

Пространство проблемных ситуаций и психологическая адаптация

Е.В.Конева, Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова

Конева Е.В. Пространство проблемных ситуаций и психологическая адаптация // Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования. Сборник статей. М. – Ярославль: Ремдер, 2004. С.338-342.

Функционирование человека в любой социальной или материальной системе предполагает периодическое решение различных проблемных ситуаций. Под проблемной ситуацией мы понимаем такой эпизод деятельности, когда она не может продолжаться старыми средствами и способами [25]. В качестве момента, дополняющего понимание проблемной ситуации как феномена можно привести замечание М.М.Кашапова: "Проблемность ситуация приобретает при обнаружении в ней противоречий и порождает процесс мышления, направленный на "снятие" противоречий" [13, с.195]. Суть проблемной ситуации, таким образом, в необходимости поиска новых (для данного субъекта) путей выхода из затруднения или адаптации уже известных способов деятельности к новым условиям.

В психологии мышления общепризнанным является главным образом субъективный характер проблемной ситуации, несмотря на наличие у нее некоторого объективного основания. Как пишет Ю.К.Корнилов, «объективно источником возникновения проблемных ситуаций являются разного рода неадекватности в функционировании и развитии объекта. ... Проблемная ситуация – это состояние субъекта, а не объекта, поэтому неадекватности, возмущения сами по себе еще ничего не значат. Неадекватность прежде всего должна быть замечена, обнаружена. С этого начинаются изменения в текущей ситуации, которые впоследствии могут превратить ее в проблемную» [16, с.49]. Преобразование описанной ситуации в проблемную – также субъективно обусловленный процесс, регулируемый целым рядом детерминант. Следовательно, разные люди, даже находящиеся в похожей профессиональной (или иной) среде имеют дело с различными проблемными ситуациями. К этому необходимо добавить, что воспринятая проблемная ситуация не обязательно принимается к решению. Принимаемый к решению круг проблемных ситуаций также различается в зависимости от субъективных факторов.

Проблемные ситуации, воспринимаемые и решаемые субъектом, по-видимому, не представлены в его сознании изолированно друг от друга. По определению Д.Н. Завалишиной, характеризующей проблемные ситуации в профессиональной деятельности, для опытного профессионала характерна «типологизирующая активность», позволяющая воспринимать ситуации практической деятельности в контексте сложившейся у данного субъекта системы их оценки [7]. Соответственно проблемные ситуации в представлении человека определенным образом группируются, образуют различные связи друг с другом. Это позволяет говорить о наличии пространства проблемных ситуаций.

Термин «пространство» в настоящее время распространен как в политическом и экономическом лексиконе («постсоветское пространство», «рублевое пространство»), так и в различных науках. В психологии можно встретить двойное понимание данного термина. Во-первых, под пространством понимается совокупность условий и обстоятельств, позволяющих организаторам этих условий и обстоятельств реализовывать некоторые функции и выполнять некоторые задачи (например, «развивающее пространство для подростков» [19]). Близким к данному пониманию можно считать рассмотрение психологического пространства как качественно новой формы функционирования психики, возникшей в результате специальных психологических и педагогических воздействий. Таково, например, «пространство «между» субъектами – учителем и учеником», складывающееся в ходе развивающего обучения [12]. Во-вторых, по

определению В.А.Толочка [26], это «совокупность связанных шкал», в которую помещается некоторая психологическая реальность. Типичным примером применения концепции пространства для исследования личности является метод Дж.Келли. В последние годы термин «пространство» используется для характеристики психологических явлений, имеющих сложную объективную и субъективную структуру, с трудом поддающихся систематизации и шкалированию: профессиональное пространство [8], пространство деятельности [26]. В нашем понимании пространство – это скорее некоторая совокупность различным образом связанных друг с другом элементов, определенным образом упорядоченная в сознании субъекта, подвергнутая оценке по ряду значимых для субъекта параметров. Пространство проблемных ситуаций (иначе говоря, проблемное пространство) – когнитивное образование субъекта, в которое входит его представление о круге эпизодов, подлежащих решению, их признаках, некоторых свойствах и примерных направлениях выхода из проблемных ситуаций.

Формирование проблемного пространства находится в русле развития человека как субъекта в современном понимании этого слова, то есть с позиций теории субъектности, поскольку, как пишет Д.Н.Завалишина, субъект «осуществляет соотнесение и согласование внешнего (объективных требований, обстоятельств) и внутреннего (своих возможностей, ценностей и т.д.) т.е. активно организует свое взаимодействие с миром в форме решения определенных задач» [9, с.50]. Образование проблемного пространства требует, кроме того, и достаточного уровня когнитивного развития человека, в частности, его рефлексивных способностей, поскольку оценка проблемных ситуаций осуществляется на уровне предметной рефлексии.

