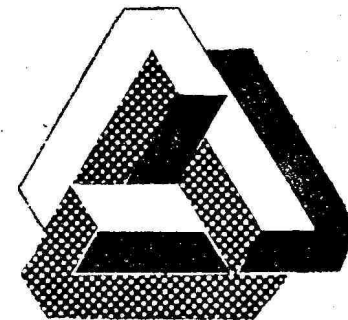


Институт психологии РАН

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ**



Москва
1999

ББК Ю935.13а73
П 69

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ Сб. статей /
Под ред. М.М.Кашапова. М.: ИП РАН, 1999. 136 с.

ISBN 5-201-02283-9

В сборнике содержатся материалы психологических исследований особенностей педагогического мышления. Различные по направленности статьи объединяет теоретическая позиция авторов: представление о преобразующей роли профессионального мышления учителя в контексте педагогической деятельности.

Предназначен для всех интересующихся проблемами педагогической психологии и профессионального мышления.

Редакционная коллегия: доц. М.М.Кашапов (отв. редактор), доц. Ю.П.Поваренков, доц. А.А.Смирнов (зам. отв. редактора), доц. В.А.Мазиллов, доц. Е.В.Коточигова, асс. Т.Г.Киселева (отв. секретарь).

Рецензенты: доктор психологических наук, проф. В.Н.Дружинин;
доктор психологических наук, проф. А.В.Карпов.

Издание сборника финансировано Российским
Гуманитарным научным фондом, проект № 98-06-08206а

ISBN 5-201-02283-9

© Институт Психологии РАН, 1999
© РГНФ

ОГЛАВЛЕНИЕ

Кашапов М.М. Психологический анализ педагогической проблемной ситуации и средств её разрешения	4
Смирнов А.А., Щеникова М.А. Индивидуально-психологические детерминанты педагогического опыта	18
Киселева Т.Г. Исследование педагогического мышления как одной из составляющих профессионально важных качеств учителя	26
Мазиллов В.А. Практическое мышление: эволюция подходов (от «простоты» к «единству»)	34
Дубровина Ю.Н. Личностный компонент мышления в процессе решения педагогической проблемной ситуации	53
Кашапов М.М., Киселева Т.Г., Рябикова И.В. Экспериментальное исследование уровней педагогического мышления	56
Коточигова Е.В. Осознание противоречия как условие развития педагогического мышления	73
Потемина Л.Г. Выражение объективного времени действия как способ формирования лингвистического мышления студентов	78
Поваренков Ю.П. Анализ содержания задач профессионального становления личности учителя (к постановке проблемы социально-профессионального мышления)	87
Кашапов М.М., Ракитская О.Н., Григорьева Е.М. Разработка методик исследования интеллектуальных компонентов креативности педагога	97
Бережная С.К. Дифференцированный подход к организации непрерывного образования инженерно-педагогических работников профессиональной школы	119

отношение может характеризоваться готовностью реализовывать привычные способы решения педагогических ситуаций и преобразовывать эти решения при необходимости. В первом случае даже в самых сложных и затруднительных ситуациях педагог пытается обнаружить в своем личном опыте способы решения ситуации, углубляя и конкретизируя исходное понимание ситуации, не меняя опыт коренным образом. Таким образом, оставаясь на ситуативном уровне решения педагогической проблемной ситуации учитель ориентирован на реконструкцию выполняемой профессиональной деятельности. Во втором случае педагог старается усмотреть причины ошибочности принимаемых им решений в неадекватности имеющихся в его личном опыте алгоритмов этих решений и переорганизовывать свой опыт в соответствии с новой ситуацией. Такой педагог, раздумывая о причинах происходящего, анализирует свое собственное поведение. Этот учитель способен к преодолению трудностей и стереотипов в своей деятельности, он настроен на развитие своей личности, и отличается высокой степенью самоактуализации. Именно такие педагоги чаще выходят на надситуативный уровень решения педагогической проблемной ситуации.

Таким образом, для выхода на надситуативный уровень решения педагогических проблемных ситуаций необходимо развивать личностный компонент мышления. Для этого необходимо:

- включенность человека в ситуацию поиска решения;
- возникновение внешней мотивации, ее перерастания во внутреннюю мотивацию, связанную со стремлением продуктивно продвинуться в проблемной ситуации и разрешить лежащие в ее основе противоречия;
- оценивание в процессе поиска решения собственных усилий и самочувствия, а также удовлетворенности совершаемой деятельностью;
- стимуляцию и активацию эмоционального тонуса самоконтроля, и самодисциплины перед лицом возникающих трудностей.

Экспериментальное исследование уровней педагогического мышления

Кашапов М.М., Киселева Т.Г., Рябикина И.В., Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова

Профессиональное педагогическое мышление реализуется учителем через решение педагогических проблемных ситуаций, возникающих в учебно-воспитательном процессе, при этом любую педагогическую ситуацию можно рассматривать как проблемную, если она содержит противоре-

чие. Педагогическая проблемная ситуация играет роль своего рода «пускового механизма» возникновения психических состояний. В этом случае проявляется зависимость этих состояний от содержания ситуации педагогической деятельности. Следовательно, перед педагогом стоит задача управления психическими состояниями школьников, а также задача саморегуляции собственных состояний, коррекции негативных их проявлений, овладения методами самоуправления ими, чтобы управлять ситуацией, т.к. не научившись владеть собой, он не сможет владеть ситуацией.

