мітіна, М. Рибаківа, І. Риданова та ін.). В кожній з цих категорій ситуацій були визначені середні показники різних видів фрустраційних реакцій (рис. 3.8).

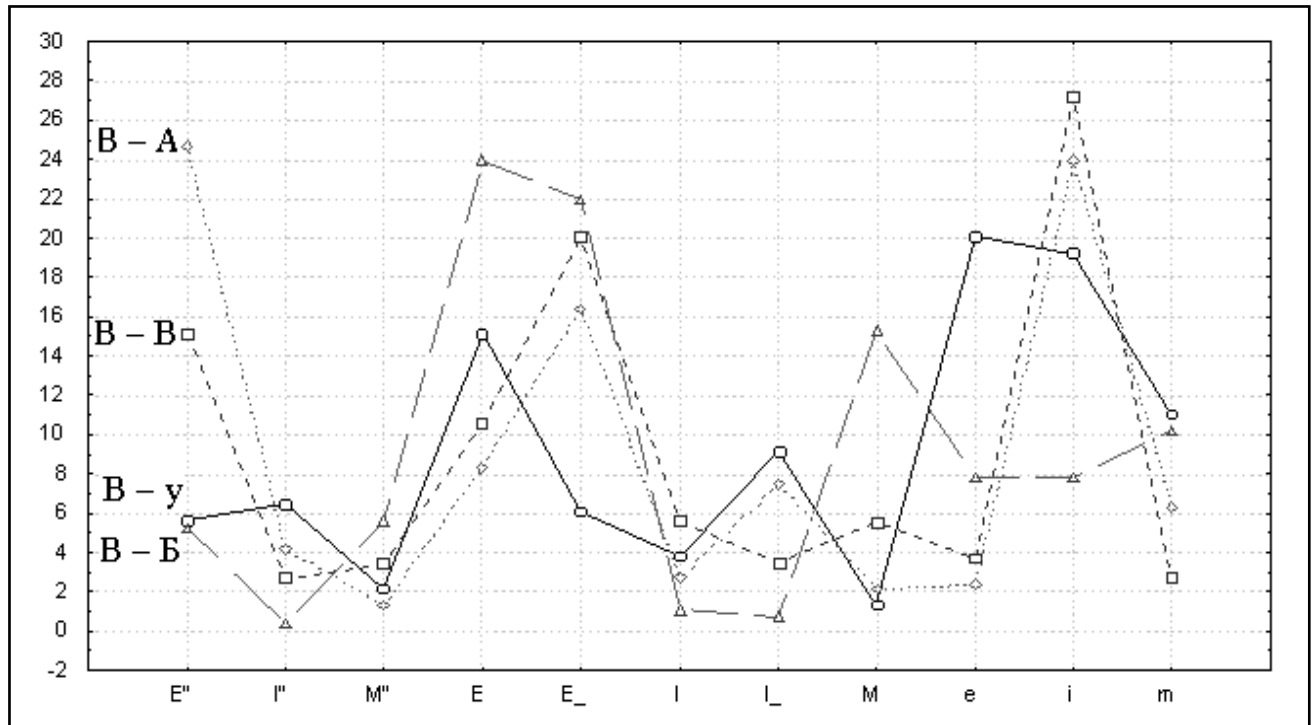


Рис. 3.8. Частотні показники фрустраційних реакцій педагогів у ситуаціях взаємодії в різних системах стосунків, %

Примітка: В – у – “Вчитель – учень, учні”; В – В – “Вчитель – вчитель”; В – А – “Вчитель – адміністрація”; В – Б – “Вчитель – батьки”.

На графіку видно, що поведінкові реакції педагогів на ситуації спілкування з колегами та адміністрацією схожі (відповідні лінії мають майже однакові тенденції коливань). Загальними характеристиками поведінки педагогів в цих ситуаціях є те, що вони, по-перше, схильні брати відповідальність за проблему на себе, розраховуючи на докладання власних зусиль до її вирішення, по-друге, реагують на такі проблеми переживанням глибокого стану фрустрованості (яка в ситуаціях контакту з керівництвом представлена більш високими показниками, ніж у спілкуванні з колегами), і, по-третє, виявляють тенденцію

до заперечення своєї провини (причому в спілкуванні з колегами це відбувається частіше, ніж під час контактів з адміністрацією школи).

Характерною ознакою поведінки вчителів в ситуаціях взаємодії з адміністрацією та колегами є також низька частота імпунітивних, інтропунітивних (як перешкодно-домінантних, так і самозахисних) і екстрапунітивно-розв'язувальних реакцій. Таким чином, педагоги в напружених ситуаціях, ініційованих колегами або адміністрацією школи рідше реагують нейтрально (M' , M , m), менше схильні фіксуватися на факті власної провини (I , I' , I) і майже не намагаються вирішити ситуацію за рахунок інших осіб (e). Звертає на себе увагу той факт, що частота агресивних проявів (E) педагогів в таких ситуаціях є середньою (але порівняно з їх поведінкою під час спілкування з учнями та їх батьками – значно нижчою), причому на адресу колег агресія проявляється дещо частіше, ніж на представників адміністрації.

Своєрідну конфігурацію на рис. 3.8 має графік показників частоти фрустраційних реакцій учителів на проблемні ситуації, що виникають в їх спілкуванні з батьками учнів. Найбільшу частоту мають тут агресивно-звинувачувальні реакції (E) й реакції заперечення власної провини (\underline{E}). Пояснення цього факту можна знайти в змісті тих проблемних ситуацій тесту СФСП, які стосуються спілкування з батьками учнів. Таких ситуацій – дві, й обидві вони є ситуаціями “звинувачення”, оскільки пов'язані з пред'явленням претензій: або особисто вчителю – щодо об'єктивності оцінок за навчальну діяльність дитини, або загалом за рівень викладання в школі, де працює педагог. Наявність високої частоти проявів агресії у відповідь на ці ситуації свідчить про їх високу смислову значимість для педагогів, пов'язану з питанням їх професійної компетентності, яка піддається сумніву.

Досить вираженим за частотою прояву серед всіх виявлених в спілкуванні з батьками реакцій є імпунітивне реагування, спрямоване на згладжування ситуації й відмову від звинувачення в ній будь-кого (M). Середню (ближче до низької) частоту мають реакції розв'язувального типу, серед яких переважають

імунітивні (в яких педагоги виявляють надію на конструктивне вирішення ситуації). При цьому, саме у спілкуванні з батьками вчителі найменше виявляють інтропунітивні реакції (як перешкодно-домінантні, так і самозахисні), тобто не схильні визнавати власну провину й брати на себе відповідальність, а також майже не виявляють фрустрованість (E').

Найбільш цікавими для нашого дослідження є варіанти поведінки вчителів у проблемних педагогічних ситуаціях, пов'язаних зі спілкуванням в системі “вчитель – учень (учні)”. Найчастіше в ситуаціях зазначеної категорії педагоги виявляють активну позицію, схильні діяти самі (i) або давати доручення учням (e). Цей факт пояснюється тим, що педагогічна діяльність полягає насамперед у взаємодії вчителя з дітьми, і педагоги володіють певним професійним досвідом та навичками організації учнів, що, звичайно, актуалізуються в ситуаціях спілкування з ними.

Виражену частоту прояву тут мають також агресивні реакції педагогів. Порівняно з агресивною поведінкою вчителів у спілкуванні з батьками учнів вона є значно меншою, але все одно лишається досить вираженою. Це свідчить про нестриманість учителів у взаємодії з учнями, про неконструктивність та неадекватність їх ставлення до учнів.

Найменше в спілкуванні з дітьми виявляються в педагогів імунітивні (безобвинувачувальні) та інтропунітивні (самозвинувачувальні) реакції, а також рідко виявляється стан фрустрованості (E'). Цей останній факт свідчить про те, що самі педагоги не схильні до оцінювання проблемних ситуацій спілкування з учнями як складних, напружених, гостро фрустраційних. Тому висока частота розв'язувальних реакцій в них є природним і адекватним фактом. Водночас, вираженість агресивних проявів, адресованих учням, до яких вдається певна частина педагогів (біля 15%), свідчить про їх неготовність діяти оптимально, конструктивно, тобто безпосередньо *педагогічно*.

У нашому дослідженні був встановлений також зв'язок між рівнем напруженості проблемних ситуацій та характером поведінкових реакцій (які ми розглядаємо як рішення), що приймають в них учителі.

З цією метою двадцять ситуацій, що увійшли до складу методики СФСП, були проранжовані за ступенем напруженості. Для цього використовувалась методика парного порівняння (рейтингу). В цій частині дослідження взяли участь десять педагогів, що виконали роль експертів. В їх задачу входило порівняння кожної ситуації з 19 іншими й оцінювання результату порівняння кожної пари 2 балами, які треба було розподілити 1:1 (якщо обидві ситуації рівноцінні за напруженістю, на думку експерта) або 2:0 (якщо одна з них є більш напруженою). Таким чином, кожна ситуація отримала по 19 оцінок з боку кожного експерта; одиничні оцінки коливали від 0 до 2. Бали по кожній ситуації підсумовувались, у результаті розмах отриманого розподілу визначився в межах від 3 до 36 одиниць. Потім для кожної ситуації з десяти експертних оцінок була визначена середня рейтингова оцінка рівня напруженості.

Статистичний аналіз варіаційного ряду, який склали величини рівня напруженості всіх двадцяти ситуацій, дозволив отримати показники розподілу (середнє арифметичне й стандартне відхилення), завдяки чому було виділено чотири рівня напруженості змодельованих ситуацій (таблиця 5).

Розгляд стимульних тестових ситуацій, віднесених до виділених рівнів, надає цікаві відомості про сприймання педагогами різних ситуацій педагогічної діяльності як напружених. Низький рівень напруженості отримали ситуації буденної праці та взаємодії з учнями, рівень помірної напруженості – взаємодії з учнями й колегами (але в них міститься загроза іміджу справедливого та компетентного педагога, класного керівника або загроза зриву уроків).

Ситуації з вираженою напруженістю представлені майже таким же змістом (загроза іміджу вчителя або професійної невдачі, неуспіху), але цю групу складають ситуації взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного

процесу – учнями, їх батьками, колегами та керівництвом. І останню групу – з найвищим рівнем напруженості складають дві ситуації, в яких представники адміністрації школи дорікають учителям за професійну некомпетентність і безпорадність, і ще одна, – де вчитель виявляється винним у нещасному випадку, що трапився з учнем. Отже, розподіл стимульних проєктивних ситуацій за зростанням рівня напруженості демонструє й зростання фактора загрози, який міститься в умовах цих ситуацій. Причому загроза спрямована саме проти позитивного Я-образу успішного й компетентного педагога.

Таблиця 5

Середні показники експертних оцінок рівня напруженості стимульних ситуацій методики СФСП

Рівень напруженості	№ ситуації	Середній рейтинговий бал
Слабка напруженість	1	7,357
	15	8,071
	19	11,642
Помірна напруженість	13	15,571
	4	15,857
	3	15,928
	5	15,928
	17	16,857
	18	17,285
Виражена напруженість	12	19,142
	2	19,642
	16	20,142
	7	20,928
	14	21,428
	9	21,785
	11	22,642
	20	24,214
Висока напруженість	6	26,214
	10	27,571
	8	33,214

Під час подальшої обробки даних нами були визначені середні показники напруженості ситуацій, віднесених до названих вище систем стосунків: “учитель – учитель”, “учитель – учень (учні)”, “учитель – адміністрація” й “учитель – батьки” (Таблиця 6).

Таблиця 6

Середні показники напруженості проблемних ситуацій, пов’язаних з різними системами стосунків педагогів

Показники напруженості	Системи стосунків			
	учитель – учні	учитель – учитель	учитель – адміністрація	учитель – батьки
Середня оцінка рівня напруженості	14,55	20,69	24,35	20,46
Мінімальний показник	7,36	15,86	22,64	19,14
Максимальний показник	21,42	33,21	26,21	21,78

Дані таблиці 6 підтверджують, що найменш напруженими для вчителів є проблемні ситуації спілкування з учнями. Далі йдуть ситуації взаємодії з батьками учнів та з колегами, що мають виражену напруженість. Найбільш стресовими для педагогів є фрустраційні ситуації, що виникають під час контактів з адміністрацією школи.

Таким чином, наші результати показують, що найсильніше напруження в праці педагога пов’язане не з безпосереднім процесом навчання та виховання учнів, а з проблемами відносин з представниками шкільної адміністрації, колегами та батьками. Водночас, найвищі показники агресивних проявів, що мають місце в ситуаціях взаємодії з учнями та їх батьками, які є менш напруженими, дозволяють говорити про наявність у поведінці педагогів тенденцій, що відповідають такому механізму психологічного захисту, як заміщення: емоційна напруга, що виникає під час спілкування з керівництвом та колегами, знаходить можливість своєї розрядки під час незначних

ускладнень в процесі взаємодії з учнями та їх батьками. 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.

За нашими даними, рівень напруженості ситуацій корелює з деякими видами фрустраційних реакцій педагогів (таблиця 7 та рис. 3.9).

Таблиця 7

Показники кореляційного зв'язку видів фрустраційних реакцій з рівнем напруженості ситуацій

Змінні	Рівень напруженості ситуацій
<i>E'</i>	0,49*
<i>I'</i>	-0,26
<i>M'</i>	-0,24
<i>E</i>	-0,33
<u><i>E</i></u>	0,24
<i>I</i>	0,29
<u><i>I</i></u>	0,21
<i>M</i>	0,01
<i>e</i>	-0,65**
<i>i</i>	0,01
<i>m</i>	-0,22

Примітка: ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.

Отже, виявлено прямий кореляційний зв'язок між напруженістю проблемних ситуацій і частотою прояву стану фрустрованості, досади, фіксації на перешкоді (реакція *E'*) ($r = 0,49$, $p < 0,05$). Таким чином, чим більш стресогенною є ситуація, тим більше вона викликає відповідний стан напруги й

фрустрованості. Цей зв'язок є абсолютно логічним; його встановлення в нашому дослідженні можна розглядати як ще одне підтвердження валідності тесту СФСП. Звертає на себе увагу наявність зворотного кореляційного зв'язку між рівнем напруженості ситуації та екстрапунітивними реакціями розв'язувального типу (*e*) ($r = -0,65, p < 0,01$). Це свідчить, що в менш напружених ситуаціях педагоги більше зберігають здатність діяти конструктивно в плані організації інших осіб (частіше – учнів). Цей зв'язок можна інтерпретувати таким чином: в ситуаціях, пов'язаних з меншою стресовістю, педагоги більше здатні виконувати одну із своїх головних професійних функцій – організаторську.

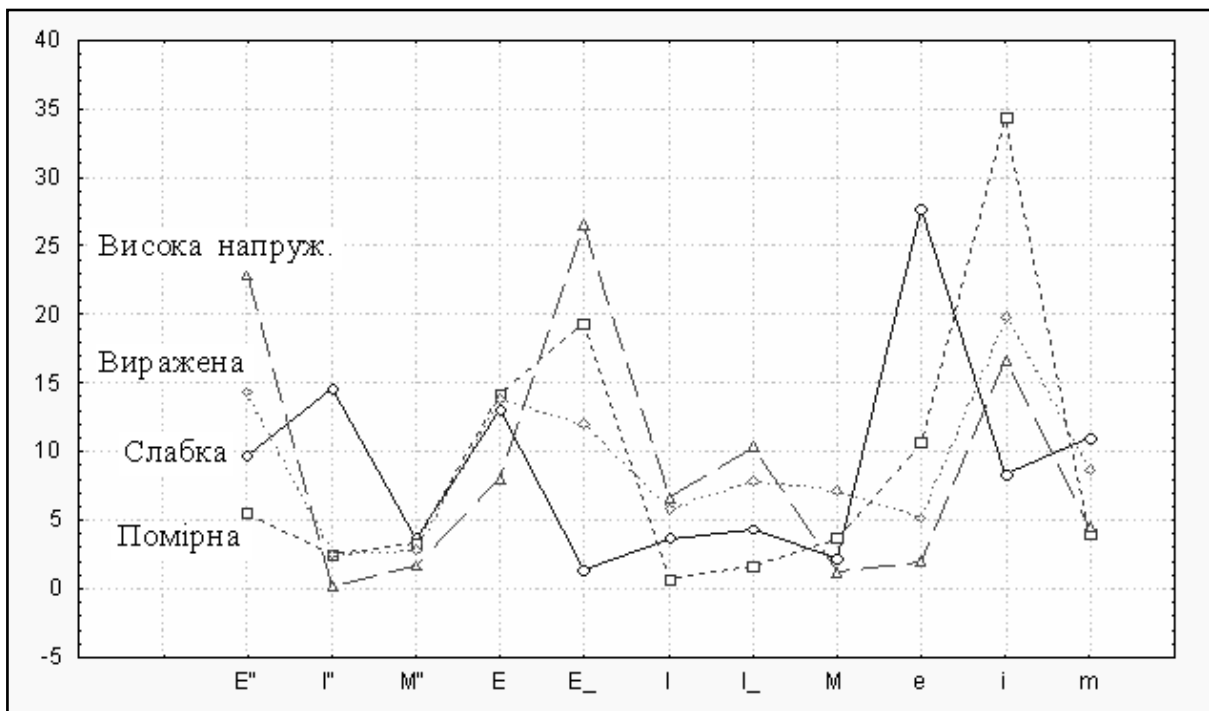


Рис. 3.9. Показники частоти фрустраційних реакцій педагогів у ситуаціях різного рівня напруженості, %

Обидві розглянуті кореляційні залежності свідчать про наявність певної *закономірності*, якій підпорядковується процес прийняття вчителем рішень: ситуації високої напруженості частіше дезорганізують педагогів, “вимушують” їх переживати стан розгубленості й зупинки в процесі діяльності, і, навпаки, в

слабко напружених ситуаціях педагоги частіше зберігають здатність виконувати свої професійні функції й організовувати діяльність учнів.

Цей, на перший погляд очевидний, результат дослідження можна вважати важливим емпірично отриманим доказом відмінності між поведінковим та діяльнісним рівнями прийняття педагогічних рішень у проблемних ситуаціях діяльності. *Якщо проблемна ситуація викликає емоційний стан фрустрованості й напруги, діяльність дезорганізується, педагог частіше реагує на ситуацію і втрачає можливість діяти свідомо й конструктивно; отже, ситуаційна домінанта переважає, й активність учителя розгортається на поведінковому рівні. Якщо ж ситуація не є напруженою, педагоги зберігають спроможність діяти конструктивно, їх дії спрямовані не на реагування, а розв'язання ситуації.*

С. Розенцвейг виділив різні за змістом фрустраційні ситуації – ситуації “звинувачення”, в яких стверджується факт провини суб'єкта, й ситуації “перешкоди”, в яких індивід стикається з несподіваними ускладненнями на шляху до суб'єктивно значимих цілей. Як зазначалось вище, ситуації “перешкоди” ми розглядаємо як такі, що містять фактор операційної напруженості, ситуації “звинувачення” – емоційної. В нашому дослідженні вивчались фрустраційні реакції вчителів на ситуації обох типів.

По-перше, встановлено, що рівень напруженості ситуацій “звинувачення” та “перешкоди” є різним; вищим він є в ситуаціях “звинувачення” (їх середні бали за результатами парного порівняння –22,72 проти 16,08). Кореляційний аналіз (таблиця 8) також підтвердив цей висновок: показник коефіцієнта кореляції дорівнює 0,54 (при $p < 0,05$), що свідчить про значно більшу напруженість для вчителів ситуацій “звинувачення”.

Отже, вчителі виявляють більшу фрустрованість, коли пред'явлено факт їх провини, ніж коли виникають певні перешкоди та ускладнення в ході повсякденної професійної діяльності.

Характерно, що й поведінка вчителів у ситуаціях цих двох типів розрізняється (рис. 3.10).

У ситуаціях “звинувачення” педагоги частіше наполягають на запереченні провини або намагаються власними зусиллями виправити ситуацію, демонструють деяку фрустрованість, виявляють агресію або намагаються виправдовуватися, посиляючись на несприятливі обставини. Отже, поведінка педагогів в таких ситуаціях має яскраво виражений захисний характер, що цілком зрозуміло.

Ситуації “перешкоди” викликають у вчителів поведінку іншого характеру. В першу чергу, педагоги намагаються власноруч подолати ускладнення (*i*). Другу позицію займають тут дії, спрямовані на залучення інших осіб (частіше – учнів) до вирішення проблеми, й майже таку ж частоту мають прояви агресії до інших учасників ситуації. Отже, в ситуаціях “перешкоди” вчителі займають більш активну, дійову позицію, частіше виявляють спрямованість на вирішення проблеми.

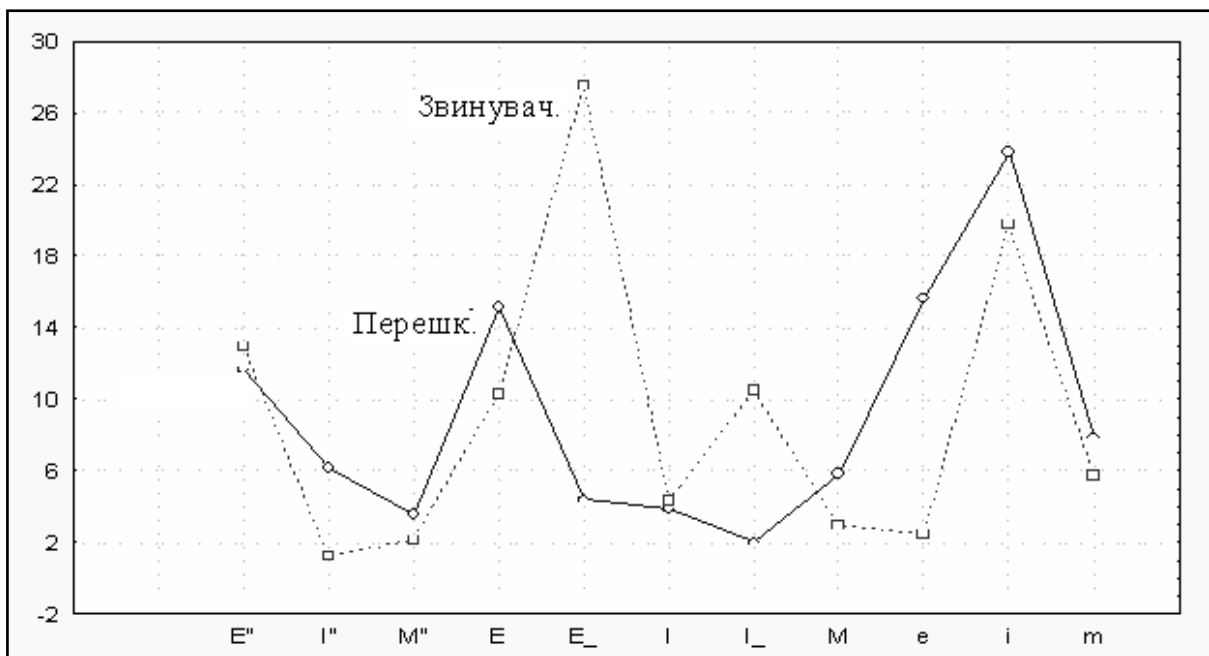


Рис. 3.10. Показники частоти фрустраційних реакцій педагогів в ситуаціях “перешкоди” та ситуаціях “звинувачення”

Кореляційний аналіз частоти різних видів фрустраційних реакцій учителів з характером ситуацій за критерієм “звинувачення – перешкода” також дав статистично значущі показники стосовно кількох з них (таблиця 8).

Таблиця 8

Показники кореляційного зв'язку видів фрустраційних реакцій з фактором “звинувачення – перешкода”

Змінні	Звинувачення – перешкода
<i>E'</i>	0,05
<i>I'</i>	-0,26
<i>M'</i>	-0,24
<i>E</i>	-0,33
<u><i>E</i></u>	0,65**
<i>I</i>	0,04
<u><i>I</i></u>	0,39
<i>M</i>	-0,20
<i>e</i>	-0,54*
<i>i</i>	-0,12
<i>t</i>	-0,15
Напруженість	0,54*

Примітка: ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.

Знову підтверджено наявність тісного зв'язку між характером ситуацій та частотою самозахисних реакцій, в яких заперечується факт власної провини (значно частіше це відбувається в ситуаціях “звинувачення”). В ситуаціях “перешкоди” статистично вищими ($r = 0,54$) є показники частоти екстрапунітивної розв'язувальної реакції, що свідчить про ставлення педагогів до них як нормальних, робочих ситуацій, в яких виконуються звичайні професійні дії (насамперед, організація учнів). Деструктивний, дезорганізуючий вплив фактору “звинувачення” на поведінкову активність

вчителя у проблемних ситуаціях є однією із *закономірностей* процесу прийняття рішень у педагогічній діяльності.

Таким чином, нами розглянуто зв'язок між змістовими характеристиками проблемних (напружених, фрустраційних) педагогічних ситуацій та особливостями поведінкових актів, які здійснюють педагоги, потрапляючи в них. Виявлено, що в більш напружених ситуаціях учителі виявляють або фрустрованість і нездатність діяти, або гостро емоційні реакції агресії, гніву, заперечення власної провини, або, навпаки, “звинувачення” себе, що в остаточному рахунку також є відмовою від конструктивних дій. Вдавання до активних дій виявляється лише в більш-менш стабільних, поточно-буденних ситуаціях, які мають незначні ознаки напруження. Отже, виявлена *закономірність* демонструє, що в більш складних ситуаціях педагоги втрачають здатність приймати оптимальні рішення й діяти раціонально, а зберігають її лише в незначно ускладнених ситуаціях. Наше подальше дослідження спрямоване на те, щоб вивчити фактори переходу вчителя на рівень оптимального, раціонального діяння саме у складних проблемних ситуаціях його діяльності.

Ми вивчали також питання про вплив на поведінкову активність педагогів таких змінних, як стать учителя та загальний педагогічний стаж. Отримані результати кореляційного аналізу свідчать про наявність зв'язку між фрустраційною поведінкою педагогів з їх статтю (таблиця 9) і про його відсутність зі стажем учительської діяльності.

Дані, розміщені в таблиці 9, свідчать про зв'язок всіх напрямків фрустраційних реакцій педагогів (екстра-, інтро- й імпульсивного) з їх статтю (при цьому, тип реакцій не показав жодної статистично значущої кореляційної залежності). Екстрапульсивні реакції значно частіше виявляються в жіночій вибірці, ніж в чоловічій, а інтропульсивні та імпульсивні – навпаки – частіше виявляються в чоловіків. Це свідчить про більш яскраву вираженість спрямованості поведінки жінок в напружених ситуаціях педагогічної діяльності

на зовнішнє оточення, а чоловіків – на себе. Також педагогам-чоловікам значно більше, порівняно з жінками, властива безобвинувачувальна позиція, висловлювання оптимізму, реагування на ускладнення як незначні, несуттєві.

Таблиця 9

Показники кореляційного зв'язку видів фрустраційних реакцій зі статтю педагогів

Змінні	Стать
OD	-0,02
ED	0,07
NP	-0,05
E	0,40**
I	-0,24**
M	-0,30**
Відмова від відп.	-0,06
<i>E'</i>	0,02
<i>I'</i>	0,00
<i>M'</i>	-0,02
<i>E</i>	0,14
<u><i>E</i></u>	0,14
<i>I</i>	-0,12
<u><i>I</i></u>	-0,07
<i>M</i>	-0,23**
<i>e</i>	0,20*
<i>i</i>	-0,17*
<i>m</i>	-0,03

Примітка: ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.

Кореляційний аналіз показників 11 видів фрустраційних реакцій показав також наявність їх зв'язку зі статтю вчителів. Так, педагоги-жінки частіше виявляють реакцію *e*, що свідчить про їх значно більшу схильність організувати інших осіб для вирішення складних ситуацій. Педагоги-чоловіки, навпаки, схильні діяти самостійно, власноруч долаючи ускладнення (*i*). Вони також частіше виявляють схильність не фіксуватись на питанні чиєїсь провини, абстрагуватись від нього, знімаючи відповідальність з особи, що стала причиною виникнення ускладнення (*M*).

Однією з найважливіших гіпотез, на перевірку якої спрямоване наше дослідження, є зв'язок поведінкової активності вчителя в проблемних ситуаціях з дією механізмів психологічного захисту. Це припущення перевірялось засобами кореляційного аналізу, якому були піддані результати діагностики фрустраційних реакцій педагогів і тестових показників, отриманих за тестом Р. Плутчика (в адаптації Л. Вассермана, О. Єришева, Є. Клубової та ін.), призначеного для вимірювання основних типів его-захисту [472]. Отримані коефіцієнти кореляції свідчать про існування зв'язків між поведінковими схемами активності вчителів та психологічними механізмами захисту.

Насамперед, нами виділені види фрустраційних реакцій, які зворотно корелюють з механізмами психологічного захисту: це реакції *E'* і *m*. Перший з цих зв'язків виявляється в тому, що педагоги, схильні до переживання почуття фрустрованості й досади в складних педагогічних ситуаціях, менше вдаються до захисних стратегій поведінки, особливо – до таких механізмів, як компенсація ($r = -0,60$) та проєкція ($r = -0,46$). Цей результат є логічним, оскільки сам факт виникнення почуття фрустрованості від сприйнятого подразника свідчить про те, що загрозовий стимул потрапляє в свідомість суб'єкта, не зустрічаючи перешкод, які зазвичай чинять механізми его-захисту. Момент зупинки активності й фіксації на цьому переживанні, що виявляється при домінуванні вказаної моделі фрустраційної поведінки, логічно пояснює зворотний зв'язок з дієвими стратегіями захисту (зокрема, компенсаторними й проєктивними). Зворотний зв'язок безобвинувачувально-розв'язувальної реакції *m* з такими механізмами, як заперечення ($r = -0,52$), проєкція ($r = -0,54$), інтелектуалізація ($r = -0,45$), реактивні утворення ($r = -0,41$), а також із загальною схильністю до психологічного захисту ($r = -0,47$) свідчить, що переважання дієвої установки на позитивний розвиток подальших подій і готовність спокійно вирішувати проблеми є показником досить високого рівня розвитку механізмів регуляції активності, ознакою якого є послабленість дії системи его-захисту. Відкритість (відсутність захисту) до сприймання будь-

якого ходу подій, готовність до конструктивної діяльності в ускладнених (напружених, стресових, невизначених) умовах – це основні характеристики аналізованої моделі активності педагога.

Навпаки, інтропунітивна реакція перешкодно-домінантного типу (I') позитивно корелює з кількома видами захисних стратегій, зокрема – з компенсацією ($r = 0,52$), проекцією ($r = 0,50$), реактивними утвореннями ($r = 0,56$), а отже може розглядатися як пов'язана з впливом на поведінку педагога механізмів психологічного захисту. Реакція I' виявляється у сприйманні стресогенного чинника як сприятливого й корисного, й це дійсно потребує певних механізмів трансформації змісту стимулу “на вході” та на етапі його мотиваційного, спонукального впливу на активність, роль яких і відіграють вказані захисні стратегії.

Закономірним є те, що реакції самозахисного типу (крім I – самозвинувачувальних, які не дають ні прямих, ні зворотних зв'язків) позитивно корелюють з різними механізмами захисту. Так, частота реакції E , яка виражається в прямому звинуваченні педагогами інших осіб у формі вербалізацій з явним чи прихованим агресивним змістом, позитивно корелює з їх схильністю до захисту за стратегіями заміщення ($r = 0,41$) та реактивних утворень ($r = 0,45$). Це свідчить, по-перше, про те, що агресивні прояви на адресу одних партнерів по спілкуванню насправді можуть бути реакцією на образу чи ворожість, яка відчувається до інших, більш сильних і загрозливих осіб. Логічно припустити, що агресія, яка проявляється вчителями на адресу учнів, може бути заміщенням негативних почуттів, які відчуваються до керівництва чи іншого вчителя. По-друге, звинувачення педагогом інших осіб може бути й наслідком його відчуття власної провини й власної неадекватної поведінки, від усвідомлення якої він захищається шляхом пошуку винуватців серед оточуючих.

На запереченні своєї провини частіше наполягають педагоги, в яких домінують такі захисні стратегії, як проекція та інтелектуалізація ($r = 0,46$;

$r = 0,44$). Виявляється, що реакція M , за якої педагог намагається не звинувачувати будь-кого з учасників ситуації у виникненні складних обставин, частіше фіксується при посиленому розвитку таких стратегій его-захисту, як заперечення й подавлення ($r = 0,49$; $r = 0,41$).

Отже, самозахисні схеми фрустраційної поведінки педагога, як ми й припускали, дійсно пов'язані з механізмами психологічного захисту.

Проте розв'язувальні реакції екстрапунітивного (e) та інтропунітивного (i) напрямків не виявили зв'язків з механізмами психологічного захисту. Це свідчить про те, що моделі активності педагога, що виражаються в реакціях розв'язувального типу, не відповідають поведінковому рівню активності. Оскільки в них відсутня захисна домінанта, й вони спрямовані на подолання вихідного протиріччя та організацію заходів по вирішенню ситуації, їх можна розглядати як прояви діяльній активності вчителів.

Таким чином, розглянуті матеріали дослідження свідчать про підтвердження нашого припущення про зв'язок поведінкового рівня активності педагогів із захисною психодинамікою внутрішнього конфлікту, проявом якого є різні стратегії его-захисту. При цьому найбільше психологічні механізми захисту впливають на самозахисні поведінкові реакції педагога, коли його дії спрямовуються на підтримку цілісності ураженого Я.

Отже, 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 загрозові та напружені.

Актуалізація саме таких варіантів дії в умовах нашого дослідження пояснюються особливостями методу дослідження, а саме тим, що проблемні педагогічні ситуації моделювались нами у певний спосіб. Учителю пропонувалось сформулювати першу відповідь, що спадає на думку, й не обмірковувати своє рішення. Така активність, що спонтанно розгортається в процесі зіткнення з ситуаціями й реалізується за схемою “стимул – реакція”

традиційно розглядається як поведінкова. В ній дії та рішення вчителя, що є відповіддю на запити нових ситуацій, не завжди усвідомлюються, рефлексуються, обмірковуються. Тому поведінка педагога більшою мірою залежить від особливостей самих ситуацій. Стосовно цього моменту нами встановлено, що існують більш чи менш типові для педагогів варіанти поведінкових схем активності.

Проте ми встановили, що не всі варіанти активності педагогів в умовах, які “провокували” саме поведінкову активність, можуть розглядатись як суто поведінкові, тобто мотивовані несвідомими утвореннями, пов’язаними з посиленням прагнення педагогів до підтримки цілісності власного Я. Виділяються реакції вчителів на фрустраційні ситуації (конструктивно-розв’язувальної спрямованості), що виступають індикаторами більш високих рівнів регуляції й детермінації активності, які ми пов’язуємо з механізмами діяльності, а не поведінки.

Невідповідність поведінково-самозахисних реакцій меті педагогічної діяльності є підставою для постановки проблеми про формування більш високих рівнів регуляції активності педагогів у проблемних ситуаціях. Отже, за вихідними положеннями нашого підходу, необхідний перехід педагога на рівень діяльнісно-цільової активності, пов’язаної з дією рефлексивних механізмів, що сприятиме свідомому, суб’єктному оволодінню педагогом всіма діючими чинниками, його поставанню в позицію аналізу й вибору альтернатив власного діяння й перетворення проблемної ситуації в обраному напрямку.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Проведене нами емпіричне дослідження процесу прийняття рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності базується на відмінностях між механізмами та детермінантами поведінкового й діяльнісного рівнів активності вчителя.

Дослідження поведінкових реакцій учителів на фрустраційні ситуації взаємодії з учасниками педагогічного процесу показало, що в їх поведінковому арсеналі кількісно переважають реакції самозахисного типу, спрямовані не на розв'язання ситуації, а на узгодження питання провини й заперечення чи прийняття відповідальності за подію, що трапилась. Друге за частотою місце посідають реакції розв'язувального типу, що виражають дійову спрямованість педагогів на подолання проблеми. Розв'язувальні реакції пов'язані частіше з буденними ситуаціями навчально-виховного процесу. Найменше представлені реакції з фіксацією на перешкоді, в яких педагоги виявляють ставлення до інформації про ситуацію. Отже, на поведінковому рівні активності, потрапляючи в проблемні (або напружені, фрустраційні) ситуації, педагоги найчастіше діють відповідно до самозахисних схем реагування.

Рішення, які приймає вчитель у повсякденному процесі виконання своєї професійної праці на рівні поведінкової активності знаходяться під визначальним впливом властивостей проблемних педагогічних ситуацій, в яких ці рішення приймаються. Серед усіх ознак таких ситуацій нами вивчались ступінь їх напруженості, віднесеність до певної системи стосунків, характер фрустраційного чинника (“звинувачення” – перешкода).

Отже, існує певна специфіка реагування педагогів на напружені ситуації, пов'язані з різними системами стосунків педагога з іншими учасниками навчально-виховного процесу.

Дуже схожою є поведінка педагогів у ситуаціях спілкування з колегами та адміністрацією. Загальні особливості поведінкових схем активності тут полягають у прагненні самостійно налагодити ситуацію, виправдатися, рідше – відхилити “звинувачення”, але дуже помітною є значна уразливість педагогів щодо проблем, які виникають у цих системах стосунків.

У спілкуванні з батьками учнів педагоги виявляють меншу фрустрованість й меншу схильність брати відповідальність на себе, реагують, з

одного боку, більш спокійно й урівноважено, але, з іншого, – частіше виявляють й агресію.

У ситуаціях взаємодії з учнями педагоги виявляють активну позицію, схильні діяти самі або давати доручення учням, але також реагують агресивно. Отже, найчастіше агресивні прояви виявляються в ситуаціях спілкування з батьками учнів, а також під час взаємодії з дітьми.

Фрустраційні педагогічні ситуації різняться за рівнем напруженості. Чим більш напруженою є ситуація, тим частіше вона викликає відповідний стан фрустрованості; в ситуаціях низького рівня напруженості педагоги частіше виявляють здатність до організації інших осіб, – насамперед, учнів. Це свідчить про те, що чим менш напруженою є ситуація, тим більше педагоги зберігають здатність виконувати свої професійні функції.

Найсильніше напруження в праці педагога пов'язане не з безпосереднім процесом навчання та виховання учнів, а з проблемами відносин з представниками шкільної адміністрації, колегами та батьками. В той же час, високі показники агресивних проявів, що мають місце в менш напружених ситуаціях взаємодії з учнями, свідчать про наявність у поведінці педагогів тенденцій, що пов'язані з такою стратегією его-захисту, як заміщення. Це підтверджується й наявністю кореляційного зв'язку між частотою агресивних фрустраційних реакцій з показниками цього механізму психологічного захисту. Тобто, напруження, що виникає під час з'ясування відносин з керівництвом та колегами, знаходить можливість своєї розрядки під час незначних ускладнень в процесі взаємодії з учнями та їх батьками.

Таким чином, напружені, фрустраційні ситуації педагогічної діяльності викликають у значної частини вчителів непродуктивні варіанти поведінки (тобто недоцільні рішення), що піддаються дії механізмів психологічного захисту.

Порівняльний аналіз поведінкових схем активності педагогів у ситуаціях “звинування” та “перешкоди” також показав, що вони

відрізняються. Насамперед, для вчителів значно більш напруженими є ситуації “звинувачення”, в яких вони частіше заперечують свою провину, намагаються виправити ситуацію, виявляють фрустрованість, агресію або виправдовуються, а отже, їх поведінка в цих ситуаціях має яскраво виражений захисний характер. До ситуацій “перешкоди” педагоги ставляться як до буденних, робочих, в яких виконуються звичайні професійні дії, найчастіше – організується робота учнів.

Поведінкові схеми активності вчителів у напружених педагогічних ситуаціях мають тісні зв'язки з механізмами психологічного захисту – заміщенням, проєкцією, компенсацією, реактивними утвореннями, інтелектуалізацією, – що свідчить про їх залежність від психодинаміки внутрішнього конфлікту й потреби педагога в підтримці цілісності Я.

Аналіз отриманих результатів з точки зору проблеми детермінації дозволяє розглядати поведінкову активність учителя в напружених ситуаціях як залежну від ряду чинників, що не досягають рівня суб'єктної саморегуляції. Тут педагог стає “заручником” таких причинних факторів, як ознаки ситуації (рівень її напруженості, ініціювання тими чи іншими суб'єктами взаємодії, фактор “звинувачення–перешкода”), а також власні поведінкові стереотипи та механізми психологічного захисту.

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 та напружені. У процесі прийняття рішень на поведінковому рівні активності вчителя діють такі закономірності: домінування самозахисної спрямованості дій 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 й у ситуаціях “звинувачення”.

РОЗДІЛ 4

ПРИЙНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНИХ РІШЕНЬ ЯК ДІЯЛЬНІСНИЙ ПРОЦЕС

4.1. Методи дослідження прийняття педагогічних рішень як діяльнісного процесу

Завданням наступних етапів нашого дослідження було розгорнуте вивчення процесу прийняття педагогічних рішень як діяльнісного процесу. Діяльнісна природа процесу прийняття рішення пов'язана із свідомим, рефлексивним, цілеспрямованим і смисловим вибором адекватного для суб'єкта діяльності напрямку власних дій.

Методика, розроблена нами для цієї частини дослідження, була орієнтована на вивчення функціональної структури й змісту процесу розв'язання педагогічних ситуацій-задач. Вище вказувалось, що відмінності між поняттями “проблемна педагогічна ситуація” й “педагогічна задача” мають для нас принципове значення. Стимульним матеріалом у дослідженні діяльнісного рівня прийняття педагогічних рішень були обрані саме проблемні ситуації, в яких вимоги по перетворенню вихідних умов (тобто мета, на досягнення якої повинне бути спрямоване рішення) не задані.

Як було показано вище, цей процес в загальному вигляді складається наступних етапів: розуміння умов ситуації, постановка проблеми та визначення вимог щодо бажаного стану ситуації (постановка мети); висування гіпотез щодо можливих варіантів рішення (способів дій у напрямку до обраної мети); вибір однієї із сформульованих альтернативних гіпотез; реалізація рішення та перевірка його в дії. Відповідно до перших трьох етапів нами були розроблені процедури, кожна з яких спрямована на операційне розгортання тих процесів, які складають діяльнісну “механіку” того чи іншого етапу. Нами були складені комплекти проблемних ситуацій (всього п'ять варіантів-комплектів) з різними інструкціями для досліджуваних, виконання яких спонукає педагогів

концентруватись на тому чи іншому процесуальному моменті рішення. Повний комплект цих ситуацій складає методика дослідження прийняття рішення як діяльнісного процесу, яка отримала назву *“Проблемні ситуації педагогічної діяльності”* (ПСПД) (Додаток 3).

Добір та комплектування завдань для дослідження різних етапів процесу прийняття рішення здійснювались на основі спеціально проведених процедур їх валідизації.

Насамперед, необхідно було визначити зміст завдань. Для цього було проведено пілотажне дослідження¹, на основі якого визначались найбільш типові проблемні ситуації діяльності вчителя в сучасній школі.

Кількість завдань (у кожному комплекті їх було по 5) була встановлена на основі виділення найбільш кількісно вагомих категорій педагогічних ситуацій, виявлених у пілотажному дослідженні.

Із п'яти ситуацій, зкомлектованих в кожену серію методики ПСПД, дві стосуються системи відносин “учитель – учень (учні)” (одна відображує довготривалий розвиток порушеної взаємодії, друга – раптове виникнення проблеми), наступна ситуація пов'язана з системою “вчитель – батьки учнів”, ще одна – із стосунками “вчитель – адміністрація”, й остання – “вчитель – колеги”.

Відповідно до етапів процесу рішення були розроблені та застосовані наступні методично-діагностичні процедури.

Перший етап процесу рішення – ознайомлення з умовами (розуміння умов), постановка проблеми та визначення мети подальших дій. Як відомо, початковий етап, спрямовує весь подальший процес, оскільки на ньому створюється антиципуюча схема рішення, або основна детермінаційна тенденція всього мисленнєвого процесу.

Насамперед, на цьому етапі здійснюється первісне схоплення змісту ситуації й надання їй певного смислового наповнення, відбувається смислова

¹ Більш детально результати пілотажного дослідження наведені нижче.

репрезентація умов ситуації в свідомості педагога. Суб'єкт, одержуючи інформацію, яка проходить через суб'єктивну сферу смислів, конструює на основі сукупності смислових зв'язків концепт, адекватний об'єктивному значенню цієї інформації [87]. В такий спосіб відбувається процес розуміння [85; 144].

Одне з базових положень феноменологічних теорій полягає в тому, що людина бачить у ситуації не фактичний стан речей, а відображає своє уявлення про нього [306]. Таким чином, суб'єкт немовби накладає “на ситуацію свою особистість, “пропускаючи” реальні факти, події через “решето” власних особистісних смислів” [397, с. 122]. “Без такої суб'єктивної трансформації, внутрішнього “перекладу” об'єктивного інформаційного змісту в суб'єктивну сферу смислів розуміння не настає” [144, с. 44].

Оскільки розуміння є процесом, в якому важливу роль відіграє функціонування центральних особистісних структур, зокрема – смислової, Л. Гурова розглядає здатність розуміти як якість особистості [87].

Отже, якщо розглядати педагогічну ситуацію як поштовх, що спонукає вчителя до дії, то вона потенційно спроможна актуалізувати різні смисли. Який саме сенс буде “оживлений” або наданий ситуації, залежить від індивідуальної смислової (мотиваційно-ціннісної) сфери особистості педагога. Коли ж ситуація сприйнята певним учителем і фіксується в його свідомості, тобто коли відбувається *смислова репрезентація* її змісту в свідомості, вона набуває конкретного суб'єктивного сенсу. Цей момент ми розглядаємо як появу *смислової домінанти* в змісті проблемної ситуації.