Рассмотрение проблемного пространства как феномена может быть полезно для понимания и коррекции процесса психологической адаптации человека в различных сферах психической активности. Рассмотрим некоторые проявления этого феномена.

Проблемное пространство и профессиональная деятельность.

Несмотря на субъективный характер пространства проблемных ситуаций, у него в профессиональной деятельности существует некоторая объективная детерминация. У профессионала имеются известные ему самому, его руководству и коллегам профессиональные обязанности. В коллективе существуют некоторые традиции и система ритуалов. Однако проблемное пространство объективировано очень слабо. С кем из коллег, выше- или нижестоящих необходимо общаться тому или иному специалисту? С кем общаться можно, но необязательно? Какие задачи он должен решать, какие являются необязательными для него? Какие явно относятся к компетенции другого специалиста? Это только одна, причем не самая сложная, область вопросов, ответы на которые определяют субъективное восприятие проблемного пространства. Казалось бы, ответы на эти вопросы легко найти в должностных инструкциях и других нормативных документах. На практике, однако, такая документация не предполагает непосредственного использования в повседневной деятельности и предназначена в основном для регулирования производственных конфликтов правового характера. По крайней мере, очевидно, что проблемное пространство в различных профессиях в разной степени предопределено объективно. Официальных рамок в деятельности юриста, например, больше, чем в деятельности психолога. Для последнего, несмотря на то, что в некоторых сферах деятельности эта профессия является привычной уже в течение нескольких десятилетий, проблема определения круга профессиональных обязанностей не перестает быть острой. Еще в 1975 году Н.П.Ерастов писал: "Самый главный вопрос проблемы профессиональной подготовки индустриального психолога – это вопрос о том, зачем нужен психолог на предприятии" [6, с.37]. Спустя более 25 лет мы читаем в заметках школьного психолога: "Задача определения круга профессиональных обязанностей психолога в школе так и осталась для меня нерешенной" [23, с.80].

Еще более сложной стороной проблемного пространства выступает ориентировка в тех ситуациях, которые имеют отношение к профессиональным обязанностям, следовательно, требуют от специалиста работы с ними. Возникновение таких ситуаций требует ответа на вопросы, в какой степени необходимо заниматься ситуацией, как срочно это надо делать, насколько разрешима эта ситуация, возможно ли ее предотвращение, если она неблагоприятна и т.д. Не последнюю роль играет и такой, казалось бы, необычный вопрос: надо ли заниматься ситуацией вообще? Постановка этого вопроса обуславливается тем, что теоретически круг профессиональных обязанностей, например, школьного психолога огромен. Проанализировав большое количество литературных источников по данной теме, мы в нашем исследовании, проведенном совместно с Е.Н.Галкиной [3], составили перечень профессиональных обязанностей школьного психолога. В нем оказалось 43 пункта.

Проблемное пространство, складывающееся у субъекта, по-видимому, оказывает влияние на эффективность деятельности. В этой связи уместно говорить об адекватности проблемного пространства. Адекватность в данном случае – характеристика условная. Разумеется, не может быть «правильного» и «неправильного» пространства проблемных ситуаций. Однако есть соответствующее образование, складывающееся у успешных и неуспешных профессионалов. То же самое можно сказать про опытных и неопытных специалистов. Поскольку не вызывает сомнения, что образы каждой из названных пар групп различаются, можно вести речь о представлении, более или менее приближенном к образу опытного и успешного профессионала, условно принимаемому за «эталонный» образ. Изучение такого образа важно, например, для оптимизации процесса профессиональной подготовки.

Некоторые данные о пространстве проблемных ситуаций в восприятии студентов и опытных профессионалов получены нами в исследовании, проведенном совместно с Ю. С. Субботиной [24].

Испытуемыми были студенты 4 курса факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, специализирующиеся по педагогической психологии (56 человек), студенты 4 курса юридического факультета того же вуза (30 человек), дипломированные психологи, работающие в школах г. Ярославля (41 человек), следователи РОВД и прокуратур разного уровня г. Ярославля и Рыбинска (30 человек).

В качестве экспериментального материала использовались два набора по 12 проблемных ситуаций, характерных для деятельности психолога, работающего в школе (для студентов – психологов и психологов – практиков) и следователя (для студентов – юристов и следователей).

Испытуемым предлагалось оценить некоторые свойства каждой ситуации. Для этого были использованы шкалы со следующими полюсами.

1. Вероятность возникновения такой ситуации в деятельности низка – вероятность возникновения такой ситуации в деятельности высока.

2. Я не знаю, как разрешать эту ситуацию – я знаю, как разрешать эту ситуацию.

3. Для разрешения этой ситуации не нужны знания, полученные в вузе, только личный опыт – для разрешения этой ситуации нужны знания, полученные в вузе.

4. Я знаю, как предотвратить возникновение таких ситуаций – я не знаю, как предотвратить возникновение таких ситуаций.