Педагогическая ситуация выступает как средство поддержания профессиональной репутации учителя. Если учитель не умеет анализировать ситуацию, то он никогда не решит её конструктивным способом. Позитивный анализ ситуации позволяет выделить в основных её составляющих то, на что можно опереться учителю. Ситуация стимулирует активность педагога. Именно активность лежит в основе развития. Главное - найти ответ на вопрос, каким образом происходит становление и совершенствование педагогического мышления.

Одним из путей ответа на поставленный вопрос служит проблематизация: кто бы что бы ни говорил и ни делал, всегда можно найти в его позиции противоречие, т.е. источник развития. Педагогическая ситуация является частью социо-культурного контекста, т.к., по мнению Л.Кольберга, для обеспечения эффективного нравственного роста детей необходим ряд условий: ситуации морального выбора, смена социальных ролей, использование на практике приобретенных морально-этических знаний и нравственных убеждений. Любая педагогическая ситуация, не смотря на то, что она содержит ряд общих черт, присущих педагогической деятельности в целом, является уникальной, неповторимой как в общем контексте деятельности, так и для конкретного учителя. Но при всей вариативности компонентов проблемных ситуаций можно говорить об их типологии, т.к. системообразующим признаком является противоречие. Противоречие - это внешняя, объективная характеристика педагогической деятельности; обнаружение и осознание учителем конкретного противоречия выступает как проблемность.

Проблемность - это субъективное состояние личности, характеризующееся осознанием учителем профессиональных затруднений, требующих вмешательства и конструктивного разрешения. В отличие от противоречия проблемность должна быть не внешним требованием к педагогической деятельности, а стилем самого мышления учителя. Она должна быть воспринята профессионалом как возможность определения оптимального способа взаимодействия с учащимися. Проблемность - неотъемлемая черта познания, закономерно вытекающая из отношения познания к бытию, объекту или явлению.

Проблемность - это единица педагогического мышления, потому что именно с момента ее выявления и анализа происходит возникновение проблемной ситуации, которая в последующем трансформируется в педагогическую задачу. Следовательно, можно выделить следующие фазы мыслительного процесса в педагогической деятельности: стимульная ситуация, содержащая противоречие → проблемность → проблемная ситуация → педагогическая задача [4, с.10-11].

Проблемность как субъективная реальность имеет несколько уровней существования, связанных, во-первых, с профессиональным опытом мыслящего субъекта; во-вторых, с видением им различных объективных противоречий в стимульной ситуации; в-третьих, с целями и задачами, которые учитель ставит и реализует в профессиональной деятельности. В связи с этим можно говорить, что профессиональное мышление учителя реализуется на двух уровнях - ситуативном и надситуативном. Ситуативный уровень мышления учителя характеризуется обнаружением и разрешением текущих педагогических проблемных ситуаций. Данный уровень проявляется в тактической направленности профессионального мышления, тогда как надситуативный уровень мышления характеризуется обнаружением и разрешением учителем проблемной ситуации, связанной с педагогическим процессом в целом. Реализация надситуативного уровня проблемности имеет отсроченный результат и является стратегическим направлением профессионального мышления учителя, работой на перспективу [2, 3].

В целях повышения профессиональной компетентности, мастерства и уровня профессионального мышления учителя необходимо исследовать факторы, взаимовлияющие и взаимосвязанные с уровнями мышления, способствующие переходу с более низкого уровня на более высокий уровень мышления. Стратегическая задача исследования уровней профессионального педагогического мышления, на наш взгляд, заключается в выявлении механизмов его формирования, что позволит говорить о создании условий для развития и саморазвития таких качеств профессионального мышления учителя, как чувствительность к противоречиям, стратегичность (способность увидеть процесс, ситуацию в целом, себя в качестве соучастника ситуации, т.е. способность выйти за пределы ситуации) и саногенность (способность учителя мыслить категориями успеха).

Тактической задачей исследования профессионального мышления является поиск оснований для сравнения ситуативного и надситуативного уровней мышления, анализ количественных и качественных различий указанных уровней, изучение промежуточных положений, задание качественно-количественного континуума профессионального педагогического

мышления, т.к. мышление нельзя рассматривать как дискретную величину (при самой детальной классификации всегда найдется характеристика, занимающая промежуточное положение). Оперативной задачей исследования уровней мышления учителя, реализованной в нашей экспериментальной работе (выборка - 75 человек), является изучение взаимосвязи уровня мышления с социально-психологическими характеристиками профессиональной деятельности.

