**Этико - психологическая направленность диалога при анализе педагогических ситуаций**

Ольга Васильевна Бочкарева, ст. преп. кафедры основ теории и методики музыкально-художествен-ного воспитания ЯГПУ, кандидат педагогических наук

Одним из путей, ведущих к совершенствованию профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы, является переход к диалоговым формам обучения. Наиболее активно диалог развивается в процессе решения педагогических задач. Проблемность, заложенная на основе моделирования ситуации, нацеливает студентов на анализ противоречий, конфликтных сторон, вскрытие существенных закономерностей. При решении педагогической задачи обучающиеся строят модель условий, в которых она задана, используя язык описания.

Студенты погружаются в "мир" образов и значений, рефлектируют по поводу построенного "мира", оперируют предметными образами, значениями, символами. В силу известной неполноты описания существует избыточное число оперирования предметным содержанием представленных к анализу ситуаций. Большинство их полизначно, то есть содержит в себе не единственное предметное значение. Пространство возможных решений педагогических задач полифункционально, каждое из них операционально вариативно. Следовательно, для эффективного результата необходима актуализация нужного в данный момент образа и нужной программы действия. Правильное решение возникает в условиях ограничения степеней свободы различных вариантов и выбора оптимального из них. Получение результата достижимо при условии большого числа возможностей к нему. Избыточное число степеней свободы представляет необходимое условие творческого педагогического действия, когда динамические свойства памяти преобладают над ее консервативными свойствами.

Мысленное "соучастие" в ситуации, аргументация решения позволяет студентам овладевать будущей профессией, не ограничиваясь приспособлением, а видеть в ней источник своих устремлений, подкрепленных определенной степенью педагогической готовности к нестандартным ситуациям. Решение задач направлено на формирование активного состояния знания: только тогда педагогический труд становится творческим процессом, когда сам учитель может активно влиять на процесс обучения и воспитания.

Активизация познавательного процесса в диалоге возможна на основе трансформации образной модели педагогической ситуации в модель проблемной ситуации. Решающим в таком переходе является установление смысла. Если на этапе восприятия образной модели педагогической ситуации фиксируется неопределенность или чрезмерно большое число степеней свободы, то на следующем этапе происходит понимание, осознание и означение смысла, то есть выделенного главного противоречия или конфликта, порождающих эту неопределенность. Смысл схватывается не линейно, не последовательно, а комплексно, симультанно, поэтому нередко педагогическая задача сразу воспринимается как проблемная.

Процесс трансформации образной модели в модель проблемной ситуации свертывается. В таких случаях извлечение смысла, в том числе и оценка сложного педагогического явления, происходит прежде ее детального анализа. Эта способность мгновенной реакции на смысл, на проблему актуальна для будущего педагога, когда действительность сталкивает его с неожиданными ситуациями в условиях ограничения времени и требует моментального на нее реагирования. При извлечении смысла из вербального описания ситуации студенты привлекают внелингвистическую информацию, к которой относятся образы реальности, а также действия в ней. Смысловая и внутренняя сторона педагогической реальности такова, что педагогическое действие возможно лишь тогда, когда педагог вычленяет из непрерывного потока действительности проблемную ситуацию. Ю.М.Лотман связывает расчлененность непрерывной реальности на некоторые условные сегменты с человеческим стремлением приписывать действиям и событиям смысл и цель. "То, что не имеет конца, не имеет и смысла. Осмысление связано с сегментацией недискретного пространства"[1] Ю.М.Лотман подчеркивает, что значимость ситуации обеспечивает ее восприятие как противоречащей естественному (нейтральному) ходу вещей.

Умение разрешить противоречие на основе эффективного взаимодействия с учащимися по типу гуманистических, диалогических отношений предполагает не только выход из стихийно возникающих ситуаций, но и владение "технологией" их создания с различными воспитательными целями. Только в этом случае, находясь на уровне психологической готовности к широкому спектру событий и ситуаций в будущем, повышая сопротивление к стереотипам и шаблонам в профессиональной деятельности, обеспечивая проявление самостоятельности в поиске продуктивных решений, учитель сможет вести себя и поступать творчески.

Эффективность решения задач в диалоге по сравнению с индивидуальным решением объясняется его большими возможностями: разнообразием мнений, творческим потенциалом, активностью познавательной деятельности каждого участника, порождаемой вопросами, спорами, дискуссиями, неожиданным освещением проблемы, разнообразием предполагаемых прогнозов. "Сверхзадачей" диалога является пробуждение интереса к другому человеку. Вся атмосфера диалогового взаимодействия подготавливает участников к преодолению "иллюзии самодостаточности одного человека и способствует формированию органической связи каждого человека с другим, причем не в качестве незаменимой части целого, а в качестве незаменимой части взаимозависимого целого"[2].

Анализ педагогических ситуаций создает условия для проявления и осознания его участниками ценностных ориентаций в сфере педагогической деятельности. Диалог порождает многообразие суждений в процессе осмысления проблем воспитания, предполагает сложные иерархии выборов на основе их субъективной значимости. Критерий ценности решает проблему выбора. Любое высказывание, сохраняющее свою самостоятельность, соотносится с другим, обогащается, наполняется новым смыслом за счет продуктивного обмена мнениями.

