

Министерство образования и науки Российской Федерации
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»,

КОНФЛИКТЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Материалы Всероссийской научно-практической
заочной конференции

Ярославль
2009

СОДЕРЖАНИЕ

УДК 159.9
ББК 88.53

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

К64 Конфликты в образовании [Текст] : материалы
Всероссийской научно-практической заочной
конференции / под науч. ред. Н.В. Нижегородцевой. –
Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. - 137 с.

В сборник вошли материалы участников
Всероссийской научно-практической заочной интернет-
конференции «Конфликты в образовании», проведенной
кафедрой педагогической психологии Ярославского
государственного педагогического университета им.
К.Д. Ушинского.

УДК 159.9
ББК 88.53

Редакционная коллегия:
М.В. Новиков, М.И. Рожков,
Н.В. Нижегородцева (отв. редактор),
А.В. Золотарева,

ISBN 978-5-87555-569-5

- © ГОУ ВПО «Ярославский
государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», 2009
- © Нижегородцева Н.В., научная редакция, 2009
- © Авторы материалов, 2009

Гришина Н.В., доктор психологических наук, профессор,
Санкт-Петербургский государственный университет, г.
Санкт-Петербург

Психология конфликта и конфликтология: общие задачи в
области теории и практики..... 6

Горчагов В.Н., аспирант, Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г.
Ярославль

Программа исследования конфликтной компетентности в
подростковом и юношеском возрасте..... 12

Дубовицкая Т.Д., доктор психологических наук,
профессор Стерлитамакской государственной
педагогической академии им. Зайнаб Бишиевой,
г. Стерлитамак

Щербакова О.И., кандидат педагогических наук,
доцент, Российская экономическая академия им.
Г.В. Плеханова, г. Москва..... 20

Психологические компоненты конфликта.....
Жукова О.В. ООО «Евросеть-Ритейл», должность
заместитель старшего менеджера по продажам, г.
Ярославль

Взаимосвязь уровня конфликтности педагогов и учащихся... 27

Зверякова С.В., аспирантка, Вологодский
государственный педагогический университет, г. Вологда

Психолого-педагогические особенности конфликтов в
организации педагогического взаимодействия..... 35

Кашапов М.М., доктор психологических наук, профессор,
Ярославский государственный университет им. П.Г.
Демидова, г. Ярославль

Обучение педагогов творческому профессиональному
мышлению в условиях конфликтной ситуации..... 42

Леонов Н.И. , доктор психологических наук, профессор, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск Проблема педагогического конфликта и конфликтного поведения.....	51
Лунева Е.С. , аспирантка, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль Конфликт в подростковой среде.....	58
Митяева А.М. , доктор психологических наук, профессор, Орловский государственный университет, г. Орел Конфликтная компетентность как основа конструктивного поведения в конфликтной образовательной среде.....	63
Мищенко Т.В. , кандидат психологических наук, Ярославский педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль Анализ проблемы конфликтной компетентности в педагогической деятельности.....	73
Нижегородцева Н.В. , доктор психологических наук, профессор, Ярославский педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль Конфликты в образовании: предметное поле исследований...	78
Овчинникова А.А. аспирантка, Ярославский педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль Формирование конфликтной компетентности руководителя образовательного учреждения как условие эффективности его деятельности.....	85
Персидская А.Е. , кандидат педагогических наук, доцент, Забайкальский государственный гуманитарно- педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского, г. Чита Сопровождение адаптации школьника, пришедшего в ученический коллектив, как условие предупреждения конфликтов.....	90