Первым направлением было исследование взаимосвязи уровней профессионального мышления с преподаваемым предметом. В связи со спецификой предмета все учителя были разделены на три группы: учителя, преподающие гуманитарные дисциплины (литература, история, языки), учителя, преподающие естественно-научные и точные дисциплины (математика, физика, химия, биология, география), и учителя, преподающие дисциплины прикладного характера (физкультура, труд, ОБЖ, изо). Нам представлялось интересным сравнить результаты, полученные при определении уровня мышления с помощью методики, разработанной Е.В.Дьяченко, с результатами, описанными К.Б.Малышевым [9, с.35-49]. Надо заметить, что единицей мышления у данного автора выступает мысль (суждение, если использовать формулировки, принятые в логике), а мышление определяется как "психический направленный процесс аналитико-синтетического преобразования информации, в результате которого рождается мысль" [9, с.39]. На основании этого К.Б.Малышев говорит о 4 базовых типах мышления:

- предметном, характеризующемся представленностью информации с помощью предметов и имеющем своим результатом мысль, воплощенную в новой конструкции;
- образном, характеризующемся представленностью информации в виде образов и имеющем своим результатом мысль, воплощенную в новом образе;
- знаковым, характеризующемся представленностью информации с помощью знаков, в частности, с помощью слов, и имеющем своим результатом мысль, воплощенную в новом высказывании;
- символическом, характеризующемся представленностью информации с помощью символов и имеющем своим результатом мысль, воплощенную в новую структуру или формулу.

Проектируя типы мышления учителя на типы школьных учебных предметов, К.Б.Малышев утверждает, что "1) в алгебре, геометрии, астрономии, физике, химии используется вся типология мышления и это создает необходимые предпосылки для интенсивного, полного развития мышления у школьников и предъявляет повышенные методические требования к

учителям этих предметов; 2) в остальных учебных предметах нет полного использования всей типологии мышления” [9, с.49]. С таким категоричным заявлением трудно согласиться. Например, вряд ли можно отказывать преподавателю музыки в образном типе мышления, а преподавателю черчения - в символическом; исследования Л.Г.Потеминой показывают, что при формировании лингвистического мышления оказываются задействованными все четыре типа мышления [10]. В связи с этим мы считаем, что преподаваемый предмет не определяет тип мышления; к развитию, преобладанию того или иного типа мышления приводит выявление определенных групп проблем, с которыми чаще сталкивается и которые чаще замечает данный учитель.

Наше исследование показало, что учителя, ведущие дисциплины прикладного характера, при обнаружении затруднений чаще выходят на надситуативный уровень, в то время как учителя-гуманитарии и учителя естественно-научных дисциплин чаще остаются на ситуативном уровне разрешения проблемности. Аналогичные результаты были получены нами как с помощью методики “Педагогические ситуации”, разработанной Р.С.Немовым, так и с помощью “Опросника-определителя доминирующего уровня обнаружения проблемности”, разработанного Е.В.Дьяченко.

Из опрошенных первой группы учителей со среднеразвитыми способностями к решению коммуникативных педагогических ситуаций были выявлены 46,7% учителей и 53,3% учителей с высокоразвитыми способностями; из опрошенных второй группы соответственно 66,7% и 33,3% учителей; из опрошенных третьей группы 93,3% и 6,7% учителей. Различий между тремя группами с помощью t-критерия Стьюдента мы не установили (см. табл. 1.).

Таблица 1. *Распределение испытуемых по способностям решать коммуникативные педагогические ситуации (по методике “Педагогические ситуации”)*

Группы	Способности	
	Среднеразвитые кол-во (в %)	Высокоразвитые кол-во (в %)
I	46,7	53,3
II	66,7	33,3
III	93,3	6,7

В коммуникативных педагогических ситуациях учебного характера во всех группах не были выявлены учителя, у которых доминирует надситуативный уровень проблемности. В первой группе испытуемых были выявлены 6,7% учителей, у которых преобладает скорее надситуативный уровень проблемности, 80% учителей, у которых преобладает скорее ситуативный уровень проблемности и 13,3% учителя, у которых доминирует ситуативный уровень проблемности; во второй группе соответственно 6,7%, 73,3% и 20% учителей; в третьей группе 40%, 53,3% и 6,7% учителей.

Подсчитав выборочное среднее значение по данному показателю у первой, второй и третьей групп, получили соответственно $x_1=8$, $x_2=8$, $x_3=7$. Одинаковые показатели у первой и второй групп говорят о том, что различий по данному параметру у них нет. С помощью t-критерия Стьюдента мы установили различия по параметру у первой и третьей и у второй и третьей групп (между первой и третьей группами $t=2,357$, $P=0,05$; между второй и третьей группами $t=2,121$, $P=0,05$). Таким образом, мы получили, что в коммуникативных педагогических ситуациях учебного характера у учителей третьей группы преобладает скорее надситуативный уровень проблемности, тогда как у учителей первой и второй групп преобладает скорее ситуативный уровень проблемности (см. табл. 2.).

Таблица 2. *Распределение испытуемых по уровням проблемности при решении педагогических ситуаций учебного характера (по методике Е. Дьяченко)*

Группы	Уровень проблемности (в %)		
	Скорее надситуативный	Скорее ситуативный	Доминирует ситуативный
I	6,7	80	13,3
II	6,7	73,3	20
III	40	53,3	6,7

В коммуникативных педагогических ситуациях воспитательного характера в первой группе испытуемых были выявлены 33,3% учителей, у которых преобладает скорее надситуативный уровень проблемности, 46,7% учителей, у которых преобладает скорее ситуативный уровень проблемности, и 20% учителей, у которых доминирует ситуативный уровень проблемности; во второй группе соответственно 20%, 60% и 20% учителей; в третьей группе - 46,7%, 40% и 13,3% учителей. С помощью t-критерия Стьюдента нам не удалось установить значимых различий между тремя группами испытуемых (см. табл. 3).