Разноплановость суждений - начало сопоставительного анализа, способность увидеть проблему на стыке мнений, там, где многие её не замечают, не имея возможности выйти за пределы своего опыта и знаний. Диалог является не только познавательным, но и глубоко нравственным процессом общения, так как позволяет раскрыть личностные позиции студентов, их отношение к педагогическим проблемам. Личностная ориентация позволяет предупредить и преодолеть отчужденность знаний, активизировать интерес к познавательной деятельности, соотнося его с наличными знаниями и жизненным опытом. Именно в этом случае можно говорить о перенесении акцента обучения в ново-дидактическую плоскость, где смыслообразующая мотивация и этико-психологическая направленность являются ведущими. Педагогические ситуации, моделирующие взаимодействия личностей-носителей определенных ценностей, являются, по существу, ситуациями разного стиля нравственных отношений. В процесс анализа включаются как ситуации типа "педагогический консонанс" (согласие, созвучие), отражающие диалогическую природу взаимоотношений, так и ситуации типа "педагогический диссонанс" (разногласие), в которых представлены конфликтные взаимоотношения, показан негативный стиль, недейственные, этически неоправданные средства педагогического воздействия.

Педагогические ситуации диссонирующего типа отражают деструкцию взаимоотношений участников педагогического процесса, деформацию межличностного общения с внутренней (побудительной, мотивационной) и внешней (средства и способы коммуникации) стороны. Студенты анализируют особенности субъективно - экстремального (стрессового) состояния психики. Они наблюдают несбалансированность аффективно-когнитивных детерминант общения, примат аффективной сферы, которые выражаются сужением поля сознания и ослаблением психологического контроля личности, действующей в моделируемой ситуации. Будущие учителя убеждаются в непродуктивности педагогических действий участников разворачивающихся по конфиктному типу ситуаций, отмечая их упрощенное отношение к сложностям внутреннего плана, искажение формирования представлений о личности другого. Анализируя поведение "конфликтных" субъектов, студенты выявляют тенденции усиления негативизма по отношению к оппоненту, драматизацию педагогической ситуации, заострение внимания на неблаговидных сторонах, преувеличение сложности проблемы.

Существование и развитие диссонирующих, фрустирующих отношений в педагогической ситуации анализируются студентами с разных сторон. Большинство педагогических ситуаций полизначно, то есть содержат в себе не единственное предметное значение. Пространство возможных решений полифункционально, каждое из них операционально вариативно. Так, студенты анализируют несколько типов реагирования на проблемную ситуацию по схеме, предложенной В.В.Авдеевым[3]:

- "фрустрация - безысходность" (доми-нирование инфантильной установки, блокировка желания личности к преодолению конфликта, облегченное отношение к трудностям, недопустимость неоднозначности в оценке ситуации, уход от проблемы;)

- "фрустрация - агрессия" (доминиро-вание побудительной мотивации к разрушению, невозможность прогнозирования развития проблемной ситуации, невостребованность позитивного волевого самоутверждения, блокирующего возможность функционирования психологического механизма "совладания").

Выделенные типы реагирования отражают психическое состояние личности, одно из которых связано с нежеланием преодолевать трудности, другое - с непреодолимым желанием разрушать их. Ситуации, демонстрирующие психолого-педагогические ошибки, как правило, вызваны столкновением мотивов, создающих определенные типы субъективной экстремальности. Психическое состояние отражает неспособность личности решить проблему выбора, соотнести конфликтующие между собой мотивы с системой ценностей. Диссонанс достигает остроты тогда, когда привлекательность выбранной альтернативы не очевидна, а отвергнутая имеет преимущества. Состояние личности расценивается как потрясение, переживание, не всегда выливающееся непосредственно в поведенческий акт.

Наиболее рельефно при этом проявляется феномен так называемых защитных мотивов, имеющих самооправдательную функцию. Личность стремится снять с себя вину, увидеть событие в ином свете, чем оно реально происходило, следствием этого является самообман как психологическое средство "эго-защиты". При анализе педагогической ситуации конфликтного типа студенты выделяют несколько форм психологической защиты:

а) личность пытается сохранить смысловую значимость мотива, реально отвергнутого выбором данного конкретного действия, поступка;

б) личность не признает факта собственного поступка;

в) личность утверждает, что у нее не было выбора;

г) личность оправдывает себя внутренним состоянием в момент совершения поступка (усталость, расстройство и т.д.).

Будущие учителя нацеливают себя на позитивное разрешение конфликтных ситуаций, ослабление диссонанса, выделяя при этом следующие направления:

изменение взгляда на один или несколько компонентов педагогической системы;

ослабление значения негативных альтернатив;

переориентировка имеющейся информации в пользу разрешающей конфликт ситуации.