Преображенская А.О. , кандидат психологических наук, доцент, Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва Медиация как технология разрешения школьных конфликтов.....	95
Рожков М.И. , доктор педагогических наук профессор, Ярославский педагогический университет им. К.Д. Ушинского Социальное закаливание как принцип подготовки к преодолению сложных жизненных ситуаций.....	100
Солынин Н.Э. , ассистент, Ярославский педагогический университет им. К.Д. Ушинского Эффективность поведения в конфликте как компонент структуры этнической толерантности.....	106
Сухарева М.А. , аспирантка, Ярославский педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль Организационные конфликты в сфере образования.....	112
Титова Л.Г. , доктор политических наук, профессор, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль Образование как важнейший фактор политических процессов современной России.....	117
Черняева Т.В. , кандидат психологических наук, доцент, МЭСИ (Ярославский филиал), г. Ярославль Структура индивидуально-психологических детерминант конфликтного поведения студентов вуза.....	128

**ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТА
И КОНФЛИКТОЛОГИЯ:
ОБЩИЕ ЗАДАЧИ В ОБЛАСТИ ТЕОРИИ
И ПРАКТИКИ**

Активная разработка проблематики конфликта в России фактически началась с 90-х годов прошлого века, когда процесс происходящих в стране социальных изменений сделал эту работу возможной и необходимой. Однако явление конфликта всегда привлекало внимание специалистов самых разных направлений. Более того, отличительной характеристикой конфликтной проблематики можно назвать именно то, что она принадлежит многим областям знания: обзор работ по исследованию конфликтов (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, 1996) показал, что конфликт является предметом исследования в 11 научных дисциплинах, что отражает факт значимости этого явления в различных сферах жизни человека и жизнедеятельности человеческого общества. В сущности, это открывает перед исследователями конфликтов уникальные возможности интеграции самых разных подходов.

Наиболее развитыми являются философско-социологическая (давшая начало конфликтологии) и психологическая традиции. Именно эти области составляют фундамент знания в развитии теоретических представлений о конфликтах и становлении практики работы с конфликтными явлениями. Однако очевидные возможности их конструктивной интеграции и взаимообогащения не отменяют вопроса о соотношении проблемных полей и подходов конфликтологии и соответствующих областей психологии.

Конфликтология как наиболее общая дисциплина в исследовании конфликтов, интегрируя все остальные направления, акцентирует свой теоретический интерес и практику работы на проблематике социальных конфликтов. Психология также имеет собственное проблемное поле, связанное прежде всего с областью внутриличностных конфликтов, конфликтов внутреннего мира человека. Основные точки соприкосновения конфликтологии и психологии относятся к области человеческих отношений, которые являются предметом изучения обеих дисциплин.

Недостаточная проработанность вопросов соотношения конфликтологического и психологического подходов может приводить как к чрезмерной психологизации в понимании и интерпретации социальных конфликтов, так и к недостаточному учету, пренебрежению психологическими факторами, что может порождать трудности прежде всего в решении практических вопросов управления конфликтами и их разрешения.

«Классики» конфликтологии по-разному относились к психологическим аспектам конфликтов: одни из них (как Зиммель) постоянно апеллировали к психологической феноменологии, к таким явлениям, как враждебные чувства, мысли или установки; другие (как Маркс), скорее, избегали психологической проблематики, предпочитая описание конфликтов в более «объективных» терминах.

Сегодня заинтересованность конфликтологии в психологии представляется очевидной в силу признания как роли психологических факторов в возникновении и развитии социальных конфликтов, так и значительных возможностей использования психологических методов для профилактики и разрешения конфликтов. К наиболее

явным психологическим факторам, требующим внимания конфликтологов, относятся следующие:

1. *Психологические факторы в возникновении конфликтов.* Какие бы объективные проблемы ни лежали в основании конфликта, его возникновение всегда связано с субъективным восприятием и оценкой ситуации. Участники конфликта оперируют выстраиваемыми ими «образами» ситуации, и именно они (независимо от своей «истинности») побуждают их тем или иным образом «определять» ситуацию. С психологической точки зрения «определение ситуации» (в том значении, которое вкладывал в него У. Томас) субъектом/субъектами как конфликтной инициирует соответствующее их поведение, фактически приводящее к развитию конфликтного взаимодействия участников ситуации. В этом смысле понимание детерминант определения ситуации, природы тех факторов, которые располагают индивидов к оценке ситуации как конфликтной, «запускают» конфликт, равно важно и для психологии, и для конфликтологии.