Таблица 3. *Распределение испытуемых по уровням проблемности при решении коммуникативных педагогических ситуаций воспитательного характера (по методике Е. Дьяченко)*

Группа	Уровень проблемности (в %)			
	Доминирует надситуативный	Скорее надситуативный	Скорее ситуативный	Доминирует ситуативный
I	0	53,3	46,7	20
II	0	20	60	20
III	6,7	46,7	40	13,3

Рабочая гипотеза о том, что у учителей-гуманитариев и у учителей-естественников при решении коммуникативных педагогических ситуаций как учебного, так и воспитательного характера преобладает скорее надситуативный уровень проблемности, а у учителей прикладного - скорее ситуативный уровень проблемности, не подтвердилась, т.к. по ситуациям учебного характера был получен обратный результат, а по ситуациям воспитательного характера достоверных различий не обнаружилось. Обратный результат можно объяснить тем, что у учителей профессионально-трудоового обучения меньше стереотипов поведения из-за подвижности их работы, из-за относительно ненапряженной атмосферы на уроках; они меньше чувствуют усталость от работы, и, следовательно, у них больше предпосылок для преобладания надситуативного уровня проблемности, чем у учителей-гуманитариев и учителей-естественников.

Объяснить полученные данные можно через сравнение целей деятельности учителей прикладного цикла с целями деятельности учителей-гуманитариев и учителей-естественников. Мы считаем, что в самом характере деятельности учителей первой группы заложена необходимость постоянного, тесного контакта учителя с детьми, при этом коммуникативная сторона в их деятельности представлена наиболее ярко. Эта особенность отражается в мышлении учителя через растановку акцентов, выработку приоритетных направлений в своей деятельности. Такие учителя считают, что разрешение проблемной ситуации воспитательного характера более значимо в их деятельности по сравнению с дидактическими, более того реализация дидактических целей и задач для данной группы учителей становится невозможной, если не налажены доверительные отношения с детьми. Для учителей-гуманитариев и естественников на первый план в их деятельности выходит передача определенного объема информации; дидактическая проблемная ситуация часто сознательно планируется и создается на уроках, выступая средством для формирования системы поня-

тий, закономерностей и т.п. Воспитательные проблемные ситуации воспринимаются и оцениваются большинством преподавателей данных циклов как нарушающие спокойствие, мешающие ходу урока и поэтому требующие немедленного решения. К сожалению, надо отметить, что решения, принимаемые данными учителями, нельзя рассматривать как оптимальные, содержащие и анализ мотивов поведения участников ситуации, и объективных условий, и характера противоречий. Таким образом, не сам преподаваемый предмет определяет уровень мышления учителя, а цели деятельности, которые субъективно для себя формулирует педагог. Направленность мышления и условия его протекания, осознаваясь и оцениваясь учителем как существенные составляющие педагогической деятельности, выполняют следующие функции: а) приводят к формированию и актуализации надситуативного уровня мышления, б) способствуют переходу от видения только ситуативной проблемности к надситуативной, в) стимулируют развитие творческого мышления педагога.

Вторым направлением нашего исследования было изучение взаимосвязи уровней мышления с уровнем знания юношеской психологии, который определялся с помощью теста Андрианова. Данное исследование можно рассматривать как продолжение изучения видов обобщений в мышлении педагога, предпринятого Е.В.Коновой и Н.А.Токаренко [8]. Указанные авторы выделили 4 группы учителей в зависимости от преобладания в объяснении проблемной ситуации и ее разрешении теоретических или практических обобщений. Полученные результаты позволили им говорить о различиях между теоретическим и практическим обобщениями с точки зрения их места и способов использования в мышлении профессионала: 1) практические обобщения применяются чаще; 2) способствуют скорейшему разрешению проблемных ситуаций; 3) характеризуются субъективной удовлетворенностью решением. Практические обобщения образуются на базе индивидуальных и личностных качеств субъекта, причем эти обобщения соотносятся не просто с конкретной ситуацией, а с определенным этапом разрешения проблемной ситуации. Научные же обобщения тем шире используются профессионалом при разрешении проблемной ситуации, чем более они сходны с теми, которые формируются самим субъектом практического мышления.

Наше исследование показало, что учителя, преподающие дисциплины прикладного характера, менее склонны использовать теоретические обобщения в своей деятельности, что отражается на уровне знаний юношеской психологии. В то время как учителя дисциплин теоретического характера используют научные обобщения, касающиеся не только области преподаваемого предмета, но и области психологии. Интересно отметить следую-

щие результаты. Наиболее высокие показатели по уровню знаний юношеской психологии обнаружены у учителей с преобладающим, а не с доминирующим ситуативным или надситуативным уровнем обнаружения проблемности, причем разница по уровню психологических знаний между учителями с преобладающим ситуативным и преобладающим надситуативным уровнем обнаружения проблемности незначительная, в то время как различия между учителями по тому же основанию с доминирующим ситуативным и доминирующим надситуативным уровнем мышления значимы. Безусловно, столь противоречивые, на первый взгляд, результаты требуют анализа и интерпретации.