5. Ситуацию не нужно решать, лучше сделать вид, что ее не замечаешь – ситуацию надо решать непременно.

Нами сравнивались результаты студентов каждого факультета и работающих специалистов. Кроме того, сопоставлялись между собой результаты представителей различных специальностей. Таким образом, мы получали информацию о характеристиках разных стадий профессионализации специалистов различного профиля.

Обнаружены некоторые закономерности, в равной степени характеризующие особенности видения и решения проблемных ситуаций студентов обоих факультетов.

1). Студенты-психологи, так же, как и студенты-юристы, значимо выше оценивают частоту возникновения проблемных ситуаций в деятельности профессионала, чем практики. Этот результат легко объясним, так как для практиков характерно недопущение проблемных ситуаций в деятельности, профилактические действия по их предотвращению.

2). Аналогичным образом студенты обеих специальностей значимо выше оценивают необходимость решения возникающих в деятельности проблемных ситуаций. Проще говоря, опытные специалисты предпочитают "не замечать", игнорировать многие проблемные эпизоды, ориентируясь на собственную иерархию важности проблемных ситуаций.

Пространство проблемных ситуаций определяет некоторые стилевые особенности выполнения профессиональной деятельности. Формирование пространства проблемных ситуаций связано также с процессом становления профессиональной идентичности. Ощущение человеком себя как профессионала – это и представление себя внутри некоторого круга людей, объектов, событий и обязанностей, равно как и внутри круга более или менее необходимых для разрешения эпизодов.

Проблемное пространство и межличностное общение.

Взаимопонимание в межличностном общении во многом зависит от степени совпадения у общающихся пространств проблемных ситуаций. При существенном несовпадении высказывания или действия одного из партнеров могут восприниматься другим как неадекватные, рассматриваться как неуместные. В общении существует своеобразная рефлексия «чужих» проблемных ситуаций. Она проявляется, например, когда один партнер говорит другому: «На твоём месте я бы попробовал...», «Я на твоём месте посмотрел бы...». Точность рефлексии проблемности партнера существенно влияет на взаимопонимание.

Применительно к межличностному общению можно говорить о взаимоприемлемости проблемных пространств общающихся. Можно также говорить об адекватности индивидуального проблемного пространства в межличностном общении культурным нормам и традициям. Причем в данном случае проблема адекватности более объективирована, чем по отношению к профессиональной деятельности. Общество негласно задает некоторые границы проблемного пространства, существующие, например, в виде этических норм. Допустимые границы усваиваются субъектом в процессе социализации. Помимо широких общественных норм существуют более частные, характерные для определенной социальной группы. Несовпадение представлений о приемлемом проблемном пространстве – одна из причин трудностей в общении, возникающих у людей, принадлежащих к разным социальным группам.

Этот факт можно проиллюстрировать, например, данными, полученными нами при изучении проблемных ситуаций, возникающих у детей с задержкой психического развития. Задержка психического развития – феномен, касающийся не только школьного обучения. Несмотря на то, что явления задержки развития начинают фиксироваться обычно при поступлении ребенка в школу, особенности таких детей накладывают отпечаток на более широкую сферу функционирования, в том числе и общение. Особенно актуален этот вопрос для обеспечения эффективности так называемой интеграции в общество людей с особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью. Интеграция означает процесс и результат предоставления таким людям прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих его отклонения в развитии и ограничения возможностей [22].

Пространство проблемных ситуаций в общении для детей с задержкой психического развития (ЗПР) выступает в ином виде по сравнению с их нормально

развивающимися сверстниками [1, 15]. Приведем фрагмент таблицы, в которой представлены типы проблемных ситуаций, возникающие в общении со сверстниками у детей с ЗПР 10-11-летнего возраста и нормально развивающихся детей того же возраста. В приведенную таблицу включены лишь те типы проблемных ситуаций, частота встречаемости которых различается в двух группах.

Таблица 1.

Сравнительное распределение типов проблемных ситуаций взаимодействия нормально развивающихся детей и детей с ЗПР со сверстниками

Тип проблемной ситуации	% от общего числа ПС	
	Нормально развивающиеся дети	Дети с ЗПР
Вероятность получения оскорбления со стороны сверстника	6,8	0,0
Разногласие (расхождение в намерениях)	11,9	0,0
Опасность приобщения к социально порицаемым формам поведения	0,0	9,1
Насмешки над неловкостями в поведении	4,2	0,0
Предательство со стороны сверстника	11,5	0,0
Невыполнение требований сверстника	0,0	5,2
Клевета, обман со стороны сверстника	0,0	8,6
Разногласия мнений и намерений	13,2	0,0
Защита чьих-либо интересов	0,0	25
Конкуренция мальчиков в межполовом вопросе	0,0	3,3