Розходження в прийнятих педагогами рішеннях, на нашу думку, виходять саме із розходжень у сприйнятті й первісному схоплюванні сенсу проблемних ситуацій, стосовно яких ці рішення приймаються. Сміслові домінанти змісту ситуації, що потребує рішення, можуть “обертатися” навколо різноманітних тем, або проблем. Для вчителя, що приймає рішення, це може бути проблема провини й відповідальності, його іміджу й ролі в ситуації,

необхідності з'ясування причин і покарання винних, захисту власного іміджу, особистісного та інтелектуального розвитку учнів, дотримання певних професійних норм тощо.

Базуючись на теорії В. Франкла, можна сказати, що ситуація ставить перед педагогом певне питання, й те, як розуміє його вчитель і яке саме питання він вбачає в умовах, що склались, є сенсом ситуації для нього. Саме так тлумачить поняття сенсу й М. Бахтін: “сене завжди відповідає на якісь запитання. Те, що ні на що не відповідає, уявляється нам таким, що не має сенсу...” [36, с. 350].

Відтак, на цьому етапі процесу прийняття рішення нас цікавить той спектр проблематики (розмаїття сенсів), що розгортається в свідомості вчителів, коли вони потрапляють у проблемні ситуації.

Серія 1 методики ПСПД призначена саме для виявлення смислової репрезентації змісту педагогічних ситуацій у свідомості педагогів на етапі ознайомлення з їх умовами. Це комплект з п'яти проблемних ситуацій (Додаток 3), які супроводжуються наступною інструкцією: “Після ознайомлення з кожною педагогічною ситуацією запишіть, не розмірковуючи довго, перші думки, що виникають у вас з приводу ситуації”.

Обробка результатів здійснювалась на основі контент-аналізу.

Крім методики ПСПД, для вивчення процесів постановки проблеми використовувались і додаткові процедури. Оскільки на першому етапі рішення педагогічної ситуації-задачі, крім сприймання її умов, відбувається й формулювання основної проблеми, що на рівні індивідуальних відмінностей визначається як уміння знаходити та ставити проблему, або проблематизація, й постановка проблеми може бути відірваною від її рішення [5], то ми використали цей момент з метою більш детального аналізу саме цього аспекту й відокремили етап проблематизації від подальшого процесу рішення. При цьому проблематизацію як “вищий прояв індивідуального мислення” педагогів [там само, с. 209] ми розглядали в широкому та вузькому контексті, тобто в

межах загальних проблем життя (буття) педагогів та в межах конкретних педагогічних ситуацій, запропонованих для аналізу та постановки проблеми.

З метою виявлення рівнів проблематизації в широкому контексті нами було застосовано діагностичне опитування, де педагогам пропонувалось назвати п'ять своїх основних проблем, а також окремо виділити основні проблеми власної професійної діяльності. Аналіз рівнів проблематизації та їх змістових особливостей здійснювався на основі критеріїв, запропонованих К. Абульхановою-Славською [5, с. 207].

Процес постановки проблеми на основі конкретних проблемних педагогічних ситуацій, а також формулювання бажаного стану вихідної ситуації (постановки мети) ми досліджували на основі спеціальної процедури “перетворення” проблемних ситуацій на задачі. Для цього використовувався новий комплект з п'яти ситуацій (*Серія 2* методики ПСПД) з такою інструкцією: “Ознайомтесь зі змістом педагогічних ситуацій. Кожну з них треба перетворити на задачу. Для цього вам необхідно написати, що в ситуації “дано” (що відомо) і що “треба” (необхідно знайти). Те, що “треба”, сформулюйте у вигляді питання, на яке має дати відповідь той, хто буде вирішувати задачу”. Переформулювання педагогами умов задачі – визначення того, що “дано”, – ми розглядаємо як виділення й постановку проблеми, яку педагог “знаходить” у первісних умовах ситуації. Формулювання того, що “треба”, є вимогою задачі, яка окреслює головні ознаки бажаного стану умов ситуації, до яких її необхідно привести, а, отже, це постановка мети, в напрямку до якої далі буде вибудовуватись послідовність певних акцій, дій педагога. Процес визначення мети ми розглядаємо як перший акт свідомого вибору в загальній структурі процесу розв'язання проблемних педагогічних ситуацій. Другий раз ми зустрічаємось з ним на третьому етапі, коли на основі порівняння альтернативних варіантів рішення здійснюється вибір однієї з них, яка й буде складати спосіб дії педагога в напрямку до обраної на першому етапі мети.

Другий етап процесу прийняття рішення – висування гіпотез, формулювання варіантів можливого рішення.

Формування альтернатив на цьому етапі рішення відбувається під змістовно-смісловим впливом означеної проблеми, яка формулюється на першому етапі. Тому продукування ідей щодо можливих варіантів власної дії педагога в заданих умовах ситуації обмежено попередньою смисловою репрезентацією змісту ситуації.

Ми вважаємо, що процес вироблення гіпотез можна розглядати як креативний, оскільки в його основі лежить створення сукупності альтернативних шляхів рішення. Цей процес підпорядковується дії такого фактору діяльності, як мисленнєва стратегія.

Вироблення варіантів можливих способів дії в процесі прийняття рішень у педагогічних ситуаціях може здійснюватись у досить широкому альтернативному полі можливостей навіть при одній і тій самій меті, обраній на першому етапі рішення. Зв'язок мети й способу її досягнення в діяльності педагога не є однозначним, і це пов'язано не тільки з тим, що свідомість педагога не завжди фіксує неспівпадання бажаного й реального. Досягнення мети, тобто очікуваного, бажаного стану ситуації навіть при реалістичній оцінці власних можливостей може здійснюватись педагогом на основі комплексів дій, які складають різні інтеракційно-комунікативні “сюжети”, “режисерські” задуми різного рівня креативності (від стереотипів і штампів у вирішенні педагогічних ситуацій до творчих знахідок).

З метою виявлення особливостей процесу продукування гіпотез в ході дослідження вчителі повинні були запропонувати якомога більшу кількість прийнятних (доцільних, правильних, бажаних) для них варіантів дій у п'яти нових педагогічних ситуаціях (*Серія 3* методики ПСПД).

Оцінка результатів здійснювалась за якісно-кількісними показниками, отриманими під час пілотажного дослідження. Фіксувалась кількість варіантів рішення, а також оцінювались їх змістові показники.

Третій етап процесу прийняття рішення – вибір альтернативної гіпотези.

В ході такого вибору суб'єкт повинен здійснити порівняння альтернатив на основі певних критеріїв. Але в процесі повсякденної педагогічної діяльності такі критерії не задані, й тому повинні конструюватися вчителем в кожній новій ситуації, що вимагає рішення. Виходячи з цього, процес прийняття педагогічного рішення ускладнюється; перелік факторів, що впливають на зміст критеріїв для порівняння альтернатив, зростає: від діяльнісно-цільових (фактори “доцільно-недоцільно”, “ефективно-неефективно”, “педагогічно-непедагогічно” та ін.) до особистісно-вчинкових і ціннісно-смыслових. Тому ми вважаємо, що вибір педагогічного рішення за вказаними ознаками є *смысловим*.

В ході реальної діяльності педагога такий вибір часто здійснюється в згорнутій формі, й у свідомості репрезентуються лише найбільш важливі моменти цього процесу. Звичайно, якість вибору за таких умов є низькою, адже, як пише Ф. Василюк, “вибір буде тим гірше, чим менш ясно через строкатість поверхових зв'язків суб'єкт зміг розгледіти відмінність смислів, що протистоять один одному. Навпаки, вибір тим краще, чим ясніше суб'єкт розуміє альтернативні смисли” [72].

У дослідженні Д. Леонт'єва та Н. Пилипко акт вибору розглядається як діяльність по конструюванню критеріїв для зіставлення наявних альтернатив та здійсненню їх порівняння у внутрішньому плані [197]. Тому метою нашого дослідження на цьому етапі була розробка адекватних методичних засобів, за допомогою яких процес смыслового вибору педагогічного рішення набув би ознак структурованості й розгорнутості. Експериментальна схема, використана нами як орієнтир, була розроблена в руслі культурно-історичного підходу й набула конкретного методичного виразу в дослідженні операційної будови акту вибору Д. Леонт'єва й Н. Пилипко.

Методика, спрямована на аналіз смылової структури аргументації вибору, полягала в наступному. Експериментальною ситуацією став вибір

досліджуваними певного рішення проблемних ситуацій. Стимульним матеріалом були п'ять проблемних педагогічних ситуацій (*Серія 4* методики ПСПД) з кількома (від 5 до 7) варіантами (альтернативами) рішення кожної з них. Учителі повинні були при ознайомленні з кожним варіантом рішення проробити процедуру оцінювання його за критерієм “прийнятне – неприйнятне” (“за” – “проти”), а також аргументувати свою оцінку. Використання такої узагальненої інструкції дозволило отримати відомості про зміст аргументації, на основі якої здійснюється оцінка педагогами різних варіантів рішень (а, отже, й формування свого варіанту), оскільки уявлення про те, яке педагогічне рішення можна вважати прийнятним або неприйнятним, конструюється суб'єктом у власній системі діяльнісних, індивідуально-особистісних та ціннісно-сміслових координат.

При обробці даних для кожного учасника дослідження визначались такі показники: 1) кількість аргументів, сформульованих під час оцінки альтернатив; 2) якісний склад аргументів; 2) кількісні показники аргументів “проти”.

Якісний склад аргументів визначався на основі їх класифікації, яка будувалась на основі підходу Д. Леонтьєва та Н. Пилипко, але була скоригована на основі контент-аналізу, проведеного під час пілотажного дослідження. Ця класифікація містить наступні види аргументів:

1. Сміслові аргументи. Загальною характеристикою аргументів цієї групи є те, що рішення розглядається з погляду його значення для досягнення задач педагогічної діяльності, реалізації її вимог або особистих потреб, цілей і цінностей педагога.

2. Аргументи “від свого Я”, пов'язані з оцінкою ситуації вчителем з погляду своїх здібностей, властивостей, компетентності та ін.

3. Особливості самої ситуації й учасників ситуації. Це аргументація “від об'єкта” і його складових.

4. Аргументи, пов'язані із загальною, часто недиференційованою оцінкою ефективності запропонованих варіантів рішень⁵.

Після аргументації досліджувані обирають конкретне рішення (із запропонованих або надають власний варіант).

Четвертий етап процесу прийняття рішення – реалізація рішення та перевірка його в дії. Останній етап процесу прийняття рішення проходив емпіричну проробку в процесі рефлексивно-цільового тренінгу, де складав важливий і особливий етап роботи з досліджуваними. Саме він пов'язаний з перевіркою ефективності педагогічного рішення, що приймається педагогом, і тому вимагав особливої форми й організації процесу оцінки рішення в дії. Цей процес моделювався під час тренінгових занять і тому виконувався, переслідуючи не тільки й не стільки діагностичні цілі, скільки розвивальні та корекційні.

Отже, основним інструментом у нашому дослідженні прийняття рішення як діяльнісного процесу стала методика ПСПД, яка складається з п'яти комплектів проблемних педагогічних ситуацій (чотири комплекти складені для констатувального дослідження, п'ятий – для контрольного), до кожного з яких була визначена спеціальна інструкція, спрямована на концентрацію свідомості педагогів на тих чи інших моментах процесу рішення. Як вже зазначалось, набори ситуацій та інструкції до них були валідизовані нами під час спеціально проведеного пілотажного дослідження.

Першим завданням пілотажного дослідження було встановлення характеру проблемних педагогічних ситуацій, які найчастіше виникають у діяльності вчителя в умовах сучасної школи.

Отримання такого матеріалу було необхідне також для добору основних стимульних завдань, на основі яких вивчався процес прийняття рішення на діяльнісному рівні, що дозволило валідизувати зміст методики ПСПД.

⁵ Більш детально зміст аргументів кожної категорії розглянуто у п. 4.2.5.

Використання готових ситуацій-завдань, що містяться в літературі, ми вважаємо недоцільним, оскільки сучасна школа перебуває в стані значних трансформацій, в ній виховується нове покоління дітей, особливості якого надають педагогічному процесові особливу специфіку, що визначається соціальними, економічними, психологічними особливостями сьогодення. Крім того, отримання стимульних завдань за допомогою зазначеної процедури дозволяє утримати й регіональні особливості педагогічної проблематики (яка, гадаємо, існує, але спеціально нами не вивчалась).

Вказана частина дослідження проводилась за допомогою опитування, в якому педагогам пропонувалось описати одну або більше ситуацій їх діяльності, що виявились складними для них, викликали емоційні переживання, сумніви, та над якими вони розмірковували деякий час. Використання такої інструкції було спрямоване на одержання від випробуваних неупередженої інформації про реальні проблемні ситуації педагогічної діяльності. При цьому було важливо, щоб учителі говорили “мовою життя”, а також щиро надавали відомості про свої професійні труднощі, міркування й почуття. Дослідження проводилося анонімно.

Слід зазначити, що переважна більшість учителів надала досить докладні розповіді про складні епізоди своєї педагогічної діяльності. Відмова від участі в дослідженні (яка виражалась в незаповненні протоколу чи поданні занадто узагальнених відомостей, що не відповідали інструкції) спостерігалася в окремих, досить рідких випадках.

Вибірку склали 140 педагогів шкіл м. Донецька, Луганська та Донецької області. В результаті було отримано 178 ситуацій, класифікація й кількісна представленість яких у загальному вигляді проілюстрована на рис. 4.1.

Отже, першу позицію, значно переважаючи інші категорії проблемно-педагогічних ситуацій, займають проблеми, що виникають у системі стосунків “учитель-учень” (44%). Найчастіше проблеми виникають з приводу неадекватної поведінки учня протягом тривалого часу (зухвала поведінка на

уроках, постійна відмова від виконання вимог учителя, вживання ненормативної лексики, психічна неврівноваженість), а також окремих вчинків дітей (крадіжка, утеча з дому чи з групи продовженого дня, бійка, агресивні прояви на адресу вчителя, вимагання більш високої оцінки та ін.). Обидві категорії містять ситуації, що відрізняються “етичною позамежністю”. На ситуації з подібним змістом є вказівки в літературі [113], де наводяться конфлікти, ініційовані самими вчителями, що допускають у край неетичні дії (фізичні покарання дітей, брутальність, глузування). В нашому ж дослідженні ми зіштовхнулися із значною частотою подібних ситуацій, ініційованих учнями.

Другу позицію за частотними показниками займають ситуації, що виникають у системі відносин “учитель – батьки” (21%). Майже завжди вони розгортаються на тлі проблем учителя з дітьми, невирішеність яких втягує в динаміку їх розвитку батьків, що викликає зсув “епіцентру” проблемної ситуації та її ускладнення. Найчастіше такі проблеми пов’язані з різним сприйманням одних і тих самих фактів учителем і батьками чи з недостатньою (помилковою) інформованістю однієї з цих сторін (наприклад, учень перекрутив подію, розповідаючи про неї батькам), підвищеними претензіями батьків щодо успішності дитини.

На третьому місці за кількісними показниками знаходяться проблемні педагогічні ситуації, що торкаються взаємодії вчителя з адміністрацією (15%). Труднощі виникають у педагогів у зв’язку з відсутністю підтримки керівництва школою за значимими питаннями навчально-виховного процесу, недовірою до вчителя, частими й несподіваними перевірками. Особливу групу складають тут ситуації, в яких педагоги вказують на маніпулювання ними з боку адміністрації.

Наступна категорія проблем подібна до попередньої; вона стосується взаємодії з колегами (9%), де найчастіше вказуються ситуації, зв’язані з

нерозумінням, неприйняттям, критикою з боку інших педагогів, особливо більш старших, відсутністю їхньої підтримки.

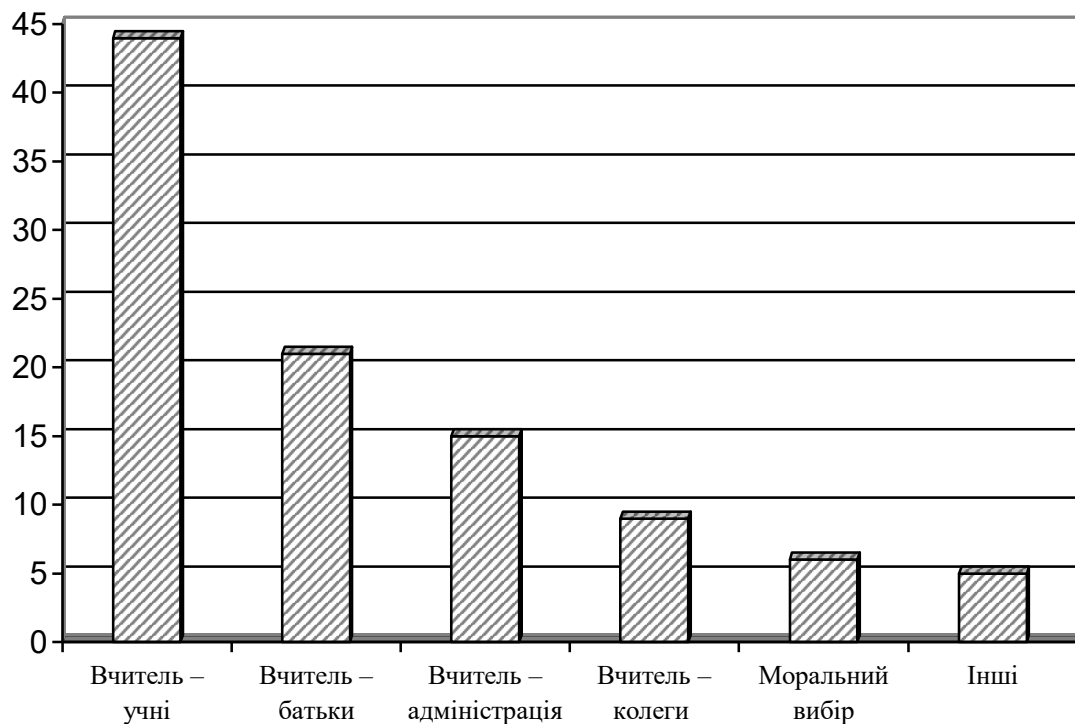


Рис. 4.1. Кількісні показники проблемних ситуацій у діяльності сучасних педагогів, %.

Окрему, але нечисленну групу (6%) склали ситуації, де вчитель стоїть перед проблемою морального вибору (наприклад, у ситуації пропонування хабара за підвищення оцінки учню, пропозиції адміністрації підписати негативну характеристику на колегу й ін.).

Інші проблеми, що не увійшли в названі категорії, склали 5%. Вони пов'язані або із професійною самосвідомістю (наприклад, аналізом власних професійних невдач, помилок, роботою вчителя над собою), або проблем соціального характеру (неблагополучні родини, матеріальна незабезпеченість окремих дітей).

Як вказувалось вище, одержання цих результатів дозволило нам здійснити підбір педагогічних ситуацій у п'ять комплектів завдань (серій). У кожний набір відбиралися 2 ситуації “учитель-учень” і по одній ситуації –

“учитель – батьки”, “учитель-адміністрація” й “учитель – колеги”. При цьому добір проблемних педагогічних ситуацій двох останніх категорій здійснювався на користь тих з них, де проблема пов’язана не стільки з емоційно-особистісними відносинами між її учасниками, скільки із взаємодією вчителя з учнями, оскільки цілі педагогічної діяльності реалізуються, насамперед, у цій системі стосунків. Нам важливо було з’ясувати, як в ситуаціях взаємодії з колегами й керівництвом з приводу проблем, що торкаються дітей, проглядають цілі вчительської праці (інакше кажучи, чи бачать самі випробувані, що в процесі з’ясування відносин з адміністрацією або з іншими педагогами важливо не упустити того, що найбільш важливо з точки зору змісту педагогічної діяльності – особистості учня, її формування).

Другим завданням пілотажного дослідження був пошук змістових критеріїв оцінки смислової репрезентації в свідомості вчителів педагогічних проблемних ситуацій, що відбувається на першому етапі рішення (при ознайомленні з умовами ситуації), необхідних нам надалі для обробки результатів дослідження за методикою ПСПД. З цією метою вчителям пропонувалося не тільки описати будь-яку складну ситуацію власної діяльності, але й ретроспективно дати їй узагальнений аналіз, вказати можливі причини її виникнення й мотиви учасників, а також згадати, які почуття з’явилися в момент зіткнення з ситуацією.

Обробка результатів здійснювалася методом контент-аналізу, при цьому смислові домінанти, що акцентувалися вчителями в змісті проблемних ситуацій, пов’язувались із системами стосунків, в яких вони виникають. Результати відображені в таблиці 10 та на рис. 4.2.

Результати пілотажного зрізу показали, що найчастіше сенс проблемних педагогічних ситуацій репрезентуються в свідомості вчителів у контексті *егоцентричної* проблематики (35,9%). Виявлено, що досить часто вчитель центрується на собі й своїй гідності, іміджі. В таких випадках педагог в актуальній ситуації не розглядає її з погляду інших учасників і мети діяльності,

або робить це неадекватно, з позицій власних інтересів й порушеного почуття власної значущості.

Таблиця 10

Розподіл проблемних педагогічних ситуацій за смисловою репрезентацією та системами стосунків, %

Системи стосунків	Смислова репрезентація змісту проблемних педагогічних ситуацій				Сума
	Егоцен-трична	Ділова	Особис-тісна	Цінніс-на	
Учитель – учні	7,9	22,3	20,3	2,1	52,6
Учитель – батьки	8,6	5,8	2,9	3,6	20,9
Учитель – адміністрація	12,2	3,6	0,0	1,4	17,2
Учитель – колеги	7,2	0,7	0,7	0,7	9,3
Сума	35,9	32,4	23,9	7,8	100

Традиційно егоцентрична позиція розглядається як така, що припускає отримання людиною користі й успіху для себе, ставлення до іншого як засобу досягнення своїх цілей. Домінування такої позиції в структурі особистості педагога, на думку психологів, приводять до маніпулювання учнями. За даними М. Миронової, учні, що перешкоджають досягненню егоцентричних цілей педагога, негативно оцінюються ним й виключаються зі сфери позитивно спрямованої активності [228].

У нашому дослідженні егоцентрична домінанта, акцентована педагогами в змісті проблемних педагогічних ситуацій, виявлялась у спрямованості вчителя на самозахист. Це пояснюється змістом ситуацій, в яких вона зафіксована: практично усі вони пов'язані з пред'явленням обвинувачення на адресу вчителя (так, як це було встановлено в дослідженні процесів прийняття рішення в поведінковій активності педагогів за тестом СФСР). Тому найчастіше егоцентрична позиція педагогів виявляється в ситуаціях взаємодії з

адміністрацією й трохи менше представлена в ситуаціях взаємодії з учнями, батьками й колегами (де виражена приблизно рівними кількісними показниками). В текстах протоколів цього етапу дослідження педагоги з домінуванням егоцентричної позиції найчастіше вказували на своє почуття приниженості, на образу, бажання зберегти гідність; застосовувалися займенники “я”, “мені”, акцентувалися власні почуття й потреби. Наприклад: “Пам’ятаю, я дуже переживала, що буде зі мною далі; було почуття непевності, що зможу довести свою правоту”, “Була образа, хотілося плакати й щось доводити”, “Почувала гіркоту, образу за те, що мене, дорослу людину, принизили як людину і як педагога, що за непристойно низьку платню сіє розумне й вічне”, “Мені було дуже соромно, що мене як “дівчинку” в літньому віці “вчитали” при молодих співробітниках”.

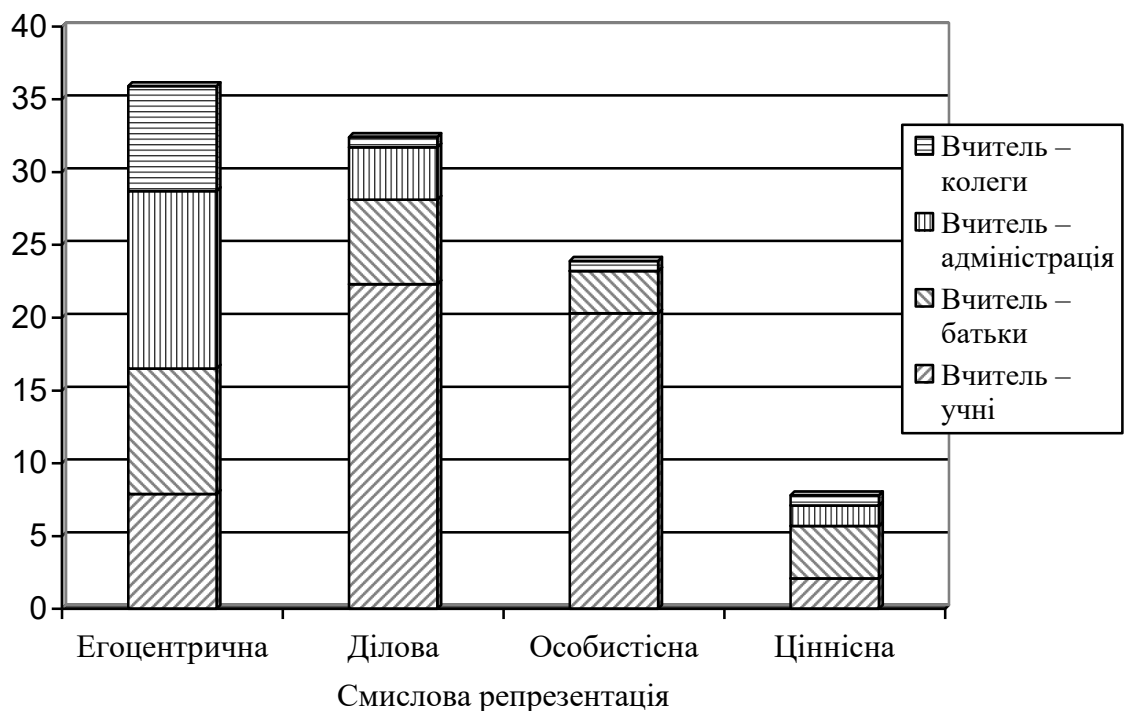


Рис. 4.2. Розподіл проблемних педагогічних ситуацій за семантичною репрезентацією та системами стосунків, %

Виділення егоцентричного сенсу в змісті проблемних педагогічних ситуацій свідчить про значну представленість в активності педагогів механізмів активності поведінкового рівня, оскільки в цих ситуаціях у вчителів переважає актуальний емоційний стан і, отже, актуалізуються мотиви-стимули. Якщо фруструється потреба в повазі, прийнятті й самоповазі (а це найважливіша соціальна потреба людини взагалі, й педагога – особливо, оскільки він професійно зобов'язаний бути авторитетною особистістю для учнів), то подальша активність суб'єкта, безумовно, буде спрямована на її задоволення чи компенсацію, що в більшості випадків включає захисну активність і, отже, штовхає вчителя на недоцільні й не до кінця рефлексовані дії.

Дещо поступаючись за частотою егоцентричній проблематиці, другу позицію займає репрезентація змісту проблемних педагогічних ситуацій у контексті їх ділового сенсу (32,4%). Розуміння умов ситуації та її сприйняття як ділової концентрує увагу вчителя на меті своїх професійних функцій – проведенні уроку, оцінюванні учнів, викладі матеріалу та ін. У цьому випадку в аналізі ситуації переважають не власні інтереси педагога, а інтереси справи, переслідуючи які вчитель займає формально-рольову позицію стосовно її учасників. У переважній більшості випадків діловий сенс учителі акцентують у ситуаціях взаємодії з учнями, значно рідше – з батьками й адміністрацією (але в загальній кількості ситуацій “учителі – батьки” вони представлені вагомо), і вкрай рідко – з колегами. В текстах протоколів про сприймання ситуації в діловому контексті свідчило акцентування операційного аспекту активності, необхідності пошуку подальших дій (постановка питань “Як?”), при цьому прочитувалася й постановка конкретних цілей. Наприклад: “Труднощі полягали в тому, як заспокоїти дітей”, “Думала про те, що потрібно контролювати відвідування занять дитиною”, “Я як учитель повинна була пояснити батькам, що це не знімає з них відповідальності, вони повинні

проконтролювати наявність і якість виконання завдання на групі подовженого дня і, якщо буде потрібно, надати дитині допомогу”.

Акцентування ділового сенсу частіше фіксувалося в тих ситуаціях, де не виконуються формально-нормативні вимоги до організаційних аспектів навчання, тобто в ситуаціях порушення дисципліни, невідповідності учнів до уроку, частих пропусків занять та ін.

Вагома представленість ділового змісту проблемних педагогічних ситуацій в їхньому аналізі учителями свідчить, на наш погляд, про функціонування цільового рівня активності, на якому в складних умовах діяльності зберігається здатність суб'єкта діяти цілеспрямовано й свідомо. Перевага цієї здатності в ситуаціях спілкування з учнями підтверджує отримані раніше результати дослідження за методикою СФСП (розв'язувальний тип реакцій переважає в ситуаціях “учитель-учень”) і ще раз показує, що саме в тій системі відносин, в якій, головним чином, і розгортається педагогічна діяльність, педагоги найчастіше виявляють прагнення діяти свідомо й цілеспрямовано.

Третю позицію за частотою займає смислова репрезентація змісту педагогічних ситуацій, яку ми позначаємо як *особистісну* (23,9%). При цьому розгляд ситуації як такої, що має особистісний характер, ми пов'язуємо з орієнтацією педагога на проблеми індивідуального розвитку учнів. У формулюванні проблеми в цьому випадку переважає особистісна (а не формально-рольова чи егоцентрична) позиція педагогів, акцентуються питання розвитку особистості учнів. Опис учителями смислового змісту ситуації в цих випадках містить вказівки на ті чи інші риси характеру дітей, піднімаються проблеми морального виховання. Зрозуміло, що педагоги фіксуються на негативних сторонах особистісного розвитку дітей, і тому аналіз ситуації часто супроводжується емоційно забарвленими міркуваннями з приводу моральних вад вихованців. “У дитини повна деградація особистості, пристосовницькі задатки. Хто винуватий? Не можу звинувачувати дитину, відповідальність

лежить на батьках, але при цьому вважаю, що вони не праві”; “Грубіани, ледарі... Що з такими робити? Я зрозуміла, що готових рецептів немає, що ця справа жива й складна, усього не передбачиш. Ці троє учнів псували всі гарні починання”; “Волаю до совісті, прошу не втрачати в собі людини”.

Аналіз учителями проблемних педагогічних ситуацій з погляду особистісного розвитку учня найчастіше фіксувався в ситуаціях позаучбового характеру, в яких учні виявляли недоліки морального розвитку, здійснювали негативні вчинки та ін., а тому кількісно переважає в ситуаціях взаємодії вчителя з учнями. Досить високий частотний показник виділення в проблемних педагогічних ситуаціях особистісного змісту (він зафіксований у чверті ситуацій), свідчить про те, що вчителі не обмежують свою професійну діяльність формально-нормативною спрямованістю. І хоча не тільки навчання, але й виховання є регламентованою професійною функцією вчителя, виділення в педагогічних проблемах особистісного аспекту говорить про потребу й здатність значної частини вчителів будувати з учнями не стільки формально-рольові, скільки емоційно-особистісні відносини, про прагнення впливати на становлення дитини як особистості.

І, нарешті, невелика частина педагогічних ситуацій, що займають четверту позицію, розглядається педагогами в контексті проблем *ціннісного* характеру (7,8%). При цьому найчастіше в аналізі ситуації міститься вказівка на моральний конфлікт, що торкається сфери ціннісних орієнтацій педагога, що перетворює її на ситуацію морального вибору. В описах таких ситуацій вказується протиріччя, що знаходиться в моральній площині: “Щось внутрішнє не дозволяє цим займатися, хоча матеріально це не було б зайвим” (мова йде про індивідуальні заняття з учнями за додаткову плату й необхідність завищення їм оцінок, яка впливає з цього); “Відчувала неприємне почуття – сказати правду чи ні, але перемогла об’єктивність”; “Компромаст не підписала, пославшись на те, що вчиняю тільки по совісті”.

Найчастіше ціннісний зміст акцентується в ситуаціях взаємодії з батьками, трохи рідше з учнями й адміністрацією, й ще рідше – з колегами. Це свідчить про наявність певного ціннісного конфлікту між учителями й батьками дітей, що виходить, як нам уявляється, в соціально-економічну сферу.

Запропонована класифікація варіантів смислової репрезентації змісту проблемних ситуацій у свідомості вчителя, певним чином, узгоджується з типами педагогічної взаємодії, встановленими в сучасних дослідженнях [150; 151].

Таким чином, виділення в пілотажному дослідженні чотирьох змістових аспектів проблемних педагогічних ситуацій – егоцентричного, ділового, особистісного й ціннісного – дозволило нам розробити критерії оцінювання процесу рішення на етапі постановки проблеми, що застосовувалися нами під час обробки результатів дослідження першого етапу прийняття педагогічних рішень.

Третім завданням пілотажного дослідження була проробка методичних процедур, які спрямовані на вивчення другого й третього етапів прийняття педагогічних рішень на діяльнісному рівні активності вчителя (висування гіпотез і співставлення альтернативних варіантів рішення).

Для цього на новій вибірці педагогів нами були апробовані комплекти проблемних педагогічних ситуацій, розроблених на підставі описаних вище результатів пілотажного дослідження. Часткові завдання цієї частини дослідження полягали, по-перше, в перевірці можливості використання проблемних педагогічних ситуацій, описаних одними педагогами, як стимульних для іншої вибірки вчителів, по-друге, в доборі варіантів рішень для процедури дослідження другого й третього етапу процесу прийняття рішень та у визначенні змістових критеріїв їх оцінки.

Перш за все, слід відзначити, що описи проблемних педагогічних ситуацій, отриманих у першій частині пілотажного дослідження, пропонувались новим респондентам практично без редакторської правки; для

більшості ситуацій був збережений виклад їх умов у вигляді розповіді від першої особи, що, на наш погляд, повинно було наблизити процес їх аналізу й рішення до реального процесу вирішення респондентами проблемних ситуацій власної педагогічної діяльності. Ми виходимо з того, що в такій подачі умов педагогічних ситуацій є переваги, оскільки йдеться про реальну людину, вчителя, який розповідає про свої труднощі, й це полегшує ідентифікацію досліджуваних з автором, сприяє прийняттю проблемної ситуації та мотивує на її рішення. Крім того, текстова подача умов ситуації кожної проблемної педагогічної ситуації доповнювалась питаннями: “Що відчуває й про що думає вчитель, який опинився в цій ситуації?”; “Як треба діяти вчителю?”.

Особистий характер формулювання умов проблемних педагогічних ситуацій та питань до них, на нашу думку, створюють умови для ідентифікації випробуваного з автором проблемної педагогічної ситуації, оскільки актуалізують механізм проекції (при відповіді на перше запитання) і ставлять його в рефлексивну позицію (при відповіді на друге). Матеріали відповідей, отриманих на перше запитання, ми розглядали як такі, що стосуються першого етапу процесу прийняття рішення, оскільки в них досліджувані описували свої міркування та почуття, що виникли одразу ж після ознайомлення з умовами ситуацій. Відповіді на друге запитання розглядались як пропозиції щодо вибору конкретного варіанту або напрямку дій, що у згорнутому вигляді відповідає другому й третьому етапам процесу прийняття рішення (висуванню гіпотез, їх порівнянню та вибору однієї з них).

Апробація комплектів проблемних педагогічних ситуацій показала, що використання такої форми подачі умов ситуацій та інструкцій до них дійсно актуалізує у випробуваних процеси, спрямовані на їх вирішення.

Це виявилось у тому, що практично за всіма ситуаціями-задачами були отримані достатньо розгорнуті відповіді (відсоток відмов від відповіді – низький (8,7%), не було відмов більше, ніж на одну ситуацію з п’яти; відмовою

вважалась не тільки відсутність відповідей, але й дуже короткі, нерозгорнуті відповіді).

Аналіз смислових характеристик сприймання стимульних проблемних ситуацій дозволив отримати показники їх розподілу на новій вибірці педагогів. Нас цікавило, зокрема, чи будуть показники смислової репрезентації умов проблемних ситуацій відтворювати ті, що були встановлені на групі вчителів, з досвіду яких ці ситуації були отримані. Результати свідчать про схожість обох розподілів як у цілому, так і за системами стосунків педагогів (“учитель – учні”, “вчитель – батьки учнів”, “учитель – колеги” та “вчитель – адміністрація”) (таблиця 11). Розбіжності, які виявлені між розподілами, почасти пов’язані з тим, що педагогічні ситуації, які виникають у різних системах стосунків, увійшли в експериментальні комплекти (варіанти) у дещо зміненому кількісному співвідношенні порівно з їх частотними показниками, отриманими в пілотажному зрізі (див. стовпчик “Сума” таблиці 11).

Таблиця 11

Порівняння розподілів проблемних педагогічних ситуацій за смисловою репрезентацією та системами стосунків у двох пілотажних зрізах, %

Системи стосунків	Смислова репрезентація змісту проблемних педагогічних ситуацій								Сума	
	Егоцен-трична		Ділова		Особис-тісна		Ціннісна			
	П1	П2	П1	П2	П1	П2	П1	П2	П1	П2
Учитель – учні	7,9	9,0	22,3	15,9	20,3	14,0	2,1	1,0	52,6	39,9
Учитель – батьки	8,6	12,7	5,8	1,6	2,9	6,6	3,6	0	20,9	20,9
Учитель – адміністрація	12,2	16,9	3,6	0,8	0,0	1,3	1,4	0,6	17,2	19,6
Учитель – колеги	7,2	11,1	0,7	4,6	0,7	3,4	0,7	0,5	9,3	19,6
Сума	35,9	49,7	32,4	22,9	23,9	25,3	7,8	2,1	100	100

Примітка: П1 – перший зріз; П2 – другий зріз.

Таким чином, нами була перевірена можливість використання проблемних педагогічних ситуацій-задач для моделювання процесу прийняття рішення.

Як вказувалось вище, ця частина дослідження надала важливі матеріали стосовно варіантів рішення одних і тих самих проблемних педагогічних ситуацій різними педагогами. Все розмаїття рішень було класифіковано нами в такий самий спосіб, як це було зроблено щодо смислової репрезентації змісту ситуацій на першому етапі рішення.

Виходячи з нашого припущення про те, що напрям, в якому розгортається процес прийняття рішення, складається на першому етапі, тобто вже при сприйманні умов проблемної педагогічної ситуації, ми проаналізували усі запропоновані респондентами варіанти рішень стимульних проблемних педагогічних ситуацій з точки зору домінування в них тих самих смислових характеристик, тобто – егоцентричного, ділового, особистісного й ціннісно-смислового змісту. Результати показали, що змістові аспекти варіантів педагогічних рішень також класифікуються на ці чотири групи.

Варіанти рішень, віднесені нами до групи *егоцентричних*, виявляються у виборі педагогом дій, спрямованих на самовиправдання й захист свого “Я”, на відстоювання власної позиції. Як правило, ці дії компенсують стан ураженого самолюбства, почуття неповноцінності, образи, приниження, на які вказують респонденти при відповіді на питання про перші думки й почуття вчителя, що потрапив у таку ситуацію. Прикладами варіантів рішень цієї групи можуть бути наступні: “Потрібно довести до відома адміністрації, що вчитель неодноразово дзвонив і приходив додому до учня”, “Такого учня треба поставити на місце”, “Треба довести свою правоту: підключити дітей, просити колег підтвердити”, “Конфлікт у таких обставинах не потрібний. Краще наодинці поговорити з завучем”, “Треба поставити маму в таку ситуацію, де б вона переконалася, що її дитина все-таки може брехати”. Аналіз таких

варіантів рішень показує, що в них не проглядається спрямованість учителів на реалізацію педагогічних цілей. Головний їхній інтерес тут – самозахист.

На наш погляд, подібні варіанти рішень проблемних педагогічних ситуацій неправомірно розглядати як діяльнісні. Вони за своїми основними властивостями відповідають поведінковому рівню активності вчителя. В усіх випадках акцентування егоцентричної домінанти на етапі вибору конкретного варіанту рішення сполучається з перевагою егоцентричного змісту проблемної педагогічної ситуації на першому етапі її рішення (при ознайомленні з умовами). В той же час, не завжди сприймання проблемної педагогічної ситуації в контексті егоцентричного змісту на першому етапі спрямовує її подальше розгортання процесу рішення в цьому напрямку.

Варіанти рішень проблемних педагогічних ситуацій, віднесені за смисловою домінантою до групи *ділових*, відрізняються вибором дій чи цілей, що відповідають інтересам педагогічної діяльності з погляду її нормативно-формальної сторони; вчитель тут фіксується на проведенні уроку, відповідності оцінювання нормам, оформленні шкільної документації та ін. Усі варіанти таких рішень поділяються на дві категорії залежно від того, на чому концентрується педагог – на виборі засобів (“які заходи здійснити?”) чи на визначенні цілей (“якого саме результату повинен досягти вчитель?”). Якщо в пропонованому варіанті ділового рішення перелічувалися необхідні дії педагога без опису результату, до якого він повинен прагнути, ми класифікували його як *тактично-ділове* рішення; якщо ж учитель акцентував бажаний *результат*, мету, ми відносили його до категорії *стратегічно-ділових* рішень.

Наводимо приклади варіантів рішень першої з цих категорій: “Сходити додому до дитини, поговорити й порадитися з її батьками”, “Зупинити бійку, з’ясувати причину й винних, повідомити батьків”, “Попросити дозволу побувати на уроці в більш досвідченого вчителя”, “Заспокоїти дитину, дати їй будь-яке завдання”. З наведених рішень видно, що вчителі називають дії, які

необхідно здійснити в актуальній ситуації, але залишається незрозумілим, на досягнення якого результату (мети) вони спрямовані.

Варіанти рішень другої категорії виглядають так: "Розібратися в ситуації, домогтися рішення суперечки мирним шляхом", "Познайомити учнів із критеріями оцінювання, щоб не було претензій", "Не виставляти учня за двері, а зайняти його справою; дати йому завдання під силу, щоб він працював на уроці", "Я б вибачилася перед завучем і вела б далі урок. На перерві – з'ясувати причину конфлікту й улагодити його". Очевидно, що рішення другої категорії мають більш завершений характер. Вони не завжди прописані в деталях, подробиці щодо конкретних дій можуть бути опущені, але в них міститься вказівка на той результат, який хоче одержати вчитель. Варіанти рішень першої категорії містять перелік дій, але не завжди ясна позиція педагога, його мета. Однак в обох випадках учитель спрямований на здійснення дій в інтересах справи, на приведення ситуації в нормативний стан, тобто на усунення протиріччя, що міститься в її умовах, за рахунок реалізації формально-професійних функцій.

Оцінювання варіантів рішення проблемних педагогічних ситуацій з домінуванням *особистісної* смислової репрезентації здійснювалося в тих випадках, коли вчитель намагався будувати дії, націлені на розвиток тих чи інших особистісних властивостей учнів. Тут педагоги прагнуть вирішити ситуацію таким чином, щоб здійснити сприятливий вплив на розвиток дитини, або зашкодити негативним впливам. Часто в них містяться вказівки на моральні категорії. Приклади: "У коректній формі поговорити з батьками про те, що завищувати оцінки не можна. Адже це все не на користь дитині", "Порадити батькам змінити ставлення до дитини, тому що вони псують її як особистість", "Знайду спільну мову, скажу: "Ти не такий поганий, яким хочеш здаватися", "Переконати, що ставити незаслужені оцінки образливо", "Більше уваги індивідуальності дитини: давати доручення, що вимагають роботи душі й серця" тощо. Важливим моментом у пошуку варіанту рішення особистісної

спрямованості є прагнення вчителів винайти засіб апелювання до свідомості учнів, до їх внутрішньої позиції, суб'єктивних якостей та ін.

Зазначимо, що ділові й особистісні рішення ми пов'язуємо з діяльним рівнем активності вчителя, що функціонує на основі цільової детермінації. Усі властивості ділових і особистісних рішень, що, як вже говорилося, орієнтовані на досягнення цілей професійної діяльності з погляду її нормативного й змістового аспектів, відповідають цільовому рівню детермінації, на якому й розгортається діяльна активність учителя.

І нарешті, частина варіантів рішень проблемних ситуацій була віднесена нами до категорії *ціннісно-сміслових*. Ми вже говорили про те, що вчителі виділяють ціннісний зміст ситуацій, коли вказують на актуалізацію конфлікту, що лежить у сфері ціннісних орієнтацій. У варіантах цієї групи рішень явно проглядається морально-ціннісний вибір. Тут учителі найчастіше вказують на протиріччя між своїми принципами й переконаннями, з одного боку, й вимогами ситуації, що “вимушує” підкоритися, – з іншої. Прикладами ціннісних рішень є наступні варіанти: “Є два шляхи – бути принциповим чи все-таки поступитись”, “Переконати учня одержати заслужені, а не фіктивні оцінки, тому що вчителю не слід йти проти своєї совісті”, “Як вчинити? Бути завжди об'єктивним”.

Як правило, рішення тут описуються не з операційної, тактичної сторони, а із стратегічно-цільової, результативної сторони, але по-новому означеної. В запропонованих варіантах ціннісних рішень вказується, як правило, загальний підхід до ситуації, але це підхід, що виходить за межі інтересів справи й інтересів розвитку особистості учнів у сферу буттєвих цінностей педагога (наприклад, цінності “бути вірним собі”, “не йти на поступку перед совістю”, “бути об'єктивним” та ін.). Тому операційна чи процесуальна сторона такого рішення визначається цим загальним підходом і впливає з нього, а тому й не проробляється педагогом у деталях. При цьому зрозуміло, як виглядає таке рішення з ділової й особистісної точок зору. Це

знову дозволяє розглядати ціннісний рівень активності педагога як надбудований над діяльнісним (у цьому випадку – надбудований над діловим і особистісним підходом до рішення проблемних ситуацій).