Среди исследуемых учителей не были обнаружены испытуемые с низким уровнем знания юношеской (подростковой) психологии. По-видимому, причины в данном случае те же, о которых говорилось в методике «Педагогические ситуации». Поскольку тест рассчитан на обычного взрослого человека, а мы проводим его среди учителей, то закономерно, что в результатах не встречаются низкие показатели.

В группе учителей I категории среди испытуемых были выявлены 75% учителей со средним уровнем знания юношеской психологии и 25% учителей с высоким уровнем знания юношеской (подростковой) психологии; в группе учителей с высшей категорией соответственно 35% и 65%. Полученные результаты были обработаны статистически с помощью t-критерия Стьюдента: t-критерий составил 3,40 при уровне достоверности различий $P=0,01$. Таким образом, мы подтвердили гипотезу о том, что чем выше категория учителя, тем лучше он знает юношескую (подростковую) психологию (см. табл. 4).

Таблица 4. Распределение испытуемых по уровням знания юношеской (подростковой) психологии

Категория	Уровень знания (в %)	
	Средний	Высокий
I	75	25
Высшая	35	65

Получив взаимопротивоположные результаты по методике «Педагогические ситуации» и модифицированному тесту Андрианова, мы предположили, что между изучаемыми параметрами существует обратная зависимость. Обработав результаты статистически с помощью коэффициента ранговой корреляции, мы получили, что он равен -0,26 (меньше допустимого значения), т.е. наше предположение оказалось неверным.

Анализ взаимосвязи уровня знания юношеской психологии и преподаваемого предмета (распределение на группы в зависимости от предмета было указано выше) выявил следующие результаты. Тестом Андрианова было опрошено по 15 учителей из каждой группы. Среди опрошенных в первой группе средним уровнем знания юношеской (подростковой) психологии обладают 60% учителей, высоким уровнем знания - 40% учителей; во второй группе соответственно 33,3% и 66,7% учителей; в третьей группе 6,7% учителей обладает низким уровнем знания юношеской (подростковой) психологии, средним уровнем знания - 80% учителей и высоким уровнем знания - 13,3% учителя.

Средние выборочные значения по тесту Андрианова в первой, второй и третьей группах соответственно равны $\bar{x}_1=58$, $\bar{x}_2=58$, $\bar{x}_3=51$. Очевидно, что по данному параметру различий между первой и второй группами нет. С помощью t-критерия Стьюдента мы установили, что различия на достоверном уровне имеются между первой и третьей и второй и третьей группами (между первой и третьей группами $t=2,506$, $P=0,05$; между второй и третьей группами $t=2,573$, $P=0,05$).

Можно сделать вывод о том, что знание юношеской (подростковой) психологии учителями первой и второй групп находится на более высоком уровне, чем знание юношеской (подростковой) психологии учителями третьей группы (см. табл. 5).

Таблица 5. Распределение испытуемых по уровням знания юношеской психологии

Группы	Уровень проблемности (в %)		
	Низкий	Средний	Высокий
I	0	60	40
II	0	33,3	66,7
III	6,7	80	13,3

Мы подчеркиваем, что противоречивость полученных фактов лишь кажущаяся. Низкий уровень знаний юношеской психологии у учителей с доминирующим ситуативным уровнем мышления - событие закономерное. Ситуативность мышления проявляется в том, что учитель учитывает и использует при анализе и разрешении проблемности преимущественно внешние, непосредственно данные составляющие ситуации. Он видит свою задачу в том, чтобы убрать возмущение, которое мешает ему осуществлять педагогическую деятельность, соответственно оценивает эффектив-

ность своих действий с учетом того, прекратились ли отклоняющиеся действия учащихся, были ли получены от них извинения и не было ли рецидивов в дальнейшем. Психологические знания о закономерностях развития ребенка плохо вписываются в эту систему видения учащегося учителем. Эти знания, как отмечалось выше Е.В. Коневой и Н.А. Токаренко, являясь теоретическими обобщениями, не встроились в систему практических обобщений учителей данной группы. Знания юношеской психологии стимулируют учителей посмотреть на отдаленные последствия своих действий, т.е. выйти за пределы наличной ситуации, занять мета-позицию, увидев себя как одного из субъектов (составную часть) педагогической проблемной ситуации. Но для учителей с доминирующим ситуативным уровнем мышления такой способ анализа проблемности не характерен, они не умеют, а иногда и не хотят видеть отсроченные результаты своих действий, что приводит к игнорированию ими теоретических знаний из области психологии, в частности психологии юношеского возраста.

