

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**В.М. Чернобровкін,**

доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка

*Стаття присвячена розгляду особливостей проблемних педагогічних ситуацій, виражених у їх комунікативному характері та зв'язку з різними системами стосунків між учасниками педагогічного процесу, а також у суб'єктивно-смыслових характеристиках сприймання педагогами їх змісту – егоцентричного, ділового, особистісного й ціннісного.*

**Ключові слова:** *проблемні ситуації, суб'єктивно-смыслові характеристики педагогічних проблемних ситуацій, педагогічна діяльність.*

*Статья посвящена рассмотрению особенностей проблемных педагогических ситуаций, которые выражаются в их коммуникативном характере и связи с разными системами отношений между участниками педагогического процесса, а также в субъективно-смысловых характеристиках восприятия педагогами их содержания – эгоцентрического, делового, личностного и ценностного.*

**Ключевые слова:** *проблемные ситуации, субъективно-смысловые характеристики педагогических проблемных ситуаций, педагогическая деятельность.*

Педагогічна діяльність складається з великої кількості часткових ситуацій, які ставлять педагога перед необхідністю оцінки, осмислення власної діяльності та поведінки, вибору певної дії, вчинку, позиції, тобто прийняття рішення.

Рішення розглядається в психології як процес формування операцій, що знижують вихідну невизначеність проблемної ситуації, а поняття «проблемна ситуація» характеризується як первісна взаємодія суб'єкта діяльності з об'єктом, у якій виникло протиріччя, що не має однозначного вирішення. Така ситуація лише потенційно містить у собі задачу. Остання ж визначається як мета діяльності, задана в певних умовах і вимагає для свого досягнення застосування засобів, адекватних цим умовам. Отже, поняття «проблемна ситуація» є ширшим по відношенню до поняття «задача». Обов'язковим компонентом задачі є модель стану її предмета, що вимагається (вимога задачі), і може бути досягнена шляхом деяких перетворень або заходів [1, с. 32–33]. При цьому вимоги щодо перетворення предмета задачі можуть бути обумовлені потребами та бажаннями суб'єкта, соціальними нормами, вказівками авторитетних осіб і т.ін. [там само].

Таким чином, проблемна ситуація містить стан речей (вихідні умови), а також психічний стан суб'єкта. Сприймання й усвідомлення (або ж самостійне визначення) індивідом вимог щодо перетворення вихідної ситуації породжує задачу. Якщо при зіткненні з умовами ситуації суб'єкт переживає неможливість вирішення ускладнень і протиріччя ситуації засобами наявного знання й досвіду, вона перетворюється на проблему.

Аналіз змістових характеристик педагогічної діяльності показує, що це складний за структурою і багатокомпонентний процес. Виділяються конструктивний, організаторський і комунікативний компоненти діяльності вчителя (Н.В. Кузьміна), додатково до яких розглядаються також її інформаційна, розвиваюча, орієнтаційна, мобілізаційна й дослідницька сторони (О.І. Щербаков, В.О. Сластьонін та ін.).

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 його впливу на інтелектуальний, моральний, фізичний тощо розвиток учнів. Об'єктом і метою педагогічної діяльності є інша людина, особистість, яка сама володіє властивостями суб'єкта. Крім цільового фактора, що знаходиться в комунікативно-інтерактивній площині (особистість як ціль), можна виділити й процесуальний аспект педагогічної діяльності як функціонуючий, головним чином, у ході спілкування та взаємодії вчителя з учнями й

вихованцями. У цьому сенсі інші компоненти педагогічної діяльності є такими, що необхідно доповнюють її комунікативну сторону. Так, конструктивний, орієнтаційний, дослідницький компоненти діяльності здійснюються вчителем для того, щоб втілити їх результати в процес реального спілкування з учнями, а організаторський, розвиваючий і мобілізаційний компоненти в цілому втрачають зміст поза контактом учителя з дітьми.