Таким чином, узагальнений аналіз варіантів рішення, отриманих на цьому етапі пілотажного дослідження, дозволяє попередньо співвіднести всю різноманітність рішень проблемних педагогічних ситуацій із рівнями активності педагога, що розгортаються в його професійній діяльності. Так, егоцентричні рішення ми співвідносимо з поведінковим рівнем, ділові й особистісні – з діяльнісним, ціннісні – з ціннісно-смысловим. Результати аналізу описаного фрагменту дослідження дозволяють також говорити про ієрархічно-рівневу будову процесу прийняття педагогічних рішень залежно від домінуючого впливу тих чи інших детермінаційних чинників, функціонування яких проглядається у змістових аспектах рішення на різних етапах процесу його прийняття.

У цілому, проведені пілотажні зрізи дозволили розробити й валідизувати методику ПСПД, спрямовану на дослідження прийняття педагогічних рішень як діяльнісного процесу, а саме дали змогу класифікувати проблемні педагогічні ситуації з метою створення експериментальних комплектів завдань (серій), підібрати відповідні інструкції до них та виділити змістові критерії оцінки процесів, що розгортаються на різних етапах прийняття рішення.

Крім наведених емпіричних процедур, спрямованих на вивчення процесів, що відбуваються на всіх етапах вирішення проблемних педагогічних ситуацій, в нашому дослідженні використовувалось декілька психодіагностичних методик, які дозволили отримати додаткові змінні.

Це, насамперед, *тест сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО)* Д. Леонтєва, створений на базі тесту “Мета в житті” Дж. Крамбо і Л. Махоліка [191]. Зазначена методика є однією з перших психометричних процедур, спрямованих на вимірювання “вершинних” характеристик особистості. Хоча

Д. Леонт'єв зауважує, що психометричний підхід і не є повністю адекватним засобом розкриття істинної природи й структури таких екзистенціальних феноменів, як сенс життя, світогляд, самореалізація [196, с. 150], цей тест, розроблений на основі теорії В. Франкла, підтвердив свою валідність на різних групах досліджуваних. Крім цього, в психології ще й досі недостатньо дослідницьких процедур, здатних внести екзистенціальні феномени в поле емпірично встановлених фактів, тому зазначена методика, певною мірою, вирішує цю задачу. Оскільки процеси, що відбуваються на різних етапах рішення проблемних педагогічних ситуацій, ми пов'язуємо з ціннісно-сміисловою системою особистості педагога, використання цієї методики дало нам змогу диференціювати досліджуваних за рівнем розвиненості сенсожиттєвих орієнтацій і зіставити отримані дані з особливостями процесів прийняття рішень.

Крім цього, ми застосовували також тест-опитувальник, спрямований на встановлення індивідуальних особливостей механізмів психологічного захисту педагогів Р. Плутчика (в адаптації Л. Вассермана, О. Єришева, Є. Клубової та ін.). Діагностика захисних механізмів (їх якісних і кількісних особливостей) дає нам можливість визначити зв'язок (або констатувати його відсутність) між поведінковими реакціями педагогів (тест СФСР) й особливостями діяльнісної активності в процесі вирішення проблемних педагогічних ситуацій (методика ПСПД) та стратегіями еґо-захисту вчителів.

4.2. Механізми та закономірності прийняття педагогічних рішень як діяльнісного процесу

Розроблена нами методика ПСПД спрямована на операційне розгортання етапів процесу прийняття рішення – від сприймання умов і постановки проблеми до оформлення готового напрямку дій. Тому основні

результати дослідження прийняття педагогічних рішень як діяльнісного процесу викладено відповідно до цих етапів.

4.2.1. Сприймання умов проблемної педагогічної ситуації

На першому етапі процесу прийняття рішення, як вже зазначалось, здійснюється первісне схоплювання змісту ситуації й надання їй певного смислового наповнення, відбувається смислова репрезентація умов ситуації в свідомості педагога. Для виявлення особливостей цього процесу ми використовували Серію 1 методики ПСПД, в якій педагогам пропонувалось надати перші думки з приводу стимульних проблемних ситуацій.

Аналіз та інтерпретація результатів цього етапу дослідження були засновані на виділенні кількох категорій відповідей педагогів. Насамперед, застосовувалась класифікація варіантів смислової репрезентації умов проблемних ситуацій у свідомості педагогів, наведена при описі методики ПСПД та результатів пілотажного дослідження. Спочатку визначалось, яким сенсом – *егоцентричним, діловим, особистісним* або *ціннісним* – наповнюють педагоги кожную стимульну ситуацію при первісному сприйманні.

Крім цього, ми використали ще один критерій для аналізу отриманих даних, який було виділено на основі проведеного контент-аналізу відповідей учителів. Виявилось, що при наданні перших думок щодо тієї чи іншої ситуації, вчителі займають певну *позицію*, яка відображує ступінь “привласнення” ситуації, ставлення до неї з точки зору включеного суб’єкта, активного діяча, стороннього спостерігача або оцінювача. Отже, ми встановили чотири варіанти таких позицій (таблиця 12 та рис. 4.3).

Перший варіант – позиція *ідентифікації* – виявляється в повному привласненні ситуації, розгляді її як “своєї” (виявлена в 22,3 % випадків). При цьому педагоги використовують певні мовні конструкції, займенники першої особи: “Я б у такому випадку...”, “Я ніколи не роблю...”, “Якщо я провела диктант...” та ін.

Категорії відповідей педагогів при первісному сприйнятті проблемних педагогічних ситуацій, %

Категорії		Позиція					Повед. реакції	Невизн. категорія
		Ідентиф.	Дійова	Оцінна	Відстор.	Всього		
Смислова репрезентація змісту ситуацій	Егоцент.	3,9	0,7	0,7	0	4,6	7,2	4,8
	Ділова	5,6	5,6	5,6	4,8	32,6		
	Особист.	7,2	13,4	13,4	0,7	40,2		
	Ціннісна	5,6	1,4	1,4	1,4	10,6		
Всього		22,3	37,7	21,1	6,9	88,0	7,2	4,8

Другий, найбільш кількісно вагомий варіант – *дійова* позиція, яка виявляється в наданні готового варіанту дії (37,7%). Тут учителі пропонують діяти педагогу в певний спосіб, висловлюючи свою думку частіше за допомогою інфінітивно-дієслівних форм: “Запросити матір на урок, потім обговорити ..., пояснити...”, “Треба поговорити з учнями...”, “Можна дати цьому учню додаткові завдання...”, “Спочатку треба справитися з класом...” та ін. Дійову позицію можна розглядати як певний різновид позиції ідентифікації, оскільки для формулювання алгоритму дій необхідно спочатку привласнити ситуацію, сприйняти її як задачу, щодо якої й виникає певний варіант рішення. Проте, ми виділили цю категорію окремо, оскільки тут акцентується момент дії, визначається спосіб рішення, що відрізняє відповіді зазначеної групи.

Третій варіант – позиція *оцінки* – пов’язана з висловлюванням оціночних суджень стосовно дій учасників – тобто учнів, батьків або вчителів (21,1%). Характерно, що частіше оцінюються дії вчителів, в діяльності яких виникла та чи інша ситуація, або інших педагогів, які також є учасниками подій, при цьому висловлюються переважно негативні, а не позитивні оцінки. Наприклад: “Якими б не були ці учні, вчителю не можна так їх ображати,

принижувати гідність дітей...”, “Це не вихід із ситуації, такі дії тільки показують слабкість учителя...”, “Як вона може вимагати? Мала б просити!”

Четвертий варіант, що виявився в найменшій кількості відповідей педагогів, – це *відсторонена*, дистанційована позиція, за якої вчитель не приймає проблемну ситуацію як свою (6,9%). Це відбувається або внаслідок “переадресації” проблемної ситуації (наприклад: “Це проблема адміністрації...”, “Нехай мати вирішує цю проблему...”), або за рахунок дистанціювання від неї, висловлювання певних узагальнених міркувань (наприклад: “Це відбувається в багатьох школах. Якщо вчитель молодий, йому важко сперечатися з керівництвом”, “Оскільки перевірку зошитів не оплачено, то й перевіряти їх немає сенсу”, “Треба – значить треба”). Відсторонена позиція, певною мірою, схожа з позицією оцінки, оскільки обидві вони базуються на дистанціюванні від проблемної ситуації, зайняті досліджуванням позиції стороннього спостерігача. Але відсторонена позиція не містить оціночних суджень, висловлюється в емоційно-нейтральній формі, а тому й виділена нами окремо.

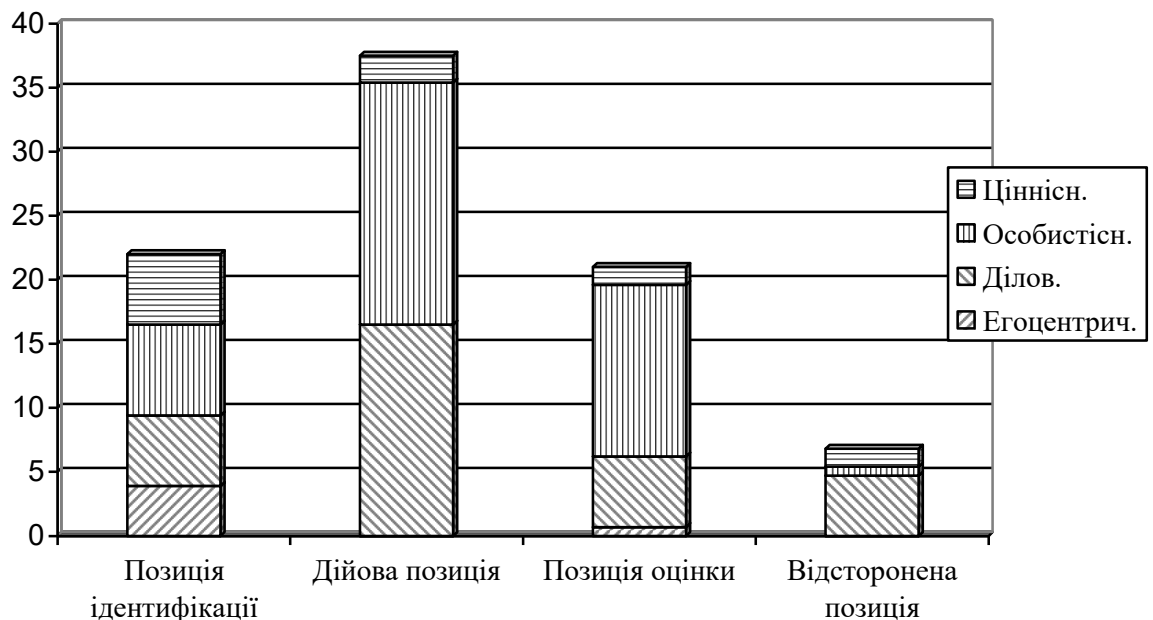


Рис. 4.3. Частотні показники варіантів позиції педагогів та смислової репрезентації змісту проблемних педагогічних ситуацій при їх первісному сприйманні, %

Крім названих категорій, виділено також групу відповідей, які правомірно буде віднести до класичних поведінкових реакцій (7,2%). Їх семантичний аналіз свідчить про те, що вони надані вчителями, виходячи з ідентифікованої позиції, але сформульовані як поведінкові реакції – або в прямій мові (так само, як у процедурі тестування за методикою СФСП), або у вигляді висловлювань, що містять в собі безпосередні емоційні коментарі власних дій чи саркастичні зауваження. Наприклад: “Кинула б ці зошити куди подалі...”, “Хай психолог пояснить дівчинці, що люди не літають”, “Жах якийсь... Вона блефує”.

У 4,8% випадків відповіді педагогів не вдалося віднести до жодної з виділених категорій.

Отже, серед усіх названих варіантів переважає дійова позиція педагогів. Це свідчить про те, що в значній кількості ситуацій педагоги в момент зустрічі з ускладненнями та проблемами здатні швидко формулювати готове рішення і будувати власну діяльність у певному напрямку. Примітно, що це рішення, не сполучені з виділенням егоцентричного сенсу ситуації, тобто вони не пов'язані з поведінковими, самозахисними схемами активності. Таким чином, процес прийняття рішення відбувається тут у “згорнутій” формі; в свідомості педагогів репрезентується готовий алгоритм дій. Ми вважаємо, що це пов'язано з наявністю в значній частині вчителів фіксованих схем діяльності в аналогічних ситуаціях. Отже, виявлення дійової позиції при ознайомленні з умовами педагогічної ситуації свідчить про актуалізацію в педагогів усталених алгоритмів і схем активності. Цілком ймовірно, що в реальному процесі професійної діяльності використання готових алгоритмів дій виявляється з більшою частотою, ніж у нашому експерименті. Таким чином, наявність у педагогів фіксованих схем активності, які не аналізуються й не піддаються сумніву, говорить про те, що у значній частини педагогів механізм “зупинки” між стимулом і реакцією часто не спрацьовує. Звичайно, це не є підставою для того, щоб розглядати варіанти таких рішень виключно як поведінкові (для

цього вони повинні мати самозахисну, егоцентричну спрямованість). Вони цілком можуть бути й діяльними, тобто педагогічно цільовідповідними, але за таких умов зростає ймовірність прояву стереотипних, шаблонних підходів до вирішення проблемних ситуацій.

Характерно також, що дійова позиція педагогів при первісному сприйманні проблемних ситуацій, у цілому, сполучається зі смисловою репрезентацією їх умов у контексті ділової або особистісної проблематики, дуже рідко – ціннісної, й не сполучається, як вже зазначено, з виділенням егоцентричного сенсу. Це означає, що згорнутість процесів осмислення проблемної ситуації й прийняття рішення не завжди сигналізує про поведінкову активність педагогів.

Цікавими є також показники розподілу егоцентричної, ділової, особистісної та ціннісної репрезентації змісту ситуацій при інших варіантах позиції педагогів, що формується під час первісного ознайомлення зі стимульними ситуаціями. Так, на основі ідентифікованої позиції педагога виділяють всі названі смислові домінанти, але найчастіше – особистісну, при цьому вони висловлюють судження про особистісні проблеми не тільки учнів, а й інших учасників, часто – вчителів. Особистісний сенс часто виділяється педагогами також на основі позиції оцінки. Це свідчить про те, що вчителі частіше схильні давати оцінку тим чи іншим особистісним проявам суб'єктів педагогічного процесу; значно рідше вони оцінюють дії інших осіб відповідно до формально-діяльнісних установок. Дистанційовану позицію вчителів, в цілому, виявляють досить рідко, але сполучається вона найчастіше з акцентуванням у змісті ситуації ділового сенсу, й це цілком логічно, оскільки емоційна “незаангажованість” та дистанційованість можлива на певній нейтральній основі, яку й складають міркування формально-професійного характеру. І, нарешті, ціннісний сенс ситуацій найчастіше акцентується педагогами на основі ідентифікованої позиції, що свідчить про здатність

педагогів “привласнювати” змодельовані проблемні ситуації на основі ціннісного ставлення до тих чи інших їх аспектів.

Проте, отримані результати поставили перед нами нові питання. Насамперед, це стосується розподілу показників смислової репрезентації змісту проблемних педагогічних ситуацій. Як видно з таблиці 13, егоцентричний сенс виділяється в 4,6% випадків, діловий – у 32,4%, особистісний – 40,2%, ціннісний – 10,6%. Порівняння цього розподілу з двома, отриманими раніше в пілотажному дослідженні, виявило суттєві відмінності. Передусім, звертає на себе увагу значне зменшення частотних показників егоцентричної смислової домінанти в новому розподілі й значне підвищення, за рахунок цього, особистісної та ціннісної. Отже, нові показники демонструють більш високий рівень розвитку в педагогів діяльнісних процесів (а не поведінкових, як у пілотажному дослідженні), що лежать в основі прийняття рішень. Різниця настільки значуща, що її неможливо пояснити на основі похибки вимірювання. Причини цього факту ми вбачаємо в особливостях інструкцій та їх впливу на виконання досліджуваними пропонованих нами процедур.

У двох пілотажних зрізах інструкції були схожі. Перший раз педагогам пропонувалося згадати будь-яку складну ситуацію з їх власного педагогічного досвіду та описати почуття й думки, що переважали в них у той момент (або проміжок часу). Другий раз вже іншим учителям надавались найбільш типові, відібрані з отриманих в першому зрізі проблемні ситуації, й пропонувалось описати, що відчуває й думає педагог, який “потрапив” у такі ситуації. Розподіли частотних показників різних смислових домінант, отримані в цих двох зрізах, виявились дуже схожими, що впевнило нас у можливості використання проблемних педагогічних ситуацій, які виникли в діяльності одних педагогів, для моделювання процесу прийняття рішення за участю інших. Інструкція в новому зрізі, про який тут йдеться, була дещо змінена. Учителям пропонувалось назвати свої перші думки, що виникли при ознайомленні зі стимульними ситуаціями. Відповіді досліджуваних, отримані

після застосування такої інструкції, розподілились інакше. Це свідчить насамперед про те, що нова інструкція надає менші можливості для ідентифікації досліджуваних з педагогом, у досвіді якого виникла така ситуація, а отже, підвищує можливість постановки вчителя в рефлексивну й відсторонену позицію, про що й свідчать наші результати. Крім цього, отримані дані демонструють, що питання, поставлене певним чином, спрямовує й скеровує мисленнєву активність (або ширше – активність свідомості) педагогів. Відповіді егоцентричної спрямованості, тобто пов'язані з домінуванням емоційно-захисних дій та переживань, частіше надавались при постановці питання про *почуття, переживання* й значно рідше – при питанні про *думки*, що, в цілому, логічно. Цей факт узгоджується з відомим у практичній психології (консультуванні, психотерапії) феноменом: до якої частини або рівня особистості клієнта звертається психолог, від тієї він і отримує відповідь. “Залежно від того, про що ви запитуєте, – зазначає Д. Леонт'єв, – ви отримаєте зовсім різні відповіді” [194]. Звідси випливає важливий для нашого дослідження висновок: напрямок свідомої активності педагога можна регулювати на основі постановки продуктивних питань, побудови оптимальної послідовності мисленнєвих дій та ін. Отже, якщо в певних умовах і при певній мотивації допомогти педагогу сформувати вміння постановки своєчасних і конструктивних питань, він зможе активно й свідомо спрямовувати свою діяльність в ситуаціях прийняття рішення.

Крім цього, порівняння частотних показників прояву в учителів егоцентричної смислової домінанти, встановлених у пілотажному та констатувальному експерименті, дозволило виявити закономірність, яка проявляється у зменшенні частоти прояву егоцентричної домінанти в змісті рішення при поступовому операційному розгортанні процесу прийняття рішення в умовах покрокової “зупинки” вчителів на всіх його функціональних ланках. Отже, “включення”, актуалізація процесів свідомої мисленнєвої діяльності вчителів сприяє подоланню ними поведінкових схем активності.

4.2.2. Постановка проблеми в процесі прийняття педагогічного рішення

Наступним завданням нашого дослідження було вивчення постановки проблеми, яка також відбувається на першому етапі процесу прийняття рішення.

Спочатку ми зосередили свою увагу на сформованості в педагогів уміння знаходити й ставити проблеми поза вирішенням конкретних педагогічних ситуацій, для чого було проведене діагностичне опитування, де досліджуваним пропонувалося назвати п'ять своїх основних проблем. Така загальна інструкція була спрямована на спонукання вчителів формулювати будь-які усвідомлювані ними проблеми в *широкому контексті їх життєдіяльності*.

При обробці результатів, насамперед, була визначена питома вага загальножиттєвих, професійно-діяльнісних і ціннісно-смыслових проблем в їхній загальній сукупності. Оскільки інструкція не акцентувала увагу педагогів на конкретних сферах життя, а, навпаки, вони націлювались на констатацію (формулювання) будь-яких усвідомлюваних проблем, можна вважати частоту називання проблем певної “тематичної” групи (професійних, сімейних, матеріальних та ін.) показником їхньої питомої ваги в загальній сукупності усвідомлюваної проблематики життєдіяльності вчителів.

Переважає більшість педагогів (80,6%) виділяють напружені теми повсякденного життя, що, очевидно, фіксує їхню свідомість на необхідності рішення цих життєво важливих задач. Контент-аналіз виділених педагогами проблем цієї групи дозволив класифікувати їх на наступні категорії: проблеми матеріального становища (18,1%), здоров'я (14,7%), власних дітей (15,2%), родини (9,7%), житла й побуту (6,4%), психічних станів (5,0%), роботи (3,3%), відпочинку (0,9%) й ситуативні проблеми (2,9%). Можна припустити, що напруженість “дефіцитарної” мотивації (за А. Маслоу) в педагогів, що виділяють зазначені проблеми в якості найбільш значимих, не дозволяє їм піднятися до обрії творчої праці як сфери самоактуалізації. Проблеми

педагогічної діяльності тут не входять у число найбільш значимих проблем, тому що не виступають як предмет аналізу, осмислення; значна частина педагогів не зосереджує увагу на проблемних сторонах своєї професійної праці.

У той же час, включення групою педагогів (15%) професійної проблематики в загальний контекст життєвих проблем свідчить про те, що педагогічна діяльність осмислюється ними як складова частина життя. Можна припустити, що в професійній праці цих педагогів реалізується саме діяльнісний рівень активності. На нашу думку, виділення професійних проблем серед “найбільш важливих проблем життя” та їхня вербалізація є продуктом внутрішньої роботи педагогів по їх виявленню й констатації, і, отже, свідчить про сформовану спрямованість на їхнє вирішення. Виникає установка як готовність до сприйняття й дії в рамках власної концепції бачення подій та ситуацій педагогічної діяльності. При цьому скорочується число помилок у діяльності, чинених “через незнання”, оскільки границі бачення, осмислення розширюються.

У 8,8% випадків педагоги формулюють проблеми буття й особистісного росту. Ми зв'язуємо цей факт із сформованістю у вказаній частини педагогів активності ціннісно-сміслового рівня. Проблеми зазначеної групи в результаті контент-аналізу були класифіковані нами в такий спосіб: духовно-екзистенціальні (3,3%), серед яких учителі називають з різним ступенем конкретизації проблеми реалізації сенсу життя, вибору життєвого стилю, задоволення духовних потреб, можливості досягнення гармонійних відносин з оточуючими; проблеми власної недосконалості (називання своїх негативних якостей) (1,7%); проблеми саморозвитку й самовдосконалення (1,4%). Постановка проблем цього рівня свідчить про концентрацію свідомості педагога на духовному аспекті життєвого шляху. В їх формулюваннях відчувається рефлексивне ставлення учителів до ціннісних аспектів життя, на основі чого й стає можливим висловлювання особливих думок та суджень, які

мають яскраво виражений особистісний характер і які пов'язані з емоційно-напруженими подіями внутрішнього й зовнішнього життя, що спонукали до їх осмислення й наповнили особливим сенсом життєдіяльність педагога. Нового змісту набувають і сформульовані такими вчителями проблеми професійної діяльності.

2,4% проблем, що вказуються педагогами, можна віднести до категорії соціальних. Виділяючи їх як особистісно значимі, вчителі немов би виходять за рамки власного існування, констатуючи важливість життя деякої спільноти – педагогів як соціальної групи, країни, системи освіти, суспільства в цілому.

Аналіз *рівнів проблематизації* (тобто постановки проблеми, відбитої в характері її формулювання) на матеріалі вивчення загальних життєвих проблем педагогів показав, що значна частина проблем (55%)⁶ формулюється у вигляді називання “загальних місць” [5] (таблиця 13). Як приклад можна привести наступні формулювання: “Фінанси”, “Родина”, “Здоров’я”, “Житлово-побутова”, “Проблеми на роботі”.

Таблиця 13

Розподіл життєвих проблем педагогів за рівнями проблематизації, %

Рівні постановки проблем	Внутрішній локус контролю	Зовнішній локус контролю	Всього
Констатація “загальних місць”	6,9	48,1	55,0
Постановка питань і цілей	12,5	19,7	32,2
Вказівка на протиріччя	6,4	5,2	11,6
Проблематизація	1,2	0	1,2
Сума	27,0	73,0	100

⁶ Дані кількісні показники вираховувались від загальної кількості отриманих у опитуванні відповідей (усього – 422), у яких містились формулювання проблем.

Значно меншими кількісними показниками (32,2%) представлені проблеми, що формулюються у вигляді *питань і цілей*: “Недостатня соціальна захищеність”, “Падіння престижу професії педагога в суспільстві”, “Взаєморозуміння з учнями”, “Робота з родинами учнів”, “Підвищення ефективності уроку” та ін. Указівка на *протиріччя* у формулюванні проблеми зустрічається в 11,6% висловлень педагогів (“Невідповідність побутових умов представленням про нормальне життя й роботу”, “Невідповідність моїх поглядів на світ тому, що пропонує сучасне суспільство”, “Неприйняття агресивності, неповаги до особистості, насильства і сваволі в суспільстві”).

Найменшою частотою характеризується найвищий рівень постановки проблем – власне *проблематизація* (1,2%), яку ми визначаємо як формулювання протиріччя, що не розв’язується на основі наявних знань, досвіду й потребує від суб’єкта або самозмінення, або зміни ситуації. Прикладом можуть служити наступні формулювання-вербалізації: “Неможливість реалізації духовних інтересів та їхнього втілення в мою сьогоденню діяльність”, “Боротьба з власною агресивністю, насильством над іншою особистістю”, “Прагнення до повноцінного людського спілкування з учнями на важливі теми всупереч змісту програми з мого предмету” та ін.

Порівняльний аналіз частотних показників прояву такої особливості проблематизації, як постановка проблеми в термінах внутрішнього чи зовнішнього локусу контролю (рис. 4.4.), зафіксував наступну закономірність.

Низькі рівні формулювання проблем (констатація “загальних місць” і постановка питань і цілей) пов’язані з перевагою екстернальної фіксації свідомості педагогів. Проблеми формулюються тут частіше як об’єктивно дані, обумовлені обставинами й залежні від інших людей, їхня вербалізація частіше має безособовий характер. Більш високі рівні постановки проблем (указівка протиріччя й власне проблематизація) частіше формулюються як проблеми свого Я, власного життя й діяльності, за рішення яких несе відповідальність

сам педагог. У вербалізації проблеми при цьому майже завжди вживаються займенники й дієслова першої особи.

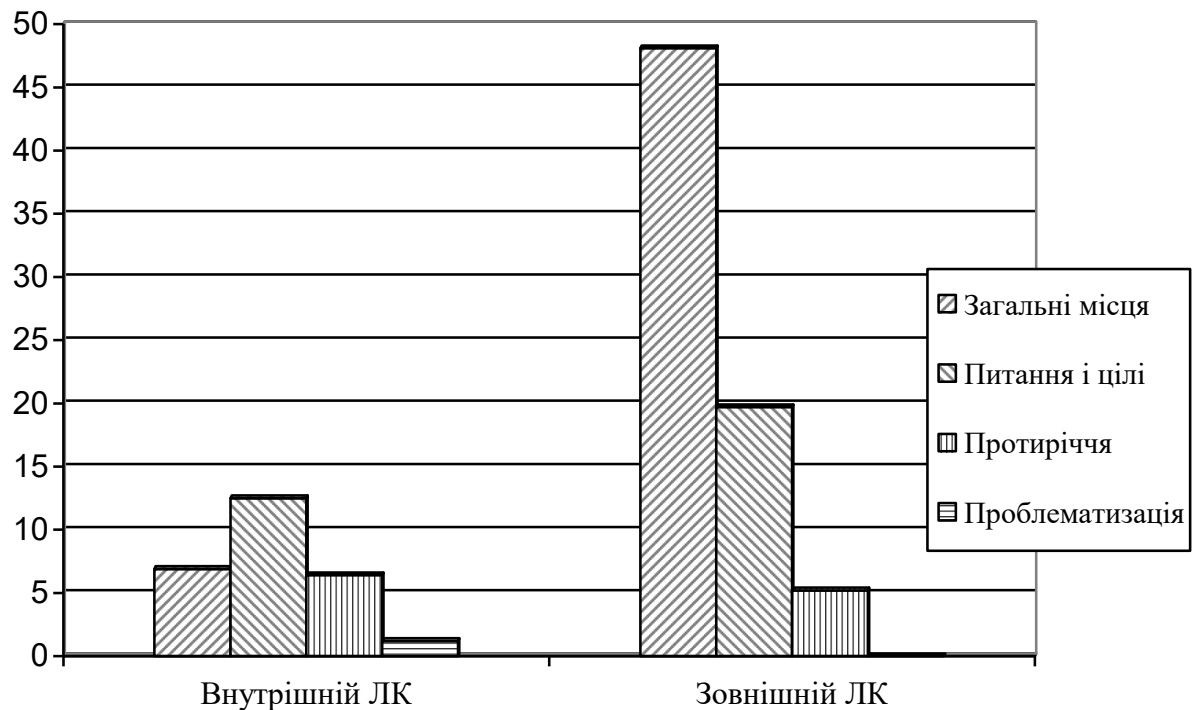


Рис. 4.4. Рівні проблематизації при постановці загальних проблем залежно від локусу контролю, %

У ході дослідження нами вивчалась також здатність педагогів до виділення й постановки проблем, пов'язаних безпосередньо з *професійною діяльністю*. Якщо в попередньому випадку вчителям пропонувалося назвати будь-які проблеми, що вони вважають “своїми”, то тут постановка питання спеціально націлювала на міркування з приводу проблемних тем їхньої педагогічної діяльності. Контент-аналіз відповідей дозволив одержати категорії професійних проблем і їхні частотні показники.

Першу позицію тут також займають матеріальні аспекти діяльності (матеріальна база школи й заробітна плата – 19,0%). Це знову свідчить про значну представленість екстернального локусу контролю в педагогів і про напруженість тієї ж “дефіцитарної” мотивації, про яку говорилося вище.

Водночас, у 15,6% випадків педагоги виділяють проблеми власної професійної компетентності, указуючи на недостатність досвіду, потребу в спеціальних знаннях і навичках, новій методичній літературі та ін. Наступна категорія проблем – проблеми взаємодії з учнями, із класом (15,1%); далі – робота із сім'ями учнів (11,7%). У 10,2% випадків розглядаються проблеми навчально-виховного процесу (ефективність уроку, оцінювання учнів, навчання дітей з різним рівнем навчальних здібностей), у 7,8% – проблеми, що стосуються сучасної системи освіти (проблеми програм і підручників, наповнюваності класів, престижності професії вчителя), в 6,3% – керівництва школи (авторитарність, байдужість адміністрації, часті перевірки), в 4,4% піднімаються окремі організаційні питання шкільного життя, і в 1,4% – проблеми спілкування в педагогічному колективі. Особливу категорію проблем склали переживання і стани, що виникають у процесі педагогічної діяльності (8,3%): перевантаженість роботою, в тому, брак часу, відсутність професійної задоволеності, “віддачі”.

Рівні проблематизації тут виглядають дещо інакше, ніж у формулюваннях педагогами загальних життєвих проблем. У ході контент-аналізу нами окремо виділено ще один рівень проблематизації – постановка цілей (в аналізі загальних проблем він входив у рівень постановки питань). При констатації проблемних моментів власної педагогічної діяльності педагоги часто формулюють їх у виді цільових орієнтирів, використовуючи для цього відповідні мовні конструкції (“Підвищити ефективність уроку”, “Знайти загальну мову з важкими дітьми” та ін.). Щодо предмету нашого дослідження цей факт особливо важливий. Міркування про постановку цілей у відповідь на прохання сформулювати проблему приводять до наступного. По-перше, це говорить про перехід учителів на цільовий, тобто діяльнісний рівень професійної праці, оскільки мета вже представлена в свідомості і, отже, спрямовує активність педагога на її здійснення. По-друге, це свідчить про суб'єктивно усвідомлювану складність досягнення зазначених цілей, тобто

воно сприймається педагогами як проблема, для рішення якої недостатньо зовнішніх чи внутрішніх ресурсів. Це дозволяє розмістити рівень постановки цілей вище, ніж рівень формулювання питань, але нижче за вказівку на протиріччя, тому що протиріччя в таких формулюваннях тільки мислиться.

Розподіл частотних показників за рівнями проблематизації тут має свої особливості. Домінує рівень постановки питань (46,2%), удвічі менше представлені формулювання у вигляді “загальних місць” (23,7%), трохи рідше вказуються протиріччя (19,9%). У 8,1% випадків учителі формулюють цілі, й найменш часто виявляється рівень власне проблематизації (2,1%).

Аналіз формулювань професійних проблем залежно від локусу контролю показав, що зовнішній локус переважає при констатації “загальних місць”, постановці питань, і вказівці на протиріччя (таблиця 14, рис. 4.5).

Таблиця 14

Рівні постановки проблем професійної діяльності, %

Рівні	Внутрішній локус контролю	Зовнішній локус контролю	Сума
Констатація “загальних місць”	4,8	18,8	23,7
Постановка питань	13,5	32,8	46,2
Формулювання цілей	8,1	0	8,1
Формулювання протиріччя	7,0	12,9	19,9
Проблематизація	2,1	0	2,1
Сума	35,5	64,5	100

Постановка цілей і власне проблематизація пов’язані з перевагою внутрішнього локусу контролю, а “загальні місця”, формулювання питань і протиріч – зовнішнього. В цілому ж, показники зовнішнього локусу контролю значно перевищують показники постановки проблем у термінах внутрішнього локусу. Це свідчить про те, що в міркуваннях про проблемні сторони

професійної діяльності велика частина вчителів (у тому числі й на високих рівнях постановки проблем) схильна розглядати їх у термінах інших осіб і обставин. Водночас той факт, що при виділенні цілей і власне проблематизації проблеми жодного разу не формулювалися як зовнішні, “чужі”, говорить про суб’єктну включеність педагогів у свою діяльність, коли вона осмислена й відрефлексована.

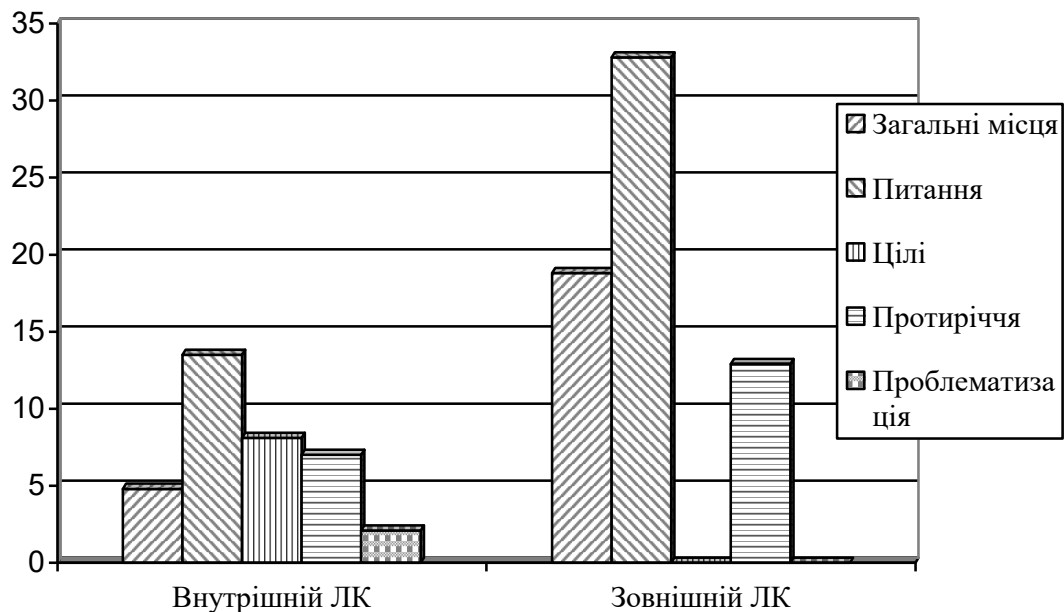


Рис. 4.5. Рівні проблематизації при постановці професійних проблем залежно від локусу контролю

Порівняльний аналіз загальних і педагогічних проблем показав, що існують деякі розходження в рівнях проблематизації, відбитих в їхніх формулюваннях. У цілому, педагоги виявили більш виражену здатність проблематизації при постановці саме професійно-педагогічних проблем. Тут вище представлені частотні показники всіх рівнів проблематизації, крім першого – виділення “загальних місць”, що (більш, ніж удвічі) вище при постановці загальних життєвих проблем. Це свідчить про те, що педагоги більш змістовно осмислюють свою професійно-педагогічну діяльність, чим процес власного життя. Цей висновок уявляється цілком логічним, оскільки

для осмислення діяльнiсної й життєвої ситуацiї необхіднi процеси й механiзми рiзних рiвнiв психiчної активностi. Для аналізу професiйної ситуацiї необхіднi сформованi механiзми діяльнiсного рiвня (усвiдомлення, цiлепокладання, рефлексiя, довiльнiсть), життєвої ситуацiї – цiннiсно-смыслового, бiльш складного за змiстом i механiзмам, якi забезпечують його функцiонування. Цим, на наш погляд, i пояснюються виявленi розходження в рiвнях проблематизацiї. В той же час слiд зазначити, що отриманi результати свiдчать про наявнiсть надзвичайно малої кiлькостi вчителiв, якi ясно усвiдомлюють, аналізують i, отже, чiтко проблематизують як діяльнiсну, так i життєву ситуацiю.

У ходi дослідження данi, отриманi при діагностицi умiння педагогiв знаходити й формулювати проблеми, були зiставленi з особливостями сенсожиттєвих орієнтацiй учителiв (показники тесту СЖО Д. Леонтьєва), а також з поведiнковими реакцiями на фрустрацiйнi ситуацiї педагогiчної діяльностi (тест СФСП). Результати кореляцiйного аналізу дозволяють зробити деякi висновки щодо зв'язку зазначених характеристик. Так, рiвнi проблематизацiї мають зв'язки iз сенсожиттєвими орієнтацiями педагогiв. Педагоги, що мають переконання про здатнiсть людини визначати своє життя й самостiйно приймати рiшення, мають розвинене умiння постановки проблем ($r = 0,54$ при $p \leq 0,05$). Характерно, що вчителi, якi видiляють переважно “загальнi мiсця” при постановцi проблем, оцiнюючи прожиту частину життя, бiльше орієнтуються на її результативнiсть ($r = 0,46$ при $p \leq 0,05$). Схильнiсть педагогiв ставити проблеми у виглядi протирiччя дає негативнi зв'язки майже з усіма показниками тесту СЖО, що свiдчить про бiльш низьку задоволенiсть цих учителiв своїм життям. Цей зв'язок можна пояснити тим, що фiксацiя на усвiдомленнi протирiччя викликає певну напругу в суб'єкта, й тому може блокувати його активнiсть й перешкоджати досягненню оптимiстичної життєвої позицiї.

Виявлено також, що педагоги з перевагою внутрішнього локусу контролю, яка виражається у формулюваннях проблем, у фрустраційних ситуаціях педагогічної діяльності рідше заперечують свою провину ($r = -0,45$ при $p \leq 0,05$) і частіше знаходять у них позитивний сенс ($r = 0,45$ при $p \leq 0,05$); навпаки, педагоги з зовнішнім локусом контролю рідше визнають свою провину й рідше беруть на себе відповідальність ($r = -0,44$ при $p \leq 0,05$).

Таким чином, вміння ставити проблеми, що відбивається в рівнях проблематизації, є індикатором ряду діяльнісних і особистісних характеристик педагога, а також особливостей його життєвої позиції.

У нашому дослідженні окремому аналізу піддавався також *процес постановки проблеми при ознайомленні педагогів з проблемними педагогічними ситуаціями*, тобто на першому етапі процесу прийняття рішення. З цією метою використовувалась Серія 2 методики ПСПД, де після ознайомлення зі стимульними проблемними ситуаціями педагоги мали перетворити їх на задачі, сформулювавши те, що в них “Дано” і “Треба”. Щодо процесу постановки проблеми нас цікавлять результати, отримані за першим з цих завдань.

Отже, виділяючи те, що “дано”, педагог акцентує основний сенс ситуації, формулює проблему, яка буде вирішуватися. Важливу роль тут відіграє рівень розвиненості в учителя вміння знаходити й ставити проблеми (це, значною мірою, інтелектуальний процес), а також будова індивідуальної системи особистісних смислів, від якої залежить те, які ціннісно-сміслові акценти будуть розставлені при аналізі проблемної ситуації.

Рівні постановки проблем при ознайомленні з умовами конкретних педагогічних ситуацій за результатами проведеного контент-аналізу, відрізняються від тих, що виявлені при вивченні проблематизації на матеріалі загальних життєвих та професійних проблем педагогів. Ми встановили, що постановка проблеми стосовно конкретної педагогічної ситуації може здійснюватись на наступних рівнях: 1) виділення “загальних місць” або їх перелік; 2) опис (переказ) подій, які складають умови ситуації; 3) узагальнення,

тобто виділення головних, домінуючих аспектів в умовах ситуації та 4) власне проблематизація.

Подібно до попередньої частини дослідження постановка проблеми у вигляді переліку “загальних місць” (29,3% випадків) обмежується простим називанням подій, або навіть переліком дійових осіб. Майже в половині таких формулювань важко було встановити смислової домінанту (таблиця 15, рис. 4.6). Характеристика умов стимульної ситуації при цьому значно скорочується, а її вихідний зміст втрачається. Приклади цього рівня постановки проблеми: “Клас, урок, колективний малюнок, підпис учителя, збентеження вчителя”, “Учитель, дитина, директор, урок, щоденник із зауваженнями”, “Два вчителів, клас, оцінки”, “Психологічні особливості учня”, “Конфлікт з колегою”, “Реакція учня на низьку оцінку”, “Малюнок із зображенням та ім’ям і побатькові вчителя, сміх та оживлення в класі” та ін.

Цей рівень постановки проблеми може розглядатися як, по суті, відсутність проблематизації, оскільки проблема лишається тут не визначеною.

Таблиця 15

Рівні постановки проблем залежно від смислової репрезентації змісту
проблемних педагогічних ситуацій, %

Смислова репрезентація	“Загальні місця”	Опис/ переказ	Узагальнення	Проблема- тизація	Сума
Егоцентрична	4,4	3,8	5,4	2,0	15,6
Ділова	4,8	8,8	10,9	2,4	26,9
Особистісна	5,8	9,8	16,3	5,9	37,8
Ціннісна	0	0	0	0	0
Не визначена	14,3	5,4	0	0	19,7
Сума	29,3	27,8	32,6	10,3	100

Постановка проблеми у вигляді *опису*, або переказу (27,8%) виявляється в більш-менш детальному, “близькому до тексту” відтворенні подій, з яких складаються умови стимульної ситуації. Зміст ситуацій при цьому зберігається, але сам суб’єкт в нього не вносить свого бачення або розуміння. Наприклад: “Слабкий лінивий учень – син директора школи; директор без попередження з’являється на урок і звинувачує вчителя в необ’єктивності оцінювання знань дітей”; “Учитель поставив низьку оцінку учню. Зворотна реакція – зрив уроків”; “Діти під малюнком із зображенням кістяка написали ім’я, по-батькові вчителя” та інші. І знову, майже в половині таких формулювань не вдалось визначити смислову домінанту, на якій концентрується педагог.

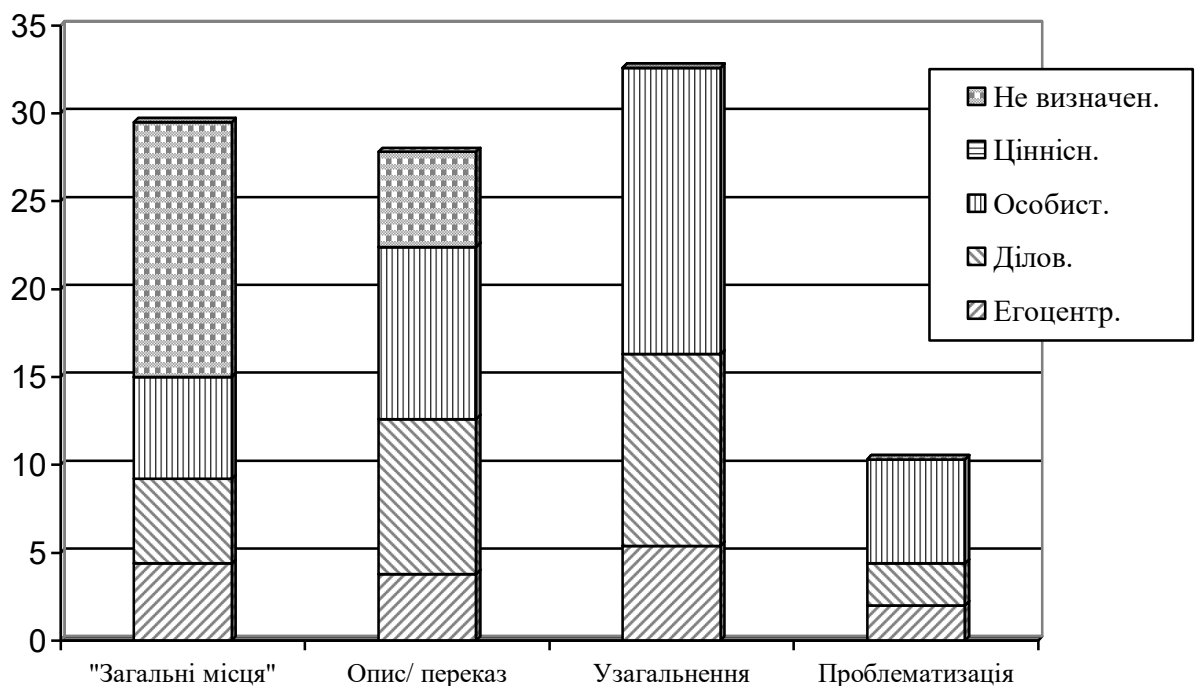


Рис. 4.6. Рівні постановки проблем залежно від смислової репрезентації змісту проблемних педагогічних ситуацій, %

На наступному рівні постановки проблеми – на рівні *узагальнення* – педагоги здійснюють певні трансформації зі складовими умов ситуації (32,6%). Вони акцентують більш суттєві ознаки проблемної ситуації, надаючи їм певну

інтерпретацію. Такі інтерпретації (узагальнення) стосуються оцінки особистісних властивостей учасників ситуації, їх дій, стосунків між ними або подій у цілому. На цьому рівні постановки проблеми ознаки смислової репрезентації змісту ситуацій відслідковуються досить чітко. Приклади: “Слабкий учень – син директора школи, що має високі амбіції. Директор необ’єктивно оцінює мою роботу” (егоцентрична домінанта); “Ображений учень зриває уроки вчителю, який низько оцінив його знання” (ділова домінанта); “Проблема вчителів двох поколінь стосовно оцінки знань учнів” (ділова домінанта); “Зарозуміле й зневажливе ставлення нового учня до всіх оточуючих при повному схваленні матір’ю його поведінки” (особистісна домінанта).