2. *Психологические факторы в конфликтном взаимодействии.* Традиционно внимание конфликтологов акцентируется на целях участников конфликтного взаимодействия, связанных с предметной стороной конфликта. Вместе с тем очевидное значение для понимания конфликта и работы с ним имеет также мотивация его участников, связанная с их эмоциональными установками относительно друг друга и с их стремлением к нормативному обоснованию своей позиции (мотивы, связанные с созданием своего положительного образа в глазах окружения). Достижение целей участниками конфликта может обеспечиваться использованием разных стратегий, а выбор стратегии поведения в конфликте

осуществляется в значительной степени под влиянием психологической установки (ориентации), которая включает в себя когнитивные, мотивационные и моральные компоненты. Для конфликтной ситуации характерна особая заинтересованность его участников в понимании «истинных» мотивов поведения партнера, его намерений, целей, которые он перед собой ставит и т.д.; в силу этого они обычно осуществляют интенсивную работу по интерпретации и прогнозированию поведения партнера. При этом образы другой стороны обычно отличаются пристрастностью и отражают тенденцию участников конфликта к возложению ответственности за конфликт на «другого», к дискредитации его позиции и соответствующему усилению своей; свое поведение часто интерпретируется как вынужденная реакция на сложившиеся обстоятельства и действия противостоящей стороны, которые, в свою очередь, расценивают как более «свободные», преднамеренные, за которые данная сторона несет полную ответственность. Эти и другие психологические особенности участников конфликта и их поведения оказывают существенное влияние на ход конфликта, его конструктивную и деструктивную динамику.

3. *Психологические факторы разрешения конфликтных ситуаций.* С начала становления конфликтологии в центре ее внимания оказываются вопросы разрешения конфликтов, подходов к их регулированию, поиск эффективных приемов и технологий. Немалый интерес проявляется к процессам принятия решений, выработке альтернатив, критериев эффективности решения и т.д. В то же время известно, что в условиях неопределенности, дефицита времени, напряженности ситуации, неполноты информации и т.д.

особую роль начинают играть «быстрые» стратегии принятия решений, в значительной мере основанные на интуиции людей, которая, проявляясь в виде мгновенного инсайта, обеспечивает возможность «прямого знания». Многочисленные исследования (прежде всего Д. Канемана и его коллег) показывают, что факторы интуиции играют все большую роль в принятии решений в самых различных сферах жизнедеятельности общества. Эти «внутренние факторы» могут выступать в том числе в качестве дополнительного ресурса регулирования сложных ситуаций взаимодействия. В исследованиях психологов также были выявлены различные факторы, создающие существенные препятствия в разрешении конфликтов (такие как, например, «реактивное обесценивание» - снижение изначально имевшей место привлекательности предлагаемого варианта решения, если оно далее предъясняется как исходящее от «противной» стороны). В целом понимание психологических особенностей поведения участников конфликтов является необходимым условием их успешного разрешения. Разработка эффективных процедур разрешения конфликтных ситуаций в человеческих отношениях должна стать совместным делом конфликтологов и психологов.