Таким чином, виділення зазначених компонентів і сторін педагогічної діяльності, як нам здається, має сенс тільки з метою теоретичного аналізу. У реальній же діяльності вчителя всі вони тісно переплетені й пронизані комунікативним змістом; і в цьому сплетенні процес формування, розгортання та функціонування відносин учителя з учнями та іншими суб'єктами навчально-виховного процесу визначає і змістовно спрямовує основні вектори організаторського, конструктивного, інформаційного й іншого 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 у собі протиріччя, без вирішення яких подальше повноцінне розгортання діяльності неможливе. Неузгодженості й протиріччя виникають у момент зіткнення педагога з такими обставинами, що перешкоджають реалізації його цілей, задумів, намірів і т.д. Областю ж реалізації цільових моментів діяльності вчителя є діалогічний процес взаємодії з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу і, насамперед, учнями. Наприклад, учитель, який розробив план і конспект майбутнього уроку (конструктивний компонент діяльності), стикається з неможливістю його реалізації в процесі взаємодії з учнями, які не підготувалися до уроку; формуючи у вихованців певні моральні переконання й добираючи відповідно до цього виховні прийоми, учитель стикається з критикою з боку батьків, які 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 та колегами, усі перипетії і колізії якої складно передбачити й попередити на етапі визначення вчителем цілей, методів і прийомів роботи на найближчу перспективу.

Неузгодженості й протиріччя, що містяться в невідповідності цільових настанов і реальних умов виконання діяльності, приводять до виникнення проблемної педагогічної ситуації тільки через їх усвідомлення вчителем. Момент усвідомлення протиріччя перетворює об'єктивну ситуацію діяльності на проблемну, «привласнену» вчителем. Це відбувається при виникненні в педагога прагнення вирішити протиріччя і знайти те невідоме (шукане), що дозволить зняти вихідну неузгодженість. Наповнення проблемної ситуації певним суб'єктивним змістом пов'язано з актуалізацією області особистісних смислів учителя й тому є надзвичайно індивідуальним.

Як тільки проблемна ситуація наповнилася індивідуальним для конкретного вчителя смисловим змістом і викристалізувалася (хоч у загальному вигляді), мета подальших дій (учитель визначив, що в цей момент йому потрібно досягти певного результату: наприклад, заспокоїти клас, продовжити урок, знайти й покарати винуватців та ін.), проблемна ситуація перетворюється на задачу.

Таким чином, ми пов'язуємо проблемні педагогічні ситуації з реальним процесом педагогічної взаємодії і тому розглядаємо їх як комунікативні, діалогічні. Наші теоретичні уявлення знайшли своє емпіричне підтвердження в результатах пілотажного дослідження. Вище ми говорили, що проблемна ситуація виникає тільки при усвідомленні вчителем протиріччя, що міститься в умовах виконання діяльності. Виходячи з цього, ми пропонували вчителям згадати й описати ситуації їхньої професійної діяльності, які вони розглядають як складні, проблемні. Аналіз результатів показав, що практично всі ситуації є комунікативними за своїм змістом.

Таким чином, *проблемну педагогічну ситуацію, у контексті якої ми досліджуємо процес прийняття рішення в діяльності вчителя, ми визначаємо як неузгодженість і протиріччя між уявленнями педагога про мету, результати й оптимальне протікання його діяльності та реальними умовами його взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу, які перешкоджають їх реалізації.* Тому ми розглядаємо проблемні педагогічні ситуації як умови порушеної взаємодії вчителя з учнями, їхніми батьками, адміністрацією та колегами, тобто як напружені ситуації педагогічного спілкування.

Підходи до вивчення оптимального процесу прийняття педагогічних рішень у сучасній психологічній літературі базуються на аналізі основних типів проблемних педагогічних ситуацій.

У наукових роботах виділяються різні класифікації проблемних педагогічних ситуацій. За системою стосунків, у якій вони виникають, виділяються ситуації взаємодії вчителя з учнями,

колегами та адміністрацією школи, батьками [2; 3; 4]. 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*, які виникають у сфері емоційно-особистісних стосунків [5]. Більш детальні класифікації конфліктних ситуацій за змістовим критерієм містять дидактичні, етичні, дисциплінарні, методичні й тактичні конфлікти [6].