Как видно из таблицы, детьми с ЗПР, во-первых, фиксируются как проблемные некоторые ситуации, несущественные для обычных детей (например, ситуации защиты чужих интересов: «Когда обзывают друга, я нападаю на того, кто это делает. Если бьют моего товарища, я заступаюсь. Дерусь с теми, кто ломает деревья и обижает маленьких. Говорю директору, если кто-то сорит в школе»). Казалось бы, это говорит о большей альтруистичности детей с ЗПР, их большей способности к взаимопомощи и взаимоподдержке по сравнению с нормально развивающимися детьми. Однако более вероятное объяснение этого явления состоит в том, что дети с ЗПР, по-видимому, с трудом формируют представление о своем личностном пространстве, плохо проводят грань между своими и чужими переживаниями, что выступает как один из дефектов личностного развития. Кроме того, внешне альтруистическое поведение имеет нежелательные последствия для дальнейшей социальной адаптации человека. Защита

чужих интересов нередко воспринимается окружающими как попытка "лезть не в свое дело" и встречает в лучшем случае осуждение. В крайнем варианте человек с такой установкой имеет больше шансов стать жертвой чужой агрессии.

Во-вторых, некоторые личностно значимые для детей с нормальным темпом развития ситуации остаются незамеченными детьми с ЗПР. Это прежде всего ситуации защиты собственного мнения и отношения к окружающему, а также защиты личностного достоинства. Такие ситуации отмечаются детьми только если посягательство на личностную целостность принимает характер открытого оскорбления. Отмеченные особенности видения проблемных ситуаций связаны прежде всего с тем, что дети с ЗПР плохо различают свое и чужое психологическое поле, не проводят грань между своими и чужими интересами, мнениями, оценками, с трудом формируют собственное отношение к окружающему.

Адаптация детей с ЗПР к социальному окружению может осуществляться двумя путями: повышение по возможности личностного потенциала самих детей с ЗПР и работа с окружающими их людьми (главным образом, сверстниками) в направлении повышения их толерантности к детям, отличающимся от них по темпу психического развития. Адекватность первого пути не вызывает никаких сомнений и находится в русле коррекционно-воспитательной работы с данным контингентом детей. Второй путь на данный период времени является менее распространенным. Однако и для его реализации существуют определенные психологические предпосылки.

Мы обнаружили гораздо больше различий между детьми с ЗПР и их нормально развивающимися сверстниками, сравнивая взаимоотношения детей друг с другом, чем сравнивая их общение с взрослыми. С нашей точки зрения, это означает, что в адаптации детей с ЗПР к социальному окружению большую роль играет "взаимное движение" партнеров по общению на пути приспособления друг к другу. Можно предположить, что взрослые прилагают больше усилий для установления контакта с детьми с ЗПР, чем их сверстники. Тем самым, благодаря усилиям взрослых, их общение с детьми с ЗПР более продуктивно, чем общение с этими детьми в детской среде. Следовательно, есть некоторые ресурсы повышения социальной адаптированности детей с задержкой развития за счет повышения мотивации сверстников на эффективное общение с ними. Решение задачи интеграции детей с особым темпом развития в "нормальное" детское сообщество предполагает взаимное приспособление двух сторон общения друг к другу. Центральным моментом этого приспособления со стороны детей с нормальным темпом развития является повышение их толерантности к детям с ЗПР.

С понятием толерантности в российской психологии в настоящее время сложилась, с нашей точки зрения, довольно странное положение. Оно состоит в том, что при наличии большого количества исследовательских и социальных программ, основанных на феномене толерантности, специальных сайтов (напр., <http://www.cd.ru/mpsi/k018/docs/project.htm>) и т.д, трудно найти удовлетворительное определение этого понятия. Толерантность определяется либо слишком широко («условие сотрудничества и реализации системного, личностного и деятельностного подходов»), либо через другое понятие (в основном, через «принятие»), которое само требует определения. В лучшем случае она трактуется как терпимость, что не вполне отражает суть явления, так как за словом «терпимость» в русском языке закрепилось значение, близкое страданию. Это противоречит понятию толерантности. Выросшее на почве гуманистических традиций, оно обозначает искреннее, не-самонасильственное дружелюбие по отношению к другому, допущение существования у другого иных взглядов, верований, привычек и чувств.

Традиционно выделяется политическая, религиозная и экономическая толерантность [20]. В последние годы в научной и популярной литературе, на конференциях и семинарах все чаще речь идет об этнической толерантности [21]. В действительности видов толерантности значительно больше и в практическом отношении

важно разрабатывать понятия, например, возрастной, социально-групповой, интеллектуальной толерантности. Возвращаясь к вопросу о детях с задержкой психического развития, вероятно, надо говорить о возможностях формирования именно последнего из указанных видов толерантности.

Один из способов работы по формированию толерантности – психологические тренинги, примером которых может служить программа тренинга, разработанная Г.У.Солдатовой, Л.А.Шайгеровой и О.Д.Шаровой под руководством А.Г.Асмолова (см.[11]).