Чуть выше среднего уровень знаний юношеской психологии у учителей с доминирующим надситуативным уровнем мышления также можно рассматривать как закономерное явление, т.к. процесс становления профессионала, педагога-мастера приводит к укрупнению информационных единиц-признаков, учитываемых преподавателем в процесс разрешения проблемной ситуации. Если для учителей с преобладающим уровнем проблемности (ситуативной или надситуативной) знания юношеской психологии выступают самостоятельной единицей, чей удельный вес достаточно высок, то у учителей с доминирующей надситуативной проблемностью психологические знания вплетены в более крупные информационные единицы анализа деятельности. Данная категория учителей рассматривает более широкий контекст ситуации, в которой определенные особенности ситуации могут нивелировать психологические закономерности. Знание общего позволяет педагогам увидеть особенное и единичное в ситуации, что приводит к выработке уникального, неповторимого способа разрешения проблемной ситуации - к творческому подходу в профессиональной педагогической деятельности. Наши данные подтверждаются результатами, полученными Ю.Н. Дубровиной [1], которая показала, что соотношение практического и теоретического уровней мышления у учителей с доминирующим ситуативным уровнем составляет 90%/10%, в то время как у учителей с надситуативным уровнем это соотношение обратное - 85%/15%.

Высокий уровень знаний психологии юношеского возраста у педагогов с преобладающим ситуативным и надситуативным уровнем мышления (отличия между этими группами учителей по уровню знаний не зна-

чимы), как уже отмечалось выше, можно оценивать как закономерность. Блок теоретических психологических знаний, входящих в информационную основу деятельности данных учителей, выступает рядоположным признаком проблемной ситуации наравне с внешними условиями ситуации, мотивами участников, их действиями, степенью эмоциональной напряженности и т.п. Именно отсутствие иерархии приоритетности в выделении информационных признаков приводит к тому, что выделение текущих противоречий в наличной ситуации актуализирует у учителей ситуативный уровень мышления; видение глубинных, лежащих вне конкретной ситуации противоречий, напротив, актуализирует надситуативный уровень мышления педагога. В итоге, мы не можем четко и однозначно отнести данного учителя к одному из указанных уровней. Эти учителя занимают промежуточное положение на континууме уровней мышления, полюсами которого являются ситуативный и надситуативный уровни мышления. Мы можем говорить лишь о степени выраженности, о преобладании либо одного, либо другого полюса континуума.

Третьим направлением в нашей работе было желание проверить взаимосвязь категории учителя и его умения видеть и разрешать проблемные ситуации в педагогической деятельности. Ранее нами было показано [7], что высшая категория становится для многих учителей щитом, которым они оправдывают свое нежелание работать над повышением уровня своего мастерства, нежелание демонстрировать свои методические находки. Высшая категория делает учителя не чувствительным к опыту своих коллег, к своим ошибкам и промахам. Причины указанных негативных проявлений в педагогической деятельности учителей высшей категории заключаются в том, что высшая категория для большинства учителей выступает как самостоятельная, предельная цель педагогической деятельности, достигнув которую учитель самоуспокаивается. Пока педагог "зарабатывает" категорию, он демонстрирует и активность, и инициативность, и творческий подход, но добившись присвоения категории, учитель заявляет: "Я свое отработал, пусть теперь другие дают открытые уроки, разрабатываю методические пособия и т.д., а я устал".

В настоящем исследовании получены факты, подтверждающие выше изложенный тезис. Из опрошенных учителей I категории выявлены 30% учителей, обладающих среднеразвитыми показателями и 70% учителей, обладающих высокоразвитыми показателями по данной методике. Из опрошенных учителей высшей категории были выявлены соответственно 85% и 15% учителей. Различия между результатами обеих групп существенны: t-критерий Стьюдента составил 3,68 ($P=0,001$).

Таким образом, результаты данной методики показали, что рабочее предположение о том, что чем выше категория учителя, тем лучше он решает педагогические ситуации, не подтвердилась. Оказалось, что учителя I категории в среднем решают педагогические ситуации лучше, чем учителя высшей категории (см. табл. 6).

Таблица 6. *Распределение испытуемых по способностям решать коммуникативные педагогические ситуации (по методике "Педагогические ситуации")*

Категория	Способности	
	Среднеразвитые	Высокоразвитые
I	6 (30%)	14 (70%)
Высшая	17 (85%)	3 (15%)

Полученные данные также можно объяснить усталостью от общения с детьми или от преподаваемой дисциплины; зачастую мешают сложившиеся стереотипы. У учителей I категории нет еще этой усталости, сохраняется желание приобщаться к новому: новым методикам, экспериментам и т.д.

В коммуникативных педагогических ситуациях учебного характера среди учителей I категории были выявлены учителя, у которых преобладает скорее надситуативный уровень проблемности (10%), учителя, у которых преобладает скорее ситуативный уровень проблемности (70%) и учителя, у которых доминирует ситуативный уровень проблемности (20%); во второй группе результаты оказались совершенно аналогичными. Таким образом, различий по данному параметру методики Е.В.Дьяченко мы не обнаружили. (см. табл. 7).

Таблица 7. *Распределение испытуемых по уровням проблемности при решении педагогических ситуаций учебного характера*

Категория	Уровень проблемности (в %)		
	Скорее надситуативный	Скорее ситуативный	Доминирует ситуативный
I	10	70	20
Высшая	10	70	20

В педагогических ситуациях воспитательного характера в первой группе было выявлено: 5% учителей, у которых доминирует надситуативный уровень проблемности, 50% учителей, у которых преобладает скорее надситуативный уровень проблемности, 40% учителей, у которых преобладает скорее ситуативный уровень проблемности и 5% учителей, у которых доминирует ситуативный уровень проблемности; во второй группе соответственно: 0%, 5%, 55%, 40%. По данному параметру t-критерий Стьюдента составил 3.76 при уровне достоверности различий $P=0.001$. В результате мы получили, что у учителей I категории скорее преобладает надситуативный уровень проблемности при решении педагогических ситуаций воспитательного характера, а у учителей высшей категории скорее преобладает ситуативный уровень проблемности. (см. табл. 8).