У цілому, методичне забезпечення нашого дослідження ґрунтується на задачному підході. Але розрізнення проблемної педагогічної ситуації та задачі для нас є принциповим. Стимульним матеріалом у дослідженні прийняття педагогічних рішень повинні бути саме проблемні ситуації, у яких вимоги по перетворенню вихідних умов ситуації (тобто мета, на досягнення якої повинне бути спрямоване рішення) не задані. Для отримання валідних комплектів таких ситуацій та розробки критеріїв оцінки першого етапу рішення, на якому й відбувається саме перетворення проблемної ситуації на задачу, проводилось пілотажне дослідження. Його результати, на нашу думку, не обмежуються завданнями валідації методик основної частини наших подальших досліджень, а мають і самостійне значення.

Отже, на першому етапі пілотажу були встановлені змістові характеристики проблемних педагогічних ситуацій, які найчастіше виникають у діяльності вчителя в умовах сучасної школи. З цією метою проводилось опитування, у 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 досліджуваних неупередженої інформації про реальні проблемні ситуації педагогічної діяльності. При цьому було важливо, щоб учителі «говорили мовою життя», а також щиро надавали відомості про себе, свої міркування й почуття.

Вибірку склали 140 педагогів шкіл м. Донецька, м. Луганська та Донецької області. У результаті було отримано 178 ситуацій.

Першу позицію, яка значно переважила інші категорії проблемних педагогічних ситуацій, займають ситуації, що виникають у системі стосунків «учитель-учень» (44%). Найчастіше проблеми виникають з приводу порушеної поведінки учня протягом тривалого часу (зухвала поведінка на уроці, вживання ненормативної лексики, психічна неврівноваженість, що межує, на думку вчителя, з патологією), а також окремих учинків дітей (крадіжка, утеча з дому чи з групи продовженого дня, бійка, образа на адресу вчителя, вимагання більш високої оцінки і т.д.). Обидві категорії містять ситуації, що відрізняються «етичною заграничністю». На ситуації з подібним змістом є вказівки в літературі (В.І. Журавльов), де наводяться конфлікти, ініційовані самими вчителями, які допускають украй неетичні дії (фізичні покарання дітей, брутальність, принизливе ставлення). У нашому ж дослідженні ми стикнулись зі значною кількістю подібних ситуацій, ініційованих учнями.

Другу позицію за частотою називання 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 ці 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 перекутив подію, розповідаючи про неї батькам), а також із підвищеними претензіями батьків відносно 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 перевітками. Особливу групу складають тут ситуації, у 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, пов'язані з нерозумінням, неприйняттям, критикою з боку інших педагогів, особливо більш старших, відсутністю їхньої підтримки.

Особливу, 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 тощо).

Інші проблеми, що не увійшли в названі категорії, склали 5%. Вони пов'язані або із суб'єктивними моментами (наприклад, аналізом власних професійних невдач, помилок, роботою

вчителя над собою), або з проблемами соціального характеру (неблагополучні родини, матеріальна незабезпеченість окремих дітей).

Подальше пілотажне дослідження було спрямоване на виділення суб'єктивно-сміслових характеристик педагогічних проблемних ситуацій. Йдеться про особливості сприймання проблемної педагогічної ситуації на першому етапі процесу вирішення (при ознайомленні з умовою та постановкою проблеми). Із цією метою вчителям пропонувалося не тільки описати складну ситуацію власної діяльності, але й ретроспективно дати її узагальнений аналіз, вказати можливі причини її виникнення та мотиви учасників, а також згадати, які почуття й думки з'явилися при зіткненні з цією ситуацією.

Обробка результатів здійснювалася методом контент-аналізу, при цьому смислові характеристики ситуацій, що виділялися вчителями, пов'язувались із категоріями, до яких вони відносяться.

Найбільш часто смисловий зміст проблемних педагогічних ситуацій вчителі розглядають під кутом *егоцентричної* проблематики (35,9%). Виявлено, що досить часто вчитель центрується на собі та своєму іміджі. Це означає, що педагог в актуальній ситуації розглядає її не з погляду інших учасників і мети діяльності, а з позицій власних інтересів.