Запрос на практику работы с конфликтами возник вследствие роста напряженности в различных сферах жизни российского общества, что потребовало от специалистов поиска достаточно быстрых ответов на практические вызовы и предопределило доминирование прагматической ориентации на этапах становления отечественной конфликтологии. Однако психологии и конфликтологии предстоит совместно работать над нерешенными проблемами, в том числе и концептуального характера. В частности, несмотря на имеющиеся достижения в изучении конфликтов, само понятие

конфликта нельзя считать до конца определенным. Одной из нерешенных проблем остается вопрос о включении в определение конфликта негативных компонентов – действий или чувств. Классическое определение конфликта Л. Козера предполагает, что «целями конфликтующих сторон являются не только достижение желаемого, но также и нейтрализация, нанесение ущерба или устранение противника». Ряд современных исследователей также включают в свое понимание конфликта негативные компоненты. Важно, однако, понимать, что это заставляет вернуться к характерной для ранней философско-социологической традиции общей оценке конфликта как явления не просто разрушительного, но и негативного. Альтернативная точка зрения предполагает, что понятие конфликта шире понятия агрессии, что конфликт может протекать и без агрессии, что позволяет говорить о конструктивном протекании конфликтов и, соответственно, об их созидательном потенциале. И это не просто спор о терминах.

Практическая работа с конфликтами относится к видам деятельности, отличающимся высоким уровнем социальной ответственности. В свое время существенным препятствием на пути становления конфликтологии стали психологические и социальные предрассудки и заблуждения, связанные с явлением конфликта. Обществу трудно признать и принять факт существования некоторых конфликтов. Идеалы стабильности отвечают глубинной витальной потребности человека в безопасности. Обыденное сознание связывает стабильность и безопасность с отсутствием проблем. Ориентация на «беспроблемное» существование, доминирование у человека мотивации безопасности ограничивают возможности его развития. Стабильность в социальных отношениях и личностный рост человека обеспечиваются

не отсутствием проблем, но их конструктивным решением. Очевидность этого суждения для профессионалов приходит в противоречие с предрассудками обыденного сознания, работа с которыми является важной задачей для специалистов. Тем важнее для самих конфликтологов иметь ясные профессиональные установки относительно столь значимой для людей области их существования.

Горчагов В.Н.

ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Изменения в современной системе образования, в частности, внедрение компетентного подхода в обучении, породили целый ряд вопросов, представляющих интерес для исследований в предметном поле конфликтологии образования.

Понятие «компетентный подход» в образовании определяется как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. В таком понимании цель компетентного подхода в образовании - создание условий для формирования у учащихся опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и других проблем, а результат – приобретение школьниками некоторого набора компетентностей [4].

Понятия «компетентность» и «компетенция» являются базовыми в компетентном подходе. В отношении профессиональной педагогической

деятельности понятие «компетентность» определяется как «новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [7, с.4]. Компетенция - «опредмеченные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав» [там же]. Таким образом, компетентность является характеристикой субъекта деятельности, а компетенция – характеристикой деятельности и ситуации.

Особое внимание в проблематике компетентного подхода уделяется исследованию различных аспектов конфликтной компетентности. В работах И.А. Зимней, М.М. Кашапова, Б.И. Хасана, Т.И. Привалихиной и других авторов рассматриваются: феномены, структура, условия и возрастные границы формирования конфликтной компетентности.

Существует несколько определений понятия «конфликтная компетентность». М.М. Кашапов определяет данное понятие как способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умению их конструктивно разрешать [3, с.24]. Б.И. Хасан дает определение конфликтной компетентности как способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия и владению способами регулирования для разрешения, а также как умение проектировать необходимые для достижения результатов развития конфликты, конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия, владение способами

организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников ситуации [9, с. 9]. Т.И. Привалихина рассматривает это понятие как интегральное личностное образование, которое позволяет человеку продуктивно разрешать конфликты различного типа [5]. М.В. Башкин предлагает определить данное понятие как качество субъекта профессионализации, характеризующееся совокупностью когнитивных, мотивационных, регулятивных уровней и проявляющееся в адекватном распознавании и конструктивном разрешении противоречий, возникающих в межличностном взаимодействии [1]. Многие авторы сходятся во мнении, что конфликтная компетентность представляет собой *интегральное личностное образование*, обладающее собственной структурой, определяющее готовность к эффективной деятельности (взаимодействию) в ситуациях конфликта.