І нарешті, рівень власне *проблематизації*, який виявлено в 10,3% випадків, характеризується чітким і влучним, професійно-педагогічним проясненням сенсу стимульної ситуації, в якому міститься формулювання протиріччя, що складає її основу, а також зв’язок інциденту з цим протиріччям. Такий сенс, як і раніше, репрезентується у вигляді підкреслення егоцентричного, ділового або особистісного змісту ситуації⁷. Прояснення сенсу відбувається на основі певної психологічної (а не просто суб’єктивної) інтерпретації педагогами умов ситуації. Наприклад: “Конфлікт між самооцінкою та зовнішньою оцінкою дитини, посилений виставленим учителем низьким балом”; “У класі навчається учень, від батьків якого залежить учитель; виникають труднощі з його об’єктивним оцінюванням”; “Дії учнів, можливо необдумані, образили вчителя й поставили під сумнів його авторитет”; “Учень з підвищеною самооцінкою, негативний лідер, амбіції якого підтримуються матір’ю”; “Ліберальний стиль виховання в сім’ї, що спричиняє самоствердження учня. Така поведінка може бути захисною реакцією”.

У цілому, педагоги найчастіше формулюють проблему у формі узагальнення, переліку “загальних місць” та опису-переказу. Найменшими

⁷ Акцентування ціннісного сенсу ситуацій у даній частині дослідження не виявлено.

показниками, як і раніше, представлений вищий рівень постановки проблем – власне проблематизація, хоча частотні показники цього рівня тут значно переважають ті, що були отримані при вивченні постановки загальних життєвих та професійних проблем учителів.

Порівняння усіх трьох отриманих розподілів, свідчить, що вміння постановки проблеми в процесі вирішення конкретних ситуацій педагогічної діяльності характеризуються більш високим рівнем. На рис. 4.7 відображено співвідношення показників крайніх – нижчого та найвищого – рівнів постановки проблем, отриманих у всіх трьох зрізах (показники середніх рівнів у цьому порівнянні не враховуються, оскільки кількість і змістові характеристики цих рівнів були різними).

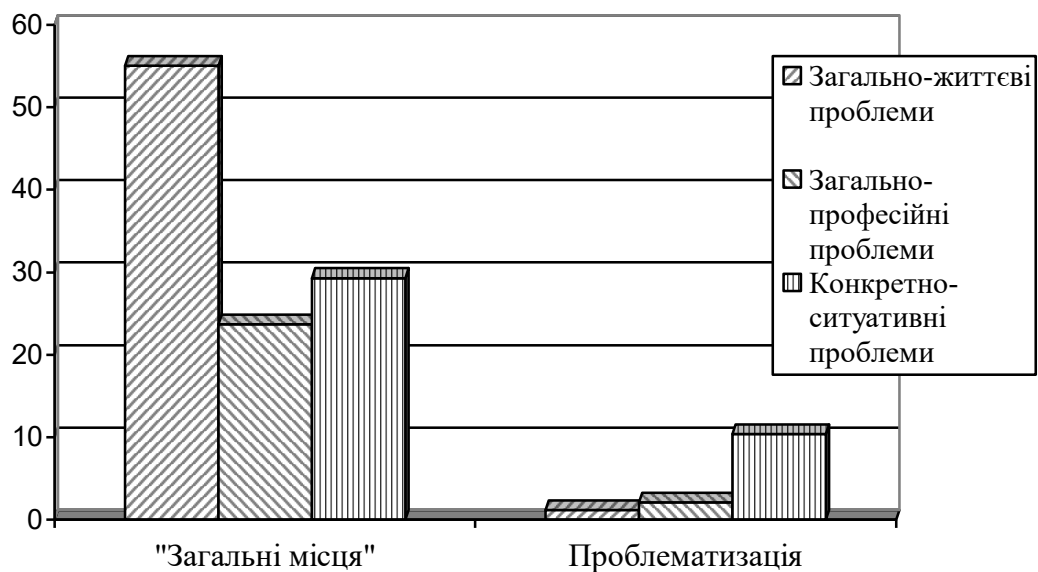


Рис. 4.7. Розподіл показників постановки педагогами загальножиттєвих, професійних та конкретно-ситуативних проблем на рівні “загальних місць” та проблематизації, %

Отже, загальні проблеми професійної діяльності педагога формують більш продуктивно, ніж проблеми власного життя, а ті, що містяться в конкретних ускладнених ситуаціях діяльності, – більш продуктивно, ніж загально-професійні. Таким чином, у більш конкретизованих, чітко заданих

умовах, педагоги виявляють більш розвинені вміння продуктивної постановки та формулювання проблеми. Цей результат ще раз свідчить про те, що процеси осмислення проблемних аспектів життя, професійної діяльності та конкретних умов і ситуацій забезпечуються механізмами різних рівнів психічної активності й різними детермінантами – ціннісно-смысловими, діяльнісно-цільовими, потребово-мотиваційними та когнітивними.

Для постановки проблеми спочатку треба виділити той аспект життя, діяльності або конкретної ситуації, стосовно якого суб'єкт стає в диспозицію. Щоб формулювати найбільш широкі й складні проблеми – проблеми власної життєдіяльності, суб'єкт має рефлексувати, усвідомлювати своє життя. Основою для такого усвідомлення (або інструментом, що опосередковує здійснення цього процесу) є життєві цінності й смисли, які не в кожній особистості досягають високих рівнів розвитку. Тому життєві проблеми частіше формулюються стосовно більш очевидних напружених аспектів життя – буденних, сімейних, матеріальних, а їх формулювання спрощені, оскільки проблеми частіше стосуються лише відсутності в житті тих чи інших значущих моментів. Так, формулюючи проблему на рівні загальних місць, наприклад “Здоров’я”, “Житло”, “Матеріальна проблема”, педагог явно вказує на брак, недостатність для повноцінного життя вказаних речей.

Постановка загальних проблем професійної діяльності також вимагає певної системи координат, в якій здійснюється процес їх виділення. Але тут точки відліку мають більш конкретний вияв: це й соціально задані цілі діяльності, й традиції й норми життя сучасної школи, й реалії сьогодення, і власні цілі й цінності педагога, які мотивують його вчительську працю. Головним фактором, на основі якого професійно-педагогічні проблеми досягають високих рівнів постановки, є мета педагогічної діяльності. Її усвідомлення педагогом, співвіднесення з власними цінностями, мотивами й перешкодами (зовнішніми й внутрішніми), що виникають у процесі її реалізації, і є основою для виокремлення й продуктивної постановки проблем.

Те, що професійні проблеми значно рідше формулюються на рівні загальних місць, свідчить про більш глибоку включеність свідомості педагогів у процес діяльності, ніж у процес життєдіяльності.

Формулювання проблеми в конкретних ситуаціях педагогічної діяльності здійснюється вчителем на основі конкретних і наочних подій, які вже відбулись (а при моделюванні проблемних ситуацій, як це відбувається в нашому дослідженні, – на основі стислого текстового викладу) і які вже знаходяться в певному логічному й смислового співвідношенні. Це, з одного боку, значно полегшує процес їх осмислення. Але, з іншого боку, продуктивна постановка проблеми вимагає від учителя не простого схоплення наявного й очевидного взаємозв'язку компонентів педагогічної ситуації, а їх смислового переструктурування – виділення головного й другорядного, ситуативного й надситуативного, об'єктивного й суб'єктивного та ін. Для цього необхідне вміння подивитись на проблему рефлексивно, дистанційовано, немов би “з боку”, тобто важливо емоційно “не втягнутися” в неї. А це можливо за умови, якщо вчитель не “зіб'ється”, не “скотиться” на поведінковий рівень, або рівень реагування, якщо в цей момент не актуалізуються ті чи інші фрустровані потреби егоцентричного характеру (потреба в безпеці, недоторканості й цілісності Я, в позитивній оцінці та ін.). Щоб цього не відбулось, як ми говорили раніше, в свідомості педагога повинна мати чітку й стійку репрезентацію мета його діяльності. Цю репрезентацію, а також її енергетичне підживлення, знову ж таки, забезпечує зв'язок мети з ціннісно-мотиваційною системою особистості.

Крім цього, продуктивна проблематизація умов конкретних педагогічних ситуацій вимагає й певних інтелектуальних здібностей – узагальнення, розуміння, виділення головного, інтерпретації, прояснення сенсу й визначення актуального протиріччя. За К. Абульхановою-Славською, продуктивна постановка проблеми вимагає вміння співвіднесення абстрактно-типового з конкретно-контекстуальним. До цього можна додати й соціально-

перцептивні вміння – сприймання, оцінки й розуміння іншої людини. Виходячи з наших даних, необхідний рівень розвитку названих умінь педагога виявляють лише в 10,3 % випадків.

Є ще один момент, відображений у результатах аналізованої частини дослідження, на якому треба зупинитися окремо. Він пов'язаний з тим, що ми не зафіксували виділення ціннісної смислової домінанти у формулюваннях педагогами проблем, які містяться в стимульних ситуаціях (у відповідях на інструкцію виділити те, що “Дано”). Цей факт може пояснюватись тим, що ціннісний зміст, очевидно, найменше може виступати як об'єктивно “даний в умовах”. Він може виявитись лише в процесі актуалізації особистісних смислів педагога, а це відбувається далі, коли вибудовується та обирається напрямок наступних дій, тобто ставиться мета. Який саме “активатор”, або мотив буде спрямовувати цей процес, залежить від будови ціннісно-смислової та потребово-мотиваційної сфери особистості вчителя. Чи буде це певна буттєва цінність, цільова педагогічна установка (особистісна або ділова), егоцентричний мотив або фрустрована потреба деформованого Я, залежить від їх ієрархічної будови, яка, в свою чергу, визначає той чи інший рівень їх енергетизованості й активуючого впливу на активність. Тому в спробах педагогів визначити об'єктивні умови ситуацій (хоча ми намагались виділити в них саме суб'єктивні сенси) ціннісний аспект змісту ситуацій не виділяється.

4.2.3. Визначення мети рішення

Формулювання проблеми як перший етап процесу прийняття рішення результується постановкою мети подальших дій, що задає напрямок, у межах якого змістовно окреслюється й формується майбутнє педагогічне рішення. Постановку мети ми аналізували окремо на основі результатів тієї ж частини дослідження (Серія 2 методики ПСПД). Тут аналізувались відповіді досліджуваних на пропозицію сформулювати вимогу, або питання (те, що “Треба”) стосовно кожної стимульної ситуації.

Відомо, що окреслення цільового напрямку дій, яке відбувається на першому етапі, скеровує увесь подальший процес прийняття рішення. Тому ми зосередили увагу на особливостях постановки вчителями мети під час рішення проблемних педагогічних ситуацій.

Аналіз результатів, отриманих у цій частині дослідження, здійснювався, як і раніше, на основі двох критеріїв – змістового (які саме цілі ставлять педагоги, вирішуючи проблемні ситуації) й функціонального (які рівні розвитку вмінь постановки й формулювання мети вони виявляють).

Змістові властивості поставлених цілей ми пов'язуємо з тими ж варіантами смислової репрезентації змісту ситуацій, що виділяли раніше – егоцентричною, діловою, особистісною й ціннісною. Проте в ході контент-аналізу в цій класифікації були здійснені певні уточнення (таблиця 16).

Таблиця 16

Смислові характеристики й рівні постановки мети подальших дій педагога в проблемних ситуаціях, %

Смислова домінанта		Загальні питання	Готове рішення	Постановка мети		Сума
				Тактична мета	Стратегічна мета	
Егоцен- трична	Самозахист	0	7,4	5,3	0	12,7
	Авторитет учителя	0	0,4	3,3	0	3,7
Ділова		0	12,7	6,1	0,8	19,7
Особистісна	Міжособистісні стосунки	0	4,9	6,1	2,9	13,9
	Розвиток особистості	0	6,6	3,3	5,7	15,6
Ціннісна		0	0,4	0	1,2	1,6
Орієнтування в інформації		0	4,9	11,1	0	16,0
Не визначено		9,0	6,6	1,2	0	16,8
Сума		9,0	43,9	36,5	11,6	100

Насамперед, ми деталізували егоцентричну й особистісну смислові домінанти, виділивши в них по дві категорії. Егоцентричний сенс поставлених педагогами цілей може виявлятися в спрямуванні дій педагога на захист власного Я (він виявлений у 12,7% від загальної кількості випадків) або на підтримку чи підвищення свого вчительського авторитету (3,7%). Хоча обидві ці категорії пов'язані між собою тим, що педагог спрямовує зусилля при розв'язанні ситуації на збереження цілісності свого Я-образу, ми їх диференціювали, оскільки самозахист є проявом поведінкової активності педагога, а підтримка авторитету може виступати й важливою умовою діяльнісної спроможності педагога. Особистісні цілі були також нами диференційовані на ті, що спрямовані на підтримку й розвиток позитивних міжособистісних стосунків з учнями, колегами, керівництвом, батьками учнів (їх виявлено 13,9%) та на сприяння розвитку особистості учнів (15,6%).

У цілому, наші дані свідчать про те, що кількісно переважають цілі, пов'язані з особистісним розвитком учнів (29,5%), другу позицію посідають ділові цілі (19,7%), далі – егоцентричні (16,4%), і найменше кількісно представлені цілі, зміст яких визначений у термінах певних значимих для педагогів цінностей (1,6%).

Крім цього, нами була виділена ще одна змістова категорія педагогічних цілей (16,0%), пов'язана з прагненням учителів зорієнтуватися в невизначеній інформації, від якої залежить прийняття самого рішення. Цілі, спрямовані на отримання необхідної інформації (пошук винних, з'ясування причин тих чи інших вчинків та подій) навряд чи можна розглядати як власне цілі, оскільки вони, хоча й задають певний напрямок подальших дій учителя (бесіди, розбірки, класні збори, розмови з батьками тощо) не містять уявлення про той результат, який прагне отримати педагог, з'ясувавши все невідоме. Мета, окреслена в такий спосіб, не визначає самого рішення, тобто вирішення, розв'язання ситуації.

При аналізі смислових домінант, які визначаються на першому етапі рішення проблемних педагогічних ситуацій, нас цікавило, чи узгоджується сенс ситуації, “схоплений” учителями під час постановки проблеми (тобто тим, що вони формулюють у вигляді “Дано”), із сенсом, що домінує у формулюванні мети (“Треба”). Для цього ми провели кореляційний аналіз даних, отриманих за цією серією методики ПСПД. Виявилось, що *найбільш стійкою є егоцентрична домінанта* (коефіцієнт кореляції частотних показників її виділення при формулюванні проблеми й постановці мети дорівнює 0,45 при $p \leq 0,05$), найбільш мінливою – ділова. Результати кореляційного аналізу свідчать також, що якщо під час постановки проблеми вчитель виділяє егоцентричний сенс як домінуючий у змісті проблемної педагогічної ситуації, то мало ймовірно, що при формулюванні мети відбудеться його зміна на будь-який інший, найменше – на діловий ($r = -0,38$). Після виділення особистісного сенсу в постановці проблеми є ймовірність формулювання мети в контексті ціннісного сенсу ($r = 0,33$) й мало ймовірною – його зміна на діловий. Характерно, що акцентування ділового сенсу у формулюванні проблеми може бути пов’язано з постановкою мети з позицій інформаційної домінанти ($r = 0,27$), але найменш ймовірно, що така зміна відбудеться на користь особистісного, і, що цікаво, – ділового сенсу.

Ці дані свідчать, по-перше, про усталеність механізмів, на яких базуються егоцентрично спрямовані дії педагога, смисл яких полягає в підтримці авторитету або захисті цілісності Я, які ми пов’язуємо з поведінковим рівнем активності. По-друге, змістові характеристики діяльнісних схем активності (особистісні й ділові) виявляються нестабільними, здатними до взаємопереходів. Це може свідчити або про альтернативність, варіативність активності педагогів, коли вона функціонує на діяльнісному рівні, або про несформованість в них усталених стратегій діяльності в проблемних ситуаціях.

Крім смислового змісту, у формулюваннях цілей, наданих педагогами, відбито також й різні рівні постановки мети, які ми пов'язуємо з функціонально-операційним аспектом процесу прийняття рішення.

Рівні постановки мети, на яку повинно бути спрямоване рішення, виглядають так.

По-перше, це формулювання *загальних питань* (виявлено в 9% випадків), наприклад: “Що треба робити вчителю?”, “Який метод необхідно застосувати вчителю, щоб розв'язати ситуацію?”, “Як учителю треба реагувати на дії учня?” та ін. У таких формулюваннях відсутнє будь-яке змістовне наповнення мети, й лишається невідомим, на отримання якого результату буде спрямовувати свої дії вчитель.

Наступний рівень постановки мети виявився в наданні педагогами готового напрямку або способу дії, тобто *готового рішення*. В більшості таких відповідей досліджуваних мета прочитувалась, але ми розглядаємо цей рівень постановки мети як дещо неадекватний, оскільки такий спосіб виконання методики не відповідав інструкції. Вчителям пропонувалось перетворити ситуації на задачі й сформулювати, крім умов (“Дано”), вимогу задачі (те, що “Треба”). Проте, замість вимоги у формі питання 43,9% педагогів формулювали відповіді на певний уявний запит “Що саме вимагається від учителя?”. Такі відповіді містили більш-менш докладний опис необхідних у певній ситуації дій учителя. Наприклад: “Перетворити ситуацію на жарт”; “Попросити пояснити, в чому була моя необ'єктивність”; “Пояснити матері, що вона виховує “Нарциса”, й це відобразиться в майбутньому й на ній самій”; “Довести свою правоту”; “Поставити цього учня “на місце”; “Поговорити з учнем наодинці, знайти спільне рішення, яке задовольнило б усіх без втрати авторитету вчителя” та ін. Такі відповіді можна розглядати як варіанти-альтернативи, формування яких складає зміст наступного, другого, етапу процесу прийняття рішення, тобто – етапу висування гіпотез. Таким чином, формування варіанту рішення замість усвідомлення й постановки мети

свідчить про операційну згорнутість процесів прийняття рішення в значній кількості педагогів, про їх “перестрибування” через стратегічно важливий етап, зміст якого є визначальним для напрямку всього процесу. Звичайно, це відбувається й у реальному процесі педагогічної діяльності, де згорнутість мисленнєвих операцій є цілком природною. Але це виявилось і в експериментальній ситуації, коли ми спеціально створили умови для “зупинки” на етапі постановки мети й зосередили увагу педагогів на формуванні свідомого уявлення про бажаний (або необхідний, доцільний) результат їх дій. Це ще раз свідчить про нерозвинену в значній кількості вчителів здатність дисоціюватися з процесом своїх дій, рефлексувати їх напрямом і усвідомлювати власні цілі.

Третій і четвертий рівні постановки мети виявляються в досить чітких формулюваннях і характеристиках того “бажаного майбутнього”, до досягнення якого прагне вчитель, вирішуючи проблемну ситуацію. Вони відрізняються за критерієм “тактика – стратегія”, або “засіб – ціль”. Отже, на рівні постановки *тактичної мети* (36,5%) педагоги окреслюють образ бажаного результату, але цей результат не є остаточним, граничним, тобто стосовно таких формулювань лишається можливою постановка питання про те, *навіщо* досягати саме цього результату, яка користь від нього з точки зору мети педагогічної діяльності. Наприклад: “Треба визначити, як налагодити стосунки з учнем?”; “Як треба діяти вчителю, щоб продовжити урок і завершити почату роботу на уроці?”; “Як учителю повернути учня на свої уроки й мати можливість спокійно працювати в класі?”; “Як допомогти учню справитись із внутрішнім дискомфортом?”; “Як треба діяти вчителю, щоб мати реально оцінила здібності дитини?” та ін. Стосовно будь-якого з цих варіантів формулювання мети можлива ще одна постановка питання про мету або сенс того, про що говорить педагог, тобто “А для чого, *навіщо* треба налагоджувати стосунки з учнем, завершувати почату роботу, повертати учня на свої уроки, спокійно працювати в класі, справлятися з внутрішнім дискомфортом, реально

оцінювати здібності?” та ін. Прийом такої постановки питань на адресу досліджуваних покладено в основу методики виявлення граничних сенсів, розробленої Д. Леонтьєвим, де питання “Навіщо?” задаються за принципом ланцюга, поки досліджуваний на певне чергове запитання не відповість формулюванням “граничного сенсу” [195]. Виходячи з цього, ми розглядаємо тактичні цілі як такі, що слугують досягненню інших, більш загальних результатів (цілей, сенсів), а отже вони є інструментальними, тобто цілями-засобами.

І, нарешті, вищим рівнем постановки мети в нашому дослідженні було формулювання *стратегічних цілей* (11,6%), які можна, певною мірою, співвіднести з тим “граничним сенсом”, про який йшлося вище. До вказаної категорії ми відносили такі формулювання, в яких учителі визначали педагогічно-доцільні й важливі орієнтири, що відповідають конструктивно-позитивному вектору особистісного та інтелектуального розвитку учнів, формування їх цінностей та ін. Стосовно таких формулювань постановка додаткового питання про те, “*навіщо?*”, виглядає зайвою, оскільки в самій постановці цілі вже вказано той кінцевий результат, який складає мету педагогічної діяльності. Наприклад: “Як треба діяти вчителю, щоб правильно пояснити учням цінність знань, а не оцінки?”; “Що треба зробити вчителю, щоб лідерство хлопця набуло позитивного, конструктивного характеру?”; “Як треба діяти, щоб учень добре ставився до оточуючих і, в той же час, не подавити особистість?”; “Як розбудити в дитини істинний інтерес до знань?”; “Як налагодити стосунки з учнем і директором, не зрадивши своїм моральним принципам?” та ін. Як бачимо, такі формулювання вказують на прагнення педагогів здійснити педагогічний вплив на психічний розвиток учнів, досягти певних позитивних результатів.

Характерним є ще один результат цієї частини дослідження, відбитий у даних, розміщених у таблиці 16. Він стосується тих формулювань мети дій педагога, в яких не визначено смислову домінанту. Найчастіше цей момент

виявляється у формулюваннях загальних питань, трохи менше – на рівні надання готового варіанту рішення, суттєво менше – на рівні постановки тактичної мети, й не виявляється зовсім при формулюванні стратегічних цілей. Отже, невизначеність сенсу ситуації не дозволяє педагогу продуктивно сформулювати мету своїх дій.

Описані результати свідчать про те, що етап постановки 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 педагог, і, по-друге, рівень постановки мети відбиває ступінь активності його свідомості, діяльнісної рефлексії, розуміння ним того, що саме він буде робити й навіщо.*

Описуючи особливості першого етапу процесу прийняття рішення, ми окремо характеризували процеси проблематизації й постановки мети. Проте ми припускали, що вміння формулювати проблеми та ставити цілі взаємопов'язані, оскільки забезпечуються єдиними мотиваційно-ціннісними та когнітивними механізмами. Тому ми здійснили кореляційний аналіз рівнів постановки проблем та рівнів формулювання цілей, що були виявлені досліджуваними під час виконання 2 серії методики ПСПД (“Дано” і “Треба”). Результати кореляційного аналізу свідчать про наявність такого зв'язку. Отже, низькі рівні постановки проблем частіше виявляються при більш низьких рівнях формулювання мети. Власне проблематизація частіше сполучається з постановкою стратегічних цілей ($r = 0,52, p \leq 0,05$) й жодного разу не виявилась при низьких рівнях постановки цілей. Виділення тактичних цілей корелює з таким рівнем проблематизації, як опис ($r = 0,70, p \leq 0,05$). Щоправда, узагальнення, яке ми розглядаємо як досить продуктивний спосіб виділення проблем, виявляється на всіх рівнях цілепокладання, але найчастіше – при наданні готового рішення. Відтак, отримані зв'язки свідчать про підтвердження нашого припущення, але вони не є однозначними й жорсткими.

Таким чином, перший етап процесу прийняття рішення в проблемних ситуаціях педагогічної діяльності має свої особливості. На ньому відбувається смислова репрезентація змісту проблемної ситуації в свідомості вчителя, яка, за результатами нашого дослідження, пов'язана з егоцентричною, діловою, особистісною і, найменше, ціннісною доміантатами. На цій основі педагог формулює для себе основну проблему, зміст і рівень постановки якої відбиває ступінь його суб'єктної включеності в процес власної діяльності й усвідомленості її протиріч. Постановка проблеми завершується формулюванням мети, в напрямку до якої педагог буде діяти на наступних етапах процесу рішення.

4.2.4. Висування альтернатив рішення

Другий етап процесу прийняття рішення в педагогічній діяльності складає формування гіпотез стосовно майбутнього напрямку дій, на основі яких складається альтернативне поле вибору й відбувається визначення тієї альтернативи, яка найбільше відповідає поставленій на першому етапі меті.

Процес вироблення гіпотез полягає в створенні сукупності альтернативних шляхів рішення. Ми виходимо з того, що формування варіантів дій у процесі прийняття рішень у педагогічних ситуаціях може здійснюватись в альтернативному полі при одній і тій самій меті, обраній на першому етапі рішення, оскільки зв'язок мети й способу її досягнення в діяльності педагога не є однозначним. Педагогічні альтернативи можуть також містити в собі схеми подальшої активності вчителя відповідно до різних цілей. У першому випадку альтернативи задають поле вибору засобів досягнення певного бажаного результату, в другому – поле вибору мети, визначення того, що саме хоче отримати вчитель, вирішуючи проблемну ситуацію.

З метою виявлення особливостей процесу продукування гіпотез у ході дослідження ми запропонували вчителям сформуванати якомога більшу кількість прийнятних (доцільних, правильних, бажаних) варіантів дій учителя в п'яти

нових педагогічних ситуаціях (Серія 3 методики ПСПД). Фіксувалась кількість варіантів рішення, а також оцінювались їх змістові показники, серед яких, зокрема, визначались: наявність або відсутність альтернатив у пропонованих варіантах рішень; смислова домінанта (егоцентрична, ділова, особистісна, ціннісна, інформаційна); рівень постановки мети (тактичний / стратегічний), на досягнення якої спрямовані дії вчителя; характер дій учителя (способи педагогічних дій). Аналіз змістових особливостей відбувався відповідно до різних систем стосунків педагога з іншими учасниками навчально-виховного процесу.

Так, аналіз кількості пропонованих досліджуваними варіантів рішення проблемних педагогічних ситуацій свідчить, що педагоги здатні продуціювати до 4-х гіпотез (у середньому – приблизно дві) на 1 стимульну ситуацію. Більш варіативними виявилися гіпотези щодо рішення проблемних ситуацій, які виникають у спілкуванні з учнями та їх батьками. Але розгляд таких варіантів на предмет наявності в них *альтернатив* показав наступне.

Ми говорили, що альтернативними можуть бути різні “складові” рішення. По-перше, це можуть бути цілі, й така альтернативність є справжньою, оскільки педагог усвідомлює можливість отримання різних результатів, діючи в різних напрямках. По-друге, альтернативними можуть бути варіанти дій учителя при одній і тій самій меті. Тут педагоги виявляють розуміння того, що в напрямку до одного й того ж результату діяти можна по-різному. Вони здатні конструювати різні схеми здійснення педагогічного впливу. Це досягається за рахунок формування певних педагогічних “сценаріїв” і включення в них різних дійових осіб і виконавців, планування послідовності дій учителя, проведення різних заходів, врахування можливих реакцій учасників та ін.

І, нарешті, пропоновані рішення можуть не мати в собі альтернатив. Це відбувається, коли вчителі пропонують лише один варіант дії, а також у

випадках, коли пропонуються ніби декілька варіантів рішення, які виявляються не альтернативними, а взаємодоповнюючими складовими одного “сценарію”.

Отже, варіанти рішень, які є альтернативними за метою були сформульовані педагогами в 52% випадків, причому найбільше це стосується ситуацій, що виникають у взаємодії вчителя з учнями та їх батьками. Варіанти педагогічних рішень, альтернативні за засобами досягнення однієї й тієї ж мети, пропонувались у 37% випадків. Найбільш варіативними тут виявились засоби вирішення ситуацій, що виникають у процесі взаємодії з колегами. Безальтернативні рішення склали 11% всіх запропонованих варіантів.

Це свідчить, що здатність учителів до виконання варіативних, різних способів дії частіше виявляється в проблемних ситуаціях, пов'язаних із взаємодією з учнями, а рішення ситуацій, до яких залучені інші вчителі й керівництво школи, базується на більш фіксованих, частіше – не альтернативних, моделях педагогічних дій.

Крім цього, досить високий відсоток гіпотез, що не мають альтернатив або варіативних лише за засобом досягнення однієї й тієї самої мети (разом їх 48%), наводить на такі міркування. Вибір, як відомо, може існувати тільки за умови наявності альтернатив, а отже, чим меншою є здатність педагогів до бачення або вироблення альтернатив, тим меншою є спроможність здійснювати вибір. Там, де немає альтернатив, не можна говорити й про вибір. *Отже, здатність вибирати в учителів виявляється разом із здатністю усвідомлювати різні можливості, які містить педагогічна діяльність.*

З іншого боку, розгляд результатів цієї частини дослідження дає підстави й для оптимізму, оскільки свідчить про те, що в спеціально створених умовах, при спонуканні до аналізу й формулювання не одного, а декількох можливих і доцільних варіантів рішення проблемної педагогічної ситуації, вчителі здатні до вироблення альтернатив, усвідомлюючи можливість отримання різних результатів.

Проте надання досліджуваними навіть у спеціальних експериментальних умовах значної кількості безальтернативних відповідей говорить про фіксованість у свідомості певної частини вчителів інваріантних підходів до побудови своїх дій у проблемних педагогічних ситуаціях. Відтак, можна припустити, що в реальному процесі діяльності, коли спеціальні зовнішні умови, які спонукали б педагога шукати й формулювати різні альтернативи рішення, відсутні, а на рівні внутрішньої мотивації – не сформовані, фіксованість та стереотипність підходів та способів вирішення проблемних ситуацій є значно вищою. Звідси знову впливає важливий для нашого дослідження висновок про те, що *вміння бачити й формулювати альтернативні напрямки рішення можна розвивати в умовах спеціального навчання, де активуючі фактори пошуку альтернатив спочатку можуть виступати як зовнішні, а потім переходити у внутрішній план, як це відбувається в будь-якому процесі формування розумових дій.*

Аналіз альтернатив, які розглядаються педагогами в кожному конкретному випадку (тобто при розв'язуванні окремих ситуацій) дає нам можливість виділити змістові аспекти *вибору*, що здійснюється на їх основі. Поле альтернатив, як відомо, окреслює й поле вибору, оскільки альтернативи є протиставленням або зіставленням рівних за відповідністю певним критеріям (доцільності, ефективності, реалістичності та ін.) варіантів рішення однієї й тієї ж ситуації. Тому основний зміст альтернатив, у яких співвідносяться різні варіанти рішення проблемної ситуації, складає й сутність вибору. Інакше кажучи, альтернативи показують, між чим і чим вибирає педагог, або яке питання він вирішує, коли здійснює вибір серед конкретних альтернатив.

Ми здійснили спробу визначити змістові аспекти всіх варіантів вибору, що задані альтернативами, запропонованими вчителями в цій серії дослідження. Кожний такий вибір був сформульований у вигляді питання, для чого була здійснена процедура “прояснення сенсу” стосовно альтернатив, наданих кожним учителем на кожну окрему ситуацію. Контент-аналіз

сформульованих у такий спосіб питань дозволив виділити нам декілька змістових варіантів вибору, що здійснюються педагогами в проблемних педагогічних ситуаціях.

Насамперед, ті гіпотези щодо вирішення проблемних ситуацій, які класифікувались нами як *альтернативні за засобом досягнення однієї мети*, дозволили виділити два варіанти педагогічного вибору. Перший з них полягає в тому, що педагог вирішує, хто із суб'єктів навчально-виховного процесу (вчитель, учень, клас, батьки, психолог та ін.) буде реалізовувати дії, спрямовані на досягнення визначеного результату. Цей результат найчастіше має вигляд тактичної мети. Питання, яке приховане за альтернативами зазначеної категорії, може бути сформульоване у такий спосіб: “Хто візьме на себе відповідальність за досягнення потрібного результату? Вчителю залишити відповідальність за собою чи делегувати її? Кому делегувати відповідальність?”. Отже, тут вирішується питання про відповідальних суб'єктів, залучених до процесу вирішення ситуації. Такий варіант вибору виявлено в 20,4% випадків від загальної кількості альтернатив рішень.

Крім цього, альтернативи рішення, що являють собою засоби досягнення однієї мети (знову ж тактичної), містять вибір, який стосується визначення дій, що найбільше сприятимуть досягненню бажаного результату (встановлено у 20,4% випадків). Питання, що складає сутність такого вибору, ми формулюємо так: “Які заходи (бесіди, збори, конкурси, турпоходи) можуть бути найбільш ефективними для досягнення мети? З ким і за чиєю участю їх краще провести?”. Таким чином, вибір тут більше стосується операційної сторони втілення педагогічного задуму.

Як ми говорили вище, справжня альтернативність виявляється в наданні вчителями варіантів вирішення ситуацій, що спрямовані *на досягнення різних цілей*. Тут ми також виділили декілька варіантів змістового окреслення вибору.

Найбільшими кількісними показниками представлений тут вибір, що стосується однієї з найважливіших дилем: “Що важливіше – доводити свою

правоту й компетентність або будувати педагогічний вплив на дитину?” (виявлено в 12,7% випадків). У цьому протиставленні ми вбачаємо сутнісну суперечність між поведінковим і діяльнісним рівнями активності, на основі яких здійснюється процес прийняття рішення. Сама наявність такого протиріччя в альтернативах рішення ситуацій свідчить про те, що воно знаходиться “на порозі” свідомості педагогів, хоча може не усвідомлюватись або усвідомлюватись неповно, частково. В рефлексивно-цільовому тренінгу такі формулювання змісту вибору, здійснені не ведучим, а самим педагогом, сприяли виникненню важливих інсайтів, пов’язаних з більш глибоким розумінням сенсу дій учителя, спрямованих на захист свого Я і перешкоджаючих адекватному педагогічному рішенню ситуації.

Ще один змістовий варіант вибору виявляється в питанні: “На кого з учасників ситуації спрямувати переконуючий вплив? Зміни в свідомості якого учасника можуть сприяти найбільш продуктивному рішенню ситуації (директора, батьків, колег або дитини)?” (частота – 10,9%). Тут учителі намагаються визначитися з тим, хто із суб’єктів проблемної ситуації є найбільш вагомою фігурою, від дій якої залежить трансформація ситуації. Аналізуючи структурні моменти проблемної педагогічної ситуації, ми вказували на те, що її сутність виявляється в суперечливій комбінації подій, умов і вчинків різних осіб, завжди пов’язаних з особистісним і інтелектуальним розвитком учня. Тобто, в центрі будь-якої педагогічної ситуації перебуває учень, інакше така ситуація не може розглядатись як педагогічна. Ми намагались з’ясувати, чи бачить це вчитель, формулюючи альтернативи й окреслюючи поле вибору. Наші дані свідчать про те, що вчителі виявляють готовність до розуміння цього факту, оскільки в пропонованих альтернативах особистість учня, на якого чиниться педагогічний вплив, знаходиться поряд з іншими учасниками ситуацій.

Нами виділений також варіант педагогічного вибору, що полягає в питанні: “Які педагогічні прийоми – демократичні або авторитарні – найбільш

доцільні в цій ситуації? Що важливіше – досягнення взаєморозуміння через особистий контакт або отримання швидких і формально-корисних результатів через примус і покарання?” (його частота – 9,2%). Як бачимо, такий вибір базується на одній із найсуттєвіших дилем педагогічної діяльності. З одного боку, примусові й каральні прийоми в педагогічній діяльності пов’язуються із традиціями авторитарної педагогіки часів тоталітарного суспільства, з іншого, – як показує практика, вони використовуються в сучасній школі і, більш того, на думку багатьох учителів, повинні використовуватись, оскільки є ситуації, де інші прийоми не спрацьовують. Учителі зазнають значних труднощів, коли намагаються будувати свою діяльність виключно на засадах демократичної педагогіки, на яку орієнтується сучасна парадигма освіти, і яка ще не увійшла в практику життя сучасної школи.

Ще один змістовий варіант вибору пов’язаний з визначенням учителями стратегії своїх дій у ситуаціях, де від них вимагається порушити певні професійно-педагогічні нормативи⁸. Такі ситуації не є суто (або тільки) педагогічними, але оскільки вони торкаються проблем навчання й особистісного розвитку учнів, ми включили їх до експериментальних наборів стимульних ситуацій. Певна частина альтернатив рішення, наданих на такі ситуації, відображує вибір, що вирішує наступне питання: “Поступитись чи протистояти тискові? Відійти від своїх професійних, особистісних і ціннісних позицій чи відстоювати їх?” (9,2%). Таке формулювання свідчить про сприймання певною частиною педагогів цих ситуацій не стільки як педагогічних, скільки як ситуацій морального вибору.

І нарешті, остання категорія альтернатив, що розглядаються нами як спрямовані на досягнення різних результатів, містить вибір певної “лінії поведінки” вчителя. Мета в таких альтернативах учителями практично не визначається, але за наслідками дій педагога вони дійсно є різними. Питання, що лежить в основі такого вибору, виглядає так: “Як краще поводитися

⁸ Це ситуація № 5 кожної серії методики ПСПД.

вчителю? Які дії або вчинки є найбільш доречними в цій ситуації?”. Перелік пропонуваніх дій в альтернативах приблизно такий: “не звертати увагу”, “перетворити ситуацію на жарт”, “похвалити”, “подякувати” та ін. Така постановка питання, як бачимо, надто спрощена. Вона не є діяльнісною, оскільки відсутнє усвідомлення мети дій учителя. Можна сказати, що вибір насправді тут відсутній, оскільки не з’ясовано, який результат хоче отримати вчитель, для чого йому треба “поводитися певним чином”, а отже, немає й критеріїв, на основі яких можна здійснити вибір. Однак ця категорія альтернатив є досить численною – 17,2%.

Таким чином, аналіз результатів дослідження, пов’язаних зі змістовими особливостями альтернативного поля варіантів педагогічних рішень, або поля вибору, що окреслюється педагогами в процесі вирішення проблемних ситуацій, показав, що вибір пов’язаний як з постановкою мети подальших дій, так і з визначенням засобів її досягнення. Формулювання основного питання, яке скеровує вибір, стосується важливих сутнісних моментів педагогічної діяльності – цільових, операційних, змістових, а також ціннісних і моральних.

Крім розгляду альтернативності пропонуваніх учителями варіантів рішень проблемних педагогічних ситуацій, ми проаналізували їх за *смісловими домінантами* (таблиця 17).

Такий аналіз засвідчив, що кількісно переважають рішення особистісної (32,1%) і ділової (31,3%) спрямованості; також значно представлені варіанти рішень, в яких учитель намагається отримати, з’ясувати, чи, навпаки, повідомити певну інформацію тим особам, від яких залежить вирішення ситуації (18,2%). Характерно, що знову незначно представлена егоцентрична смислова домінанта (6,3%), причому вона найчастіше виявляється в ситуаціях взаємодії вчителя з учнями. Ми пов’язуємо це з тим, що інструкція передбачала надання доцільних і ефективних варіантів вирішення ситуацій, а педагоги, очевидно, лише в рідких випадках відносять дії вчителя, які мають егоцентричну спрямованість, до цієї категорії. Ціннісна домінанта виявила себе

в 5,4% випадків, причому найчастіше ціннісний зміст ситуації акцентується при взаємодії вчителя з батьками учнів та адміністрацією. Це можна пояснити змістом ситуацій, використаних у цій серії, які вказують на наявність прихованого ціннісного конфлікту між педагогами та батьками учнів (точніше, батьками певної категорії учнів – з матеріально забезпечених сімей) і між педагогами та адміністрацією (якщо проблема стосується певних “пілг” для окремих учнів).

Таблиця 17

Розподіл варіантів рішення проблемних педагогічних ситуацій за системами стосунків та смисловими домінантами, %

Система стосунків	Смислова домінанта					Інформац.	Ухилення	Сума	
	Егоцентрична		Особистісна		Ділова				Ціннісна
	Авторитет	Самозахист	Розв. особ.	Між-особ.					
Учитель – учні	1,8	3,6	13,8	0,4	12,5	0,4	9,4	5,4	47,3
Учитель – батьки	0	0,4	4,9	1,3	7,6	2,7	3,1	0	20,1
Учитель – адміністрація	0	0	4,9	0	9,4	2,2	1,2	0,4	18,3
Учитель – учитель	0	0,4	5,4	1,3	1,8	0	4,4	0,9	14,3
Сума	6,3		32,1		31,3	5,4	18,2	6,7	100

У 6,7% випадків, які ми розглядаємо як *ухилення*, педагоги пропонують не реагувати на ситуацію, працювати ніби нічого не трапилось, або надають варіанти певної поведінки педагога, де виявляється лише поверхова ситуативна реакція, за якою не слідують будь-які педагогічні дії (перетворити ситуацію на жарт, не звертати увагу, не показати своїх емоцій тощо). Такі відповіді педагогів свідчать про те, що певні ситуації, які потенційно можуть бути сприйняті вчителями як проблемні, або вже актуально так сприйняті значною кількістю педагогів (це перевірялось на етапі валідації методики), не

досягають індивідуального “порога” проблемності в певній групі вчителів. Це може свідчити, з одного боку, про складність або неоднозначність таких ситуацій для педагога, і в цьому випадку механізми психологічного захисту оберігають його свідомість від реальної оцінки подій, а з іншого, – про індиферентність їх змісту стосовно системи цінностей і смислів, які сповідує вчитель.

Розподіл варіантів пропонованих педагогами рішень проблемних ситуацій *за рівнем постановки мети*, на досягнення якої вони спрямовуються, показав, що у 86,9% випадків педагоги переслідують тактичні цілі. Такі варіанти рішення містять більш-менш детальний опис дій учителя, їх послідовності, залучення інших дійових осіб до виконання складеного “сценарію”, але не вказується остаточний результат, досягнення якого педагог вважає необхідним і доцільним. У 13,1% випадків, навпаки, вчителі описують як власні дії, так і той результат, на досягнення якого ці дії спрямовані, а отже формулює варіант рішення на основі утримання в свідомості стратегічної мети. Цей факт свідчить про *слабку репрезентацію мети педагогічної діяльності в свідомості педагогів при побудові власної активності в проблемних ситуаціях*. Навпаки, актуалізується домінанта ситуаційного, тактичного характеру, виходячи з чого педагог концентрується на необхідності діяти, вдаватись до певних заходів, але навіть ці заходи й що вони дадуть, що саме хоче отримати в результаті вчитель, його свідомість найчастіше не фіксує.

Усвідомлення стратегічних цілей простежується частіше при розв’язуванні проблемних ситуацій, які торкаються взаємодії з батьками учнів (5,4%), потім – з адміністрацією (3,5%) та колегами (2,4%). Рідко (1,8%) педагоги утримують уявлення про стратегічні результати власної діяльності при взаємодії з учнями. На перший погляд, цей факт виглядає дещо нелогічно, адже мета педагогічної діяльності безпосередньо пов’язана зі здійсненням впливу на розвиток учня, і саме у взаємодії з дітьми педагог, власне, й повинен більш чітко усвідомлювати цілі своїх дій. Проте, розгляд тих проблемних

ситуацій і запропонованих учителями варіантів рішень, де ми виявили наявність стратегічних установок, приводить до таких міркувань. Необхідність і важливість конструктивного впливу на розвиток інтелекту та особистості учнів учителі більш чітко усвідомлюють там, де очевидним є несприятливий вплив на дитину інших дорослих, що спілкуються з нею (батьків, керівників, учителів). У такому випадку педагог, який намагається вирішити ситуацію, з самого початку поставлений у рефлексивну позицію, виходячи з якої йому легше побачити проблему. Така позиція сприяє також і більш продуктивному формулюванню мети, оскільки для конструктивного вирішення ситуації треба переконати батьків або колег у неадекватності їх підходу до дитини. Отже, педагоги, пропонуючи варіанти рішення таких ситуацій, формулюють свої позиції й аргументи, які обґрунтовують правомірність їх підходу і які вони використали б у діалогах з іншими учасниками ситуацій. Такі формулювання й містять змістові ознаки усвідомлюваної педагогічної мети, на досягнення якої спрямовані дії педагога. Наприклад: “Треба допомогти зрозуміти батькам, що дитина не повинна ховатися за їх спиною”; “У учня треба пробудити почуття власної гідності й бажання справою довести, на що він здатен”; “Причина конфлікту – в амбіціях батьків; треба пояснити їм, що підвищення дитині оцінки поставить її в некрасиву ситуацію перед дітьми з класу й не піде на користь їй як особистості”; “Поговорити з батьками старшокласника, спробувати пояснити їм, що вони не зможуть за нього вирішувати всі життєві проблеми. Треба дати їх дитині можливість самостійно досягати бажаного результату у всьому. Й починати треба саме з навчання”.

Крім цього, ми проаналізували запропоновані педагогами варіанти рішення проблемних педагогічних ситуацій на основі тих *способів дій*, які складають схеми або “сценарії” здійснення педагогічного впливу (таблиця 18).