Таблица 8. *Распределение испытуемых по уровням проблемности при решении коммуникативных педагогических ситуаций воспитательного характера*

Категория	Уровень проблемности (в %)			
	Доминирует надситуативный	Скорее надситуативный	Скорее ситуативный	Доминирует ситуативный
I	5	50	40	5
Высшая	0	5	55	40

Рабочая гипотеза о том, что чем выше категория педагога, тем более у него преобладает надситуативный уровень проблемности, не подтвердилась, т.к. по коммуникативным педагогическим ситуациям учебного характера не были выявлены достоверные различия, а по ситуациям воспитательного характера был получен обратный результат. Однако полученные обратные результаты по методикам Е.В.Дьяченко и «Педагогические ситуации» логически дополняют друг друга, поскольку выход за пределы обычной ситуации, более глубокий подход к ней ведут к правильному решению данной педагогической ситуации.

Сравнение учителей I и высшей категории по способу обнаружения проблемности в педагогических ситуациях показало, что учителя I категории чаще выходят на уровень надситуативной проблемности, тогда как учителя высшей категории в большинстве случаев замечают лишь ситуативную проблемность. Дополнив данное исследование материалами, полученными в аналогичном исследовании [7], содержавшем анализ разрешения проблемных ситуаций учителями II категории, мы получили, что

зависимость между категорией учителя и уровнем обнаружения им проблемности в педагогическом процессе по форме близка к кривой нормального распределения, т.е. максимальную результативность и эффективность в плане обнаружения и разрешения проблемных ситуаций демонстрируют педагоги I квалификационной категории. Если снижение эффективности педагогической деятельности у учителей высшей категории мы связываем с самоуспокоенностью, усталостью и нежеланием что-либо менять в своей системе работы, то доминирование и преобладание ситуативного уровня мышления у учителей II категории обусловлено малым стажем педагогической работы, неумением анализировать как собственные достижения, так и собственные ошибки, отсутствием методической систематизации у начинающего учителя. Указанная закономерность требует дополнительной проверки, уточнения, соотнесения не только с категорией учителя, но и со стажем, с полом и другими социально-психологическими характеристиками.

В четвертом направлении работы, выполненном с участием Н.В. Стаценко, осуществлялась проверка следующих гипотез: 1. Существует ли зависимость между успешностью решения педагогических ситуаций и наличием реактивной тревоги у школьных учителей. 2. Имеется ли обратная зависимость между успешностью решения педагогических ситуаций и наличием личностной тревоги у учителей.

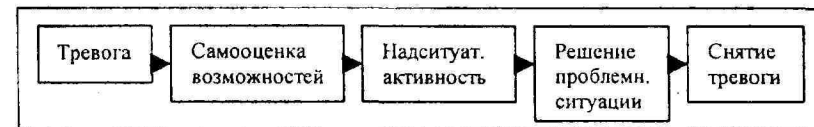
В ходе проведенного исследования установлено, что *реактивная тревога* появляется в ситуациях, которые выходят за рамки привычного хода событий. В условиях неожиданных, непознанных ситуаций у человека развивается напряженность, которая "запускает" активность человека на поиск источника возможного благополучного решения ситуации.

Для разрешения проблемы нужно вычленив, обнаружить её. Возможно, чувство дискомфорта, напряженность, характеризующие тревогу, помогают быстрее сориентироваться и отреагировать на возникшую ситуацию, снять возникшую неопределенность.

Для творческого и успешного решения проблемы помогает надситуативная активность, когда педагог "поднимается" над ситуацией, видит её со стороны, в целом. Тогда становится легче её оценить, увеличивается вероятность нахождения адекватного средства для её разрешения. При возникшем состоянии тревоги, человек оценивает свои субъективные возможности. В зависимости от этого оценивания он может реагировать различными способами, одним из которых является надситуативная активность, ведущая к преодолению состояния тревоги и одновременно необходимая для решения педагогической проблемной ситуации. Следовательно, умение преодолевать тревогу именно таким образом (в отличие от

ухода от решения проблемности или агрессии) коррелирует ($t=5,037$; $P=0,05$) с умением плодотворно, творчески решать проблемы в педагогической деятельности. Вышеизложенное можно представить в виде следующей схемы (см. рис. 1).

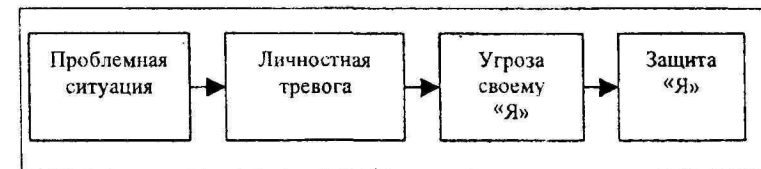
Рис. 1. Динамика реактивной тревоги в процессе решения педагогической ситуации



Тревога как *личностное образование* сильнее влияет на личность в целом, чем тревога как состояние. Если реактивная тревога больше ориентирует человека в ситуации, то личностная тревога, наоборот, дезориентирует, поскольку в этом случае он склонен воспринимать проблему как угрозу своему "Я", своей самооценке и реагировать ещё большим усилением состояния напряженности. Такая личность склонна воспринимать мир как источник постоянной опасности. В этом случае, как показывают материалы нашего исследования, существует обратная зависимость между успешностью решения педагогических ситуаций и наличием личностной тревоги у школьных учителей ($t=0,6$; $P=0,05$).