В формировании одного из конкретных видов толерантности – этнической – альтернативой тренингу толерантности успешно выступает тренинг этнокультурной компетентности [17]. В основе тренинга лежит метод ситуаций, составляющих так называемый культурный ассимилятор. По сути это набор проблемных ситуаций общения, возникающих у коренного населения центра России при взаимодействии с выходцами с Кавказа и наоборот. Применение культурного ассимилятора дает показательные результаты в повышении взаимоприятия представителей различных культур. Эффективность данного метода, на наш взгляд, может быть выше, если при подборе ситуаций культурного ассимилятора используется принцип проблемного пространства. Наше исследование, проводимое в настоящее время совместно с Е.И.Гусевой [5], направлено на изучение общенческих проблемных пространств школьников-мигрантов и детей представителей коренного населения, обучающихся в одной школе. В изучаемых пространствах есть элементы, в большей или меньшей степени совпадающие у двух экспериментальных групп. На основе полученных результатов создается тренинговая программа, построенная по принципу «от простого к сложному»: обсуждение начинается с проблемных ситуаций, восприятие которых минимально различается у представителей разных культур, готовя почву для работы с ситуациями максимального несовпадения.

Проблемное пространство и практика обучения.

В данном разделе статьи под понятием «обучение» мы подразумеваем не столько овладение школьной программой, сколько освоение различных способов взаимодействия с социальной и бытовой средой, что обычно является предметом не собственно школьной, а скорее внеклассной учебной деятельности. Определение пространства проблемных ситуаций играет важнейшую роль в практике обучения. Как различные учебные пособия, так и программы практических занятий фактически построены на определенной концепции проблемного пространства, имеющегося у составителя. Успех обучения, по-видимому, зависит от степени совпадения проблемного пространства авторов учебника или преподавателей и обучающихся. Это совпадение в первую очередь касается самого набора проблемных ситуаций. Затем вступает в действие степень совпадения представлений о необходимости разрешения этих ситуаций и т.д. Но главным фактором успешного усвоения знаний и овладения навыками представляется именно совокупность проблемных эпизодов.

Программа по социально – бытовой ориентировке для умственно отсталых детей [18] предполагает выработку у учащихся, например, следующих умений: «культурно вести себя в гостях (оказывать внимание сверстникам и старшим, приглашать на танец, поддерживать беседу и т.д.)»; «вручать и принимать подарки». Не вызывает сомнения, что красивое, изящное вручение подарка может стать для молодого (а иногда и взрослого) человека проблемной ситуацией. То же самое касается других эпизодов, выделенных составителями программ. Также несомненно, что обозначенные навыки в идеале должны входить в диапазон средств общения каждого человека. Однако в большинстве социальных слоев российского общества культурное взаимодействие не порождает проблемных ситуаций, так как не является потребностью. Поэтому способы разрешения проблемных ситуаций предлагаются учащимся в отрыве от соответствующего

проблемного поля, что, по-видимому, снижает эффективность усвоения навыков. Другими словами, проблемная ситуация, решению которой субъект обучается, должна у него вначале возникнуть. В большинстве обучающих адаптационных программ предполагается, что соответствующие проблемные ситуации у обучающегося возникнут, однако это именно предположение авторов программ.

Формирование у умственно отсталых детей адекватного проблемного пространства в условиях школьного обучения, по-видимому, затруднительно. Во всяком случае, на данный момент автор не может предложить сколько-нибудь определенных рекомендаций для создания соответствующей методики. Но существует некоторый опыт работы по включению дезадаптированного ребенка в проблемное пространство бытовых и общенческих ситуаций. Имеется в виду работа по программе социальной адаптации детей и подростков «Диалог индивидуальностей» в рамках международной программы «Большие братья/Большие сестры» (в г.Ярославле программа функционирует под эгидой Департамента по делам молодежи Администрации Ярославской области).