Контент-аналіз отриманих категорій дозволяє класифікувати їх на групи, кожна з яких описує певний спосіб побудови вчителем своєї діяльності при розв’язанні проблемних ситуацій. Насамперед, це здійснення вчителем

особистого впливу на учасників ситуації засобами встановлення конструктивного комунікативного контакту, в якому педагог намагається на основі відкритого спілкування змінити позицію дійових осіб (частіше – учнів), переконати їх у необхідності виправити ситуацію, виявляє прагнення “достукатися до розуму й серця” учнів, викликати в них почуття провини та ін., внаслідок чого вони можуть здійснити очікувані позитивні дії. Педагоги виявляють тут готовність до відкритого протистояння тискові й чесного, віч-на-віч, обговорення прихованих нюансів проблеми, показуючи учням та іншим учасникам ситуації, що це найбільш прийнятний спосіб подолання негараздів. Ця група варіантів рішення проблемних педагогічних ситуацій має найвищі частотні показники, що свідчить про домінування в сучасних учителів спрямованості на здійснення конструктивного впливу на особистісний розвиток учнів і вихованців.

Другу за частотою позицію займає група варіантів рішення, основу яких складає здійснення *дієвого впливу*, заснованого не стільки на встановленні особистого комунікативного контакту, скільки на включенні учнів у певну активність, що відрізняє її від попередньої групи варіантів. Така активність організовується або на основі стимулювання адекватної мотивації, спонукання до самостійності та ініціативності, або базується на примусі, використанні авторитарних засобів, які, по суті, виступають як покарання, компенсація за провину. До цієї групи альтернатив ми віднесли й ті, що полягають у пошуку винних, оскільки вони частіше передують авторитарним діям. Крім цього, сама “процедура” пошуку винних є особливим заходом, в якому беруть участь інші учні, клас, педагоги, батьки; такі заходи базуються на актуалізації негативних емоцій учнів (найчастіше страху), що само по собі виглядає як певна компенсація або покарання.

Наступну групу складають такі варіанти рішення, які ми віднесли до групи впливів, що здійснюються *через інших учасників* педагогічного процесу – учнівський клас, педагогічний колектив або вищі інстанції (педраду, комісію,

адміністрацію). Частіше це стосується складних ситуацій, за які вчитель не відважується узяти всю відповідальність лише на себе.

Таблиця 18

Способи педагогічних дій

№	Способи	Частота, %	Група	Рангове місце
1	Обговорити, розібратися	18,1	Особистий вплив педагога через комунікативний контакт	1
2	Переконати, пояснити	15,4		
3	Виявити позитивне ставлення	6,1		
4	Відстоювати свою позицію, протистояти впливу	4,9		
5	Залучити до конструктивної, корисної діяльності	11,5	Організація педагогом дієвого впливу	2
6	Застосувати примус, силові засоби впливу	6,6		
7	Шукати винних	5,5		
8	Звернутися до авторитетних осіб (інстанцій)	11,0	Організація впливу через (за допомогою) інших осіб	3
9	Впливати через колектив класу	3,3		
10	Застосувати публічні засоби впливу (педрада, педколектив)	1,2		
11	Не звертати уваги, не виявляти емоції	7,1	Відмова від вирішення	4
12	Поступитися	2,7		
13	Переадресувати проблему (батькам, психологу, лікарю)	3,3		
14	Аналіз своїх помилок, зміна стилю діяльності	3,3	Отримання вчителем “власних уроків”	5

Меншими кількісними показниками представлена група варіантів рішень, які, по суті, містять визнання педагогами неготовності або *відмову* вирішувати проблему. Причини цього можуть бути пов'язані з тим, що проблема сприймається як досить складна або перебуває поза “компетенцією” педагога, тому він і не береться вирішувати її власноруч. Можливо також, що він

намагається не фіксуватись на ній, “проскочити” момент ускладнення, не звертаючи увагу на дії ініціаторів проблемної ситуації й не виявляючи будь-якої реакції. Відмову ми вбачаємо також у тому, що в певних ситуаціях педагоги поступаються власними позиціями, але при цьому жертвують і своїми професійними інтересами, відмовляючись від досягнення корисних результатів, тобто від мети педагогічної діяльності.

I, нарешті, ще одну групу альтернатив складають варіанти рішень, які полягають, говорячи термінологію С. Розенцвейга, в “інтропунітивній” спрямованості свідомості педагога й виявляються у вигляді певних *отриманих учителем “уроків”*: аналізі власних помилок, формулюванні важливих висновків “на майбутнє”, спрямованості на зміни в стилі спілкування з дітьми та ін.

Таким чином, етап формування напрямку вирішення проблемної ситуації, який полягає у висуненні гіпотез, варіантів дій педагога, здатних подолати її вихідне протиріччя, відбувається під впливом тих здобутків, що були отримані на попередньому етапі. Тут формується рішення, смислове визначення якого відбулось на етапі сприймання вчителем умов ситуації, яке відповідає на запит сформульованої проблеми й здатне реалізувати поставлену мету. Самі варіанти рішень являють собою певні “сценарії” здійснення педагогічного впливу, які базуються на створенні плану дій педагога чи осіб, залучених ним до вирішення ситуації, в напрямку до подолання протиріччя, що складає основу проблемної ситуації. Крім цього, альтернативи складають змістове поле варіантів вирішення ситуації, в межах якого здійснюватиметься вибір.

4.2.5. Порівняння альтернатив у процесі вибору рішення

Третій етап процесу рішення – вибір альтернативної гіпотези, в ході якого педагоги порівнюють різні шляхи рішення проблемної ситуації на основі певних критеріїв та обирають варіант своїх дій. З одного боку, такі критерії

пов'язані із загальними діяльнісними чи особистісними установками педагога, з іншого, – кожна ситуація містить щось специфічне, й тому вимагає побудови особливої “системи координат”, в якій буде розглядатись її рішення. Отже, критерії оцінки оптимального рішення конструюються вчителем в кожній новій ситуації з урахуванням її умов.

Дослідження цього етапу прийняття рішення засновано на використанні експериментальної схеми, запропонованої Д. Леонтьєвим, яка спрямована на операційне розгортання процесу порівняння альтернатив майбутнього рішення. Таке порівняння здійснюється на основі зіставлення аргументації “за” і “проти” стосовно різних альтернатив. При цьому формулювання аргументів здійснюється вчителями у формі обґрунтування їх позиції щодо оцінки доцільності–недоцільності, прийнятності–неприйнятності альтернатив. Оскільки педагоги за інструкцією повинні були схвалити або відкинути кожен з пропонуванних альтернатив рішення ситуації та пояснити, *чому* вони виносять саме таку оцінку, їх відповіді містили формулювання певних міркувань, установок, позицій, переконань, цілей або цінностей, які більш точно вказують на зміст “граничних сенсів”, про які йшлося вище. Саме вони і є аргументами, що виконують роль чинників, які змістовно опосередковують процес вибору вчителем оптимального варіанту рішення проблемної педагогічної ситуації.

Нас цікавили кількісні та якісні особливості тих аргументів, на яких базується вибір педагогами певних способів вирішення стимульних ситуацій. Тому в процесі обробки даних, отриманих за 4 серією методики ПСПД, ми визначали загальну кількість аргументів, наданих педагогами при аналізі варіантів рішення п'яти стимульних ситуацій, а також їх якісний склад.

Результати показали, що кількість аргументів, використовуваних педагогами при оцінюванні пропонуванних варіантів рішень п'яти стимульних ситуацій, варіює від 5-7 в одних випробуваних до 33-34 – в інших. Середнє число аргументів склало 23,4, стандартне відхилення – 9,3. Отже, в цілому, педагоги здатні до розгорнутої аргументації аналізованих варіантів рішення

проблемних педагогічних ситуацій, але ця здатність піддається фактору значної індивідуальної варіабельності. Аналіз частотного розподілу свідчить про перевагу в нормативній вибірці випробуваних, що пропонують досить велику кількість аргументів для оцінки варіантів педагогічних рішень. У цілому, за даними кореляційного аналізу, більш розгорнуту аргументацію надають педагоги, які виявили на попередніх етапах дослідження розвинені вміння проблематизації ($r = 0,36$), а також формулювання цілей на тактичному ($r = 0,40$) й стратегічному ($r = 0,41$) рівні.

Якісний склад аргументів, що містяться в твердженнях педагогів, сформульованих при оцінці прийнятності та доцільності пропонованих в методиці ПСПД варіантів рішень, представлений в такій класифікації.

1. Сміслові аргументи (від загальної кількості аргументів вони складають 41,9%). Загальною характеристикою аргументів цієї групи є те, що рішення розглядається з погляду його значення для вирішення більш суттєвих проблем і витступає способом досягнення певних педагогічних цілей, реалізації цінностей, професійних настанов або уявлень педагога про власний авторитет, імідж. Таким чином, сміслові аргументи поділяються на кілька груп відповідно до класифікації смислових домінант у змісті проблемних ситуацій, що були виявлені нами на попередніх етапах дослідження. Це аргументи егоцентричної, ділової, особистісної та ціннісної спрямованості.

Сміслові аргументи *егоцентричного* характеру можуть бути пов'язані із захистом Я або підтримкою авторитету вчителя. Перші стосуються проблем домінування – підпорядкування (“Учень подумає, що він тут головний, а не я”, “На уроці хазяїн – учитель, а не учні”), самозахисту від підозр і звинувачень (“Треба довести завучу, що вчитель не винний”, “Учитель має бути у всеозброєнні”, “Щоб не виглядати дурнем”) та ін. У цілому, спрямованість педагогів на самозахист на цьому етапі процесу прийняття рішення виявляється дуже рідко – в 1,4% випадків від загальної кількості аргументів та 3,4% – від смислових, тобто менше, ніж на попередніх етапах. Ми пов'яжемо це з тим, що

самозахисні дії педагога є індикаторами його поведінкової активності, до яких учитель вдається, коли його активність відбувається в режимі “подразник – відповідь” (“стимул – реакція”). В цій частині ж дослідження ми намагались операційно розгорнути діяльнісні схеми виконання дій, що складають механізми свідомого, керованого метою процесу осмислення й порівняння альтернатив рішення *через організацію моменту “зупинки”, “паузи” між стимулом та реакцією. Виявляється, що така зупинка та її заповнення специфічно організованою активністю свідомості й мислення вчителя значно зменшила прояви поведінкових схем реагування на складні педагогічні ситуації*, що підтверджує наші уявлення й припущення про якісно різні механізми аналізованих нами рівнів активності педагога – поведінкового та діяльнісного.

Аргументи, що використовуються для оцінки педагогічних рішень з погляду їхнього сприяння чи перешкоджання формуванню авторитету або позитивного образу вчителя в очах оточуючих (насамперед – учнів) виявлені в 10,7% від загальної кількості аргументів та в 25,4% – від смислових. Найчастіше вони виражаються в міркуваннях про силу – слабкість (“Це прояв слабкості вчителя, його безсилля”), авторитетність і повагу (“Коли діти відчують, що їх поважають, вони будуть поважати вчителя”, “Це підвищить авторитет учителя в очах батьків”, “Ні, не слід втрачати свій авторитет”), гідність (“Це недостойно вчителя”, “Так, треба поважати себе”, “Вчитель повинен вести себе гідно”, “Щоб не виглядати некрасиво”), компетентність (“Бо це прояв учителем своєї некомпетентності”) та ін.

У цілому, на аргументи егоцентричної спрямованості більше посилаються педагоги, які у фрустраційних ситуаціях педагогічної діяльності вдаються до звинувачувальних (агресивних) реакцій (коефіцієнт кореляції Пірсона дорівнює 0,45 при $p \leq 0,05$). Крім цього, егоцентрична аргументація позитивно корелює з кількома стратегіями его-захисту (компенсацією ($r = 0,45$), заміщенням ($r = 0,56$) і реактивним утворенням ($r = 0,49$)). Це свідчить, як ми й передбачали, про спорідненість поведінкових схем активності,

спрямованих на підтримку цілісності ураженого Я педагога, та егоцентричної смислової домінанти, що акцентується в процесі рішення проблемних педагогічних ситуацій.

Крім цього, кореляційний аналіз показників аргументації егоцентричного характеру зі шкалами тесту сенсожиттєвих орієнтацій Д. Леонтєва показав, що найчастіше проблемами свого авторитету та іміджу опікуються вчителі, які мають низькі показники за всіма шкалами СЖО, а отже, вони менше задоволені процесом і результатом власного життя, рідше мають чіткі цілі на майбутнє й не вважають себе здатними визначати своє життя.

Ділові й особистісні аргументи обґрунтовують необхідність здійснення впливу на ситуацію чи її учасників, перетворення, подолання проблемної ситуації як основної мети дій учителя. Оцінюючи той чи інший варіант пропонуваного рішення, вчителі пояснюють свою згоду або незгоду з ним в залежності від того, як він змінить ситуацію, наскільки вплине на процес навчання, на учбову мотивацію школярів, дисципліну чи сприятиме перетворенню ситуації на уроці (це смислові аргументи *ділової* спрямованості), або на особистісний розвиток дітей, їх світогляд, цінності, здатність до самостійності та відповідальності тощо (аргументи *особистісної* спрямованості).

Ділові аргументи (встановлені в 10,4% від загальної кількості та в 24,7% – від смислових аргументів) частіше виглядають так: “Треба, щоб учень попрацював, сам заробив оцінку”; “Ні, тому що не буде інтересу до уроку”; “Так, щоб викликати інтерес до читання”; “Так, якщо урок буде цікавим, учень сам буде прагнути узнати щось нове, прочитати”; “Так, це дасть поштовх роботі учня на уроці”; “Так, це дасть можливість реалізуватись на уроці навіть слабким учням”; “Щоб був стимул до пізнання нового” та ін.

Ділова аргументація, як було встановлено, зворотно корелює із стратегіями его-захисту – запереченням ($r = -0,45$) та подавленням ($r = -0,41$).

Особистісні аргументи (7,0% і 16,6% відповідно) вказують на те, що вчитель обмірковує рішення з погляду його здатності досягти важливу для нього мету – здійснити внутрішні перетворення в учневі, в його свідомості, цілях, цінностях, актуалізувати позитивні якості й почуття дітей. Приклади таких аргументів: “Так, нехай його совість заговорить”; “Так, щоб переконати в неправоті, спонукати до самовиховання”; “Так, щоб “достукатися” до нього”; “Щоб вони усвідомили свої помилки, щоб зрозуміли, що самоутверджуватися можна іншими способами”; “Хай дитина відчує відповідальність за свої вчинки”; “Ні, не можна від таких дітей відмахуватись, вони можуть бути хорошими помічниками вчителю”.

Характерно, що частота посилення педагогів на аргументи особистісної спрямованості зворотно корелює зі схильністю реагувати на фрустраційні ситуації в агресивно-самозахисній манері ($r = -0,53$), а також з механізмами психологічного захисту (зокрема – з проекцією ($r = -0,46$)), що знову підтверджує наше припущення про відмінності між поведінковими та діяльнісними схемами активності вчителів у напружених, проблемних педагогічних ситуаціях.

Нами виділені також смислові аргументи, пов’язані з орієнтацією педагогів на підтримку позитивних *міжособистісних відносин з учнями* (10,9% і 26,1% відповідно) та іншими учасниками педагогічних ситуацій. У цьому випадку під час оцінки варіантів рішення проблемних педагогічних ситуацій учителі формулюють твердження, в яких відбивається значимість для них якості спілкування й відносин з дітьми, а також установка на запобігання розвитку конфліктних і ворожих відносин. Приклади: “Так, постаратися не викликати їх на війну”; “Це не кращий шлях пошуку взаєморозуміння”; “Так, це змінить стереотип у відносинах з цією дитиною”; “Ні, тому що в очах учнів цей учитель стане ворогом номер один”; “Це збільшить конфлікт”; “Це ще більше ускладнить стосунки”.

Смислові аргументи, що ґрунтуються на формулюванні педагогами своїх *ціннісних* позицій, виходять за межі проблемної ситуації й навіть за межі педагогічної діяльності в цілому (1,6% і 3,7% відповідно). Вони складають особисті світоглядні переконання педагогів, з точки зору яких оцінюються запропоновані варіанти рішень. Такі аргументи, зафіксовані в нашому дослідженні, пов'язані з цінністю поваги до інших людей (“Не можна принижувати особистість”) і самоповаги (“Я не зможу себе поважати після цього”), любові до педагогічної роботи (“Якщо вчитель любить свою роботу...”), з ціннісними ідеалами (“Це буде чесно й справедливо”).

Ціннісні аргументи утворюють найбільше зворотних кореляційних зв'язків з показниками еґо-захисту. Педагоги, які під час порівняння альтернатив рішення посилаються на свої ціннісні позиції, найменш схильні до компенсації ($r = -0,44$), проєкції ($r = -0,51$), інтелектуалізації ($r = -0,61$) та реактивних утворень ($r = -0,53$). Отже, ціннісні й причинні детермінанти процесу прийняття рішень у проблемних педагогічних ситуаціях є протилежними за своїм змістом і спрямованістю.

Порівняння частотних показників всіх груп смислових аргументів свідчить про те, що на порівняння альтернатив під час прийняття педагогами рішень найбільше чинять вплив інтереси підтримки неконфліктних відносин з учнями, їх батьками та іншими учасниками педагогічного процесу; інтереси вчительського іміджу й авторитету; інтереси й цілі вчителя, пов'язані з учбовою діяльністю учнів (мотивацією, пізнавальним інтересом тощо) і процесом навчання на уроці (ділові аргументи). Дещо рідше педагоги пов'язують ті чи інші варіанти рішень з інтересами особистісного розвитку учнів (хоча їх показник є досить вагомим), і дуже рідко співвідносять рішення зі своїми ціннісними позиціями й потребою в самозахисті й недоторканості власного Я.

2. Аргументи “від свого Я” (27,1% від загальної кількості аргументів) пов'язані з оцінкою вчителем ситуації з погляду властивих йому здібностей,

рівня компетентності, досвіду та ін. Висування цих аргументів засновано на наявному Я, а не пов'язується з перспективами майбутнього. Це аргументи “від суб'єкта”, причому не того суб'єкта, яким він прагне стати в перспективі, а того, яким він є зараз [197]. Вони класифікуються наступним чином.

Насамперед у цю групу увійшли аргументи, що мають характер *професійно-педагогічних переконань* (10,8% від загальної кількості й 39,8% – від аргументів цієї групи). Характерною рисою таких аргументів є використання в їхніх формулюваннях займенників першої особи чи стилістичних і пунктуаційних засобів, які підсилюють їхній емоційний резонанс, що говорить про зв'язок змісту пропонованої альтернативи рішення зі сферою особистісних смислів педагога, які стосуються його професійної діяльності. Приклади: “Ні, в мене інша думка”, “Я не вважаю це методом виховання”, “Це ж елементарна службова етика!”, “Оцінка – це не подачка й не подарунок”, “У будь-якому випадку не можна виганяти учня з уроку”, “В кожному учні обов'язково є щось позитивне”, “Так, особиста бесіда – це дійсно найефективніший засіб”. Ці аргументи можна, певною мірою, розглядати як пов'язані з системою цінностей педагога, але це цінності професійного характеру, на відміну від тих, що були виділені в групі смислових аргументів, пов'язаних зі світоглядними позиціями й буттєвими цінностями вчителів. Відмінності між аргументами цих груп підтверджуються результатами факторного аналізу (таблиця 19), відповідно до яких показники ціннісних аргументів і аргументів, що стосуються професійно-педагогічних переконань, утворюють кореляційні зв'язки з різними факторами. Крім цього, ми встановили, що аргументи зазначеної категорії тісно пов'язані з критичним мисленням педагогів ($r = 0,60$), тобто на їх основі педагоги частіше виявляють обґрунтоване непогодження з запропонованими в методиці варіантами рішень. Ми пояснюємо цей зв'язок тим, що професійно-педагогічні переконання педагогів є результатом активного усвідомлення, рефлексування ними свого досвіду, на основі чого формуються особисті, власні уявлення й позиції. Отже,

ця категорія аргументів, з одного боку, є результатом рефлексивної активності вчителів, спрямованої на осмислення своєї професійної діяльності, а з іншого, – є змістовою основою їх рефлексивного, критичного мислення.

В цій групі виділяються також аргументи, пов'язані зі знанням педагога про *свої особливості, можливості (переваги й недоліки) й опорою на власний досвід*, що використовуються під час оцінки того чи іншого рішення (вони встановлені в 5,2 % від загальної кількості аргументів і в 19,4% від “Я-аргументів”). У цьому випадку пропонований у методиці варіант немов би “приміряється” учителем на себе, оцінюється з погляду того, чи може саме він з його актуальними психологічними властивостями здійснити це рішення, наскільки воно реальне для цього педагога. Приклади такої аргументації: “Ні, я по натурі не пристосованець”, “Ні, в мене так не вийде”, “У моєму досвіді це не спрацює”, “Я звикла вирішувати проблеми сама”, “Ні, знаю по досвіду: це не допоможе, а тільки поглибить проблему”. Наявність таких аргументів є показником розвиненості в педагогів саморефлексії, усвідомлення власних індивідуальних властивостей і здібностей.

Контент-аналіз дозволив нам виділити ще одну підгрупу аргументів, що також належить до категорії “Я-аргументів” (11,0% і 40,8% відповідно). Вони містяться в твердженнях педагогів, що мають характер *аксіоматичних суджень*, які виступають, однак, для їх авторів як переконання, своєрідні фіксовані знання, що не піддаються сумніву. Їхні формулювання виражені в більш спокійній манері, ніж Я-аргументи першої підгрупи, але при цьому часто містять слова “треба”, “повинні”, “не слід”, “завжди”, “не можна” та ін. Наприклад: “Так, батьки повинні знати про своїх дітей усе”; “Так, це треба завжди”; “Головне – знання”, “Школа й сім'я повинні діяти спільно”; “Педагог повинен зрозуміти педагога”, “Адміністрація повинна бути в курсі”, “Ні, дякувати не слід”, “Домашні завдання треба виконувати завжди”.

Тут використовуються й аргументи-твердження, що ми вважаємо проявом стереотипів, штампів педагогічного мислення: “Треба з'ясувати

причину”, “Слід покарати винних”, “Треба знайти винуватців” та ін. Ми розглядаємо ці твердження й відбиті в них переконання як похідні від педагогічного досвіду вчителя й тому відносимо саме до групи аргументів “від суб’єкта”.

За даними кореляційного аналізу, педагоги, що частіше посилаються на аргументи цієї групи, виявляють більш високі показники за кількома стратегіями его-захисту. Вони схильні до компенсації, проєкції, інтелектуалізації та реактивних утворень (коефіцієнти кореляції варіюють від 0,49 до 0,59). Крім цього, схильність педагогів до посилення на такі аргументи зворотно корелює з критичністю мислення й педагогічною рефлексією ($r = -0,39$). Тому безапеляційні та стереотипні судження, на які спираються педагоги під час прийняття рішень у проблемних педагогічних ситуаціях, є атрибутами й індикаторами не діяльнісних, а поведінкових схем активності. Отже, досить високою є ймовірність того, що педагоги, схильні до висловлювання педагогічних стереотипів і штампів, виявляють поведінкові схеми активності в проблемних або напружених ситуаціях педагогічної взаємодії.

Порівняння кількісних показників всіх груп аргументів “від суб’єкта” свідчить про те, що найчастіше педагоги посилаються на свої переконання – як на ті, що мають характер аксіоматичних безапеляційних суджень, так і на власні професійно-педагогічні позиції. Аргументи, пов’язані з урахуванням педагога власних індивідуальних особливостей, менше впливають на процес порівняння альтернатив рішення, а це свідчить, що процеси саморефлексії виявляються в учителів недостатньо.

3. Особливості самої ситуації та її учасників (22,3% від загальної кількості аргументів). Це аргументація “від об’єкта” і його складових, яка базується на врахуванні обставин, що утворюють проблемну педагогічну ситуацію, і властивостей її дійових осіб.

До цієї групи, насамперед, входять аргументи “*від події*”, до яких ми відносимо посилання на “поворот подій”, оцінку ступеня значущості події, апеляцію до конкретних властивостей ситуації, вказівки на об’єктивність причин виникнення проблемної ситуації (вони становлять 7,4% від загальної кількості аргументів, 33,1% – від аргументів зазначеної групи). Приклади: “Ні, тому що це об’єктивно, а не через лінь”; “Ні, це не той випадок”; “Ні, тому що, можливо, це зробив інший учень”; “Так, якщо це відбувається систематично”; “Так, якщо для цього є об’єктивні причини”; “Ні, це не настільки складна ситуація”; “Так, але тільки у випадку, коли вчителю не повірять”. На такі аргументи, за нашими даними, частіше спираються педагоги, що виявляють меншу схильність до психологічного захисту.

Ми виділили також групу аргументів, пов’язаних з оцінкою педагогами *особливостей учасників ситуації* (вони становлять 14,9% та 66,9% відповідно). До цієї категорії аргументів увійшли твердження, в яких виявляється залежність оцінюваних рішень від формальних (вік, клас, соціальний статус – батьки, адміністрація, колеги) й психологічних особливостей учасників ситуації.

Найбільш численні тут аргументи, що обґрунтовують доцільність або недоцільність пропонованих рішень залежно від того, які *властивості досліджувані надають*, або “приписують”, *основним дійовим особам*. При цьому часто педагоги аналізують педагогічну ситуацію, виходячи з припущення про наявність в її учасників негативних властивостей і мотивів, значно рідше – позитивних. Приклади: “Ні, тому що більшості на 1 бал, вибачте, наплювати”; “Ні, він може “сісти на голову””; “Ні, у відповідь одержиш хамство”; “Дитина і так вже в опозиції, можливий новий сплеск агресії”; “Будуть думати, що їм усе дозволено”; “Так, якщо в класі є діти, що засуджують його вчинок”; “Він уже сам зробив перший крок до зближення”; “Так, якщо вони брешуть”; “Може, їм хочеться виділитися серед однолітків, може, вони хочуть перевірити вчителя” та ін.

У великій кількості випадків приписування властивостей, станів, мотивів, намірів не було сполучено з оцінкою “добре – погано”: “Ні, в цьому випадку жарт сприймається як приниження”; “Ні, він буде себе почувати героєм”; “Так, це не дуже скривдить його”; “Ні, тому що вони прагнуть звернути на себе увагу”; “Ні, тому що буде розмова за спиною”.

У цій підгрупі виділяються також аргументи, які містять міркування педагогів щодо доцільності тих чи інших мір (дій) залежно від *категорії*, до якої вони відносять дійових осіб ситуації (насамперед, учнів), що її спровокували. Тут міркування педагогів визначаються тим, який перед ними учень – важкий, демонстративний, лідер, слабкий та ін. У ряді випадків такі аргументи ґрунтуються на значенні віку учнів для вибору того чи іншого рішення. Приклади: “Ні, якщо він лідер, та ще в 11-му, на думку колективу він не зверне уваги”; “Так, якщо це демонстративна дитина”; “Так, але тільки стосовно окремих учнів, злісних невстигаючих”; “Так, це може бути “гусарство” перед іншими”; “Ні, адже клас – важкий”; “Так, з негідниками треба боротися всіма способами”; “Ні, таким батькам нічого не доведеш”.

Порівняння кількісних показників аргументів “від об’єкта” свідчить, що найчастіше педагоги в процесі розгляду альтернативних варіантів рішення проблемних ситуацій враховують особливості учасників ситуації. Знання або припущення щодо індивідуальних особливостей учнів, їх батьків, характеристик класу суттєво впливає на ухвалення чи відхилення різних альтернатив рішення. Педагоги менше схильні посилатися на обставини й події, хоча також враховують їх у процесі прийняття рішень.

4. **Аргументи**, пов’язані із загальною, **недиференційованою оцінкою** ефективності пропонованих варіантів рішень. Власне, аргументи цієї групи не є аргументами як такими, оскільки пов’язані з упевненістю випробуваних у недоцільності, чи навпаки, прийнятності, конкретного рішення, яка не пояснюється, тобто не аргументується. Характерно, що педагоги частіше будують свій прогноз на негативному передбаченні, ніж на позитивному.

Приклади: “Ні, гарного результату це не дасть”; “Ні, це проблему не вирішує”; “Ні, в цьому немає рації”; “Ні, це тільки ускладнить ситуацію”; “Це не дасть ніякої користі”; “Так, це буде правильно” та ін. Це формальні відповіді, які виявляють неохочість пояснити глибше свою оцінку чи позицію. Таких відповідей було небагато – 8,7% від загальної кількості всіх отриманих у дослідженні аргументів.

На основі масиву індивідуальних показників, отриманих за кожною групою аргументів, був здійснений факторний аналіз, який встановив, що існують зв'язки між аргументами різних категорій (таблиця 19). Так, в один фактор (фактор 1) увійшли смислові аргументи особистісної спрямованості й аргументи “від об'єкта”, пов'язані з орієнтацією педагогів на учасників проблемних ситуацій. Їх зв'язок є логічним, оскільки рішення, яке вчитель приймає, виходячи з інтересів особистісного розвитку учнів, повинно враховувати й психологічні характеристики учасників педагогічних ситуацій.

Смислові аргументи ділової й егоцентричної спрямованості складають окремі фактори (фактор 4 і фактор 5) і не утворюють зв'язків з іншими категоріями аргументів. На ціннісні аргументи частіше спираються педагоги, що під час порівняння альтернатив рішення схильні враховувати власний досвід, здібності й індивідуальні властивості, а також ті, що рідше формулюють аксіоматичні, безапеляційні судження, які відтворюють педагогічні штампи й стереотипи (фактор 2).

Аргументи, що виражають прагнення педагогів до підтримки позитивних міжособистісних стосунків з іншими учасниками проблемних ситуацій, входять в один фактор з недиференційованими аргументами, що прояснює психологічний зміст останніх (фактор 6). Отже, можна говорити, що надаючи загальну оцінку ефективності рішення, в якій виражається упевненість в його доцільності–недоцільності, педагоги частіше оцінюють вплив конкретного варіанту рішення на подальший розвиток взаємин з учнями та іншими учасниками ситуацій.

Факторна структура показників аргументації (обертання осей за методом Varimax raw; позначені факторні навантаження $> 0,50$)

Аргументи		Ф 1	Ф 2	Ф 3	Ф 4	Ф 5	Ф 6
Смис- лові	Егоцентричні	0,02	0,04	0,02	0,94*	0,02	0,04
	Ділові	0,09	0,13	-0,03	0,01	0,94*	0,15
	Особистісні	0,79*	0,12	0,22	-0,31	0,19	0,10
	Міжособистісні	0,49	0,24	-0,07	0,11	0,07	0,68*
	Ціннісні	0,21	0,84*	0,28	0,03	0,19	0,04
“Від суб’- екта”	Проф. переконання	0,18	0,12	0,86*	0,00	0,21	0,03
	Інд.властив., досвід	-0,19	0,88*	0,14	0,10	0,14	0,00
	Аксіом. судження	-0,05	-0,68*	0,37	0,37	0,39	-0,11
“Від об’- екта”	Посилання на події, обставини	-0,05	0,13	0,82*	0,02	-0,38	0,22
	Посилання на властив. учасників	0,77*	-0,17	-0,03	0,47	-0,05	0,00
Недиф. оцінка		-0,05	-0,05	0,25	-0,01	0,15	0,84*
Значення факторів		1,59	2,10	1,77	1,37	1,29	1,26
Доля дисперсії		0,14	0,19	0,16	0,12	0,12	0,11

Крім цього, досить тісний зв’язок існує між аргументами, пов’язаними з професійно-педагогічними переконаннями вчителів, і аргументами від подій і обставин (фактор 3). Ми пояснюємо цей зв’язок тим, що в аргументах обох цих груп є посилання на певні “об’єктивні” речі – або на реальні події й обставини, або на деякі педагогічні закономірності, які педагог сприймає як стабільні принципи й засади своєї професійної праці.

Кількісні (частотні) показники всіх груп аргументів були зіставлені, що графічно представлено на рис. 4.8.

Як видно, домінуючими в процесі порівняння альтернативних рішень педагогічних ситуацій є смислові аргументи, значно менше представлені

аргументи “від суб’єкта”, третю позицію займають аргументи “від ситуації та її учасників”. Загальна недиференційована оцінка альтернатив представлена найменшими показниками.

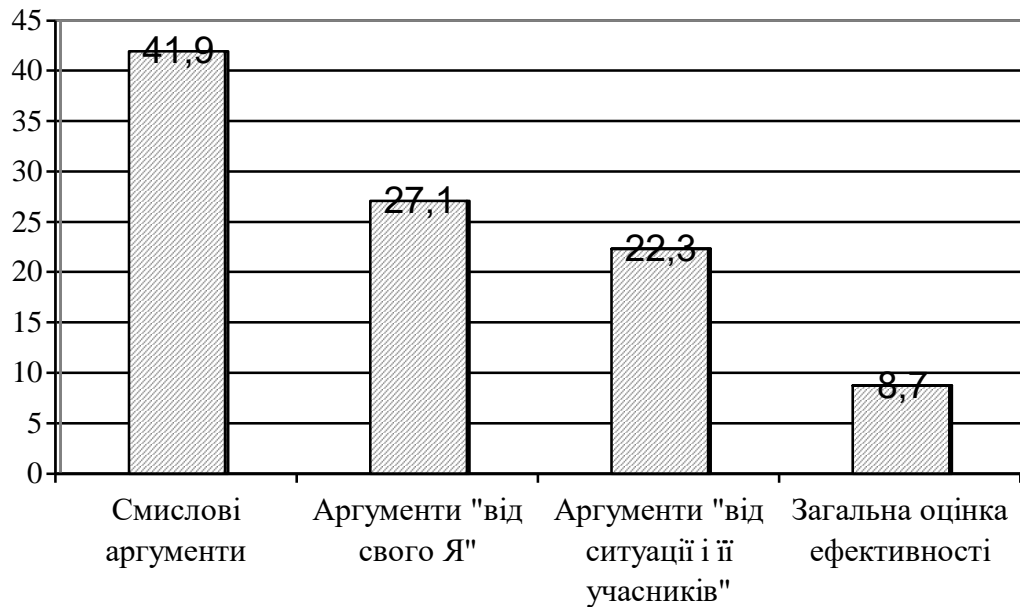


Рис. 4.8. Кількісні показники розподілу груп аргументів, %

У цілому можна говорити про те, що значною мірою на процес порівняння альтернатив і, відповідно, на вибір педагогічного рішення впливають смислові чинники. Це підтверджує наше уявлення про те, що вибір оптимального варіанту рішення в проблемних педагогічних ситуаціях є смисловим. Проте, наші дані свідчать, що суттєвий вплив на вибір педагогічного рішення мають чинники, які стосуються категорій “минуле” й “теперішнє” (властивості ситуації, учасників і самого суб’єкта склалися до процесу прийняття рішення або актуалізуються в момент виникнення ситуації). Питома вага смислових аргументів, що переважно стосуються бажаного майбутнього, також є значущою. Однак ці результати відображують цілком логічне співвідношення чинників, які усвідомлюються й зважуються педагогом у процесі прийняття рішення: в ньому повинен бути певний баланс між майбутнім, надситуативним (тобто тим, що стосується мети, образ якої скеровує напрямок дій), теперішнім (тим, що визначається актуальною

ситуацією й станом подій “насьогодні”), а також минулим (що склалось до актуального моменту, але повинне бути враховано для прийняття оптимального рішення). Той факт, що аргументи “від ситуації та її учасників” не займають провідне місце, а впливають на процес зважування альтернатив значно менше, ніж смислові аргументи, також свідчить про якісну відмінність поведінкових і діяльнісних рішень педагогічних ситуацій.

Таким чином, процес порівняння альтернативних варіантів рішення проблемних педагогічних ситуацій здійснюється в межах певної системи координат, вісі якої, в цілому, нам вдалося позначити для педагогів як професійної групи. В той же час, конкретне прийняте рішення є продуктом сукупності процесів, пов’язаних зі зважуванням, зіставленням аргументів “за” і “проти” щодо кожної альтернативи рішення.

Тому при аналізі змістових аспектів аргументації в процесі порівняння альтернатив ми звернули увагу на те, як розподілились *аргументи “за” і “проти”* за виділеними вище категоріями. Інакше кажучи, ми намагались з’ясувати, чи існують відмінності в тому, які категорії аргументів частіше стають основою для схвалення, прийняття тих або інших альтернатив рішення, а які – основою їх відхилення.

У цілому, порівняльний аналіз показав, що кількість аргументів “за” значно перевершує кількість аргументів “проти” (60,6% і 39,4% відповідно). Якщо врахувати, що використані в методиці ПСПД (4 серія) альтернативи рішень були отримані нами на одній з вибірок учителів у пілотажному дослідженні, то можна говорити, що в експериментальній групі досліджувані виявили, в цілому, більше згоду, чим непогодження, зі способами рішення проблемних педагогічних ситуацій, запропонованими їх колегами. В той же час відсоток варіантів, що відкидаються, також достатньо високий. Ми пояснюємо це тим, що формулювання альтернатив рішення забезпечується механізмами евристичного мислення, а порівняння й оцінка – критичного. Отже, сам процес розгляду й порівняння варіантів рішення проблемних ситуацій,

сформульованих іншими вчителями, ставить досліджуваних у рефлексивно-критичну позицію, на основі якої виносити оцінки (як позитивні, так і негативні) логічно й природно. Крім того, наявність не одного, а одразу декількох варіантів рішення сприяло створенню в педагогів установки на те, що певні з них слід прийняти, а деякі – відкинути.

На наш погляд, відмова від того або іншого варіанту рішення являє собою дуже важливий момент. По-перше, вона свідчить, як ми говорили раніше, про оцінне ставлення до педагогічного змісту рішення, що відкидається, а отже – про розвиненість критичного мислення. По-друге, аргументованість відмови, висування своєї зустрічної позиції свідчить про наявність певних “мотивів-обмежувачів”, які чинять вплив на активність педагогів. Такі мотиви виступають у ролі анти-орієнтирів, тобто уявлень про небажане, вільно і свідомо прийнятих учителем і регулюючих зміст і напрямок його активності. І, по-третє, оскільки ці мотиви виражені вербально, вони є відрефлексованими. Вміння заперечити, за В. Франклом, – це один із показників високого рівня розвитку людини. Дійсно, заперечення є проявом розриву між стимулом і реакцією, це відмова підкоритися стимулу, відмова йти в нього на поводу. Отже, при відмові педагога від певного варіанту рішення проблемної ситуації виявляється вміння вчителів заперечувати на основі аргументованої й свідомої професійної позиції, яке можна розглядати як прояв критичного педагогічного мислення й педагогічної рефлексії.

Таким чином, для кожного педагога було визначено загальну кількість відкинутих варіантів рішення проблемних ситуацій, при цьому підраховувались лише ті з них, що були аргументовані. Отриману в такий спосіб змінну ми визначили як показник критичного мислення й педагогічної рефлексії. Кореляційний аналіз цієї змінної з іншими показниками дозволив отримати цікаві результати.

Насамперед, вказана змінна зворотно корелює майже з усіма стратегіями его-захисту педагогів (коефіцієнти кореляції варіюють від $-0,42$ до

-0,66), і прямо – із загальним рівнем усвідомленості життя ($r = 0,42$) й задоволеністю власними життєвими досягненнями ($r = 0,71$) за тестом СЖО. Це свідчить про те, що кількість аргументів “проти” описує характеристику, яка не має зв’язків з механізмами поведінкової активності педагогів, але при цьому пов’язана з розвиненістю їх сенсожиттєвих орієнтацій. Це дає нам підстави розглядати її як пов’язану з більш високими рівнями активності педагога – діяльнісним і ціннісно-смысловим.

Це припущення було також перевірено засобами кореляційного аналізу, який показав наступне. Більш високі показники критичного мислення виявляють педагоги, які менше схильні до рішення проблемних ситуацій з егоцентричних позицій ($r = -0,52$) й частіше виділяють особистісну ($r = 0,46$) й ціннісну ($r = 0,67$) смислові домінанти в процесі пошуку рішення. Таким чином, розвиненість критичного мислення й педагогічної рефлексії є важливим показником і індикатором “виходу” педагога на більш високі рівні регуляції активності, коли детермінанти самозахисної поведінкової активності вже не визначають змісту й напрямку його дій, а регулятори діяльнісно-цільового й ціннісного рівнів виступають як провідні.

Зв’язок цієї характеристики з діяльнісно-цільовим рівнем регуляції активності педагога підтверджується ще кількома фактами, отриманими в нашому дослідженні. Так, рівень критичного мислення зворотно корелює з операційною згорнутістю процесу рішення, тобто зі схильністю педагогів надавати готові варіанти рішень і не фіксуватись на окремих етапах постановки проблеми, мети та ін. ($r = -0,46$), а також з найвищим, стратегічним рівнем постановки педагогічних цілей ($r = 0,41$). Отже, критичне мислення й педагогічна рефлексія – це важливі складові функціонально-операційних умінь, які забезпечують діяльнісні механізми процесу прийняття педагогічного рішення.

Показовими є також встановлені зв’язки критичного мислення вчителів з кількісними показниками аргументів різних категорій. Так, рівень

критичності педагогічного мислення є більш низьким у педагогів, які частіше посиляються на аргументи егоцентричного характеру ($r = -0,37$), а також схильні до формулювання аксіоматичних суджень і “педагогічних штампів” ($r = -0,31$) і більш високим – у тих, що здатні висувати ціннісну аргументацію ($r = 0,47$), мають розвинену систему власних професійно-педагогічних переконань ($r = 0,60$) і здатні скеровувати зміст рішення, виходячи з саморефлексії, усвідомлення своїх властивостей і досвіду ($r = 0,30$).

Таким чином, кількість аргументів “проти”, які надаються вчителем при оцінці різних варіантів рішення проблемних педагогічних ситуацій, постає як показник розвиненості в нього критичного мислення, функціонування якого забезпечується рефлексивними процесами й відбувається на діяльнісно-цільовому й ціннісному рівнях регуляції його активності.

Аналіз аргументів “за” і “проти” залежно від категорій також надав цікаві результати. За кількома категоріями встановлені виражені відмінності (рис. 4.9). Так, зі смислових аргументів ділові й особистісні явно переважають серед тих, на основі яких рішення схвалюються, а ціннісні аргументи й аргументи щодо підтримки конструктивних взаємин з учнями та іншими учасниками домінують серед чинників відхилення альтернатив. Це свідчить про те, що спрямованість педагогів на розвиток особистості учнів та на виконання нормативних вимог навчального процесу частіше лежить в основі обґрунтування позитивної оцінки альтернатив рішення. Отже, вчителі більше схильні сприяти розвитку позитивних якостей учнів (як особистісних, так і пов’язаних з навчальною діяльністю), ніж запобігати формуванню негативних. І навпаки, педагоги частіше посиляються на ціннісні переконання, коли оцінюваний варіант рішення їм суперечить. Необхідність підтримки позитивних і конструктивних міжособистісних відносин також постає, коли умови ситуації ставлять їх під загрозу.

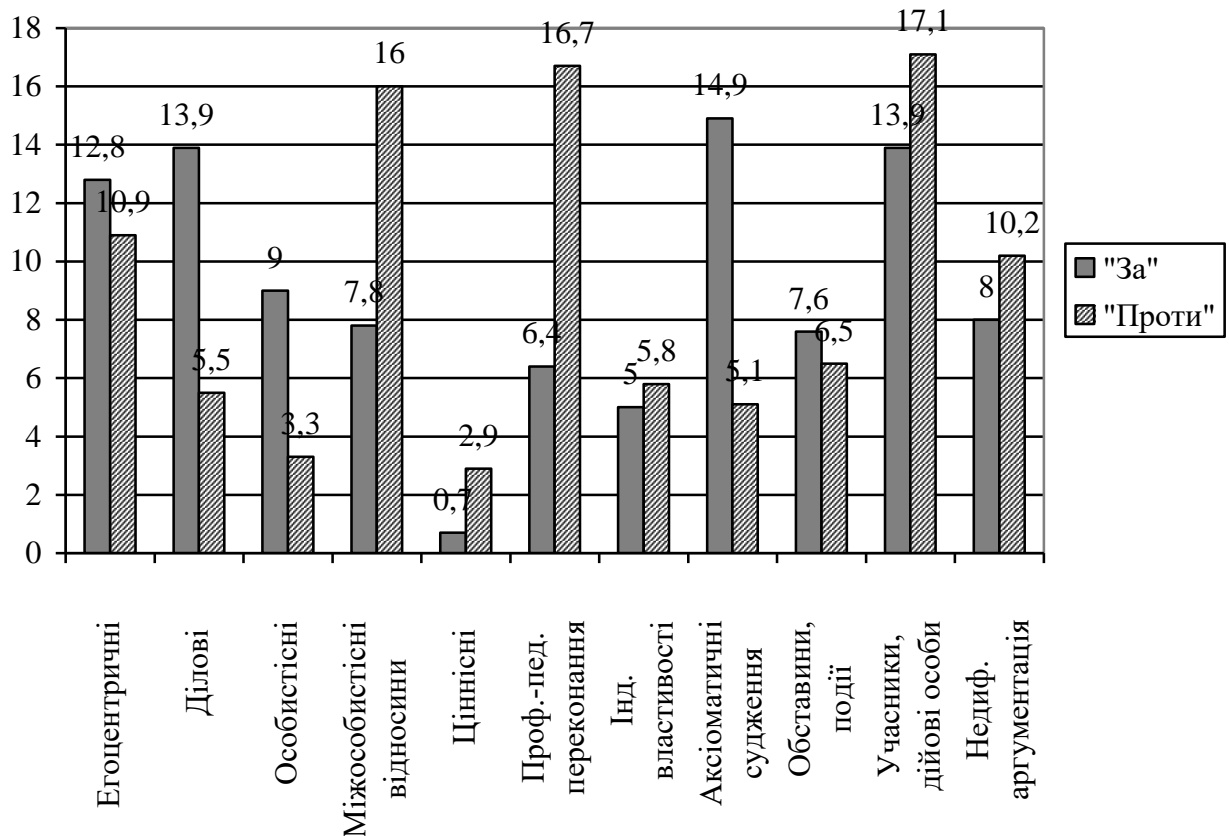


Рис. 4.9. Розподіл аргументів “за” і “проти” залежно від категорій⁹, %

Так само вчителі частіше не погоджуються з рішеннями, які суперечать їх професійно-педагогічним переконанням, проте їх згода з тими чи іншими альтернативами вирішення проблемних ситуацій часто аргументується формальними, стереотипними й безапеляційними висловлюваннями стосовно того, що “повинно” відбуватись, як “треба” або “слід” діяти. Значно рідше такі аргументи складають основу відхилення варіантів рішення.