Наряду с содержательным определением сущности конфликтной компетентности излагаются представления о ее структуре. Так Б.И. Хасан выделяет в структуре конфликтной компетентности следующие элементы: готовность преодолевать затруднение в деятельности, способность обнаруживать противоречие, владение способами преобразования соответствующего типа [9]. Структура конфликтной компетентности, предложенная И.А. Зимней, содержит следующие компоненты:

- 1) готовность к проявлению: система побуждений, связанных с конфликтной ситуацией;
- 2) владение знанием о конфликте: его профилактике, стратегиях его разрешения, ведения переговоров;
- 3) опыт использования знания: умение проектировать свое взаимодействие как бесконфликтное;
- 4) отношение к содержанию компетентности:

отношение к конфликту как к норме взаимодействия между людьми;

- 5) эмоционально-волевая саморегуляция: управление собственными эмоциями в ситуациях конфликта [2].

Можно выделить внешние и внутренние условия, влияющие на конфликтную компетентность. К внешним условиям относятся: открытая связь с внешним миром, адекватность формы передачи информации, справедливое распределение благ, формирование адекватного образа мира, внутренняя сбалансированность взаимовлияний и взаимозависимостей между членами группы. К внутренним условиям: субъективная картина мира, адекватность восприятия образа собственного «Я», адекватность восприятия партнера по общению, эмоциональное переживание в общении [3].

Необходимо отметить, что формирование конфликтной компетентности начинается с началом осознания опыта конфликтного взаимодействия и развивается в течение всего становления личности как субъекта конфликтной деятельности.

Наше исследование посвящено анализу структурных и функциональных характеристик конфликтной компетентности у учащихся общеобразовательной школы подросткового и юношеского возраста.

На основе имеющихся представлений о сущности предмета исследования было сформулировано следующее определение *конфликтной компетентности* – это интегральное свойство индивидуальности человека в единстве личностных, субъектных и индивидуальных свойств, определяющее степень его готовности к деятельности в конфликте. Основанием для формулировки данного определения является определение Н.В. Нижегородцевой

готовности к деятельности как интегрального свойства индивидуальности, психологическую основу которого составляет психологическая структура деятельностно важных качеств (ДВК), побуждающих, направляющих, регулирующих и реализующих данную деятельность в исполнительных действиях [5]. Такое понимание конфликтной компетентности позволяет использовать в качестве методологической основы эмпирического исследования конфликтной компетентности концепцию системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова [10]. В соответствии с разработанными в рамках данного подхода представлениями о психологической структуре деятельности можно определить структуру конфликтной компетентности и методы диагностики ее элементов, которые представлены в табл. 1.

Таблица 1
Психологическая структура конфликтной компетентности

Функциональные блоки ДВК	Психологическая структура деятельности в конфликте	Структурные элементы конфликтной компетентности	Методы диагностики
	Личностно-мотивационный блок	<ul style="list-style-type: none"> - мотивация деятельности в ситуации конфликта; - отношение к ситуации конфликта; - отношение к себе в ситуации конфликта; - отношение к 	<ul style="list-style-type: none"> - мотивация деятельности в ситуации конфликта; - отношение к ситуации конфликта; - отношение к себе в ситуации конфликта; - отношение к

	оппоненту в ситуации конфликта;	
Представление о целях деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - цели конфликтного взаимодействия; - принятие ситуации конфликта; 	«Методика психокоррекции личности» (С. Розенцвейг); «Тест описания поведения» (К. Томас);
Представление о содержании и способах выполнения деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - способы решения ситуаций конфликта; - эмоциональная осведомленность; 	Рисуночный тест «Несуществующее животное»; «Методика на определение уровня эмоционального интеллекта» (Н.Холла);
Информационная основа деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - общий уровень интеллектуальных способностей; - восприятие эмоций; 	«Школьный тест умственного развития» (К.М. Гуревич и др.); «Методика на определение уровня эмоционального интеллекта» (Н.Холла);
Управление деятельностью и принятие решений	<ul style="list-style-type: none"> - управление эмоциями в ситуациях конфликта; - уровень субъективного контроля 	«Методика на определение уровня эмоционального интеллекта» (Н.Холла); «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер, Е.Ф. Бажин)