Программа по повышению социальной адаптированности детей и подростков предназначена для воспитанников детских домов и детей из неблагополучных семей 11-14 лет. Каждому участнику программы подбирается старший друг одноименного пола из числа волонтеров (как правило, это студенты педвузов). В течение года волонтер и его подопечный регулярно встречаются, причем в контракте оговорен регламент встреч, обычно непродолжительных. То, что общение ограничено одним годом, а встречи регламентированы, является принципиальным требованием программы, так как ее цель – не создать диаду, в которой формируется зависимость младшего от старшего или некоторая симбиотическая связь, а именно вооружить подшефного средствами дальнейшей самостоятельной адаптации. Один из центральных механизмов выработки таких средств - формирование у ребенка или подростка адекватного проблемного поля. Характер воспитания и образ жизни ребенка из неблагополучной семьи или детдома обычно существенно деформирует его мировосприятие. Одним из выражений этой деформации является неумение адекватно выделять проблемные ситуации, то есть те эпизоды жизнедеятельности, которые требуют от человека анализа и поиска решения. Дети, воспитывающиеся в среде, обедненной эмоциями и здоровым общением, а также отличающейся неупорядоченностью жизненного уклада, не фиксируют широкий ряд проблемных эпизодов, характерных для мировосприятия социально благополучных людей. Это касается, например, сферы установления контактов со взрослыми, способов добывания и распределения денег, структурирования времени и т.д. Неоптимальностью отличаются также пути решения возникающих проблемных ситуаций. С другой стороны, у социально неблагополучных детей возникают проблемные ситуации, отсутствующие у большинства их более адаптированных сверстников. Исследование общения школьников с задержкой психического развития выявило, например, большое количество проблемных ситуаций, возникающих из-за непонимания тех воспитательных воздействий, которые направляют на них взрослые [15].

Общение со старшим другом помогает более адекватно воспринимать и оценивать различные жизненные эпизоды с точки зрения их проблемности и необходимости их решения. Кроме того, подопечный получает информацию о том, как находить социально приемлемые выходы из сложных ситуаций. Волонтеры, по их собственным высказываниям, также получают возможность расширить свое поле воспринимаемых проблемных эпизодов. Это полезно для будущего педагога, так как в дальнейшем ему будет легче понимать мотивы поведения школьников, особенно детей, относящихся к так называемой «группе риска», которые в большинстве своем и составляют контингент участников программы «Диалог индивидуальностей».

Необходимость создания возможностей для возникновения, выращивания проблемных ситуаций в ходе жизнедеятельности осознается создателями многих адаптационно – обучающих программ для детей и подростков. Так, в брошюре,

написанной коллективом авторов под руководством А.А.Либермана [19] анализируются различные формы внеучебной работы с подростками, каждая из которых по сути направлена на повышение адаптированности подростков в условиях «взрослого» общества. Как известно, сама по себе данная проблема не перестает быть актуальной на протяжении последних двух столетий, причем ее острота практически не зависит от политического строя, а с развитием экономики лишь увеличивается. В истории педагогики известен целый ряд попыток создания микросистемы, в той или иной степени отражающей функционирование современного на соответствующий период общества. Это, помимо хорошо известных комсомольской и пионерской организаций, более современные скаутские отряды, эксперименты по школьному самоуправлению, создание образовательных комплексов «школа – клуб» и т.д. Общей чертой всех этих микросред, помимо всего прочего, является недекларируемая, но по сути присутствующая возможность пребывания подростков в некотором проблемном поле, позволяющем самостоятельно выделять проблемные ситуации, разрешая их затем с помощью и под руководством взрослых. Спецификой каждой из названных форм является то представление о «взрослом» общественном устройстве, которое педагоги – создатели микросред закладывают в создаваемую ими форму. Особенностью современных проектов формирования развивающей микросреды для детей и подростков является, на наш взгляд, более отчетливое, чем в прежние годы, понимание социальной адаптации как постановки и решения (а не просто решения) проблемных ситуаций, особенно проблемных ситуаций социального взаимодействия. Например, характеризуя свой проект создания подросткового сообщества, упомянутый коллектив авторов [19] отмечает, что работа в сообществе «направлена на реализацию собственных проектов, а не на формирование определенных умений», «взрослый выступает в позиции консультанта, а не в позиции мастера» (с.7). Фактически ту же самую задачу в функционировании адаптационно – обучающей системы фиксируют А.С.Чернышев и Ю.А.Лунев: «социальное обучение осуществляется в рамках специально созданного социума, который, с одной стороны, отличается организационной самобытностью (нормотворчеством), с другой стороны, вписан в реальное социально-нормативное пространство региона проживания обучаемых» [28].

Феномен пространства проблемных ситуаций имеет значимость и для профессионального обучения. Использование ситуаций деятельности в практических занятиях давно уже не представляет собой дидактического новшества. Широко используется метод ситуаций, например, при подготовке юристов [2,4,29], все чаще ситуации реальной деятельности применяются в ходе практических занятий со студентами-психологами [14]. Что касается послевузовского обучения, то в учебной работе с профессионалами метод ситуаций появился едва ли не раньше, чем в вузе [напр.,27].

Во всех формах обучения, использующих ситуации, существует общая проблема отбора ситуаций, иначе говоря, формирования учебного проблемного пространства. В большинстве случаев авторы не раскрывают принципов выбора дидактических ситуаций. Между тем, с нашей точки зрения, этот вопрос представляет определенный интерес, поскольку немаловажно, чтобы учебные ситуации как можно более точно отражали реальное проблемное пространство профессионалов.