Аргументи “від ситуації та її учасників” не дали суттєвих розбіжностей у групах аргументів “за” і “проти”. Можна лише говорити про тенденцію частіше посилатися на учасників ситуацій при відмові від певних варіантів рішення, ніж при їх схваленні.

⁹ Відсоткові показники визначались окремо від загальної кількості аргументів у кожній з груп “за” і “проти”.

Крім цього, на основі урахування оцінок “за” і “проти” безвідносно до аргументації, що лежить в їх основі, ми змогли визначити, так би мовити, “типові”, усереднені рішення педагогами стимульних ситуацій, пропонованих випробуваним у цій серії дослідження. Покажемо це на прикладі.

Ситуація 1. “На уроці літератури з’ясовується, що тільки двоє учнів з усього класу прочитали заданий твір. Решта пояснюють, що немає книг ні в бібліотеці, ні вдома”. Відповіді “за” і “проти” щодо пропонованих варіантів рішення цієї ситуації розподілились так (таблиця 20).

Таблиця 20

Розподіл виборів “за” і “проти” за варіантами рішення стимульної ситуації¹⁰, %

Варіанти рішення	“За”	“Проти”
Дати можливість учням підготувати твір на наступний урок	75,0	25,0
Зробити цей урок “пам’ятним”: поставити всім, хто не підготувався, 1 бал	21,4	78,6
Вчителю проявити активність у пошуку книг (через бібліотеки, принести свої книги, взяти в колег та ін.)	69,0	31,0
Повідомити батькам (зробити записи в щоденниках)	32,1	67,9
Внести корективи в свою методику викладання предмету, щоб підвищити інтерес учнів до читання	93,5	6,5

Кількісний розподіл відповідей “за” і “проти”, отриманих на кожний варіант рішення ситуації досить чітко показує, до яких способів вирішення схильється більшість педагогів.

На цій основі можна сформулювати наступне середньостатистичне, “колективне” рішення досліджуваними наведеної ситуації: “Низькі оцінки за невиконання домашнього завдання ставити не треба. Краще не скаржитися на підготовленість учнів до уроку їх батькам. Твір діти повинні прочитати на наступний урок. Тому вчитель може організувати допомогу в пошуку книг. У

¹⁰ Ситуація 1, Серія 4 методики ПСПД (Додаток 3)

цілому, вчителю варто замислитись над методикою викладання предмета, попрацювати над новими методами й прийомами, щоб підвищити навчальну мотивацію учнів”.

У такий же спосіб нами були проаналізовані відповіді “за” і “проти” щодо альтернатив рішення й інших чотирьох ситуацій. Усереднені рішення цих ситуацій наведено в таблиці 21.

Таблиця 21

“Усереднені” варіанти рішення стимульних ситуацій¹¹

Умови ситуації	“Усереднене” рішення
<p><u>Ситуація 2.</u> “В дуже важкому класі, де в учнів є прогалини в знаннях, низький інтерес до навчання, погана дисципліна, виділяються три учні, які викликають особливі труднощі в роботі вчителя. Вони часто поводять себе грубо, не виконують домашні завдання, заважають вести урок”.</p>	<p>“Ситуацію краще вирішувати з батьками учнів, без залучення адміністрації школи. Вчителю треба ставитись до цих учнів доброзичливо, шукати підхід, не йти на конфронтацію. В деяких випадках можна реагувати на їх поведінку спокійно”. (Щодо того, чи захищати вчителю свою гідність авторитарними засобами, не дозволяючи учням самостверджуватися за його рахунок, відповіді “за” і “проти” розподілились навпіл.)</p>
<p><u>Ситуація 3.</u> “Я неодноразово сповіщала батьків про те, що дитина пропускає заняття, обманює. Ставила їх перед фактами. Коли батьки приходили до школи за викликом адміністрації, то звинувачували в</p>	<p>“Намагатися вирішити ситуацію без директора. Спробувати щиро поговорити з дитиною, можна – при батьках, але краще без них. Якщо справа дійшла до адміністрації, відповідально й наполегливо доводити, що батьки сповіщались своєчасно. В</p>

¹¹ Ситуації 2, 3, 4, 5 Серії 4 методики ПСПД (Додаток 3)

<p>усьому класного керівника й казали, що їм нічого не відомо”.</p>	<p>ідеалі – разом з батьками проаналізувати проблеми в розвитку їх дитини, переконати, що разом з учителем вони могли б виправити ситуацію”.</p>
<p><u>Ситуація 4.</u> “Учень зухвало поводив себе на уроці, на зауваження не реагував, усім заважав. Прийшлося перший (і єдиний) раз у житті виставити його за двері. Через дві хвилини його привела завуч з виховної роботи й у присутності всього класу й самого цього учня, м’яко кажучи, “пояснила” мені, що такого робити не можна”.</p>	<p>“Не сперечатися із завучем, продовжити урок, ніби нічого не трапилось. Краще розрядити обстановку за допомогою жарту. Після уроку поговорити із завучем, пояснити все, пообіцяти, що подібне не повториться, але сказати, що при дітях вчитувати вчителя некоректно. Після інциденту вчителю не треба відіграватися на учневі чи доводити йому й класу, що педагог – хазяїн на своєму уроці”.</p>
<p><u>Ситуація 5.</u> “Дитина колеги вчиться у мене в класі. Точніше, постійно “не вчиться”. Сидить вдома через хворобу (а може й ні). Потім приходять до школи з великими проблемами. На мої зауваження дитина реагує пасивно. Але ні вона, ні її батьки не збираються вирішувати свої проблеми. А в кінці півріччя підходять і просять високу оцінку”.</p>	<p>“Не піддаватися, не ставити високі оцінки. Але не варто залучати до вирішення ситуації адміністрацію й педколектив. Працювати з учнем і його батьками. Знайомити з критеріями оцінювання, формувати в дитини прагнення досягати успіхів власними зусиллями. Поговорити з колегою, пояснити, що такий спосіб надання допомоги дитині шкодить їй, вона звикає отримувати все без зусиль”.</p>

Уважний розгляд наведених “усереднених” варіантів рішення показує, що в педагогів як цілісної професійної групи існують певні, більш-менш типові уявлення про доцільність чи недоцільність використання тих чи інших засобів вирішення проблемних педагогічних ситуацій. Індивідуальні комбінації відповідей “за” і “проти”, наданих педагогами, звичайно, не завжди відповідають отриманим нами “усередненим” рішенням. В них виявляються тенденції, пов’язані з індивідуальними стилями діяльності педагогів, – більш авторитарними чи демократичними, формально-діловими чи неформально-особистісними, фіксованими на персоні вчителя чи перспективах діяльності тощо. Однак те, що “усереднені” рішення не містять крайнощів, пов’язаних з використанням непродуктивних підходів і прийомів, говорить, що педагогічна свідомість, розглянута як суспільне утворення, має когнітивні, ціннісні, професійно-педагогічні та особистісні ресурси, на основі яких у певних умовах здатна продукувати конструктивні рішення проблемних педагогічних ситуацій. При цьому слід врахувати, що аналізовані нами “колективні” рішення не є спільними, тобто вони не народжувались у процесі колективно організованої діяльності. Тому ми вважаємо, що реальний процес взаємодії педагогів у спеціально організованому просторі колективної творчості, має значні ресурси активізації й формування продуктивного педагогічного мислення, що й підтвердив проведений нами рефлексивно-цільовий тренінг.

Узагальнення наведених матеріалів і результатів дослідження процесу прийняття педагогічних рішень на діяльнісному рівні активності вчителя дозволяє виділити у ньому дві сторони – змістовно-сміслову та функціонально-операційну. Перша з них виявляється у виділенні вчителями домінуючих смислових “тем” (смислових домінант), з якими вони пов’язують основний зміст проблемних ситуацій та, відповідно, зміст і сенс тих дій педагога, які спроможні їх розв’язати.

На відміну від змістової, функціонально-операційна сторона процесу прийняття педагогічного рішення визначається сукупністю дій та мисленнєвих операцій учителя, які забезпечують обмірковування, “дозрівання” та вибір рішення впродовж усього процесу. Сукупність етапів, функціональних ланок, операцій і механізмів, які забезпечують структурно-діяльнісну повноцінність процесу прийняття педагогічного рішення, утворюють запропоновану нами *функціональну модель* його будови, що розуміється як “внутрішній механізм” цього процесу, відносно не залежний від змісту самого рішення (рис. 4.10). Йдеться про “форму процесу” як сукупність способів перетворення змісту. Отже, формальна сторона процесу прийняття рішення співпадає з його функціональною структурою [100; 153; 208].

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. Лише враховуючи єдність функціонального й змістового аспектів, можна описати прийняття рішення як живий, забарвлений особистісним смыслом процес активності педагога зі всіма особливостями його детермінації – професійним і особистісним баченням конкретних педагогічних цілей, ставленням до авторитарних та демократичних засобів їх досягнення, умовами діяльності в проблемних педагогічних ситуаціях, системою індивідуальних особливостей учителя й іншими чинниками. 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.

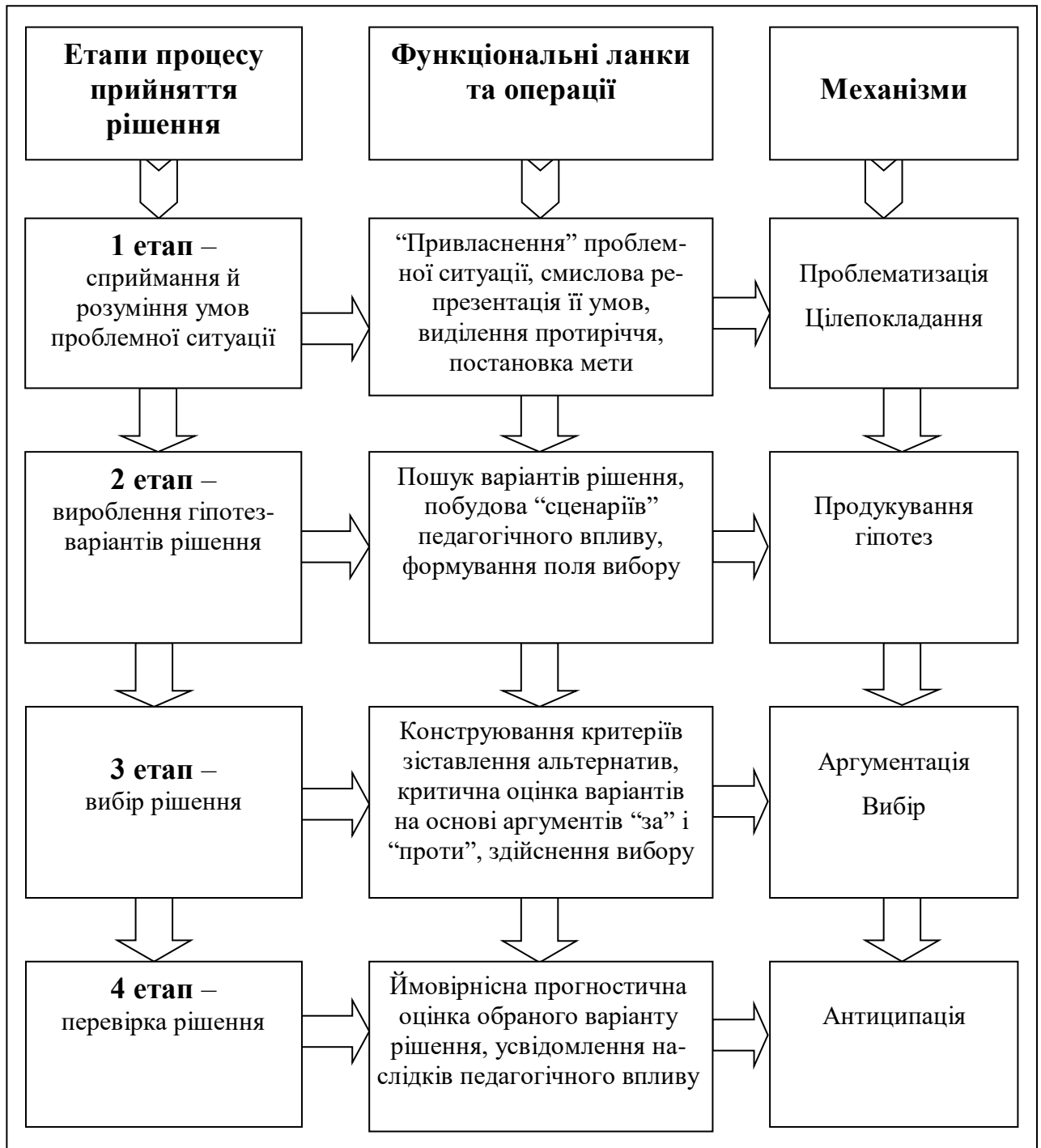


Рис. 4.10. Функціональна модель структури процесу прийняття рішення у педагогічній діяльності

Елементами зазначеної структури є: “привласнення” проблемної ситуації, смислова репрезентація її умов, виділення протиріччя, постановка мети; пошук варіантів рішення, побудова “сценаріїв” педагогічного впливу, формування поля вибору; конструювання критеріїв зіставлення альтернатив, критична оцінка варіантів на основі аргументів “за” і “проти”, здійснення вибору;

ймовірнісна прогностична оцінка обраного варіанту рішення, усвідомлення наслідків педагогічного впливу.

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.

Крім цього, результати нашого дослідження дозволяють нам виділити *критерій ефективності процесу прийняття рішення в педагогічній діяльності*.

Перший з них може бути позначений як *критерій мети*, який характеризує прийняте рішення з погляду його відповідності меті педагогічної діяльності. Якщо основний вектор, напрямок дій, ініційованих учителем, пов'язаний із сприянням особистісному чи інтелектуальному розвитку учня, таке рішення в загальному розумінні може розглядатись як цілевідповідне, педагогічне. Цей критерій виявляється в концентрації свідомості педагога під час міркування над рішенням на учневі (учнях), а не на проблемах власного Я-образу й учительського іміджу. Отже, в центрі ефективного рішення перебуває особистість дитини, проблеми її мотивації, ціннісної сфери, навчальної діяльності, стосунків з оточуючими та ін.

Другий критерій – це *критерій засобів*, який відображає педагогічно-дійову сторону рішення. Оскільки прийняття педагогом рішення – це визначення необхідних дій щодо перетворення проблемної ситуації й здійснення педагогічного впливу, то цей критерій характеризує ступінь відповідності дій учителя поставленій ним педагогічній меті. Він виражається в наданні переваги демократичним, а не авторитарним, примусовим методам впливу на учнів. У цьому випадку в основі рішення лежить конструктивно-позитивне ставлення вчителя до учня, сприймання проблемних сторін розвитку дитини без негативної оцінки. Вчитель обирає ті педагогічні прийоми, що засновані на відкритому, довірчому, толерантному спілкуванні, вплив яких спрямований на свідомість учня (через переконання й досягнення розуміння),

на емоційну сферу (вплив переважно через позитивні емоції) й на самостійну активність (вплив через заохочення самовизначення, самостійного вибору та відповідальної позиції).

Третій критерій – *функціональний*, який відображає здатність до операційного розгортання ланок процесу прийняття рішення. В цілому, цей критерій ефективності процесу прийняття рішення виявляється в розвиненості в педагогів здатності до операційного розгортання його етапів. Таким чином, функціональний критерій ефективності прийняття педагогічного рішення відображає ступінь суб'єктної включеності педагога в процес побудови власної активності в проблемних ситуаціях.

4.3. Порівняльний аналіз емпіричних показників прийняття педагогічних рішень як поведінкового й діяльнісного процесу

Оскільки основна гіпотеза нашого дослідження полягає у виділенні різних за детермінантами й механізмами рівнів активності педагога, відповідно до яких процес прийняття рішень у педагогічних проблемних ситуаціях набуває якісно різних характеристик, всі отримані в дослідженні результати були інтерпретовані нами з точки зору цього припущення. З цією метою ми статистично опрацювали дані всіх застосованих психодіагностичних методик і проаналізували їх у порівняльному контексті відповідно до схеми, основу якої складають виділені в теоретичному аналізі ключові відмінності між поведінковим та діяльнісним рівнями активності вчителя. Відповідно до такої схеми показники поведінкових і діяльнісних моделей активності, встановлені за методиками СФСП та ПСПД, статистично перевірялись на наявність зв'язків з показниками стратегій еґо-захисту (за тестом Р. Плутчика) та тестом сенсожиттєвих орієнтацій Д. Леонтєва.

Зв'язок поведінкових реакцій учителів на ситуації фрустрації в педагогічній діяльності з механізмами психологічного захисту було описано вище. Ми констатували наявність прямої кореляційної залежності між кількома

(частіше – самозахисними) поведінковими реакціями і схильністю вчителів до різних стратегій еґо-захисту – подавлення й заперечення, компенсації, заміщення, проекції та реактивних утворень.

Кореляційний аналіз показників психологічного захисту та рішення проблемних педагогічних ситуацій за методикою ПСПД надав наступні результати. Ми встановили зв'язок між схильністю педагогів концентруватися на певній смисловій домінанті в змісті проблемних ситуацій під час їх вирішення (враховувались сумарні показники, отримані вчителями на основі всіх серій методики ПСПД) та стратегіями еґо-захисту. Виявилось, що еґоцентричний сенс у проблемних ситуаціях частіше виділяють учителі, схильні до таких захисних механізмів, як інтелектуалізація ($r = 0,45$), компенсація ($r = 0,54$) і, найбільше, – заміщення ($r = 0,58$). Оскільки ми пов'язуємо концентрацію свідомості педагога на еґоцентричному сенсі проблемних ситуацій з домінуванням у нього спрямованості на захист власного іміджу (а це є ознакою не діяльнісного, а поведінкового рівня активності), такий зв'язок є цілком логічним. У контексті отриманих даних він набуває певного змістового наповнення: вчителі, які виявляють стурбованість своїм авторитетом, частіше схильні до емоційної розрядки за рахунок пошуку інших, менш безпечних об'єктів, ніж ті, що безпосередньо йому загрожують. Якщо моменти такої розрядки співпадають з процесом виконання професійної діяльності, зрозуміло, що об'єктом заміщення частіше стають учні. Отже, захисні дії педагога, метою яких є емоційна розрядка і які спрямовані на самоствердження за рахунок більш уразливих та менш захищених учасників навчально-виховного процесу, являють собою один з механізмів поведінкових схем реагування на ускладнені ситуації педагогічної діяльності. На це вказують і результати діагностики фрустраційних реакцій педагогів за методикою СФСП. При цьому на свідомому рівні педагог може раціоналізувати мотиви своєї поведінки, надаючи їм цілком прийнятне логічне й професійно-педагогічне пояснення.

Характерно, що частота акцентування педагогами особистісного і, особливо, ціннісного сенсу педагогічних ситуацій дає зворотні зв'язки з кількома захисними механізмами. Ми встановили, що педагоги, які під час вирішення проблемних ситуацій більше центруються на проблемах особистісного розвитку учнів, не схильні до проєктивного захисту ($r = -0,43$), тобто їм не властиве приписування оточуючим людям негативних рис і мотивів. До ціннісного осмислення проблемних ситуацій більше здатні педагоги, яким найменше властива схильність до психологічного захисту загалом ($r = -0,60$), і зокрема такі механізми, як компенсація ($r = -0,52$), проєкція ($r = -0,76$), інтелектуалізація ($r = -0,64$) та реактивні утворення ($r = -0,57$). Відтак, ціннісні складові особистості та несвідомі активатори поведінки (зокрема, механізми еґо-захисту) являють собою не просто взаємозалежні психічні утворення, а є полярними й протилежно спрямованими регуляторами активності педагога. Ціннісні позиції здатні визначати діяльність педагога, коли він звільняється від впливу неусвідомлюваних мотивів поведінки, й навпаки, чим більше він підвладний детермінаційному впливу власної захисної психодинаміки, тим менше здатний виходити на ціннісний рівень активності.

Цікаво, що акцентування вчителями в змісті вирішуваних проблемних ситуацій ділового сенсу дає помірні кореляційні зв'язки з такою стратегією еґо-захисту, як компенсація ($r = 0,39$ при $p \leq 0,05$). Оскільки ділова домінанта змісту проблемних педагогічних ситуацій виявляє себе в концентрації уваги вчителя переважно на формально-нормативній стороні навчально-виховного процесу, то це передбачає деяке “звуження” їх педагогічного сенсу й абстрагування від інших, більш важливих сторін – особистісної й ціннісної, – або, навпаки, пов'язане з подавленням еґоцентричних прагнень. Процес такого смислового звуження звичайно відбувається завдяки дії перцептивних “фільтрів”, які виконують функції психологічного захисту. Можливо, посилене прагнення дотримуватися нормативних вимог діяльності в проблемних, напружених

ситуаціях є компенсацією тривоги, що пов'язана з нездатністю педагога дозволити собі бути розгубленим, неповажним, неуспішним, неспроможним та ін. Виходячи з такого розуміння, посилена фіксованість учителя на формальних аспектах справи при абстрагуванні від живого особистісного контексту проблемних педагогічних ситуацій дійсно може виступати як певна захисна стратегія поведінки. Проте, встановлений кореляційний зв'язок не є високим, тому далеко не в усіх випадках спрямованість учителя на діловий сенс проблемних ситуацій є наслідком дії компенсаторної стратегії психологічного захисту.

Таким чином, аналіз зв'язків різних змістових моделей активності педагога із захисними стратегіями, показав, що фіксація педагога в процесі прийняття рішення на егоцентричних інтересах, спрямованих на підтримку цілісності власного Я, відбувається при активному функціонуванні системи психологічних захистів. Перехід на більш високі смислові рівні регуляції активності – діловий і, особливо, особистісний, які ми розглядаємо як діяльнісні, тобто пов'язані з дією фактору педагогічної цілевідповідності, – супроводжується послабленням психологічного захисту. Отже, поведінкові й діяльнісні моделі дій учителя, що лежать в основі прийняття рішень у проблемних педагогічних ситуаціях, відрізняються за ступенем (наявністю) їх зв'язку з захисними стратегіями поведінки. Можна говорити про те, що поведінкова та діяльнісна активність педагога виступають як різні вектори, спрямування й зміст яких визначається взаємозалежними чинниками. На найвищому ж рівні регуляції свідомої активності вчителя в процесі прийняття рішення, коли чинниками, що опосередковують постановку проблеми, мети й вибір альтернативи рішення, стають ціннісні позиції педагога, механізми психологічного захисту виявляють себе як “анти-детермінанти”. Це свідчить не стільки про незалежність, скільки про протилежність ціннісного й поведінкового рівнів активності, їх принципову несумісність.

Порівняння поведінкових і діяльнісних моделей рішення вчителями проблемних педагогічних ситуацій здійснювалось також на основі співвіднесення їх з більш ієрархічно високими особистісними утвореннями, зокрема – із сенсожиттєвими орієнтаціями, які діагностувались за допомогою тесту СЖО Д. Леонтєва.

Показники цього тесту відображують ступінь задоволеності життям, рівень його усвідомленості й осмисленості, наявність життєвих перспектив. Ми виходили з того, що загальне осмислене ставлення педагогів до свого життя позитивно впливає на їх професійну діяльність, як про це свідчать сучасні дослідження [211; 212; 427]. Механізм цього зв'язку, на нашу думку, полягає в тому, що педагоги, які задоволені своїм життям і здатні ставитись до нього осмислено й конструктивно, менш фіксовані на собі, на своїх егоцентричних потребах (оскільки знаходження сенсу, за В. Франклом, передбачає абстрагування від свого Я), і внаслідок такої децентрації здатні більш адекватно рефлексувати також процес своєї діяльності. Крім цього, позитивне ставлення до життя, безумовно, включає в себе й позитивне ставлення до професії як його складової.

Нас цікавило, чи існують змістові зв'язки між сенсожиттєвими орієнтаціями педагогів та поведінковими й діяльнісними моделями їх активності в проблемних ситуаціях. Якщо виходити із загальної логіки нашого дослідження, то домінування поведінкових, а не діяльнісних актів передбачає наявність у педагогів почуття незадоволеності процесом чи результатом свого життя, й навпаки, розвиненість діяльнісного, суб'єктного рівня пов'язана з більш високим ступенем її осмисленості. Для перевірки цього припущення був проведений кореляційний аналіз показників тесту СФСР, методики ПСПД і тесту сенсожиттєвих орієнтацій Д. Леонтєва.

Результати цієї частини дослідження показали, що фрустраційні реакції педагогів утворюють невелику кількість кореляційних зв'язків з показниками СЖО, й не всі з них – негативні. Так, реакції E' та I' (екстрапунітивна й

інтропунітивна реакції перешкодно-домінантного типу) не виявили значущих залежностей від шкал тесту Д. Леонтьєва. Натомість імпунітивна реакція того ж типу (M') негативно корелює із загальним показником сенсожиттєвих орієнтацій ($r = -0,36$ при $p \leq 0,05$), й окремо – із показником задоволеності процесом життя ($r = -0,41$ при $p \leq 0,05$). Вказана реакція виявляється в тому, що педагог сприймає фрустраційну ситуацію як несуттєву, малозначущу, таку, що не заслуговує на увагу, і, мабуть, це відображає певну схильність учителя не обтяжувати себе проблемами, не замислюватися над складними ситуаціями, не фіксуватися, не “застрягати” на будь-чому. Це може бути причиною того, що такі педагоги менше здатні сприймати процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений сенсом. Адже для того, щоб будь-що було наповнене сенсом, воно повинно осмислюватись, обмірковуватись, тобто бути об'єктом свідомої активності, а зазначена реакція, навпаки, є виразом певної байдужості до проблем. Проте реакція M' виявляється в учителів досить рідко й у незначній їх кількості.

Екстрапунітивно-самозахисні реакції, як виявилось, не корелюють з показниками тесту СЖО, що не дає підстав говорити тут про зворотний зв'язок егоцентрично-захисної спрямованості педагогів із задоволеністю та осмисленістю їх життя, як ми це припускали. Однак ми встановили, що педагоги, які схильні у фрустраційних ситуаціях визнавати свою провину й виправдовуватись, наводячи при цьому пом'якшувальні обставини (реакція I), в цілому, нижче оцінюють продуктивність і осмисленість пройденого відрізка життя, менше задоволені ним ($r = -0,35$ при $p \leq 0,05$).

Характерно, що імпунітивна реакція самозахисного типу (M) утворює позитивні зв'язки із загальним показником сенсожиттєвих орієнтацій ($r = 0,46$), а також зі шкалами “Процес життя” ($r = 0,39$) і “Локус контролю – Я” ($r = 0,44$). Отже, вчителі, які в складних ситуаціях професійної діяльності не схильні звинувачувати ні оточуючих, ні себе, частіше виявляють задоволеність своїм життям і більше, ніж інші педагоги, вважають себе особистістю, здатною

будувати власне життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його сенс. Останній факт є особливо цікавим, виходячи з того, що в учителів шкала “Локус контролю – Я” має найнижчі показники серед усіх шкал опитувальника СЖО. Це говорить про те, що педагоги можуть бути задоволені чи незадоволені процесом і результатом життя, мати свідомі цілі чи менше виявляти цілеспрямованість, але в переважній більшості вони не відчують себе власниками свого життя, здатними керувати ним і будувати його за власними намірами. Однак показники цієї шкали є вищими в тих педагогів, які схильні до виявлення безобвинувачувальної установки при зіткненні з напруженими педагогічними ситуаціями.

І нарешті, фрустраційні реакції розв’язувального типу не виявляють значущих кореляційних зв’язків із сенсожиттєвими реакціями педагогів.

Проте кореляційний аналіз показників методики ПСПД та тесту СЖО дав більш показові результати. Насамперед, схильність педагогів до вирішення проблемних педагогічних ситуацій, виходячи з акцентування в них егоцентричної домінанти, яку ми пов’язуємо з поведінковим рівнем активності, дає цілу низку зворотних зв’язків із сенсожиттєвими орієнтаціями – із загальним показником ($r = -0,48$), а також зі шкалами “Цілі в житті” ($r = -0,40$), “Процес життя” ($r = -0,48$) і “Локус контролю – Я” ($r = -0,43$). Отже, наше вихідне припущення знайшло своє підтвердження: вчителі з більшою фіксованістю на проблемах власного вчительського іміджу й авторитету дійсно менше здатні сприймати своє життя як емоційно насичене, перспективне й наповнене сенсом. Крім цього, вони сприймають себе недостатньо сильною особистістю, щоб керувати власним життям, що й пояснює їх посилене прагнення здобути визнання оточуючих і самоутвердитися.

Показники особистісної й ділової смислових домінант, на яких зосереджується свідомість педагогів під час вирішення проблемних ситуацій, за нашими даними, не утворюють статистично значущих зв’язків з їх сенсожиттєвими орієнтаціями. Натомість, ціннісна домінанта позитивно

корелює з показниками задоволеності педагогів результатами прожитої частини життя ($r = 0,41$). Отже, педагоги, схильні до аналізу проблемних педагогічних ситуацій, виходячи з власних ціннісних позицій, виявляють більшу задоволеність тим, чого досягли у своєму житті.

Характерно також, що функціонально-операційні характеристики процесу прийняття рішень утворюють значну кількість зв'язків із сенсожиттєвими орієнтаціями вчителів. Так, низькі рівні проблематизації утворюють з ними зворотні зв'язки, а більш високі – частіше прямі. Однак такий зв'язок не є однозначним. Ми встановили, що педагоги, здатні до формулювання проблеми на рівні узагальнення, мають високі показники майже за всіма шкалами СЖО (значення коефіцієнтів кореляції Пірсона коливаються від 0,40 до 0,54). Однак найвищий рівень постановки проблеми – власне проблематизація – утворює досить варіативні й неоднозначні зв'язки з різними показниками СЖО. Так, здатність проблематизувати педагогічні ситуації виявляють учителі, що більше задоволені власними життєвими досягненнями ($r = 0,42$), але водночас менше спрямовані на досягнення цілей у майбутньому ($r = -0,52$) і не впевнені в своїй спроможності контролювати події власного життя ($r = -0,36$). Ці дані свідчать про те, що вміння проблематизувати педагогічні ситуації розвиваються в учителів, які мають суперечливе ставлення до власного життя, й така суперечливість, можливо, і є основою для формування здатності бачити, виділяти проблеми й осмислювати їх.

Стосовно рівнів постановки мети в процесі вирішення проблемних педагогічних ситуацій ми також виявили цікаві результати. Так, педагоги, що під час виконання завдань 2 серії методики ПСПД (постановки вимоги задачі) виявили схильність надавати готові варіанти рішення замість формулювання мети, мають більш високу впевненість у собі й у своїй здатності керувати власним життям ($r = 0,60$). Отже, виявлені нами випадки “перестрибування” через перший етап процесу рішення всупереч тому, що ми спеціально створили “зупинку” для включення процесів осмислення умов проблемної ситуації, є

проявом властивої певній групі вчителів упевненості в собі, можливо, й схильності покладатися на свої спонтанні рішення. Характерно, що схильність формулювати тактичні (проміжні) цілі властива педагогам з протилежними характеристиками, тобто не впевненим у своїй здатності контролювати власне життя ($r = -0,72$). Стратегічні цілі (а це найвищий рівень постановки мети) частіше формулюють педагоги, які мають високі показники задоволеності своїми життєвими досягненнями й результатами ($r = 0,49$).

Таким чином, функціонально-операційні вміння, на основі яких відбуваються процеси прийняття рішень діяльнісного рівня, пов'язані з рівнем розвитку “взаємин” педагогів з власним життям.

Отже, переважання в педагогів поведінкових чи діяльнісних процесів прийняття рішення проблемних ситуацій значною мірою визначається ступенем розвиненості їх сенсожиттєвих орієнтацій. Можна говорити також про те, що в педагогів, які виявляють задоволеність власним життям і здатні до його осмислення, механізми діялісно-цільової й ціннісної регуляції активності знаходяться на більш високому рівні розвитку.

Загальний аналіз описаних результатів цієї частини дослідження дозволяє зробити висновок про взаємозалежність і якісну різноманітність поведінково-самозахисних і діялісно-цільових механізмів, що лежать в основі процесу прийняття рішень у проблемних педагогічних ситуаціях. У той же час, поведінковий і ціннісний рівні активності педагога виявляються не просто незалежними, а протилежними. Це означає, що в процесі професійної праці педагога моменти активності поведінкового й діялісного рівня можуть існувати поряд, утворюючи “діялісну поліфонію”, про яку говорилося вище [104]. Проте ймовірність того, що одні й ті самі вчителі в проблемних педагогічних ситуаціях здатні виявляти поведінково-самозахисну активність та водночас приймати педагогічні рішення на основі ціннісних позицій і переконань, є дуже низькою. Відтак, розвиток ціннісно-сміслових регуляторів

активності педагогів є умовою їх “виходу” з рівня обумовленості “причинами й обставинами” на рівень свідомої, рефлексивної, тобто суб’єктної активності.

4.4. Рефлексивно-цільовий тренінг прийняття педагогічних рішень

Проведені нами дослідження процесу прийняття педагогічних рішень покладені в основу розробки рефлексивно-цільового тренінгу, що являє собою цілісну систему формування в учителів умінь прийняття ефективних педагогічних рішень. За формою проведення цей тренінг належить до групових методів активного навчання, які мають значні переваги порівняно з індивідуальними формувальними прийомами [450].

Головним фактором, за яким був обраний саме груповий тренінг як метод формування в учителів умінь приймати діяльнісні рішення, є можливість поглиблення рефлексивного бачення проблемної ситуації з різних позицій – як особистісних, так і професійних. Оскільки в реальному процесі педагогічної діяльності, зустрічаючись з проблемними ситуаціями, більшість учителів недостатньо усвідомлює внутрішні процеси, що лежать в основі формування власних дій, а також недостатньо рефлексує вже реалізовані дії – свої та інших учасників ситуації, – то розгляд і обмін поглядами на одну й ту ж саму проблему, яка проробляється на тренінговому занятті, значно розширює та поглиблює межі свідомої організації дій суб’єкта в проблемних ситуаціях.

Методологічною основою рефлексивно-цільового тренінгу прийняття педагогічних рішень є обґрунтована нами принципова відмінність між поведінковим та діяльнісним рівнями активності педагогів, що зумовлена дією різних детермінаційних чинників. З цих позицій метою рефлексивно-цільового тренінгу є перехід кожного учасника групи з поведінкового на діяльнісний, суб’єктний рівень прийняття рішень.

Теоретичною основою рефлексивно-цільового тренінгу є діяльнісний і суб’єктний підходи. Виходячи з позицій діяльнісного підходу, прийняття рішення розглядається як контрольований свідомою метою процес, що

проходить ряд етапів – від сприймання умов проблемної педагогічної ситуації й постановки проблеми до вибору найбільш адекватного варіанту діяння із певної сукупності альтернатив. Кожний з цих етапів у процесі тренінгу операційно розгортається, що дає змогу учасникам скеровувати й рефлексувати процес прийняття рішення на всіх його ланках. У той же час, виходячи з положень суб'єктного підходу, будь-який психічний процес, і прийняття рішення в тому числі, є процесом, що здійснюється й регулюється суб'єктом. Тому кожний педагог розглядається як вільний, свідомий і відповідальний суб'єкт, автор своєї активності, здатний вибирати цілі й засоби їх досягнення, спрямовувати процес виконання дій та брати на себе відповідальність за їх наслідки.

Механізми психологічних трансформацій, що відбуваються в педагогів, 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 і його детермінтами, аналізує з цих позицій власний досвід діяльності, усвідомлює причини своїх неадекватних дій у проблемних педагогічних ситуаціях та 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, які чинять вплив на активність учителів у напружених педагогічних ситуаціях, у зв'язку з чим необхідним стає послаблення психологічного захисту, активізація якого перешкоджає розвитку в педагогів процесів саморефлексії.

Принципи, що покладені в основу роботи тренінгової групи, в цілому, відповідають класичному набору правил і норм – відкритості та щирості, активності, конфіденційності, добровільної участі, принципу постійного складу, “тут і тепер” та ін. [109; 215; 269; 270; 291; 312; 393]. В той же час в основу рефлексивно-цільового тренінгу покладено ряд специфічних принципів.

Насамперед, це принцип співтворчості, за яким формується така позиція взаємодіючих суб'єктів, яка актуалізує їх критичне ставлення до свого й чужого досвіду. Взаємодія суб'єктів співтворчості виявляється не тільки у взаємообміні досвідом, а й у перетворенні та добудовуванні один одного як цілісних особистостей; кожний учасник стає каталізатором для розвитку іншого.

Принцип інноваційної спрямованості виявляється в пошуку нових підходів до здійснення педагогічних дій у ситуаціях педагогічної діяльності, з якими пов'язаний досвід невдалих рішень, а також у ситуаціях, яких не було в досвіді учасників тренінгу. Поєднання цього принципу з принципом активності, спрямованим на відтворення в процесі рольової гри нових алгоритмів діяльності в проблемних педагогічних ситуаціях, вносить у роботу групи елементи поведінкового тренінгу.

Принцип функціональної прецедентності полягає в тому, що кожна інноваційна знахідка стає лише приводом, виходом в нове знання, а не правилом і не остаточною істиною. Отже, принцип функціональної прецедентності протистоїть принципу нормативності [325].

Одним із найважливіших у рефлексивно-цільовому тренінгу прийняття педагогічних рішень є принцип Я, за яким увага учасників зосереджується на самопізнанні, самоаналізі й саморефлексії. Концентрація змістовно-цільових та методичних аспектів тренінгової роботи на самоусвідомленні споріднює цей тренінг з такими підходами як гештальттерапія та психодрама. Одним із завдань тренінгу, як вказувалося вище, є подолання поведінкових стереотипів педагогів, в основі яких лежать неусвідомлювані потреби й мотиви підтримки цілісності ураженого Я. Їх усвідомлення є важливим етапом руху вчителя в напрямку до повноцінного особистісного й діяльнісного функціонування. Отже, рефлексивно-цільовий тренінг попри його професійно-діяльнісну спрямованість торкається сфери внутрішнього конфлікту, що вимагає обережної роботи з механізмами психологічного захисту.

Тому важливим принципом рефлексивно-цільового тренінгу є принцип “самовикриття”, введення якого спрямоване на послаблення процесів его-захисту. “Самовикриття”, що розуміється як певне правило, дотримання якого впливає на результативність роботи, може бути сприйняте учасниками з меншим опором. Крім того, цей принцип можна ввести як своєрідне переструктурування стосунків ведучого з учасниками та учасників із самими собою: тренер та педагоги стають союзниками в “боротьбі” з тими внутрішніми проблемами (“субособистостями”, комплексами, стереотипами), які, набувши статусу самостійного неконтрольованого життя, заважають їм ефективно жити й діяти. Це так зване “правило трьох”, відоме в психологічному консультуванні [73].

Ще одним принципом тренінгу є принцип відповідальності, що передбачає вихідну свідому мотивованість учасників групи на формування в себе нових професійно-педагогічних умінь, в основі якої лежить вільно прийняте рішення про участь у тренінгу. На цьому принципі, зокрема, базується підхід К. Роджерса до психологічного консультування [307]. На етапі організації групи, а також на початку її роботи в педагогів формується установка на те, що результати тренінгу (тобто можливі зміни й здобутки) залежать, головним чином, від них самих і визначаються ступенем включеності механізмів їх внутрішньої й зовнішньої активності. Цей принцип спрямований на формування в учасників групи суб'єктної позиції, яка базується на ставленні до себе як до вільного автора власних дій, здатного вибирати й бути відповідальним за свій вибір.

З точки зору рефлексивної психології, розвиток нових умінь і засобів діяльності неможливий без педагогічної творчості, активізації рефлексивно-інноваційних процесів в мисленні, діяльності, спілкуванні [351]. Для цього повинно створюватись рефлексивне середовище, де розвиток мислення здійснюється через вирішення проблемних ситуацій, в діяльності – домінує установка на кооперування, в спілкуванні – формуються відносини, що

передбачають доступність власного досвіду людини для інших і відкритість досвіду інших для себе [там само, с. 11]. Створення живої людської спільноти педагогів, де можливе вільне самовизначення кожного, – це організація їх співбуття, яке постає суттєвим чинником розвитку педагогічної свідомості та суб'єктності [132].

Таким чином, створення рефлексивного середовища досягається через стимулювання процесів колективного творчого мислення, яке ґрунтується на певних психологічних принципах [80]. Насамперед, групова ситуація стимулює процеси виробки нових ідей. Зі збільшенням кількості ідей підвищується їх якість. Очевидно, для появи деяких ідей потрібний певний період їхнього дозрівання. Психологічно правильно, що оцінка запропонованих ідей виконується не тільки самим суб'єктом, а й іншими людьми, тому що вади власного мислення помічаються не завжди.

Із структурно-процесуальної точки зору рефлексивно-цільовий тренінг умовно проходить через три етапи – діагностичний, аналітичний та трансформаційний. Межі цих етапів є досить гнучкими, а отже, завдання діагностичного, аналітичного й розвивального характеру можуть вирішуватись на будь-якому з них залежно від індивідуальної динаміки внутрішніх процесів учасників. Однак структурна будова тренінгу передбачає, що на першому етапі відбувається формування в педагогів основних теоретичних уявлень про структуру й механізми процесу прийняття педагогічних рішень, а також усвідомлення ними власних професійних проблем, що виникають у сфері прийняття рішень у складних ситуаціях педагогічної взаємодії. На аналітичному етапі предметом уваги й аналізу стають чинники й внутрішні механізми власних непродуктивних дій педагогів. Цей етап супроводжується інсайтами, під час яких учасники групи досягають розуміння природи власних професійних помилок; у них виникає мотивація до зміни свого підходу до професійної діяльності. Таким чином, здійснюється перехід до третього – трансформаційного – етапу тренінгу. В цей час відбувається каталізація

механізмів, що забезпечують здійснення процесу прийняття рішення на діяльнісному рівні активності. Ці механізми включають у себе процеси свідомого цілепокладання, вибору способів дії, рефлексивного контролю й оцінки їх здійснення. Крім цього, на трансформаційному етапі тренінгу актуалізуються та посилюються ціннісно-сміслові детермінанти й регулятори активності педагогів, що приводить до послаблення поведінкових механізмів активності.

В організаційному плані тренінг проходить комунікативно-інтегративну фазу, на якій відбувається входження учасників у групу й розпочинається звичайна групова динаміка, робочу фазу, де відпрацьовується основний зміст тренінгу, та завершальну.

Основними методами рефлексивно-цільового тренінгу є моделювання педагогічних ситуацій та психодрама [187]; важливу роль відіграють також методи групової дискусії, рольова гра, діагностичні, комунікативні й розвивальні вправи, прийоми творчого тренінгу КАРУС (зокрема, методи несподіваних заперечень, часових обмежень, нових варіантів, інформаційної недостатності та ін.) [235]. Метою діагностичних вправ є не тільки й 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 [68].

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

Таким чином, змістовий аспект роботи тренінгової групи забезпечується: проробкою педагогічних ситуацій, що складають невдалий або проблемний професійний досвід учасників; актуалізацією основних педагогічних стереотипів і штампів, що не дають реалізувати творчий потенціал педагогів; програванням різних моделей стосунків у школі (насамперед, авторитарних і демократичних) та побудовою на цьому досвіді нової системи відносин; “проживанням” різних рольових позицій, у яких можуть знаходитись учасники навчально-виховного процесу, і пошуком найбільш оптимальних способів налагодження взаємодії; виокремленням і операційним розгортанням всіх етапів процесу прийняття рішення.

Останній момент є одним із найсуттєвіших у нашому тренінгу, оскільки формування умінь, що забезпечують процес прийняття ефективних педагогічних рішень, можливе лише у спеціально організованій навчально-тренінговій діяльності, де вироблення кожної операції й дії стає окремою навчальною задачею. Отже, важливий етап рефлексивно-цільового тренінгу складають вправи, спрямовані на проробку дій і 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 і його обґрунтування.

Особлива увага приділяється розвитку рефлексивних процесів, тобто умінь виділяти, ідентифікувати й формулювати різні смислові домінанти у змісті рішення (на матеріалі продуктів власної активності й активності інших учасників), а також навички виконання, оцінки й самооцінки дій, що забезпечують функціонально-операційний аспект процесу прийняття рішення (постановку проблеми, мети, формування альтернатив та ін.). В основі розвитку рефлексії лежить осмислення й переосмислення, що дає найбільш конструктивний імпульс до професійного саморозвитку педагогів [68].

Оскільки основним завданням тренінгу є розвиток і формування у педагогів дій, які складають діяльнісну будову процесу прийняття рішень, що

забезпечується механізмами цільової детермінації, особливо акцентувався етап вибору й постановки мети рішення. Мета – це уявлення про результат, який бажає отримати педагог, тому визначення її змісту вимагає спеціальної свідомої й рефлексивної мисленнєвої активності. Під час констатувального дослідження, а також на діагностичному етапі тренінгу ми встановили, що уявлення про мету своїх дій майже не усвідомлюється вчителями; не завжди й перші спроби відрефлексувати й сформулювати мету в умовах спеціальних вправ є вдалими. Найбільш складним моментом для педагогів тут є усвідомлення, рефлексія власного домінуючого мотиву, що наповнює мету певним змістом (“Що саме я хочу отримати?”), а також розуміння скеровуючої ролі обраної мети на подальше рішення й на кінцевий результат дій. Важливе значення має тут і вербальне формулювання мети, яке відпрацьовується в разі необхідності при допомозі групи.