Педагогические ситуации, отражающие регулятивно-оценочные отношения, анализируются студентами в диалоге с позиции своей профессиональной и этической идеально представляемой модели. Индивидуально-психологические особенности личности, ее опыт, знания, убеждения, эмоциональный строй выявляются особенно ярко, когда учащиеся оценочным словом - суждением связывают себя с ситуацией. Анализ-размышление позволяет будущим учителям не только мысленно проиграть вариант педагогически оправданного решения, но и идентифицировать себя с персонажем, в той или иной степени очертить круг собственных проблем. В диалоге осознание ценности становления оценочных суждений происходит в противоречивом процессе единения-обособления. Обмен мнениями, их воздействие друг на друга актуализируются в виде внутреннего согласия или несогласия, принятия, одобрения или осуждения профессионально- этической позиции. Анализ затрагивает механизмы самосознания, интимное, сокровенное, обладающее идеальным и абсолютным содержанием диалектики "я" и "другого я".

Проблема самосознания личности может быть рассмотрена в трех плоскостях: а) философско-методологические, историко-культурные аспекты, связанные с личной ответственностью, моральным выбором; б) общепсихологические аспекты, связанные с развитием личности; в) социально-перцептивные аспекты, связанные с самосознанием и познанием других людей. Развитое самосознание - это рефлексирующее сознание, позволяющее осуществлять выбор оценок и действий.

В раздвоенности, множественности "я" потенциально задан конфликт различных внутренних позиций личности, ее ценностных ориентаций. Диалог выводит этот конфликт в область анализа, позволяет через действия, взаимоотношения, поступки других людей разобраться в самом себе. Ценностные ориентации студентов - это интегративное образование, которое проявляется в отношении к педагогическому факту, явлению в зависимости от уровня усвоения социального опыта и наличия профессиональных знаний, умений, нацеленности их духовных устремлений.

Решение педагогических задач предполагает возможность выбора, одного из условий доминирования определенной ценности. Изменения, происходящие в иерархии ценностей, оказывают влияние на преодоление "я" и "другого я" в каждой конкретной ситуации путем принятия определенной этико-психологической позиции. В диалоге важно студентам выявить новый смысл отношений к людям и самому себе, открыть новое в самоопределении, самореализации. Именно в аспекте самосознания открываются возможности анализа через обращение к внутреннему миру личности и гармонизацию межличностных отношений. Рождение новых личностных ценностей, расширение диапазона использования профессиональных умений и приобретения новых позволяет расширять творческую составляющую психологической установки личности. Восприятие учебной деятельности с учетом перспективы профессионального развития обеспечивает повышение побудительной мотивации. Стабильное функционирование сознания с установкой смыслопостроения способствует доминированию творческого потенциала личности.

Ценность диалога заключается в том, что осознаваемое студентами содержание ведет к новообразованиям в самосознании личности, затрагивая при этом мотивационную сферу. Эти изменения охватывают множество взаимосвязанных характеристик и элементов мотивации, проявляющихся в деятельности иерархическими свойствами и определяющих спектр ее индивидуальных различий: сила мотивации; осознанность мотивации; смысловая насыщенность; интегрированность, целостность мотивационных тенденций (характеристика направленности интересов личности, степени ее социально-психологической устойчивости, согласованность мотивов, ранжирование их по степени значимости); эмоциональная устойчивость мотивации (личностные интересы не слишком зависят от изменений чувственной сферы); ситуативная независимость (устойчивость мотивации во времени).

Диалог приобретает значимый характер при условии эмоциональной окрашенности, при его влиянии на оценки, мнения, опоре на личностный смысл, так как ни одна ситуация не актуализируется, а значит и не расширяется спектр суждений, если нет подкрепления-идентификации ("На его месте я поступила бы подобным образом") и аналогии ("У меня был похожий на этот случай"). Переживание в виде определенного эмоционального процесса выражает потребность человека в познании своего "в мире бытия". Принципиальное самоопределение человека - нерв человеческой нравственности как таковой. При решении педагогических задач наблюдается двойная эмоциональная наполненность: с одной стороны, через характер коммуникации участников диалога, с другой - через анализируемые в моделируемой ситуации отношения. Важно, чтобы эти отношения были проанализированы студентами с позиции диалогового взаимодействия и формировали установку на их воплощение.

Взаимодействие между логическим и эмоциональным проявляется как в процессе интраперсонального, так и в процессе интерперсонального диалогов. Чувства и мысли при анализе получают двойное выражение: эмоциональные входы в сознание порождают логические выходы и наоборот. Этот процесс формирует "аффективно-ценностные" фильтры личности, преобразованные в оценочные категории профессионального мышления, определенные поведенческие программы.

"Я-концепция" - это динамическое, постоянно меняющееся в течение всей жизни образование, поэтому не только диалог оказывает значительное влияние на развитие самосознания, но и развитие самосознания существенно влияет на эффективность диалога.

**Список литературы**

1. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М.: Прогресс, 1992.

2. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу: Учебное пособие. Л., ЛГУ. 1991.

3. Авдеев В.В. Психотехнология решения проблемных ситуаций. М.: Феликс, 1992.