В нашем исследовании проблемного пространства мы использовали аналог репертуарного списка метода Келли [10]. В результате были получены наборы ситуаций, характерных для профессиональной деятельности школьного психолога и юриста (следователя). Каждая ситуация отличается двумя признаками. Первый касается источника возникновения затруднения в деятельности, в качестве которого могут выступать:

- а) сам психолог;
- б) партнер, с которым непосредственно общается психолог;

- в) объективный ход событий;
- г) неопределенный источник.

Второй признак выделен на основании степени близости области деятельности, в которой возникла проблемная ситуация, к непосредственным профессиональным обязанностям школьного психолога. С этой точки зрения ситуации делятся на:

- а). непосредственные (деятельность касается собственно профессиональных обязанностей психолога);
- б). опосредованные (деятельность является внешней по отношению к основной работе психолога и связана, например, с урегулированием его собственных отношений с администрацией школы)
- в). неопределенные.

В результате проблемные ситуации оказались встроенными в таблицу (для примера покажем ситуации, свойственные деятельности школьного психолога).

Таблица 2

Классификация проблемных ситуаций (ПС) в деятельности школьного психолога

Деятельность по разрешению ПС / Источник стимульной ситуации	Непосредственная (собственно профессиональная деятельность школьного психолога)	Опосредованная (внешняя по отношению к основной работе деятельность)	Неопределенная
Психолог	Ситуация 1.	Ситуация 2.	Ситуация 3.
Партнер, с которым непосредственно общается психолог	Ситуация 4.	Ситуация 5.	Ситуация 6.
Объективный ход событий	Ситуация 7.	Ситуация 8.	Ситуация 9.
Не определен	Ситуация 10.	Ситуация 11.	Ситуация 12.

Для дальнейшего анализа мы присвоили каждой ситуации условное (рабочее) название. Так, первая ситуация получила название “субъективно-непосредственная проблемная ситуация”, вторая – “субъективно- опосредованная проблемная ситуация.”, четвертая – “внешне – непосредственная”, 7-ая – “объективно – непосредственная”. И так далее до 12-ой - “неопределенно-неопределенной” или “слепой”. Следуя этой логике, ситуации № 1,4,7,10 целесообразно назвать “ непосредственными”, № 2,5,8,11 - “ опосредованными”, № 3,6,9,12 - “ неопределенными” проблемными ситуациями.

Можно привести некоторые аргументы в пользу того, что ситуации, полученные в результате специально проведенного исследования с профессионалами, более адекватны для учебного процесса и тренинговой работы, чем искусственно сконструированные. Из различных источников [2,4,29 и т.д.] мы заимствовали около 60 – ти учебных ситуаций, которые условно назвали “идеальные” в отличие от полученных нами, названных “реальные”. “Идеальные” ситуации, так же, как ранее реальные, были классифицированы нами по типам (см. табл. 2). Затем мы сравнили частоту встречаемости в ответах

следователей различных типов "реальных" ситуаций и частоту встречаемости в литературе "идеальных" ситуаций. Результаты сопоставления приведены в таблице 3.

Таблица 3.

Сравнительная частота встречаемости "реальных" и "идеальных" проблемных ситуаций (ПС) различных типов.

Деятельность Ис-точник ПС по разрешению стимуль-ной ситуации	Непосредствен-ный вид Реальные /идеальные	Опосредованный вид Реальные /идеальные	Неопределенный вид Реальные /идеальные
Следователь	10% / 8%	4% / 1.5%	6%/1.5%
Партнер по общению	27%/ 19%	2%/ 9%	10%/12.5%
Объективный ход событий	13%/ 2.5%	4%/5%	8%/3%
Неопределенный источник	6%/ 19%	4%/3%	6%/6%

Как мы видим, имеются существенные различия в частоте встречаемости реальных и учебных ситуаций. Так, ситуаций, где источник проблемности исходит от партнера по общению и затруднения возникают в непосредственной деятельности следователя, в учебной литературе встречаются значительно реже, чем в ответах следователей. В литературе негласно выражено убеждение, что в своей деятельности следователь мало зависит от партнера по общению, поскольку впоследствии сложно пожаловаться на следователя, предъявить ему какие-либо претензии. Несмотря на это, и среди идеальных эти ситуации занимают первое место, поскольку, решая задачи раскрытия преступлений, следователи неизбежно должны вступать во взаимодействие с участниками уголовного процесса. Каждая сторона при этом стремится определить лучший вариант своего поведения и достичь желаемого результата, преследуя свои цели.

Следующее отличие состоит в том, что идеальных ситуаций, где источник проблемности – партнер по общению, а вид предстоящей деятельности – опосредованный, в учебниках встречается много, в то время как на практике следователи редко сталкиваются с подобными. Здесь причина кроется в том, что в основном в литературе партнером по взаимодействию в таких ситуациях является кто-либо из старших по должности, и ознакомление студентов с такими ситуациями сможет послужить им на первых этапах вхождения в новый коллектив. В то же время профессионалы в своей практике возникновение подобных ситуаций стараются свести к минимуму.