Для получения внешних показателей эффективности деятельности в ситуации конфликта учеников в дополнение к основной программе исследования планируется использование двух методик:

«Групповая оценка личности в конфликте» (ГОЛ), «Экспертная оценка деятельности педагогом учащихся в ситуации конфликта».

В исследование планируется включить испытуемых двух возрастных периодов: подросткового и юношеского.

Подростковый возраст - период завершения детства, переход от детства к взрослости, совпадает с хронологическим возрастом с 10-11 лет по 14-15 лет. В данном возрастном периоде ребенок стремится к общению со сверстниками, к независимости и самостоятельности, к признанию себя взрослым, требованием уважать себя и прислушиваться к себе, поиском своего места в жизни. Ведущей деятельностью подростка является обучение в школе, но оно отходит на задний план, и ее место занимает общение со сверстниками, в ходе которого подросток сталкивается с конфликтными ситуациями самых различных видов. Это позволяет ему приобрести опыт конфликтного взаимодействия.

Юношеский возраст - возрастной период развития человека, в котором происходит переход от детства к взрослости. Хронологические рамки данного периода охватывают возраст от 14 до 17 лет. В данном возрастном периоде расширяется количество социальных ролей, происходит их усложнение, изменение отношения человека к обществу, к самому себе. Многие возникающие конфликты юноше необходимо решать не как ребенку или подростку, а как взрослому, что предполагает наличие развитой конфликтной компетентности.

Мы полагаем, что данное исследование поможет выявить общий уровень подготовки школьников к взаимодействию в конфликте, разработать программу действий для формирования у школьников конфликтной компетентности на уроках в школе, на внеклассных занятиях для более успешного взаимодействия в обществе,

а также готовность и способность личности самостоятельно конструктивно разрешать конфликты.

Библиографический список:

1. Башкин М.В. Структурно-функциональные характеристики конфликтной компетентности студентов [Текст] / М.В. Башкин // Ярославский педагогический вестник. - 2009. - №1(58) - С. 128-133.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

3. Кашапов М.М. Основы конфликтологии [Текст]: учебное пособие / М.М. Кашапов. - Ярославль: Изд-во Яросл. гос. ун-та, 2006. - 115 с.

4. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. - 2004. - №5. - С. 3-12.

5. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст]: монография / Н.В. Нижегородцева. - Ярославль: Аверс-Пресс, 2004. 338 с.

6. Привалихина Т.И. Способность становиться способным как образовательный эффект начальной школы [Текст] / Т.И. Привалихина. Педагогика развития: Соотношение учения и обучения. – Красноярск: КГУ, 2000. – С. 109-112.

7. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова; разработан по государственному контракту №П243 от 11.09.2006.

8. Хасан Б.И. Психология конфликта и переговоры [Текст]: учеб. пособие для вузов по направлению и

специальностям психологии / Б.И. Хасан. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.

9. Хасан Б.И. Психотехника конфликтов и конфликтная компетентность [Текст] / Б.И. Хасан. – Красноярск: РИЦ Красноярского госуниверситета, 1996. – 157 с.

10. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков М.: Наука, 1982. - 183 с.