Для ілюстрації тих процесів, що відбувались під час тренінгу, надамо короткий огляд основних прийомів і вправ, на основі яких здійснювалась актуалізація й проробка змістових аспектів самосвідомості й діяльності педагогів, їх життєвих цінностей, а також феноменів, пов’язаних з процесом прийняття рішень.

Так, серед діагностичних і аналітичних прийомів найбільш інформативними й цінними в пізнавальному сенсі були наступні. Насамперед, це проєктивні вправи “Складання узагальненого портрета “хорошого учня” й “проблемного учня”, “Складання портрета “справжнього вчителя” (“ефективного вчителя”, “вчителя з великої букви”, “вчителя-майстра”) й “поганого вчителя” (“неефективного”, “вчителя по нещастю”)”. При колективній рефлексії індивідуальних “портретів” увага звертається на те, які якості учнів педагоги вважають значимими – особистісні, інтелектуальні, комунікативні або пов’язані зі ставленням до вчителя. “Вчительські портрети” вказують на професійні пріоритети, що виділяються різними педагогами.

Вправа “Діалог з порожнім стільцем”, яка є модифікацією відомого прийому гештальттерапії, в нашому тренінгу спрямовується на рефлексію реального професійного Я. Зміст вправи полягає в діалозі з Я-ідеальним, яке постає в образі будь-якого видатного педагога (за вибором учасника – В. Сухомлинського, А. Макаренка, Я. Корчака, Ш. Амонашвілі та ін.). Розвертається діалог, в якому учасник формулює і “слухає” звернення до себе відомого педагога (зміст звернення – поради, рекомендації, зауваження, докори та ін.), а також відповідає на нього.

Ефективним виявився прийом колективного складання типології вчителів і віднесення кожним учасником себе до певного типу педагогів (з обґрунтуванням й аргументацією). Адекватність такої саморефлексії оцінюється групою.

Цінну інформацію надають проєктивні психомалюнки “Учитель і учень”, “Моє життя й моя робота”, міні-твори “Як я вирішив стати вчителем”, “Що мені дала вчительська професія”, “Мої професійні розчарування”. Під час аналізу малюнків і творів виявляються неусвідомлювані раніше установки на педагогічну професію, її місце в житті вчителя, мотивації педагогічної діяльності, ставлення до учнів тощо.

Складання “Кодексу вчительської професії для вчителя-початківця” є прийомом, спрямованим на актуалізацію професійно-педагогічних позицій, переконань, цінностей. “Кодекс” повинен містити як позитивні орієнтири (тобто те, яких норм слід дотримуватись), так і негативні (що є неприпустимим у педагогічній діяльності). Ця методика заснована на поєднанні індивідуального й колективного “режиму” діяльності учасників, причому на стадії групового обговорення й прийняття “кодексу” відбувається захист і відстоювання вчителями своїх особистих позицій, а тому актуалізуються їх вміння смислової аргументації, обґрунтування певних ідей, у процесі чого виявляється досить глибокий і великий за обсягом психологічний матеріал.

Діагностичні вправи, націлені на визначення проблем і труднощів учасників, пов'язаних з прийняттям педагогічних рішень, були спрямовані на актуалізацію змістових і функціонально-операційних аспектів процесу розв'язання проблемних ситуацій. Для цього на основі прийомів творчого тренінгу КАРУС (зокрема, методів часових обмежень і інформаційної недостатності) моделювались конкретні ситуації, у відповідь на які педагоги надавали свої варіанти рішення. Аналіз відповідей передбачав відстеження й рефлексію поведінкових проявів, спрямованих на самозахист і підтримку цілісності образу Я (тобто проявів егоцентричної смислової домінанти в змісті рішення), а також індикаторів активності діяльнісного рівня (схильності аналізувати умови ситуації перед наданням варіанту рішення, спроби постановки проблеми й визначення мети та ін.). Такі моменти спочатку фіксувались ведучим тренінгу, а потім ставали предметом групової рефлексії.

Розвивальна, або трансформаційна частина тренінгу базувалась на процедурах, виконання яких вимагало від педагогів не стільки самовиявлення й самоаналізу, скільки процесів творчого пошуку й активних свідомих дій, спрямованих на “здобуття” й накопичення нових способів виконання діяльності, тобто нових умінь [47].

В основу розвивальних технік було покладено функціональну модель структури прийняття рішення як процесу, що складається з етапів, які мають свою операційну будову. Кожна дія, яка входить до функціональної структури процесу рішення, підлягала аналізу, рефлексії й відпрацьовуванню. Вправи, спрямовані на вирішення цих завдань, були різними.

Так, навички розуміння умов проблемної ситуації й постановки проблеми пророблялись на основі прийому, пов'язаного з постановкою продуктивних питань [137]. Учаснику, який в ході вправи повинен поставити проблему, група (у режимі брейнстормінгу) ставить велику кількість питань стосовно умов проблемної ситуації, яка проробляється. При цьому питання стосуються різних аспектів ситуації – мотивації дійових осіб, явних і

прихованих цілей їх дій, можливих позитивних і негативних прогнозів розвитку ситуації, переживань і мотивів учителя, що опинився в такій ситуації, його професійних обмежень і обов'язків тощо. Найбільш продуктивні запитання фіксуються письмово. При обмірковуванні відповідей на такі питання в учасника, що виконує вправу, а також в інших членів групи виникали інсайти, пов'язані з розумінням більш глибокого смислу аналізованої проблемної ситуації.

При відпрацьовуванні умінь постановки мети використовується прийом, покладений в основу запропонованої Д. Леонтьєвим методики виявлення граничних сенсів [195]. Цей прийом базується на ланцюговому принципі постановки питань, які починаються словом “навіщо”. Такі питання формулюються, доки досліджуваний на певне чергове запитання не відповість формулюванням “граничної”, тобто стратегічної мети, на досягнення якої повинно бути спрямоване рішення.

Проробка дій і операцій, що пов'язані з етапами висунання альтернатив рішення та їх порівняння, відбувалась на основі прийомів стимулювання евристичного й критичного мислення. Для цього організовувався процес пошуку різних варіантів рішення однієї й тієї ж ситуації й аналізу кожного з них всією групою на предмет можливості відкинути його або схвалити (пропонуються аргументи “за” і “проти”).

Важливим етапом процесу розв'язання проблемної педагогічної ситуації є етап реалізації рішення, перевірки його в дії. Це етап, який не вивчався нами в констатувальному дослідженні, але він є надзвичайно важливим, оскільки прийняте, але не реалізоване рішення робить актуальний фрагмент діяльності незавершеним або, скоріше, не здійсненим [81].

Проробка етапу реалізації рішень, запропонованих учасниками групи, здійснювалась спочатку на рівні прогностичної оцінки їх ефективності всією групою. Використовувався прийом “Критик, реаліст й оптиміст”. У ролі оптиміста виступає автор варіанта рішення, який проробляється. Якщо

впевненість автора в його ефективності після “критичного” й “реалістичного” аналізу залишається незмінною, проробка рішення продовжується, але на іншій основі. Тепер автор повинен виділити найбільш складний у реалізації фрагмент “сценарію”, відрефлексувати його складність, визначити зміст необхідних для реалізації рішення дій, спрогнозувати можливу відповідну реакцію адресату впливу, а потім реалізувати засобами психодрами.

Трансформаційний етап тренінгу спрямований не тільки на проробку операційної структури процесу прийняття педагогічних рішень, а й на збагачення й накопичення змістового (професійно-педагогічного, особистісного й навіть ціннісно-сміслового) арсеналу, на основі якого відбувається трансформація смислових контекстів, у межах яких здійснюється процес пошуку нових рішень. Для цього повинен працювати певний механізм фіксації та інтеграції здобутків, отриманих під час тренінгу.

Такий механізм був “запущений” через реалізацію правила накопичення “нових ідей”, за яким учасники при проведенні будь-якої справи фіксують нові для них ідеї (“знахідки”). Наприкінці заняття група ще раз називає, актуалізує найбільш цінні з них. Кожний учасник збирає “портфель нових думок та ідей”, що наприкінці тренінгу “показується” групі. Новими ідеями можуть бути:

- способи продуктивної постановки питань (наприклад, “чи є в тім, що відбулося, моя помилка?”, “яка моя участь у тому, що відбулося?”; “яке питання ставить переді мною ця ситуація?”; “який результат я хочу одержати?”; “чого домагається дитина, яка робить такі вчинки?” та ін.);
- інсайти щодо розуміння своїх прихованих властивостей;
- педагогічні знахідки (конкретні прийоми, правила й способи дій у складних ситуаціях, включаючи вдалі й ефективні вербальні формулювання, адресовані різним учасникам педагогічних ситуацій).

Серед прийомів, спеціально націлених на актуалізацію й осмислення професійно-педагогічних цінностей і позицій педагогів, можна виділити

дискусії “Переваги й обмеження авторитарної педагогіки”, “Переваги й обмеження демократичної педагогіки”, які розгортаються навколо найважливіших сутнісних проблем педагогічної професії й тому викликають гострі суперечки. Трансформації стереотипних авторитарно-педагогічних позицій, які домінували в частини педагогів до участі в тренінгу, та їх зміна на конструктивні, демократичні відбувались через механізм виникнення й подолання певного “когнітивного дисонансу” [372]. Надання педагогам спеціальної інструкції, пов’язаної з виділенням і фіксацією тих висловлюваних позицій, з якими вони солідаризуються або не погоджуються, спрямовувало процеси прийняття особистісних рішень про близькість різних смислів до власного Я, активізувало осмислення своїх переконань та ідеалів через співвіднесення їх з позиціями інших педагогів.

Оскільки особистісними цінностями стають тільки ті смисли, стосовно яких суб’єкт самовизначився [60], то використання названих прийомів сприяло розвитку системи професійних, особистісних і світоглядних позицій учасників тренінгу, які створюють основу для рефлексії, осмислення ними своєї педагогічної діяльності.

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

Контрольний зріз базувався на проведенні тесту СФСП та п’ятої серії методики ПСПД. Завдання цієї серії полягало у вирішенні досліджуваними п’яти проблемних педагогічних ситуацій, причому щодо кожної з них необхідно було виконати операції постановки проблеми й мети, формулювання альтернатив, прояснення змісту вибору, його здійснення й обґрунтування, а також прогностичної оцінки результату (див. Додаток 3).

Порівняння результатів констатувального та контрольного експериментів показало, що відбулись помітні зміни майже за всіма діагностованими властивостями.

Насамперед, ми встановили, що рефлексивно-цільовий тренінг чинить суттєвий вплив на стереотипи фрустраційної поведінки педагогів у напружених ситуаціях педагогічної діяльності. Статистично значущі зміни відзначені за кількома видами поведінкових реакцій. 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 (реакція *E'*, середній показник до тренінгу – 2,74, після – 1,71; $p \leq 0,05$), агресивно-звинувачувальних (*E*, 2,34 та 0,64 відповідно; $p \leq 0,01$) й самовиправдовувальних реакцій (*I*, 1,23 та 0,57 відповідно; $p \leq 0,05$), а також реакцій, спрямованих на заперечення власної провини (*E*, 2,66 та 1,75 відповідно; $p \leq 0,05$). Значно частіше вчителі стали виявляти безобвинувачувальні реакції самозахисного (*M*, 1,03 та 2,59 відповідно; $p \leq 0,01$) й розв'язувального типів (*m*, 1,64 та 3,27 відповідно; $p \leq 0,01$). Зросла також частота прояву реакції, спрямованої на організацію активності інших учасників педагогічних ситуацій (*e*, 1,56 та 2,89 відповідно; $p \leq 0,01$). В цілому, зміни загальної конфігурації складу фрустраційних реакцій педагогів відбулись за рахунок зменшення частоти самозахисних і збільшення частоти розв'язувальних реакцій. Це свідчить про те, що рефлексивно-цільовий тренінг сприяє зниженню захисної спрямованості поведінки педагогів у напружених ситуаціях діяльності, послабленню проявів їх агресивності й фрустрованості, й навпаки – посиленню толерантного ставлення до оточуючих й спрямованості на розв'язання проблемних ситуацій за рахунок реалізації активних і конструктивних дій.

За результатами методики ПСПД також встановлені помітні зміни. Співвідношення показників егоцентричної, ділової, особистісної та ціннісної смислових репрезентацій стало виглядати інакше (таблиця 22). Різко

скоротились середні відсоткові ставки егоцентричної смислової домінанти. Причому ті випадки, де педагоги виявляють зосередженість на персоні педагога (це ознака егоцентричної смислової домінанти), пов'язані з проблемою підтримки педагогічного авторитету вчителя, а не з компенсацією почуття ураженого самолюбства чи образи. Суттєво зросли показники особистісної та ціннісної смислових репрезентацій. Показники ділової домінанти дещо понизились, але несуттєво.

Таблиця 22

Смислова репрезентація змісту проблемних педагогічних ситуацій до і після тренінгу, %

Смислові домінанти	До тренінгу	Після тренінгу
Егоцентрична	16,8	4,2
Ділова	25,9	21,7
Особистісна	35,3	62,8
Ціннісна	2,7	11,3

Слід відзначити, що виділення смислових домінант при виконанні контрольних завдань, порівняно з констатувальним дослідженням, відрізняється не тільки за кількісними показниками, але й якісно. Після тренінгу значна частина педагогів під час аналізу та рішення проблемних педагогічних ситуацій виявила здатність виділяти й формулювати не один, а два й більше смислові контексти, в межах яких процес рішення набуває якісно різних змістових властивостей. Це можливо лише за умови змінення суб'єктом вихідної "системи координат", на основі якої розглядається й аналізується ситуація, що досягається при розвиненості рефлексивних умінь, заснованих на здійсненні "виходу" із процесу рішення в дисоційовану, рефлексивну позицію.

Нами зафіксовані також зміни, що відбулись у функціонально-операційних вміннях, на основі яких процес прийняття рішення набуває розгорнутості й свідомої контрольованості (таблиця 23).

Так, підвищився рівень розвитку в педагогів вміння постановки проблем. Це відбулось за рахунок того, що в контрольній серії дослідження педагоги не надавали формулювань проблеми на рівні “загальних місць” і майже не формулювали їх через опис-переказ. Таке суттєве зниження показників низьких рівнів формулювання проблеми ми пояснюємо тим, що відпрацьовуванню способів постановки проблем на тренінгових заняттях приділялась особлива увага, й формулювання на рівні “загальних місць” та опису-переказу розглядались як непродуктивні; при виконанні вправ, спрямованих на постановку проблеми, учасники вчилися уникати подібних формулювань. За рахунок цього частотні показники більш високих рівнів постановки проблем значно зросли: педагоги виявили здатність формулювати їх на рівні узагальнення і власне проблематизації.

Таблиця 23

Показники рівнів проблематизації та постановки мети до і після тренінгу, %

	Рівні	До	Після
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

Схожі тенденції змін виявлені в уміннях педагогів формулювати мету рішення. Учасники тренінгу навчилися уникати постановки мети у вигляді загальних питань, які, по суті, не містять змістовно визначених ознак бажаного результату, а також готових варіантів рішення, що розглядалися нами як індикатори операційної згорнутості процесу рішення й відсутності в ньому виокремленого етапу визначення мети подальших дій. Завдяки цьому суттєво зросли частотні показники формулювання тактичних і стратегічних цілей. Характерно, що в результаті тренінгу педагоги набули уміння ставити тактичні й стратегічні цілі одночасно при рішенні одних і тих самих педагогічних ситуацій. Отже, обираючи напрямок своїх дій, вони здатні визначати й остаточний бажаний результат, і рефлексувати необхідні проміжні етапи його досягнення.

Після тренінгу зросла також частота формулювання альтернативних варіантів рішення проблемних педагогічних ситуацій. Крім цього, під час і після тренінгових занять педагоги виявили здатність рефлексувати наявність поля вибору й формулювати, “прояснювати” його смисл, хоча розвиток цього вміння відбувався з певними труднощами. При прогностичній оцінці дієвості обраного варіанту рішення педагоги виявляли досить високу впевненість у його ефективності (прояви сумніву й непевності були рідкі) й засноване на ньому почуття відповідальності. Ми розглядаємо це як виявлення суб’єктного ставлення до процесу прийняття рішення і його результату (тобто до “продуктів” власного вибору) й можливих наслідків своїх дій.

Говорячи про формування в учасників тренінгу вміння формувати альтернативне поле варіантів рішення й усвідомлювати момент вибору, слід відзначити, що зміст основного питання, яке прояснює смисл вибору, досить часто (значно частіше, ніж на констатувальному етапі дослідження) був пов’язаний з визначенням авторитарних чи демократичних засобів педагогічного впливу як більш адекватних й ефективних. Вирішення цього питання під впливом процесів групової рефлексії й послаблення механізмів

психологічного захисту найчастіше відбувалось на користь демократичних способів і прийомів педагогічної діяльності.

Розглянуті в цілому, результати тренінгу свідчать, що вихідна гіпотеза щодо можливості розвитку вмінь, з яких складається процес прийняття рішення на діяльнісному рівні активності педагога, підтвердилась. Запроваджений нами рефлексивно-цільовий тренінг дійсно є системою засобів, вплив яких на процеси свідомої регуляції активності вчителя сприяє його переходу на більш високий – діяльнісно-цільовий – рівень активності, на якому він набуває характеристик свідомого й відповідального, вільного від тиску “причин”, здатного до вибору й контролюючого свої дії суб’єкта педагогічної діяльності. Такий перехід, на нашу думку, стосується не лише професійної сфери педагога. Оскільки розвиток суб’єктних якостей під час тренінгу відбувався не тільки на основі проробки діяльнісних механізмів активності, а й через “включення” процесів, пов’язаних з більш високими рівнями психічної регуляції – смислової й ціннісної, то не менш, а, можливо, й більш важливим результатом цієї роботи з педагогами є стимулювання й актуалізація ресурсів їх творчого саморозвитку, що складає важливий внесок у процес їх самовдосконалення.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 4

Наше емпіричне дослідження прийняття рішення як діяльнісного процесу було побудоване на операційному розгортанні його етапів – від сприймання умов і постановки проблеми до оформлення готового напрямку дій. Застосовані методичні процедури були розроблені таким чином, що на основі поступової постановки завдань скеровували свідому активність педагогів, концентрували їх мислення на окремих моментах процесу рішення. Результати дослідження показали, що зміна інструкції суттєво впливає на напрямок дій і операцій, які здійснюють учителі під час рішення проблемних

педагогічних ситуацій. Звідси впливає важливий для нашого дослідження висновок: якщо в певних умовах і при певній мотивації допомогти педагогу сформуванню вміння постановки своєчасних і конструктивних питань, він зможе активно й свідомо спрямовувати свою діяльність у проблемних ситуаціях.

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 доміант, у межах яких учитель сприймає умови ситуації, обмірковує й зважує рішення впродовж усіх етапів розв'язання проблемної ситуації. Смилова 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 доміанта є змістовою основою рішення, вона задає його напрямок, оскільки іманентно містить уявлення про кінцевий результат, до досягнення якого прагне вчитель.

Егоцентрична смислова доміанта 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 доміанти є індикатором поведінкових, тобто не-діяльнісних моделей рішення проблемних педагогічних ситуацій. В умовах поступового операційного розгортання процесу прийняття рішення та покрокової “зупинки” вчителів на всіх його функціональних ланках відбувається зменшення частоти прояву егоцентричної доміанти в змісті

рішення, що складає важливу закономірність здійснення цього процесу на діяльнісному рівні активності вчителя.

Ділова смислова домінанта 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 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 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. Функціонально повноцінний процес прийняття педагогічного рішення складається з операцій “привласнення” проблемної ситуації, смислової репрезентації її умов, виділення протиріччя й визначення мети (1 етап), пошуку варіантів рішення, побудови “сценаріїв” педагогічного впливу, формування поля вибору (2 етап), зіставлення альтернатив на основі їх аргументованої критичної оцінки й порівняння, здійснення вибору певного

варіанту рішення (3 етап), його ймовірнісної прогностичної оцінки (4 етап). 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 педагогічного рішення.

Дослідження структури процесу прийняття рішення у проблемних педагогічних ситуаціях як діяльнісного процесу показало, що всім його етапам властиві специфічні особливості, які відображаються в їх смислових та функціональних характеристиках.

Так, на першому етапі при первісному сприйманні умов проблемної ситуації в учителя виникає позиція, у якій відображується 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 недостатньо розвинені в учителів, 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 проблем. Загальні проблеми професійної діяльності вчителі формулюють продуктивніше, ніж проблеми власного життя, а ті, що “містяться” в конкретних проблемних педагогічних ситуаціях, – продуктивніше, ніж загально-професійні.

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, а також у визначенні різних засобів досягнення однієї мети. 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, ніж стратегічний 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) 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; самовизначення відносно центрації на собі або на проблемах розвитку учнів; вибір демократичних або авторитарних засобів і прийомів; визначення суб’єктів, яким можна делегувати відповідальність за досягнення необхідного результату; пошук оптимальних заходів для отримання бажаного результату; ціннісний вибір відносно позиції поступливості чи протистояння тискові. Таким чином, формулювання основного питання, яке скеровує вибір, стосується важливих сутнісних моментів педагогічної діяльності – цільових, операційних, змістових, а також ціннісних і моральних.

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 на виділенні вчителями різних смислових акцентів у змісті альтернатив рішення, на

врахуванні своїх індивідуальних властивостей і власного професійного досвіду та особливостей самої ситуації.

Розгорнутість аргументації, а також розвиненість критичного мислення, яка визначається здатністю вчителів обґрунтовано не 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.

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. 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. Отже, поведінкову й діялісну 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”. Це свідчить про протилежність ціннісного й поведінкового рівнів активності вчителя та їх смислову несумісність.

Формувальна частина нашого дослідження, заснована на проведенні рефлексивно-цільового тренінгу, показала, що вміння прийняття педагогічних рішень можуть розвиватись у вчителів в умовах активного навчання. Умови й засоби навчання, що складають запроваджений нами тренінг, являють собою систему каталізуючих чинників, вплив яких актуалізує суб'єктні властивості педагогів і водночас посилюється ними, внаслідок чого відбувається перехід педагогів на більш високі – діяльнісно-цільовий та ціннісно-смысловий – рівні регуляції активності. Актуалізація й розвиток механізмів цих рівнів сприяє змістовому збагаченню системи професійно-педагогічних позицій учителів і формуванню функціонально-діяльнісних умінь, з яких складається операційно розгорнутий процес розв'язання проблемних педагогічних ситуацій.

ВИСНОВКИ

У нашій роботі здійснено теоретико-методологічний аналіз і емпіричне дослідження проблеми прийняття рішення в педагогічній діяльності, виявлено детермінаційні чинники, механізми й особливості розгортання активності педагога в проблемних ситуаціях, обґрунтовано можливість формування в учителів умінь прийняття ефективних педагогічних рішень.

Завдання, що були поставлені перед дослідженням, вирішені; гіпотеза знайшла своє підтвердження.

Результати проведеного дослідження дозволяють сформулювати такі висновки:

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 історії особистісного розвитку вчителя афективно-поведінкові патерни, які разом з процесами еґо-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. Використання вчителем дій, спрямованих на придушення ініціативи й самостійності учнів, агресивне, зневажливе й негативне ставлення до них, маніпулювання ними суперечить ціннісно-цільовим орієнтирам педагогічної діяльності.

4. Аналіз співвідношення понять “особистість вчителя” й “учитель як суб'єкт педагогічної діяльності” свідчить, що вони відповідають різним аспектам психологічного аналізу педагога як професіонала. Поняття “особистість вчителя” визначається через його професійно значущі властивості відповідно до системи педагогічних стосунків, “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. Тут педагог стає заручником зовнішньо-ситуаційних факторів, ознак ситуації – рівня її напруженості, зв'язку з різними системами педагогічних стосунків, фактора “звинувачення–перешкода”.

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 загрозові 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 діяльнісному 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.

Діяльнісна 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. Смістова 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-смысловому 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 смыслових 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 окремих 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 формувального 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 діялісно-цільовий та ціннісно-сисловий 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.

Наше дослідження можна розглядати як ще одну спробу (серед численних у філософії й психології) окреслення суперечливого образу “багатомірної”, “багаторівневої”, “пунктирної” людини. Її існування, розглянуте як живий, активний процес, містить визначальні для людського способу буття протиріччя, боротьбу різноспрямованих тенденцій. Однією з них є прагнення людини повернутися на досвідомий рівень існування, де її активність зумовлюється чинниками, що не залежать від свідомості й волі, де людина не бере на себе зусилля й “клопіт” замислюватись над тим, що, як і навіщо вона робить. Це відмова від самостійності, прийняття власних рішень, яка, по суті, є відмовою від людського способу існування. Протилежною тенденцією є пошук свого шляху, де людина постає як автор, суб'єкт власної діяльності й життєдіяльності. Це шлях усвідомлення можливостей та знаходження ресурсів, здійснення вибору й прийняття рішень, свідомого й відповідального самовизначення.

Будь-яка людина в процесі життя визначається щодо цієї дилеми. Питання про те, як і за рахунок чого стає можливим вибір шляху пошуку й реалізації можливостей всупереч тенденції до мінімізації процесів вільного вибору й прийняття на себе відповідальності, – це питання детермінації психічної активності людини. Якщо ми визнаємо, що об'єктивно-причинні детермінанти не визначають всього розмаїття проявів життєвої активності суб'єкта, то маємо й визнати, що не може бути об'єктивних “причин”, за яких він гарантовано обиратиме шлях пошуку й зростання.

Очевидно, людська психіка є утворенням, сутнісні властивості якого полягають у можливості постійного розвитку й удосконалення, тобто в її потенційності. Злиття свідомих зусиль людини з динамікою цієї сутнісної сили розглядається як одна із значимих людських цінностей, що культивується й підтримується в усіх духовних культурах людства. Це цінність самовдосконалення, самоускладнення й інтеграції. Можливість реалізувати її, як стверджують гуманістичні й екзистенціальні психологи, відкрита для людини в будь-який момент. Однак першопочтовх, імпульс до такого руху – це питання вибору і волі самої людини як суб'єкта своєї діяльності й свого життя.

Список використаних джерел

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. – М.: Издательство “Наука”, 1973. – 288 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни. – М.: Мысль, 1977.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна/ Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы. К 100-летию со дня рождения. Отв. ред. Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1989. – С. 10 – 61.
5. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни.- М.: Мысль, 1991. – 299 с.
6. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: Лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 214 с.
7. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремлённых системах. – М.: Сов. радио, 1974. – 272 с.
8. Аллахвердова О. В. и др. Конфликтология — СПб.: Лань. 1999.
9. Аминов Н. А. Модели управления образованием и стили преподавания // Вопр. психол. – 1994. – № 2. – С. 88 – 98.
10. Аминов Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей // Вопр. психол. – 1995. – № 5. – С. 5 – 18.
11. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
12. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
13. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2-х кн.: Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 320 с.; Т.2. – 336 с.

14. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
15. Анисимов О.С. Принятие управленческих решений: методология и технология. – М.: ФГОУ Рос. АКО АПК, 2002.
16. Анохин П.К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии // Проблемы принятия решения. – М.: Наука, 1976. – С. 7 – 16.
17. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональных систем. Избр. труды. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
18. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопр. психол. – 1997. – № 6. – С. 23 – 30.
19. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. — М.: Юнити, 1999.
20. Анцыферова Л.И. Психология личности как “открытой системы” // Вопр. психол. – 1970. – № 5.
21. Анцыферова Л.И. Некоторые вопросы исследования личности в современной психологии капиталистических стран // Теоретические проблемы психологии личности/ Под ред. Е.В.Шороховой. – М.: Наука, 1974. – С. 278 – 318.
22. Анцыферова Л.И. Психологическое учение о человеке: теория Б.Г. Ананьева, зарубежные концепции, актуальные проблемы // Психол. журн. – 1998. – № 1. – С. 3 – 15.
23. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. – 2001.
24. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 150 с.
25. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров: Психолог. Психопедагог. Психоисторик. – М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 767 с.
26. Базылевич Т.Ф. Системные исследования антиципации в структуре индивидуальности // Вопр. психол. – 1988. – № 4. – С. 46 – 55.

27. Базылевич Т.Ф. Антиципация в структуре действий разного смысла // Психол. журн. – 1988. – № 3. – С. 121 – 131.
28. Базылевич Т.Ф. О природе индивидуальных различий при переделке навыка // Вопр. психол. – 1989. – № 6. – С. 115 – 122.
29. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
30. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психол. журн. – 1997. –Т. 18. – № 5.
31. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти // Освіта і управління. – 1997. – № 2.
32. Балл Г.О. Особистісна свобода і гуманізація освіти // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 1. – С. 2 – 4.
33. Балл Г.О. Внутрішня свобода особи і особистісна надійність у контексті гуманізації освіти // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 9. – С. 1 – 7.
34. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). – К. – Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
35. Бассин Ф.В. Предисловие. Шерток Л. Непознанное в психике человека. М., 1982.
36. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. – 424 с.
37. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. М.: Наука, 1986. – С. 92 – 116.
38. Бердяев Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого // Мир философии. – М., 1991.
39. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
40. Бергсон А. Опыт о непосредственных данных сознания // Собр. соч.: В 6 т. Т.1. М.: Московский клуб, 1992. – 325 с.
41. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных: Пер. с англ. – С.-Петербург: МФИН, 1992. – 448 с.

42. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
43. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. – М., 1990.
44. Беспалов В.А. Методологические проблемы системы управленческих решений. – М.: Экономика, 1986.
45. Бех І.Д. Особистісно – зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
46. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
47. Бовина И.Б. Социально-психологический анализ группового решения задач. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1998. – 167 с.
48. Богданович Н.В. Субъект как категория отечественной психологии. Дисс... канд. психол. наук. – М. – 2004. – 170 с.
49. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
50. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
51. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопр. психол. – 2005. – № 2. – С. 96 – 104.
52. Боришевський М.Й. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції поведінки // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. 1992 – 2002: 36. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Ч. 1. – Харків: ОВС, 2002. – С. 516 – 527.
53. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопр. психол. – 1990. – № 6. – С. 31 – 43.
54. Братусь Б.С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под редакцией Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл. – 1997. – С. 67 – 91.

55. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психол. журн. – 1991. – № 6. – С. 6 – 10.
56. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: ИП РАН, 1994. – 109 с.
57. Брушлинский А.В. Субъект: Мышление, учение, воображение: Избр. психол. тр. – М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 390 с.
58. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Отв. ред. проф. В.В.Знаков. – М.: ИП РАН; СПб.: Издат. “Алетейя”, 2003. – 272 с.
59. Брушлинский А.В., Темнова Л.В. Интеллектуальный потенциал личности и решение нравственных задач // Психология личности в условиях социальных изменений. – М.: Издательство Института психологии РАН, 1993. – С. 45 – 56.
60. Будинайте Г. Л, Корнилова Т. В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопр. психол. – 1993. – № 5. – С. 99 – 105.
61. Булатевич Н.М. Синдром эмоционального выгорания учителя. Автореф. дис. канд. психол. наук. – К., 2004. – 20 с.
62. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
63. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків. Автореф. дис. доктора психол. наук. – К., 2004. – 42 с.
64. Бурлачук Л.Ф. Проблема исследования бессознательного психического проективными методами // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. Т.3. – С.638 – 643.
65. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психологию. – К.: Нина-Центр, 1997. – 126 с.
66. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.
67. Бурлачук Л.Ф. Общая психодиагностика. – СПб: Питер Ком, 2002.

68. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Рефлексивная диагностика в системе образования // Вопр. психол. – 1997. – № 5. – С. 28 – 43.
69. Васильев И.А. Рефлексивный подход к изучению и развитию творческого мышления // Вопр. психол. – 1991. – № 3. – С. 103 – 104.
70. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
71. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психол. журн. – 1995. – № 3. – С. 90 – 101.
72. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г. Щур. М., 1997. – С. 284 – 314.
73. Васьківська С.В. Основи психологічного консультування: Навчальний посібник. – К.: Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
74. Васютинський В. Інтеракційна психологія влади. – К., 2005. – 492 с.
75. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – М.: Издательство “Ось-89”, 1999. – 176 с.
76. Волкова Е.Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: Дисс... канд. психол. наук. – М., 1991. – 196 с.
77. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика. Дисс... докт. психол. наук. – М., 1998.
78. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
79. Вяткин Б. А., Хрусталева Т. М. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя // Вопр. психол. – 1994. – № 4. – С. 73 – 81.
80. Галам С., Московичи С. Теория принятия коллективных решений в иерархических и неиерархических группах // Психол. журн. – 1992. – Т. 13. – № 6. – С. 93 – 104.
81. Герасимов С. В. Познавательная активность и понимание // Вопр. психол. – 1994. – № 3. – С. 88 – 93.

82. Гершунский Б.С. Концепция самореализации в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3 – 7.
83. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 320 с.
84. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологический аспект / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, В.А.Пономаренко. – Мн.: Изд-во “Университетское”, 1985. – 206 с.
85. Горбачева Е.И. Предметная ориентация мышления и понимание // Вопр. психол. – 1994. – № 4. – С. 78 – 85.
86. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. – Воронеж, 1976.
87. Гурова Л.Л. Процессы понимания в развитии мышления // Вопр. психол. – 1986. – № 2. – С. 126 – 132.
88. Гуманистические проблемы психологической теории // Отв. Ред. К.А.Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – М.: Наука, 1995. – 212 с.
89. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – 2-е изд. – Л.: Издательство Ленинградского Университета. 1988. – 560с.
90. Грановская Р.М., Никольская И.М. Защита личности: психологические механизмы. – СПб.: Знание, 1999. – 352 с.
91. Грибенюк Г.С. Розвиток спроможності спеціаліста до саморегуляції // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3. – С. 89 – 97.
92. Гришина Н.В. Психология социальных ситуаций // Вопр. психол. – 1997. – № 1. – С. 121 – 132.
93. Давыдов В.В. Л.С.Выготский и проблемы педагогической психологии // Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 5 – 32.
94. Дегтярев А.А. Теория принятия политических решений в структуре социальных и политических дисциплин // Полис, 2002. – № 2. – С. 113 – 125.

95. Державна національна програма “Освіта: Україна ХХІ століття”. – К.: Радуга, 1994. – 62 с.
96. Деркач А.А. Состояния напряженности в педагогической практике студентов и пути их регулирования / Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып.2. – Л., 1974.
97. Джеймс У. Психология. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
98. Джужа Н.Ф. Специфика волевых компонентов в структуре профессиональной педагогической деятельности: Автореф. дисс.канд. психол. наук. К., 1987. – 15 с.
99. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. – М.: ИП РАН, 2003.
100. Дмитриев Е.В. Диалектика содержания и формы в информационных процессах. – Минск, 1973.
101. Добрович А.Б. Учителю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
102. Долинська Л.В. Стилi педагогічного спілкування та можливості його формування в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя // Психологія: Зб. наук. праць. – Вип. 1 (4). – К.: НПУ, 1999. – С. 64 – 69.
103. Долинська Л.В. Особистісно-професійне зростання майбутнього вчителя методом керованого інтеріндивідуального навчання // Зб. наук. праць “Наукові записки”. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – Ювілейний випуск, 2000. – С. 93 – 98.
104. Дорфман Л.Я. Детерминированность и свобода человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под редакцией Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 145 – 155.
105. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – СПб.: Речь, 2004. – 304 с.

106. Дружинин В.В., Конторов Д.С. Идея, алгоритм, решение. (Принятие решений и автоматизация). М., 1972.
107. Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач (о процессах решения практических проблем). Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.В.Петухова. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – С. 258 – 268.
108. Дьяков С.І. Семантичні чинники суб'єктності майбутнього педагога. – Автореф. дис. канд. психол. наук. – К. – 2006. – 20 с.
109. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд. ЛГУ, 1985. – 166 с.
110. Ермаков Ю.А. Манипуляция личностью: смысл, приёмы, последствия. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 1995. – 204 с.
111. Ждан А.Н. История психологии. М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
112. Жуков Ю.М. Ценности как детерминанты принятия решений // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Отв. ред. Е.В. Шорохова, М.И. Бобнева. – М.: Наука, 1976. – С.254 – 277.
113. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. М.: Российское педагогическое агенство, 1995. – 184с.
114. Забродин Ю.М., Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека. // Вопр. психол. – 1989. – № 6. – С. 100 – 108.
115. Забродин Ю.М. Проблемы принятия решения на сенсорно-перцептивном уровне // Проблемы принятия решения. – М., 1976. – С. 33 – 56.
116. Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. – М.: Финстатинформ, 2002. – 360 с.
117. Завалишина Д.Н. Микроразвитие субъекта в процессе мыслительной деятельности. // Психологические исследования познавательных процессов и личности. – М., 1983. – С. 57 – 66.

118. Завалишина Д.Н. Динамика ценностно-смыслового отношения субъекта к профессиональной деятельности // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. М., 2001. – С. 193 – 203.
119. Завалишина Д.Н. Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности // Психол. журн. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С. 5 – 15.
120. Завалишина Д.Н., Ломов Б.Ф., Рубахин В.Ф. Уровни и этапы принятия решения // Проблемы принятия решения. – М.: Наука, 1976. – С. 16 – 32.
121. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
122. Зайцев С.В. Оценка способностей воспитателей к децентрации // Вопр. психол. – 1995. – № 4. – С. 36 – 50.
123. Заремба Г.Ф. Фрустрация в профессиональной деятельности учителя начальной школы и условия ее преодоления: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1982. – 16 с.
124. Засобина Г.А., Кабыльницкая С.Л., Савин Н.В. Практикум по педагогике / Под ред. Н.В. Савина. – М.: Просвещение, 1986. – 111 с.
125. Зейгарник Б.В. Патопсихология. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 287 с.
126. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
127. Зиятдинова Ф.Г. Социальное положение и престиж учительства: проблемы, пути решения. – М.: Луч, 1992. – 287 с.
128. Знаков В.В. Концептуальная психологическая модель принятия решения // Вопр. психол. – 1991. – № 5. – С. 174 – 185.
129. Знаков В.В. Субъект-объектный и субъект-субъектный типы понимания высказывания в межличностном общении // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В.Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 144 – 160.

130. Зубкова І.Ю. Психологічні особливості Я-образу вчителя-професіонала за структурними компонентами цілісної моделі // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 5. – С.4 – 11.
131. Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С. 58 – 61.
132. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания педагога// Вопр. психол. – 2000. – № 3. – С. 57 – 66.
133. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
134. Карпенко З.С. Психологічні основи аксіогенезу особистості. Дис... доктора психол. наук. – К., 1999. – 443 с.
135. Карпенко З.С. Картографія інтегральної суб'єктності: пост-постмодерністський проект // Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 157 – 175.
136. Карпов А.В. Проблемы принятия решений в трудовой деятельности // Психол. журн. – Том 14. – № 3. – 1993. – С. 3 – 14.
137. Келли Г., Армстронг Р. Тренинг принятия решений. – СПб: Питер, 2001. – 224с.
138. Кириленко Т.С. Психическая напряженность и ее проявления в зависимости от особенностей деятельности: Автореф. дис...канд. психол. наук. – К., 1977. – 27 с.
139. Киршбаум Э.И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе. Дисс. канд. психол. наук. Л., 1986.
140. Киселева Е.В. Проблема ценностно-смыслового отношения учителя к педагогической профессии // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. В 2 ч. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.В. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чудновского. Ч. 1. М.: Смысл, 2004. – С. 225 – 230.

141. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование. К.: “ПАН ЛТД”, 1994. – 283 с.
142. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения: Пер. с нем./ Под ред. И.В.Равич-Щербо. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.
143. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от свойств нервной системы. Казань, 1969. – 227 с.
144. Коваленко А.Б. Психологія розуміння. – К., 1999. – 184 с.
145. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. – М.: Прогресс, 1979. – 503 с.
146. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психол. эссе): Пер. с польск. – К.: Либідь, 1991. – 288 с.
147. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности. – М.: Институт психологии, 1996. – 224 с.
148. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
149. Колпаков В.М. Теория и практика принятия управленческих решений: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: МАУП, 2004. – 504 с.
150. Кондратьев С.В. Типические особенности педагогического взаимодействия // Вопр. психол. – 2004. – №4. – С. 131 – 138.
151. Кондратьева О.В. Психологические типы личности учителей как условие формирования профессионального стиля деятельности. – Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород: НГПУ, 1996.
152. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопр. психол. – 1989. – № 5.
153. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопр. психол. – 1995. – № 1. – С. 5 – 12.
154. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопр. психол. – 2004. – №2. – С. 128 – 135.

155. Конопкин О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека. – Вопр. психол. 2006. – № 3. – С. 38 – 48.
156. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності / О.В. Сухомлинська, М.Й. Боришевський, К.І. Чорна та ін. // Освіта України, 2000. – 9 серпня. – С. 6 – 7.
157. Концепція національного виховання // Освіта. – 1996. – 7 серпня. – С. 2 – 7.
158. Коренберг В. Б. Решение задачи, умение, навык // Вопр. психол. – 1993. – № 2. – С. 80 – 85.
159. Корнилова Т.В. Диагностика “личностных факторов” принятия решений // Вопр. психол. – 1994. – № 6. – С. 99 – 109.
160. Корнилова Т.В. О функциональной регуляции принятия интеллектуальных решений // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 73 – 84.
161. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
162. Корнилова Т.В. Методологические проблемы психологии принятия решений // Психол. журн. – 2005. – № 1. – С. 7 – 17.
163. Корнилова Т.В., Парамей Г.В. Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя // Вопр. психол. – 1989. – № 6. – С. 140 – 147.
164. Корнилова Т.В., Каменев И.И., Степаносова О.В. Мотивационная регуляция принятия решений // Вопр. психол. – 2001. – № 6. – С. 55 – 65.
165. Коссов Б.Б. Личность и педагогическая одарённость: новый метод. – М.:Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1998. – 128 с.
166. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.

167. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Под ред. Л.Н. Проколиенко; Сост. В.В. Андриевская, Г.А. Балл, А.Т. Губко, Е.В. Проскура. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
168. Красная Е.В., Панферов В.Н. Психологический анализ проблемных ситуаций, возникающих в работе воспитателя детского сада // Вопр. психол. – 1991. – № 4. – С. 59 – 64.
169. Креч Д., Кратчфилд Р., Ливсон Н. Фрустрация, конфликт, защита // Вопр. психол. – 1991. – № 6. – С. 69 – 82.
170. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 1.
171. Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий профессионального развития учителя: Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1997. – 20 с.
172. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
173. Кузьмина Н.В. Психология – производству и воспитанию. – Л., 1977.
174. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
175. Кузьмина Е.И. Исследование детерминант свободы-несвободы от фрустрации // Вопр. психол. – 1997. – № 4. – С. 86 – 94.
176. Кулюткин Н.Ю. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопр. психол. – 1986. – № 2. – С. 21 – 30.
177. Кулюткин Н.Ю., Сухобская Г.С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. – М.: Педагогика, 1971. – 112 с.

178. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Личность. Внутренний мир и самореализация: Идеи, концепции, взгляды. – СПб.: Тускарора, 1996. – 174 с.
179. Куница В.Н., Казаринова Н.В., Погольша М.В. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
180. Кюльпе О. Психология мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.В.Петухова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 21 – 27.
181. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу / Пер. с франц. Н.С.Автономовой. – М.: Высш. шк., 1996. – 623 с.
182. Ларичев О.И. Принятие решения. – М.: Наука, 1987.
183. Ларичев О.И. Теория и методы принятия решений. – М.: Логос, 2000.
184. Левин К. Теория поля в социальных науках: пер. с англ. – СПб.: Ювента, 2000. – 406 с.
185. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопр. психол. – 1967. – № 6. – С. 118 – 129.
186. Левитов Н.Д. Психическое состояние агрессии // Вопр. психол. – 1972. – № 6. – С. 168 – 173.
187. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено: Пер. с нем. – М.: Прогресс; Универс, 1994. – 352 с.
188. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979.
189. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
190. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.2. – М.: Педагогика, 1983. – 317 с.
191. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 1992. – 16 с.
192. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.

193. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности. – Психол. журн. – Т. 21. – № 1. – 2000.
194. Леонтьев Д.А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция. Выбор личности в непредсказуемом мире // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества. Под ред. Е.И. Яцупы. – Кемерово: ИПК “Графика”, 2002. – С. 3 – 34.
195. Леонтьев Д.А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / Под ред. В.И. Кабрина и О.И. Муравьевой. – Томск: Томский государственный университет, 2004. – С. 11 – 29.
196. Леонтьев Д.А., Калашников М.О., Калашникова О.Э. Факторная структура теста смысложизненных ориентаций // Психол. журн. 1993. Т.14. – № 1. – С. 150 – 155.
197. Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопр. психол. – 1995. – № 1. – С. 97 – 110.
198. Лингарт Й. К вопросу детерминации и направленности в моделях мыслительной деятельности // Психологические исследования. Под ред. А.С. Прангишвили. – Тбилиси, Издательство “Мецниереба”, 1973. – С. 223 – 248.
199. Линдсей Г., Халл К.С., Томпсон Р.Ф. Творческое и критическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 400 с.
200. Литвак Б.Г. Управленческие решения. – М.: Дело, 2001.
201. Литвинчук А.Н., Чернобровкина В.А. Манипуляция как средство психологического влияния в педагогическом общении // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць / Гол.

- редактор: Г.П. Шевченко. – Вип. 5 (11). – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту, 2005. – С. 103 – 114.
202. Ложкин Г.В. Принятие решений и познавательные процессы // Практическая психология в системе “человек-техника”. – К.: МАУП, 2003. – С. 63 – 84.
203. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.
204. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
205. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
206. Ломов Б.Ф. Психика человека как предмет системного исследования // Предмет и метод психологии: Антология / Под ред. Е.Б. Старовойтенко. – М.: Академический проект: Гаудеамус, 2005. – 512 с. – С. 347 – 378.
207. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. – М., 1980. – 279 с.
208. Макарова Л.І. Психолого-педагогічні чинники становлення ціннісної саморегуляції особистості // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2007. – Вип. 33. – С. 134 – 140.
209. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К., 1990. – 240 с.
210. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 320 с.
211. Максимова Е.А. Профессиональное творчество и профессиональный смысл жизни учителя (опыт экспериментального исследования) // Мир психол. – 2001. – № 2. – С. 149 – 154.
212. Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности // Мир психол. – 2001. – № 2. – С. 114 – 118.

213. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс; Культура, 1992. – 410 с.
214. Маноха І.П. Подолання конфліктної ситуації в процесі прийняття рішення. Вибір у критичній ситуації. Розв'язання ситуації у колі вчинкових моральних дій // Основи психології / За ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1995. – С. 493 – 498.
215. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во “Совершенство”, 1998. – 208 с.
216. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. – Санкт-Петербург: Изд. дом “Сентябрь”, 2001.
217. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
218. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Просвещение, 1996. – 256 с.
219. Маркова А.К., Никонова А.Я. Индивидуальный стиль деятельности учителя // Вопр. психол. – 1987. – № 5.
220. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Рефл-Бук, Ваклер, 1997. – 304 с.
221. Маслоу А. Мотивация и личность: Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
222. Матюшкин А.М. Некоторые проблемы психологии мышления. Психология мышления / Под ред. Матюшкина. – М., 1965. – С.4 – 36.
223. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972. – 168 с.
224. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопр. психол. – 1982. – № 4. – С. 5 – 17.
225. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
226. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: Избр. психол. тр. – Ин-т практич. психологии; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 446 с.

227. Миллер Дж., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структура поведения. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1965. – 238 с.
228. Миронова М.Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя // Вопр. психол. – 1998. – № 1. – С. 44 – 53.
229. Митина Л.М. Взаимосвязь личностных качеств учителя и способов преодоления им трудностей в педагогическом общении // Вопр. психол. – 1987. – № 6. – С. 76 – 89.
230. Митина Л.М. Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся // Вопр. психол. – 1991. – № 5. – С. 28 – 35.
231. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М.: Дело, 1994. – 216 с.
232. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
233. Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопр. психол. – 1998. – № 3. – С. 3 – 16.
234. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностроение, 1983. – 134 с.
235. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Радянська школа, 1983. – 94 с.
236. Моргун В.Ф. Концепция многомерного развития личности как основа типологии учителей // Вопр. психол. – 1987. – № 6. – С. 61 – 62.
237. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: Дис... д-ра пед. наук. – К., 1983. – 430 с.
238. Морозов И.М. Природа интуиции. – Минск, 1990. – 141 с.
239. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. – М.: Наука, 2001.
240. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психол. журн. – 2002. – Т. 23. – № 6. – С. 5 – 17.

241. Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф. Смысл жизни и личность. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1989. – 205 с.
242. Музика О.Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз особистісного росту / Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова: Зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч.1. – С. 137 – 143.
243. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
244. Мэй Р. Новый взгляд на свободу и ответственность // Перевод А. Лызлова под ред. Д. Леонтьева. – Экзистенциальная традиция, 2005, № 2. – С. 52 – 65.
245. Надирашвили Ш.А. К вопросу моделирования стратегий использованных в процессе обобщения // Психологические исследования / Под ред. А.С. Прангишвили. Издательство “Мецниереба”, Тбилиси, 1966. – С.126 – 134.
246. Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии. – Тбилиси. – Издательство “Мецниереба”. – 1974. – 170 с.
247. Наенко Н.И. Психическая напряженность. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 112 с.
248. Найдьонов М.І. Подолання індивідуалістичної редукції в суб'єктному підході: теорія групової рефлексії// Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України/ За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26, в 4-х томах. Том 3. – С. 186 – 194.
249. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. – М.: Наука, 1988. – 199 с.
250. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.
251. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб: Издательство Питер, 2000. – 444 с.

252. Никифоров А.Л. Семантическая концепция понимания // Загадки человеческого понимания. – М., 1991. – С. 72 – 94.
253. Николаенко С.И. Психологические условия формирования у будущих учителей стратегий решения педагогических задач. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – К., 1990. – 17 с.
254. Ніколенко Д.Ф. Психологія особистості радянського вчителя. – К., 1973. – 150 с.
255. Ніколенко Д.Ф., Шкиль Н.И. Становление учителя. – К.: Знание, 1986. – 48 с.
256. Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности учителя. – М., 1986.
257. Общая психодиагностика // Под редакцией А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 304 с.
258. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1987. – 797 с.
259. Олпорт Г. Принцип “редукции напряжения” // Психология личности. Тексты/ Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 106 – 107.
260. Орёл В.Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психол. журн. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90 – 101.
261. Осницкий А.К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся // Вопр. психол. – 1994. – № 3. – С. 61 – 67.
262. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопр. психол. – 1996. – № 1. – С. 5 – 19.
263. Основи психології: Підручник / За загальною редакцією О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1995. – 632 с.
264. Павленко В.В. Психологічний зміст поняття “стресова педагогічна ситуація”// Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка

- АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: 2003, т. V, ч. 7. – С. 203 – 210.
265. Павлов И.П. Избранные произведения /Под общ. ред. Х.С. Коштоянца. – М.: Гос. изд-во полит. литературы, 1949. – 567 с.
266. Палей А.И. Модальная структура эмоциональности и когнитивный стиль // Вопр. психол. – 1982. – № 1. – С. 118 – 126.
267. Перлз Ф. Гештальт-подход. Свидетель терапии. – Пер. с англ. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 224 с.
268. Петрова И.И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. – Казань, 1982.
269. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
270. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
271. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 528 с.
272. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности // Росс. открытый ун-т. – М.: Горбунок, 1992. – 224 с.
273. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности: Автореф. дис... доктора психол. наук – М., 1994.
274. Петровский В.А. Личность в психологии: Парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
275. Пиаже Ж. Аффективное бессознательное и когнитивное бессознательное // Вопр. психол. – 1996. – № 6. – С. 125 – 131.
276. Платонов К.К. О системе психологии. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
277. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.
278. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: Монографія. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 295 с.

279. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
280. Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
281. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.
282. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
283. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
284. Пономарев Я.А. К вопросу об исследовании психологического механизма принятия решения в условиях творческих задач // Проблемы принятия решения. – М.: Наука, 1976. – С. 82 – 105.
285. Пономарев Я.А. К теории психологического механизма творчества // Психология творчества. Под ред. Я.А. Пономарёва. – М.: Наука, 1990. – С. 13 – 37.
286. Поташник М.Л. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт. – К.: Рад. Школа, 1988. – 191 с.
287. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. – М.: Прогресс, 1986.
288. Приходько Ю.О. Ціннісні орієнтації особистості як психологічна проблема // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Сер. № 12. Психологія: Зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч. 2. – С. 208 – 218.
289. Прохоров А.О. Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности // Вопр. психол. – 1996. – № 4. – С. 32 – 43.
290. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. – М., 1998.
291. Прудченков А.С. Социально-психологический тренинг межличностного общения. – М.: О-во “Знание” РСФСР, 1991. – 48с.

292. Прыгин Г.С. Саморегуляция деятельности как механизм формирования социальных и личностных черт // Социальная психология – XXI век: Доклады участников симпозиума. – Ярославль, 1999. Т. 2. – С. 213 – 215.
293. Прыгин Г.С. Критерии эффективности саморегуляции как основа для построения регуляторной теории личности // Социальная психология: Практика. Теория. Эксперимент / Под ред. Е. Козлова. – Ярославль, 2000. Т.3. – С. 64 – 67.
294. Психологические механизмы целеобразования. – М.: Издательство “Наука”, 1977. – 259 с.
295. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
296. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
297. Психологія і педагогіка життєтворчості / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, В.О. Тихоновича. – К.: ІЗМН, 1996. – 792 с.
298. Психологія особистості: Словник-довідник / За редакцією П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
299. Психология. Словарь/ Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
300. Психологія суб'єктної активності особистості/ Відп. ред. В.О. Татенко. – К., 1993. – 228 с.
301. Пупынин В.Р., Фролова С.А., Бражникова Н.В. Смысл жизни и профессиональная деятельность педагога // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. В 2 ч. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.В. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чудновского. Ч. 1. – М.: Смысл, 2004. – С. 221 – 225.
302. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении. – М., 1970.
303. Равич-Щербо И.В. Предисловие к книге Г. Клаус Введение в дифференциальную психологию учения: Пер. с нем./ Под ред. И.В. Равич-Щербо. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.

304. Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопр. психол. – 1997. – № 1. – С. 45 – 55.
305. Роджерс К. Несколько важных открытий // Вестн. МГУ. Серия 14. Психология. – 1990. – № 2. – С. 58 – 65.
306. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. Пер. с англ. – М.: Рефл-Бук, К.: Ваклер, 1997. – 320 с.
307. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
308. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1957.
309. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – 2-е изд. М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
310. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
311. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 190 с.
312. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 384 с.
313. Румянцева Т. Г. Агрессия и контроль // Вопр. психол. – 1992. – № 5–6. – С. 35 – 40.
314. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
315. Рибалка В.В. Особистість у практичній психології // Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін. – Київ: Либідь, 1999. – С. 78 – 111.
316. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату). – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
317. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.

318. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Мн.: Беларуская навука, 1998. – 319 с.
319. Рыданова И.И. Педагогические конфликты: пути преодоления. – Мн.: Беларуская навука, 1998.
320. Саврасов В.П. Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя. Автореф. дисс... канд. психол. наук. – Л., 1986. – 16 с.
321. Саврасов В.П. Функции “неявного знания” в структуре антиципации. / Актуальні проблеми педагогіки та психології. Збірник наукових праць. Том 1. – Дніпропетровськ: Вид-во “Навчальна книга”, 1996. – С.94 – 99.
322. Савчин М. Психологія відповідальної поведінки. – К.: Україна-Віта, 1996. – 130 с.
323. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности // Под ред. В.А. Ядова. – Ленинград: Наука, 1979. – 264 с.
324. Семёнов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопр. психол. – 1983. – № 2. – С. 35 – 42.
325. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблема организации творческого мышления и рефлексии: подходы и исследования // Психология творчества / Под ред. Я.А. Пономарёва. – М., Наука, 1990. – С. 37 – 53.
326. Семенов И.Н. Опыт системного изучения рефлексивных механизмов организации творческого мышления методом содержательно-смыслового анализа // Психология творчества/ Под ред. Я.А. Пономарёва. – М., Наука, 1990. – С. 53 – 64.
327. Семёнова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 224 с.
328. Семиченко В.А. Психические состояния. – К.: Магістр-S, 1998. – 208 с.
329. Семиченко В.А. Зовнішні і внутрішні конфлікти в діяльності вчителя // Творча діяльність в ускладнених умовах / В.О. Моляко, А.Б. Коваленко,

- Л.А. Мойсеенко, В.А. Семиченко, Т.М. Третяк та ін. – За заг. ред. В.О. Моляко. – К., 2007. – С. 204 – 228.
330. Сергеева И.В. Особенности эмоциональной регуляции учителя в напряженных ситуациях педагогической деятельности. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – К., 2003. – 17 с.
331. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
332. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. – М.: Наука, 1984. – 161 с.
333. Скрипченко О.В., Лисянська Т.М., Скрипченко Л.О. Довідник з педагогіки і психології. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. – 216 с.
334. Скрипченко О.В., Падалка О.С., Скрипченко Л.О. Психолого-педагогічні основи навчання: вид. 2-ге, доповн. – К.: Либідь, 2005. – 710 с.
335. Слостенин В.А. Формирование личности советского учителя в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
336. Слостенин В.А., Шутенко А.И. Профессиональное самосознание учителя. – М.: Магистр, 1995. – № 3.
337. Слободчиков В.И. Реальность субъективного духа // Человек. – 1994. – № 5. – С. 21 – 38.
338. Слободчиков В.И. О соотношении категорий “субъект” и “личность” в учении В.В.Давыдова о развивающем обучении // Развивающее образование. Т.1. – М.: АПК и ПРО, 2002. – С. 196 – 206.
339. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту. – К.: Нора-друк, 2003. – 276 с.
340. Смутьсон М.Л. Нові технології навчання і професійне зростання сучасного вчителя // Теорія і технологія проектування навчальних систем: Зб. наук. пр. – Вип. 4. – К., 2004.

341. Сознание личности в кризисном обществе / Под ред. К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: ИП РАН, 1995. – 193 с.
342. Соколова Е.Е. Тринадцать диалогов о психологии. – М.: Смысл, 1997. – 653 с.
343. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. М.: Изд-во МГУ, 1980. – 176 с.
344. Солодухова О.Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації. – Донецьк: ТОВ “Лебідь”, 1996. – 176 с.
345. Сонин В.А. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя // Мир психол. – № 2. – 2000. – С. 183 – 191.
346. Сохань Л.В., Тихонович В.А. Жизнь как творчество. – К.: Наукова думка, 1985. – 302 с.
347. Спириин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач. – М.: Российское педагогическое агенство, 1997. – 174 с.
348. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности: модели психологического развития. – К.: Либідь, 1992. – 216 с.
349. Степанов С.Ю. Место личностной рефлексии в решении творческих задач: Дис. канд. психол. наук. – М., 1984.
350. Степанов С.Ю., Семёнов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопр. психол. – 1985. – № 3. – С. 31 – 39.
351. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю., Фролова Т.В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопр. психол. – 1991. – № 5. – С. 5 – 14.
352. Степанский В.И. Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения // Вопр. психол. – 1991. – № 5. – С. 98 – 103.
353. Стеценко А.П. О роли и статусе методологического знания в современной советской психологии // Вестн. Моск. ун-та, сер. 14. Психология. – 1990. – № 2. – С. 39 – 49.

354. Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А.В.Либина. – М.: Смысл, 1998. – 310 с.
355. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
356. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
357. Страхова Л.М. Эмоциональное состояние учителя на уроке как предмет исследования школьного психолога // Практический психолог в современной школе: Межвуз. сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 154 – 163.
358. Субъект и социальная компетентность личности / Под ред. А.В. Брушлинского. – М.: ИП РАН, 1995. – 167 с.
359. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та. 1988. – 168 с.
360. Тарабрина Н.В. Методика изучения фрустрационных реакций // Иностранная психология. – 1994. – Т. 2. – № 2 (4). – С. 68 – 76.
361. Татенко В.А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психол. журн. – 1995. – № 3.
362. Татенко В.О. Від психіки суб'єкта до суб'єкта психіки: предметна парадигма // Основи психології / За ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К.: Либідь, 1995. – С. 38 – 44.
363. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. – К.: Вид. центр “Просвіта”, 1996. – 404 с.
364. Татенко В.О., Роменець В.А. Вчинок як принцип побудови теорії та історії психології // Основи психології / За ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К.: Либідь, 1995. – С. 161 – 194.
365. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
366. Тихомиров О.К. Принятие решения как психологическая проблема // Проблемы принятия решения. – М.: Наука, 1976. – С. 77 – 82.

367. Тихомиров О.К. Понятие цели и целеобразования в психологии // Психологические механизмы целеобразования. – М.: Наука, 1977. – 570 с.
368. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – 272 с.
369. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
370. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 452 с.
371. Уотсон Дж. Психология с точки зрения бихевиориста // Хрестоматия по истории психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С. 17 – 34.
372. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса: Пер. с нем. – СПб.: Ювента, 1999. – 318 с.
373. Филиппов А.В., Ковалёв С.В. Ситуация как элемент психологического тезауруса // Психол. журн. – 1986. – № 1. – С. 14 – 21.
374. Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопр. психол. – 2006. – №6. – С. 72 – 83.
375. Форманюк Т.В. Синдром “эмоционального сгорания” как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопр. психол. – 1994. – № 6. – С. 64 – 69.
376. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
377. Франкл В. Психотерапия на практике: Пер. с нем. – СПб.: Ювента, 1999. – 256 с.
378. Франкл В. Э. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. – СПб: Речь, 2000. – 286 с.
379. Франкл В. Воля к смыслу / Пер. с англ. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 368 с.
380. Фрейд З. Я и Оно // Психология бессознательного: Сб. произведений/ Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.

381. Фрейд З. О клиническом психоанализе. Избранные сочинения. – М.: Медицина, 1991. – 228 с.
382. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М.: Наука, 1991. – 456 с.
383. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы: Пер. с англ.– М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
384. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.
385. Фромм Э. Иметь или быть? – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.
386. Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 430 с.
387. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития (“школа взросления”) // Вопр. психол. – 1993. – № 1. – С. 24 – 32.
388. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х т.: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 408 с.; Т.2. – 392 с.
389. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. – Киев, 1990.
390. Холодная М.А. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
391. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: Прогресс-Универс, 1993. – 480 с.
392. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. – СПб.: Лань, 1997. – 240 с.
393. Хрящева Ю.Н. Психогимнастика в тренинге. – СПб.: “Ювента”, И.Т., 1999. – 256 с.
394. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб: Питер Ком, 1998. – 608 с.
395. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. – Одесса, 1992. – 168 с.
396. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной устойчивости. – Одесса, 1995. – 195 с.

397. Чепелева Н.В. Життєва ситуація особистості // Основи практичної психології. – К.: Либідь, 1999. – С. 112 – 136.
398. Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя. – М.: Центр “Педагогический поиск”, 2001. – 176 с.
399. Чернобровкін В.М. Прийняття педагогічних рішень як психологічна проблема // Гуманізація навчально-виховного процесу у вищій школі: Наук. пр. міжнар. наук.-практ. конф. – Слов’янськ: СДП, 1999. – С. 138 – 140.
400. Чернобровкін В.М. Вплив установки вчителя на процес прийняття педагогічних рішень // Психологія: Зб. наук. пр. – К., 2000. – Вип. 1(8). – С. 252 – 255.
401. 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.
402. Чернобровкін В.М. Прийняття педагогічних рішень в контексті поведінкової активності вчителя // Психологія: Зб. наук. пр. НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – Вип. 12. – С. 348 – 354.
403. Чернобровкін В.М. Психологічна наука і психологічна практика в контексті реформування освіти // Освіта Донбасу. – 2002. – № 3. – С. 51 – 55.
404. 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.
405. Чернобровкин В.Н. Постановка проблемы в процессе принятия педагогических решений // Теоретичні і прикладні проблеми психології та педагогіки: Зб. наук. пр. – Луганськ: Вид-во СХУ ім. Володимира Даля, 2002. – № 2. – С. 247 – 254.

406. 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.
407. 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.
408. 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.
409. 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.
410. 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.
411. 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.
412. Чернобровкін В.М. Інтрапсихічні чинники процесу прийняття педагогічних рішень у поведінковій активності вчителя // Наука і освіта. – 2004. – № 8 – 9. – С. 150 – 154.

413. Чернобровкін 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.
414. Чернобровкін В.М. Теоретичні засади рефлексивно-цільового тренінгу прийняття педагогічних рішень // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Сер. № 12. Психологія: Зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч. 2. – С. 253 – 260.
415. 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.
416. Чернобровкін В.М. Вплив напружених педагогічних ситуацій на психічну активність вчителя // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 2. – С. 30 – 37.
417. 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.
418. 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.
419. 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.
420. Чернобровкін В.Н., Чернобровкіна В.А. Психологические основы гуманистической педагогики // Актуальні проблеми педагогіки та

- психології: Зб. наук. пр. – Д.: Навч. кн., 1996. – Т. 1. – С.135 – 138. – 2 авт.с.
421. 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. – 4 авт.с.
422. Чернобровкин В.Н., Чернобровкина В.А. Диагностика фрустрационных реакций педагогов. – К.: НПЦ Перспектива, 2000. – 73 с. – 37 авт.с.
423. Чернобровкин В.Н., Сергеева И.В. Сравнительный анализ проявлений тревожности у студентов педвузов и учителей // Наука і освіта. – 2000. – № 1 – 2. – С. 117 – 118. – 2 авт.с.
424. 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. – 2 авт.с.
425. Чернобровкин В.Н., Чернобровкина В.А. Методика диагностики фрустрационных реакций педагогов // Практична психологія та соціальна робота. – 2001, № 1, с. 5 – 26; № 2, с. 17 – 25.
426. Чернобровкин В.Н., Чернобровкина В.А., Хаєт Л.Г. Профессионально ориентированный ассоциативно-рисуночный тест фрустрационных реакций // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 4. – С. 51 – 54. – 3 авт.с.
427. Чернов Д.Ю. Смысложизненные ценности и разрешение нестандартных ситуаций в системе “учитель-ученик” // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. В 2 ч. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.В. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чудновского. Ч. 1. М.: Смысл, 2004. – С. 231 – 235.
428. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопр. психол. – 1996. – № 3. – С. 116 – 132.

429. Чирков В.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопр. психол. – 1997. – № 3. – С. 102 – 112.
430. Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от “внешнего и внутреннего” // Психол. журн. – 1995. – № 2. – С. 15 – 25.
431. Чудновский В.Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопр. психол. – 2003. – № 3. – С. 3 – 14.
432. Швалб Ю.М. Целеполагание как феномен сознания. – Киев: Стилос, 1997. – 72с.
433. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания. – К.: Стилос, 1997. – 240 с.
434. Швырков В.Б. Нейрофизиологическое изучение системных механизмов поведения. – М.: Наука, 1978. – 239 с.
435. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения // Вопр. психол. – 1991. – № 1. – С. 44 – 52.
436. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор: Пер. с англ.– Минск: ТПЦ “Полифакт”, 1992. – 128 с.
437. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. культ. полит., 1995.
438. Юнг К.Г. Психологические типы / Под общ. ред. В.Зеленского. – М.: Прогресс-Универс, 1995. – 716 с.
439. Юнг К. Структура психики и процесс индивидуации. – М.: Наука, 1996. – 269 с.
440. Юнг К.Г. Сознание и бессознательное: Сборник /Пер. с англ.– СПб.: Университетская книга, 1997. – 544с.
441. Юрченко В.І. Формування “Я-концепції” майбутнього вчителя в умовах педагогічного училища. Автореф. дис... канд. психол. наук. К., 1997. – 25 с.

442. Якиманская И.С. Проблемы педагогической психологии в трудах С.Л. Рубинштейна. // Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. – М.: Наука, 1989. – С. 128 – 145.
443. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопр. психол. – 1994. – № 2. – С. 64 – 76.
444. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопр. психол. – 1995. – № 2. – С. 31 – 41.
445. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: “Директор школы” (спецвыпуск). – 1996.
446. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия: Пер. с англ. – М.: Класс, 1999. – 576 с.
447. Ярошевский М.Г. История психологии. – 3-е изд., дораб. – М.: Мысль. – 1985. – 575 с.
448. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. – К.: Вища школа, 1987. – 112 с.
449. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
450. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
451. Яценко Т.С., Кмит Я.М., Мошенская Л.В. Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических психорисунков (глубинно-психологический аспект). – М.: СИП РИА, 2000. – 193 с.
452. Bono E. de. The 5 Day Course in Thinking. Harmondsworth, 1982.
453. Bruner J., Goodnow J., Austin G. A Study of Thinking. New York, 1951. – 330 p.
454. Costa P. T., Mc Crae R. Multiple uses for longitudinal personality data // European Journal of Personality, 1992, N 6, p. 85 – 102.

455. Dornier D. Theoretical advances of cognitive psychology relevant to instruction// Cognitive Psychology and Instrucion / Ed. By A.M.Lesgold and T.W. Pellegrino. New York, 1978.
456. Farber B. Stress and burnout: Implications for teacher motivation. N.Y., 1982.
457. Guilford J.P. Cognitive styles: what are they? // Educational and Psychological Measurement. 1980. Vol. 40. N. 3.
458. Harre R. Personal being. Oxford: Blackwell, 1983.
459. Kagan J. Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children //Child Decel.1965.Y.36.P.609 – 628.
460. Kneller G.F. The art of science and creativity. N.Y., 1965.
461. Korner A.F. Theoretic consideration concerning the Scope and limitation of projective technique// Handbook of projective techniques /B. J. Murstein. – London, 1965. – P. 23 – 34.
462. Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984.
463. Lazarus R.S. Emotion and adaptation. New York:Oxford University Press, 1991.
464. Marx M.H., Hillix W.A. Systems and theories of Psychology. N.Y., 1973.
465. Maslach C., Jackson S.E. Burnout in organizational settings. Beverly Hills, CA: Sage, 1994.
466. May R. Man's search for himself. N.Y. : Signet book, 1953.
467. May R. The courage to create. N.Y., 1975.
468. Messer S.B. Reflection-impulsivity: A review //Psychol. Bull. 1976. Y.83. N 6. P. 1026 – 1053.
469. Murstein B.J. Assumptions, adaptation Loved and projective technique// Handbook of projective techniques / B.J.Murstein. – London, 1965. – P. 49 – 68.

470. Neville H., Smith D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and teacher education. An international journal of research and studies.* v 11, N 1. – 1995. – p. 33 – 49.
471. Pines A. Helpers' motivation and the burnout syndrome // Wills T.A. (ed.). *Basic processes in helping relationships.* N.Y.: Acad. Press, 1982. P. 453 – 457.
472. Plutchik R., Conte H. Measuring emotions and their derivatives. *Personality traits: Ego defenses, and coping styles* // S. Wetzler, M.Katz (Eds.) *Contemporary approaches to psychological assessment.* – N.Y.: Brunner / Mazel, 1989.
473. Sapp D. David. "The point of creative frustration and creative process: a new look at old model. – *Journal of creative behavior*", 1992, 26 (1). P. 21 – 28.
474. Schon D. *The reflective practitioner: How professionals think in action.* – New York: Basic Books. – 1983.
475. Sternberg R. *Successful Intelligence. A Plume Book.* N.Y., 1997.
476. Wallas G. *The art of thought.* N.Y., 1926.
477. Wilmar B. et al. (eds). *Professional burnout: Recent developments in theory and research.* N.Y.: Taylor and Francis, 1993.
478. Witkin H.A., Goodenough D.R. *Cognitive Style* // *Psychol.issues: Monograph.* 51.N.Y., 1982. – 148p.

Стимульний матеріал методики СФОП



Пробачте,
М.П., але я
не можу
замінити вас
завтра

3



А ви, схоже,
любите
панувати
над дітьми

4



Ви повинні
вжити заходи
щодо вашого
Н. Сьогодні
зін знову мені
нагруб'янив

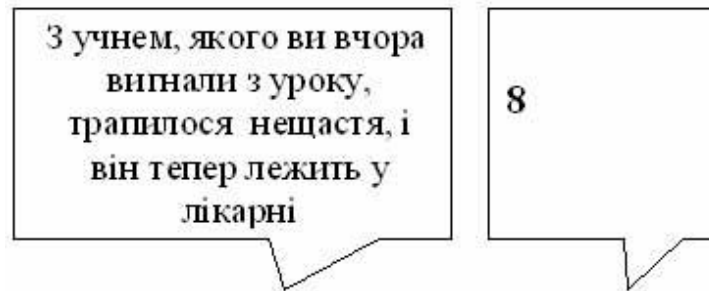
5



Ви ганьбите
нашу школу:
ваш клас знову
відстаючий

6





Ми переводимо
сина в іншу школу.
Тут нас
не влаштовує
рівень викладання

9



За такої відкритий
урок вам
доведеться
червоніти на
педраді

10



Адміністрація
школи вирішила
дати вам
керівництво
найважчим класом

11



Ви не мали права
знижувати оцінку за
самостійну роботу
моєї дочки. Тут немає
жодної помилки

12



Мені
підказував
не М., а ви
відправили
його з уроку

13



Ви не
дотримались
свого слова

14







У запису на дошці ви припустилися помилки

19



Дуже шкода, що ваші учні погано написали перевірочну контрольну

20



Критерії класифікації й ідентифікації типів і напрямків фрустраційних реакцій педагогів

	<i>OD</i> Перешкодно-домінантний тип	<i>ED</i> Самозахисний тип	<i>NP</i> Розв'язувальний тип
E	<p><i>E'</i> - реакція містить вказівку на почуття досади, прикрості; активність суб'єкта спрямована на аналіз інформації про перешкоду, з'ясування причин.</p> <p><u>Приклад:</u> "Що трапилось?", "Який жах!", "Чому?", "Мені дуже шкода".</p>	<p><i>E</i> – у реакції виражається ворожість, осудження, докір, пряме обвинувачення, сарказм.</p> <p><u>Приклад:</u> "Подивитися на себе", "А ти чим думала?", "Сідай, два!"</p> <p><u>E</u> – активне заперечення власної провини.</p> <p><u>Приклад:</u> "Я в цьому не винуватий".</p>	<p><i>e</i> – у відповіді вимагається, очікується або явно мається на увазі, що хтось інший повинен виявити активність по вирішенню ситуації.</p> <p><u>Приклад:</u> "Залишися, позаймайся після уроків", "Виправ помилку сама".</p>
I	<p><i>I'</i> - ситуація сприймається як сприятливо-вигідно-корисна. У ситуаціях "звинувачення" виражається зніяковілість або жаль, що сам випробуваний став причиною утруднення.</p> <p><u>Приклад:</u> "Молодець, що помітив помилку", "Дякую, що попередили". Або: "Напевно, це все через мене".</p>	<p><i>I</i> – осудження, осуд спрямований на себе; суб'єкт визнає свою провину й усвідомлює відповідальність.</p> <p><u>Приклад:</u> "Я винуватий", "Вибачите мене", "Я не змогла знайти з ними спільну мову".</p> <p><u>I</u> – випробуваний визнає провину, але виправдовується за допомогою пом'якшувальних обставин.</p> <p><u>Приклад:</u> "У мене були причини".</p>	<p><i>i</i> – суб'єкт сам береться розв'язати проблему.</p> <p><u>Приклад:</u> "Я з ним поговорю", "Давай я поясню тобі ще раз", "Я виправлю положення".</p>
M	<p><i>M'</i> - фруструюча ситуація сприймається як малозначна, труднощі не помічаються або заперечуються.</p> <p><u>Приклад:</u> "Ну й що ж", "Добре", "Нічого страшного".</p>	<p><i>M</i> – відповідальність особи, що стала причиною ускладнення, зводиться до мінімуму, ситуація розглядається як така, що виникла без "злого наміру".</p> <p><u>Приклад:</u> "Це ж діти", "Це не така погана дитина".</p>	<p><i>m</i> – виражається надія, що час і нормальний хід подій розв'яжуть проблему, взаєморозуміння приведе до усунення напруженої ситуації.</p> <p><u>Приклад:</u> "Все буде добре", "Позаймаємось й надолужимо упущене".</p>

Показники середнього арифметичного і стандартного відхилення фрустраційних реакцій педагогів

	Жінки				Чоловіки			
	М		σ		М		σ	
	“Сирі” бали	%	“Сирі” бали	%	“Сирі” бали	%	“Сирі” бали	%
OD	4,18	19,31	1,70	8,50	3,96	19,79	1,70	8,48
ED	8,53	42,67	2,34	11,70	8,13	40,63	2,84	14,18
NP	7,52	37,59	2,33	11,66	7,78	38,89	2,72	13,62
E	10,32	51,59	2,58	12,29	7,89	39,44	2,28	11,42
I	6,90	34,52	2,11	10,53	8,12	40,62	2,33	11,64
M	2,69	13,45	1,63	8,13	3,85	19,23	1,58	7,92
<i>E'</i>	2,46	12,30	1,57	7,85	2,42	12,1	1,55	7,75
<i>E</i>	2,74	13,70	1,97	9,85	1,93	9,65	1,64	8,20
<u><i>E</i></u>	3,04	15,20	1,61	8,05	2,28	11,4	1,64	8,20
<i>e</i>	2,05	10,25	1,25	6,25	1,26	6,30	1,01	5,05
<i>I'</i>	0,81	4,05	0,78	3,90	0,88	4,40	0,75	3,75
<i>I</i>	0,75	3,75	0,86	4,30	1,24	6,20	1,16	5,80
<u><i>I</i></u>	1,14	5,70	0,91	4,55	1,32	6,60	1,01	5,05
<i>i</i>	4,06	20,30	1,90	9,50	4,69	23,45	1,84	9,20
<i>M'</i>	0,68	3,40	1,04	5,20	0,67	3,35	0,90	4,50
<i>M</i>	0,71	3,55	0,90	4,52	1,36	6,80	1,05	5,25
<i>m</i>	1,45	7,25	1,44	7,20	1,82	9,10	1,45	7,25

Фрагмент кореляційної матриці показників фрустраційних реакцій вчителів, $n = 150$

Змінні		Класичний тест С.Розенцвейга							
		Стать	OD	ED	NP	Е	I	М	Від-мова
Тест СФОП	Стать	1,00	-0,04	0,14	-0,10	0,47	-0,11	-0,53*	0,02
	OD	-0,02	0,29*	0,00	-0,21	0,07	-0,16	0,04	-0,07
	ED	0,07	-0,13	0,44*	-0,31*	0,33*	-0,20	-0,26	-0,14
	NP	- 0,5	-0,09	-0,44*	0,48*	-0,38*	0,34*	0,23	0,15
	Е	0,40*	-0,16	0,40*	-0,25	0,58*	-0,29*	-0,53*	-0,12
	I	-0,24	0,01	-0,31*	0,30*	-0,40*	0,32*	0,27	0,11
	М	-0,30	0,22	-0,20	0,01	-0,38*	0,06	0,44*	-0,02
	Від-мова	-0,05	0,12	-0,05	-0,09	-0,01	-0,11	0,06	0,29*

Примітка: * – коефіцієнти лінійної кореляції К.Пірсона, значимі на рівні $p < 0,01$; виділені зв'язки однойменних показників тестів С.Розенцвейга і СФОП.

Зміст завдань методики ПСПД

Серія 1

Інструкція: *Ознайомтеся зі змістом педагогічних ситуацій. Після прочитання кожної з них запишіть, не розмірковуючи довго, перші думки, що виникають у вас із приводу даної ситуації.*

1. «Весна. Під час уроку відкрите вікно в класі. Дівчинка під час перевірки домашнього завдання вирішила мене шантажувати: «Якщо ви не поставите мені хорошу оцінку, я викинуся у вікно!» І сіла на підвіконня. Клас її підтримував вигуками: «Давай, стрибай!» Я не знала, що мені робити».

2. Вчителька, працюючи в 7 класі, вживала на адресу учнів «невтішні» слова і вирази. Семикласники написали лист директору, який, загрожуючи звільненням, поставив вимогу, щоб вчителька вибачилася у всього класу.

3. Мати учня всі невдачі сина сприймає як свої власні. Домашні завдання виконуються зразково, але у класі учень працює гірше, припускається помилок, виправлень, а якщо чогось не зрозумів – не пише, залишає вільне місце в зошиті. Мати звинуватила вчителя в поганому ставленні до сина.

4. «У школі є учень, якому потрібно ставити більш високі бали, ніж він заслуговує. В цьому бере участь вся школа. І я також зіткнулася з цією проблемою».

5. Під час хвороби колеги вчителька провела заміну. Учні написали диктант. Оскільки перевірку зошитів сплатити відмовили, то диктант не був перевірений до кінця хвороби. Проте вчитель, що вийшов після лікарняного, став вимагати від колеги, яка замінила урок, щоб вона перевірила диктант, і приніс їй пачку зошитів.

Інструкція: *Ознайомтеся зі змістом педагогічних ситуацій. Кожну ситуацію потрібно перетворити на задачу. Для цього вам необхідно написати, що в даній ситуації «ДАНО» (тобто що відомо) і що «ТРЕБА» (тобто що потрібно визначити). Те, що «треба», сформулюйте у вигляді запитання до умов задачі.*

1. Під час уроку по класу був пущений малюнок із зображенням скелета людини, до якого кожний охочий додавав якісь деталі (одяг, взуття, аксесуари). Коли листок обійшов увесь клас, один з учнів написав під малюнком ім'я і по батькові вчителя, що проводив урок. Діти стали сміятися. Пожвавлення в класі привернуло увагу вчителя, і він узяв листок із зображенням. Побачивши на малюнку свій «портрет», вчитель прийшов у замішання.

2. «Після того, як я поставила учню низьку оцінку, він образився і «влаштував мені веселе життя» - став зривати уроки, стукав у вікно, якщо урок був на 1-му поверсі, грубив, пропускав заняття».

3. «У клас прийшов новий учень. Вчиться добре, але до оточуючих ставиться із зневагою. Зарозуміло спілкується з вчителями («до дошки виходить, неначе робить позику»). Став лідером класу, підпорядкував собі частину хлопців, і вони, наслідуючи його поведінку, також зневажливо ставляться до оточуючих. Як класний керівник викликала для бесіди матір (в сім'ї немає батька), але вона заявила, що я хочу подавити в її синові особистість».

4. «У моєму класі вчиться дитина директора школи. Дитина слабка, вчиться з великим небажанням. Часто не вивчає напам'ять вірша. Я пишу їй у щоденник зауваження.

Одного разу до мене на урок без попередження прийшла директор. Після уроку вона запросила мене до себе і вказала на деякі недоліки моєї роботи, серед

яких вона відзначила необ'єктивність оцінювання знань дітей, у тому числі – її дитини».

5. «У мене виник конфлікт зі старшим і більш досвідченим вчителем. Клас, де я працюю класним керівником, часто скаржиться на необ'єктивність його оцінок. Коли я спробував поговорити з ним про це, він відповів, що я – недосвідчений і молодий педагог, а він працює в школі більше 30 років і, отже, краще знає, як правильно оцінювати учнів».

Серія 3

Інструкція: *Ознайомтеся зі змістом педагогічних ситуацій. До кожної з них запропонуйте якомога більше прийнятних (доцільних, правильних, бажаних) варіантів дії вчителя.*

1. На уроці дітям були роздані книги з предмету, що вивчається. Після уроку, коли книги були зібрані, в них були знайдені лайливі слова на адресу вчителя.

2. «Важкий» учень, лідер 11 класу викликає проблеми в роботі вчителя української мови. Всі спроби педагога налагодити з ним контакт були марними. Одного разу перед 8-м березня він написав крейдою на дверях кабінету поздоровлення на адресу вчителя. Того дня вона прийшла у школу рано і, відкриваючи кабінет, прочитала вітання і «сторопіла від його грубуватого тону». Хоч в ньому і не було нецензурних слів, вчителька захвилювалась; стерла все з дверей. Перший урок вона повинна була вести саме в цьому класі.

3. Учень, лідер одного з підліткових класів, згуртував навколо себе групу хлопців. Всі вони – діти забезпечених батьків. В класі вони самостверджуються за рахунок приниження тих, хто матеріально не забезпечений. Одного разу, зібравшись вп'ятьох, вони побили однокласника. Класний керівник викликала їх

батьків у школу і розповіла їм про те, що трапилося. Батьки не повірили вчителю і звинуватили його в упередженості.

4. Батьки старшокласника незадоволені його оцінкою з предмету. Але, маючи вплив на адміністрацію школи, отримують бажані бали. На вчителя тиснуть. Інші вчителі вважають бал, виставлений цим педагогом, справедливим.

5. У одного учня мати працює організатором позакласної роботи в школі. У неї по відношенню до своєї дитини явно підвищені амбіції. З цієї причини у хлопчика не складаються відносини з однокласниками. Він самостверджується за рахунок інших образами, бійками і насмішками.

Серія 4

Інструкція: Вам запропоновані педагогічні ситуації і варіанти їх рішень. Напроти кожного варіанту відзначте, чи згодні ви з ним («Так», «Ні»). Поряд дайте аргументування своєї оцінки (Чому «Так»? Чому «Ні?»).

1. На уроці літератури з'ясовується, що тільки два учні з усього класу прочитали заданий твір. Інші пояснюють, що немає книг ні в бібліотеці, ні вдома.

- Дати можливість учням підготувати цей твір до наступного уроку.
- Зробити цей урок «пам'ятним»: поставити всім, хто не підготувався, 1 бал.
- Проявити самому активність в пошуку книг (зв'язатися з іншими бібліотеками, принести свої книги, узяти в колеґ та ін.).
- Повідомити батьків (зробити записи у щоденнику).
- Внести корективи в свою методику викладання предмету, щоб підвищити інтерес учнів до читання (готувати і проводити вікторини, конкурси, давати творчі завдання).

2. В дуже складному класі, де в учнів є прогалини в знаннях, низький інтерес до навчання, погана дисципліна, виділяється троє хлопців, що викликають

особливі труднощі в роботі вчителя. Вони часто грубіяють, не виконують домашні завдання, заважають вести урок.

- Викликати батьків, повідомити: хай вживають заходів.
- Залучити адміністрацію школи з метою застосування більш жорстких заходів.
- Проявити до них доброзичливе, приймаюче ставлення, спробувати знайти підхід.
- Піти з ними на конфронтацію у присутності класу, виразити своє критичне ставлення через сарказм, іронію.
- Реагувати на їх поведінку спокійно, немов би не помічаючи.
- Не йти на поступки, не дозволяти самостверджуватися за рахунок вчителя, гідно відповідати їм.

3. «Я неодноразово повідомляла батьків про те, що дитина пропускає заняття, обманює. Ставила їх перед фактами. Коли батьки прийшли в школу за викликом адміністрації, то звинуватили у всьому класного керівника і говорили, що їм нічого не відомо».

- Порозумітися з батьками без директора.
- Спробувати викликати дитину на відвертість при батьках.
- Порозумітися з учнем без батьків.
- Поставити батьків на місце: раз не можуть упоратися зі своїми функціями, хай не використовують вчителя як «хлопчика для биття».
- Показати адміністрації зошит педагогічних спостережень і записи в щоденнику.
- Підключити дітей, попросити колег підтвердити.
- Разом з батьками проаналізувати проблеми в розвитку їх дитини, переконати їх «об'єднати зусилля» з вчителями.

4. «Учень зухвало поведився на уроці, на зауваження не реагував, заспокоюватися не збирався, всім заважав. Довелося перший раз в житті (і єдиний) виставити його за двері.

Через дві хвилини його привела завуч з виховної роботи і у присутності всього класу і самого цього учня, м'яко кажучи, «пояснила» мені, що такого робити не можна».

- З'ясувати стосунки із завучем після уроку, пояснити, що це було вимушене рішення, пообіцяти, що це не повториться.
- Не сперечатися із завучем, вислухати і продовжити урок, не виправдовуватися, зберігати своє обличчя.
- Після уроку сказати завучу, що у присутності дітей відчитувати вчителя – некоректно.
- Вибачитися, а учню сказати, що такі неприємні ситуації можуть виникати, коли не зважають на людину, яка прагне добре виконувати свою роботу.
- Пустити учня на урок, потім викликати його до дошки, відповідним чином оцінивши його знання (поставити низьку оцінку).
- Після відходу завуча дати зрозуміти класу, що на уроці господар – вчитель, і що він не відчуває себе переможеним.
- Розрядити обстановку, сказати що-небудь з гумором, ніби: «У тебе була така можливість – законно прогуляти урок! І як ти нею скористався!».

5. «Дитина колеги вчиться у мене в класі. Вірніше, постійно не «вчиться». Сидить удома через хворобу (а може, й ні). Потім приходять у школу з величезними проблемами. На мої зауваження дитина реагує агресивно. Але ні він, ні його батьки не збираються вирішувати свої проблеми. А в кінці півріччя підходять і просять високу оцінку».

- Не дозволяти собою управляти, відсікти всі домагання; поставити на місце і дитину, і батьків.
- Ставити, що просять, викинути з голови зайві думки.
- Знайомити з критеріями оцінки, показувати всі письмові роботи, доводити, аргументувати; ставити оцінки, які учень заслуговує.
- Повідомити адміністрацію школи, можна обговорити це питання відкрито на педраді.
- Постаратися захопити дитину своїм предметом, допомогти їй заробити ті оцінки, на які претендує (додаткові завдання, реферати та ін.).
- Поговорити з колегою про те, що така ситуація несприятлива для дитини; учень повинен навчитися досягати бажаних цілей власними зусиллями.

Серія 5 (контрольна)

Інструкція: *Ознайомтеся зі змістом педагогічних ситуацій. До кожної з них сформулюйте умови та вимогу задачі («ДАНУ» і «ТРЕБА»); запропонуйте різні варіанти дій вчителя в цих ситуаціях; визначте зміст вибору, який здійснює педагог у кожній ситуації; здійсніть свій вибір та обґрунтуйте його.*

1. «У мене закінчилися уроки. Чую, що в коридорі учні 7 класу «стоять на вухах». Мабуть, вчитель не дійшов ще після дзвоника на свій урок. Я вийшла до дітей і бачу, що один учень розмахує картонною коробкою по сторонах, б'є всіх підряд – по голові, по очам. Я вихопила коробку і ...»

2. «З першого класу між двома класами однієї паралелі було постійне суперництво: хто збере більше макулатури, візьме більше призових місць на олімпіадах, краще здасть підручники та ін. (успіхи цих класів постійно порівнювалися вчителями). Я – класний керівник одного з них. І у 7-му класі це вилилося у ворожнечу з конфліктами, лайками і навіть бійками «стіна на стіну» (бійку, можна сказати, випадково попередили)».

3. «Я вперше зіткнулася з проблемою підліткової наркоманії. Учень 11 класу прийшов до мене на урок «обкурений». Розумію, що за руку я його не схопила, але всі ознаки були явними. Та і діти говорили. Сім'я у хлопчика достатньо забезпечена. Для батьків він найкращий, найправильніший».

4. «Коли учні (тепер вони 11-класники) були в 9-у класі, зник наш класний журнал, а потім з'явився з виправленнями. Виникло питання: хто міг це зробити? Директор однозначно звинуватив кількох учнів мого класу, конкретно назвав прізвища. Протягом двох років підозра «висіла» на моєму класі, і це проявлялося в негативному ставленні адміністрації. Це мій перший клас, ми з дітьми добре розуміємось, не було жодного випадку обману. В розмовах на тему журналу ми разом намагалися знайти винних, але діти говорили: «Це не ми».

5. «Моя дочка вчиться у 8-му класі. Вчиться дуже добре. Син моєї колеги вчиться у випускному класі, де я викладаю, і вчиться слабо. Але його мати хоче, щоб у нього були відмінні оцінки, щоб він поступив вчитися далі. Вона погрожує, що якщо її сину не виставлятимуть хороші оцінки, це позначиться на моїй дитині».