Разное количество неопределенно – непосредственных ситуаций объясняется тем, что неопределенный источник проблемности может нарушить четкую регламентацию деятельности, препятствуя тем самым ее эффективному осуществлению (например, неявка подсудимых по повестке). Будущий следователь должен быть готов к такому повороту событий. А опытные следователи, возможно, даже не оценивают данные ситуации как проблемные, поскольку с опытом действия в них отрабатываются до автоматизма.

Субъективно-неопределенные ситуации в группе идеальных ситуаций встречаются значительно реже, поскольку предполагается, что они определяются индивидуальными особенностями следователя, и включение их в качестве учебных примеров из-за их специфичности может быть нецелесообразным.

Таким образом, получая информацию от испытуемых – практиков, мы сталкиваемся с иным пониманием пространства проблемных ситуаций по сравнению с

тем, которое предстает из анализа литературных источников. Возможно, обнаруженные отличия объясняются спецификой именно того контингента испытуемых, который составил нашу выборку. Однако в любом случае ситуации реальной деятельности представляют интерес для разработчика методики психологического обучения профессионала. Их использование повышает вероятность восприятия их в процессе обучения именно как проблемных, соответственно позволяет применять рефлексивные методы обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бексултанова О.О. Особенности взаимодействия детей с задержкой психического развития со сверстниками. Курсовая работа (Яросл. гос. ун-т). Ярославль, 2003.
2. Гавло В.К. Следственная ситуация. М.,1985.
3. Галкина Е.Н. Представления работников школы о профессиональных функциях школьного психолога. Курсовая работа. (Ярославский госуниверситет). Ярославль, 2002.
4. Гранат Н.Л. Следственная ситуация (психологический аспект) // Следственная ситуация. М.,1985.
5. Гусева Е.И., Конева Е.В. Некоторые психологические детерминанты этнических конфликтов и возможности их регулирования. В печати.
6. Ерастов Н.П. О специфике подготовки индустриального психолога.// Проблемы индустриальной психологии. Ярославль, 1975. С.36 – 44.
7. Завалишина Д.Н. О типологизирующей активности опытного специалиста. //Ярославский психологический вестник. Вып.3. 2000. С.8-18.
8. Завалишина Д.Н. Способы идентификации человека с профессией. //Психология субъекта профессиональной деятельности. М.-Ярославль, 2001. С. 104 – 128.
9. Завалишина Д.Н. Субъект профессиональной деятельности: динамический аспект. //Психология субъекта профессиональной деятельности. Выпуск II. М.-Ярославль, 2002. С. 42 – 64.
10. Иванова Н.Л., Конева Е.В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности. Ярославль, 2003.
11. Иванова Н.Л., Конева Е.В., Коряковцева О.А. Психология современного подростка: поведенческие проблемы, воспитание толерантности. Ярославль, 2001.
12. Каминская М.В. Профессиональное развитие учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования: опыт теоретического и экспериментального исследования. http://www.experiment.lv/rus/biblio.vestnik_11/v11_kaminskaja.htm.
13. Кашапов М.М. Методологическая основа профессионального педагогического мышления //Психология субъекта профессиональной деятельности. М.-Ярославль, 2001. С. 192 – 206.
14. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. С-Пб., 2000.
15. Колесникова А.В. Особенности взаимодействия детей с задержкой психического развития со взрослыми. Курсовая работа (Яросл. гос. ун-т). Ярославль, 2003.
16. Корнилов Ю.К. Мышление в производственной деятельности. Ярославль, 1984.
17. Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г., Мартынова М.Ю. Межкультурный диалог: Тренинг этнокультурной компетентности. М.,2003.
18. Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида: Сб.1 М., 2000.
19. Развивающее пространство для подростков – требование времени. Набережные Челны, 2003.
20. Ризрдон Б.У. Толерантность – дорога к миру. М.,2001.
21. Роль высшего образования в развитии межэтнической толерантности. Ярославль, 2002.

22. Специальная педагогика. / Под ред. Н. М. Назаровой. М., 2000.
23. Степанова М.А. Профессия: практический психолог.// Вопросы психологии. 2001. №5. С.81-85.
24. Субботина Ю.С. Влияние уровня профессионализации на восприятие проблемности в практической деятельности. Дипломная работа (Яросл. гос. ун-т). Ярославль, 2002.
25. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М. , 1961.
26. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности. М., 2000.
27. Управление в конкретных ситуациях. /Сост.Дудченко В.С. Ярославль, 1985.
28. Чернышев А.С., Лунев Ю.А. Социальное обучение молодежи: оптимальные условия, принципы, технологии. Курск, 1999.
29. Якушин С.Ю. Тактические приемы при расследовании преступлений. Казань, 1983.

Работа финансируется РГНФ, проект № 02-06-00 249а