Дубовицкая Т.Д., Щербакова О.И.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ КОНФЛИКТА

Система образования на сегодняшний день является для развития личности той питательной средой, от состояния и качества которой во многом зависит будущее не только каждого отдельного развивающегося в ней человека, но и общества в целом. Присущая человеку внутренняя тенденция к саморазвитию специфическим образом раскрывается и реализуется в ходе его взаимодействия с предметным и социальным окружением. В процессе данного взаимодействия возникают проблемы и кризисы, обусловленные как объективными, так и субъективными причинами, создающими почву для конфликтов. Подготовка специалиста к конструктивному разрешению конфликтов является в этой связи одним из основополагающих факторов, обеспечивающих в итоге эффективность деятельности и качество жизни человека. Для этого необходимо понимание внутренних механизмов конфликта, его психологических составляющих, знание которых может вывести на пути и средства регуляции и саморегуляции конфликтного поведения.

В связи с этим существующие на сегодняшний день парадигмы и подходы в понимании конфликтов, а также понятийно-категориальный аппарат описания конфликтов нуждаются в большей психологической конкретизации, в том числе как самого понятия конфликта, так и его составляющих.

Рассмотрим понятие конфликта. Как известно, в научных исследованиях понятие «конфликт» имеет разнообразные толкования и трактовки. В нашей работе основное внимание уделено межличностным конфликтам, так как именно они составляют основу всех социальных конфликтов.

Прежде всего конфликт трактуется через качество отношений между конфликтующими, носящее характер «столкновения» в ситуации межличностного взаимодействия (А.Г. Здравомыслов, А.А. Урбанович, М.Р. Душкина, В.И. Курбатов и др.). По нашему мнению, термин «столкновение» отражает, скорее, физическую сторону конфликта, а не психологическую.

Также конфликт трактуется через понятие «противоречие» (Е.М. Бабосов, М.М. Кашапов, Б.И. Хасанов, П.А. Сергоманов, Н.И. Леонов, А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, и др.). Определение конфликта через противоречие соответствует философско-социологическим традициям рассмотрения конфликтов. Представленные названными авторами определения конфликта имеют много схожего, в то же время всегда есть возможность рассмотрения исследуемого явления в ином контексте. В частности, в психологии понятие «противоречие» требует раскрытия своего психологического содержания, то есть, являясь вполне приемлемым для описания характеристики и сущности конфликта, оно требует конкретизации и предстает одним из других в ряду характерных особенностей конфликта.

К тому же современная психология конфликтов выступает в качестве научно-методической основы конфликтологической практики. И именно конфликтологическая практика нуждается в соответствующей ее задачам психологической теории конфликта, которая не может носить только описательно-констатирующий характер.

В понимании конфликта можно исходить из того, что практика консультативной работы с социальными конфликтами выдвигает на первый план понятие «проблема». *Проблема* в переводе с греческого означает «преграда, трудность, задача», соответственно, выявление, формулирование, помощь в их решении / преодолении составляет содержание деятельности психолога / конфликтолога. И именно понятие проблемы, возникающей в ситуации межличностного (межгруппового) взаимодействия и выступающей в качестве преграды / трудности в достижении осознаваемых и неосознаваемых человеком целей, может быть заложено в определение конфликта.

Социальный конфликт является одним из проявлений такой сферы жизнедеятельности человека, как общение, характеризующееся, в свою очередь, определенными сторонами (коммуникативной, перцептивной, интерактивной), компонентами (субъекты общения, само общение, способ связи, язык / правила общения, контекст) и другими характеристиками. Межличностный конфликт традиционно относится к интерактивной стороне общения. Взаимодействие (интеракция) субъектов может быть конфликтным и бесконфликтным.

В этой связи, а также исходя из существующих на сегодняшний день понятий конфликта, можно дать

следующее определение социального / внешнего конфликта.

Конфликт – это такое взаимодействие субъектов общения, для которого характерно наличие противоречия, противодействий (противоборства / противостояния) и негативных эмоций у конфликтующих, возникающих в связи с проблемами удовлетворения значимых потребностей и достижения целей.

Представленное определение конфликта удовлетворяет следующим требованиям.