Егоцентрична позиція педагогів у аналізі умов проблемних педагогічних ситуацій виявлялася в їх спрямованості на захисну активність. Це пояснюється змістом ситуацій, у яких вона зафіксована: практично всі вони пов'язані з пред'явленням обвинувачення на адресу вчителя. Тому найчастіше егоцентрична позиція педагогів виявляється в ситуаціях взаємодії з адміністрацією і трохи менше представлена частотою прояву в ситуаціях взаємодії з учнями, батьками та колегами. У 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 та 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 ...», «Мені було дуже соромно, що мене як «дівчинку» в літньому віці «вчитали» при молодих співробітниках».

Дещо поступаючись за частотою егоцентричній проблематиці, другу позицію займають випадки аналізу проблемних педагогічних ситуацій з точки зору їх *ділового* змісту (32,4%). Розуміння умов ситуації та її сприйняття як ділової концентрує увагу вчителя на меті своїх професійних функцій – проведенні уроку, оцінюванні учнів, викладі матеріалу і т.д. У цьому випадку в аналізі ситуації переважають не власні інтереси педагога, а інтереси діяльності, справи, переслідуючи які вчитель займає формально-рольову позицію стосовно її учасників. У переважній більшості випадків діловий зміст проблеми вчителі аналізують у ситуаціях взаємодії з учнями, значно рідше – з батьками й адміністрацією (але в загальній кількості ситуацій «вчителі-батьки» вони представлені вагомо), і вкрай рідко – з колегами. У текстах протоколів про постановку проблеми в діловому контексті свідчило акцентування операціонального 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 і, якщо буде потрібно, надати дитині допомогу».

Акцентування ділового змісту ситуації частіше фіксувалося в тих із них, де не виконуються формально-нормативні вимоги до організаційних аспектів навчання, тобто в ситуаціях порушення дисципліни, невідповідності учнів до уроку, частих пропусків занять і т.д.

Вагома представленість ділового змісту проблемних педагогічних ситуацій у їхньому аналізі учителями свідчить, на наш погляд, про функціонування цільового рівня активності, при якому в складних умовах діяльності зберігається здатність суб'єкта діяти цілеспрямовано й усвідомлено. Перевага цієї здатності в ситуаціях спілкування з учнями показує, що саме в тій системі відносин, у якій, головним чином, і розгортається педагогічна діяльність, педагоги найчастіше виявляють прагнення діяти усвідомлено й цілеспрямовано.

Третю позицію за частотою займають випадки розгляду проблемних педагогічних ситуацій з погляду їхнього *особистісного* змісту (23,9%). При цьому розгляд ситуації як такої, що носить 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 проблеми розвитку особистості учнів. Опис учителями смислового змісту ситуації у 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 часто аналіз ситуації 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», «Груб'яни, 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».

Слід зазначити, що аналіз учителями проблемних педагогічних ситуацій з погляду особистісного розвитку учня найчастіше фіксувався в ситуаціях виховного характеру, у яких учні виявляли недоліки морального розвитку, вчиняли провини і т.д., 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 та 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 міститься вказівка на 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 і наступної за цим необхідності завищення їм оцінок), «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, і ще рідше – з колегами. Це свідчить про наявність деякого ціннісного конфлікту між учителями й батьками дітей, що виходить у соціально-економічну сферу.

Таким чином, у нашому дослідженні були встановлені деякі психологічні особливості проблемних педагогічних ситуацій. Насамперед, майже всі вони мають комунікативний характер і співвідносяться з різними системами стосунків між учасниками педагогічного процесу. Крім цього, вони мають певні суб'єктивно-змістові характеристики, що виявляються у сприйманні педагогами первісних умов ситуації з точки зору її егоцентричного, ділового, особистісного або ціннісного смислу. Кожний із цих варіантів сприймання смислового змісту проблемної педагогічної ситуації скеровує подальший процес її вирішення. Це скерування відбувається таким чином, що висування гіпотез та порівняння альтернатив і безпосередньо вибір на наступних етапах процесу прийняття рішення відбувається під впливом первісного сприймання умов проблемної педагогічної ситуації, тобто її суб'єктивного бачення педагогом.

### Література

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
3. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
4. Рыданова И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Мн.: Беларуская навука, 1998. – 319 с.
5. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
6. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии / В.И. Журавлев. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 184с.