Следовательно, педагогу труднее "подняться над ситуацией", т.к. его внимание сконцентрировано на себе. Он вынужден защищать себя, искать необходимые для этого средства. Очень часто при этом он "соскальзывает" на уровень психологических защитных механизмов. Защитная позиция педагога в существенной мере затрудняет успешное разрешение возникающих затруднений, что в свою очередь не приводит к приобретению позитивного опыта видения и решения педагогических проблем (см. рас. 2).

Рис. 2. Динамика личностной тревоги в процессе решения педагогической ситуации



Сравнение схем, представленных на рис. 1 и 2, позволяет установить, что в первом случае тревога является сигналом, запускающим функцию поиска решения проблемы. Психологическими механизмами, обеспечивающими данный процесс, служат адекватное оценивание своих возможностей и выход на уровень обнаружения надситуативной проблемности в решаемой ситуации.

Во втором случае тревога становится производной от нерешенной проблемы, исток которой не просматривается педагогом. Учитель, таким образом, оказывается в потоке событий, управлять которым в полной мере оказывается не состоятельным. Проблема воспринимается им как угроза своему "Я", в результате чего происходит включение механизмов защиты.

Подводя итог, хочется еще раз акцентировать внимание на полученных результатах, т.к. они заставляют по-иному посмотреть на систему подготовки и повышения квалификации учителей, а также более критично относиться к процедуре аттестации педагогических работников. Итак:

1. Преподаватели прикладных дисциплин чаще выходят на надситуативный уровень обнаружения проблемности в педагогическом процессе, чем учителя-гуманитарии и естественники.

2. Учителя прикладных дисциплин меньше используют теоретические обобщения в своей деятельности, что отражается на уровне знания и использовании юношеской психологии. В то время как учителя дисциплин теоретического характера используют научные обобщения как из области преподаваемого предмета, так и из области психологии.

3. Наивысшие результаты по уровню знаний юношеской психологии демонстрируют учителя с преобладающим, а не ярко выраженным ситуативным или надситуативным уровнем мышления.

4. Наивысшие результаты по уровню обнаружения проблемности демонстрируют учителя I категории.

5. Зависимость между категорией учителя и уровнем обнаружения им проблемности в педагогическом процессе подчиняется закону нормального распределения.

6. Существует прямая зависимость успешности решения педагогических ситуаций от наличия реактивной тревоги.

7. Существует обратная зависимость между успешностью решения педагогических ситуаций и наличием личностной тревоги у школьных учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубровина Ю.Н. Экспериментальное исследование взаимосвязи доминирующего уровня проблемности при разрешении педагогической

проблемной ситуации с рефлексией, самоактуализацией и типом мышления // Психология педагогического мышления: теория и практика. М.: ИП РАН, 1998. С. 81-87.

2. Кашапов М.М. Психологические основы решения педагогической ситуации. Ярославль, 1992. 83 с.

3. Кашапов М.М. Теория и практика решения педагогической ситуации. Ярославль, 1997. 100 с.

4. Кашапов М.М. Проблемность как единица анализа педагогического мышления // Психология педагогического мышления: теория и практика. М.: ИП РАН, 1998. С. 8-18.

5. Кашапов М.М. Функционально-уровневые характеристики педагогического мышления / Психология и практика: Ежегодник Российского Психологического общества. Т.4. Вып.2. Ярославль, 1998. С.100-102.

6. Киселева Т.Г. Особенности мышления учителя в ситуации оценивания / Психология и практика: Ежегодник Российского Психологического общества. Т.4. Вып.4. Ярославль, 1998. С. 331-335.

7. Киселева Т.Г. Уровневые характеристики педагогического мышления в ситуации оценивания // Психология педагогического мышления: теория и практика. М.: ИП РАН, 1998. С. 61-66.

8. Конева Е.В., Токаренко Н.А. Виды обобщения в мышлении педагога // Психология педагогического мышления: теория и практика. М.: ИП РАН, 1998. С. 95-110.

9. Малышев К.Б. Системный подход в психологии педагогического мышления // Психология педагогического мышления: теория и практика. М.: ИП РАН, 1998. С. 35-49.

10. Потемина Л.Г. Выражение объективного времени действия как способ формирования лингвистического мышления студентов // Исследование педагогического мышления. М.: ИП РАН, 1999. С. 78-82.

Осознание противоречия как условие развития педагогического мышления

Коточигова Е.В., Ярославский Институт повышения квалификации педагогических и руководящих работников образования

В настоящее время педагогическая деятельность требует от педагога "проблемного" типа мышления. Это заставляет по-новому относиться к работе со специалистами в системе повышения квалификации. Цели си-