1. Конфликт относится к проявлениям интерактивной стороны общения как процесса установления и развития контактов между людьми. Как известно, интеракция – это взаимодействие партнеров в процессе общения, которое может быть как конфликтным, так и бесконфликтным. Соответственно, если нет прямого или опосредованного взаимодействия субъектов, то и нет конфликта. К тому же взаимодействие людей по поводу возникшей проблемы (например, дефицита ресурсов, разного понимания ситуации, несоответствия поведения партнера ролевым ожиданиям, создающим конфликтную ситуацию) может протекать и без открытого противоборства.

2. В центре конфликта находится проблема, выступающая как преграда, трудность, задача, преодоление / решение которой рассматривается конфликтующими как условие их дальнейшего развития и продуктивной деятельности. Каждая сторона, участвующая в конфликте, воспринимает конфликтную ситуацию именно в виде проблемы. Формулирование сути проблемы, которая привела к конфликту, является одним из первых шагов в его последующем урегулировании.

Пока еще не приходится говорить о классификации проблем, лежащих в основе конфликта, но

активизирующим фактором возникновения проблемы и последующего ее решения являются прежде всего потребность в достижении определенных осознаваемых и неосознаваемых человеком целей. Все поведенческие проблемы (агрессивность, ложь, воровство, жадность, зависть, ревность, обида, переживание несправедливости), проблемы общения (замкнутость, стеснительность, нерешительность, неуверенность, неумение отстаивать свои интересы), эмоциональные проблемы (страхи, тревога, депрессия, эмоциональная неуравновешенность), проблемы связанные с характером и качеством выполняемой деятельности (плохая успеваемость, опоздания и другие нарушения дисциплины, невыполнение своих обязанностей, безответственность) фактически предстают как социальные конфликты.

3. Конфликт в предложенном понимании выступает как психологический феномен, для которого характерны: 1) *противоречие*, составляющее *когнитивный компонент* конфликта; 2) *противодействия (противоборство)*, составляющие *поведенческий компонент* конфликта; 3) негативные эмоции, составляющие *аффективный компонент* конфликта; 4) потребности и цели субъектов взаимодействия, составляющие *мотивационный компонент* конфликта.

Рассмотрим более подробно каждое из этих составляющих.

Противоречие в широком смысле слова предполагает наличие в конфликте противоположных, противоборствующих, препятствующих существованию и осуществлению друг друга процессов, тенденций, явлений, позиций, взглядов и установок. В частности, по мнению ряда исследователей (Н.П. Дедов, А.В. Морозов и др.), противоречия возникают там, где есть «рассогласование»: знаний, умений, личностных качеств; функций управления;

эмоциональных, психических и других состояний; технологических, экономических и других процессов; целей, средств, методов деятельности; мотивов, потребностей, ценностных ориентаций; взглядов, убеждений; в понимании, интерпретации информации; ожиданий, позиций; оценок и самооценок.

Противодействие (противоборство, противостояние) – общение, поведение или деятельность, выражающие несогласие с оппонентом, ограничивающие его активность, наносящие ему материальный, моральный, иной вид ущерба; это общение и действия, направленные против другого человека, группы, общества, государства. Противодействие символизирует негативный характер того, что делают, как поступают конфликтующие по отношению друг к другу. Как правило, это выражается в стремлении нанести моральный (травмировать «Я»), материальный, физический ущерб оппоненту, потребовать от него определенных действий, которые тот не осуществляет. В результате либо складывается конфликтная ситуация, либо потенциальный конфликт превращается в актуальный. Противодействие в этом случае выступает в виде инцидента.

Аффективный компонент конфликта характеризует эмоциональное отношение человека к происходящему и, как правило, отражает недовольство по поводу ситуации, в которой он оказался. Это могут быть гнев, негодование, возмущение, ревность, досада, тревога, огорчение, обида, зависть и др. Неприязнь (вражда) между людьми, когда она уже возникла, становится трудно устранимой, так как связанные с ней отрицательные эмоциональные переживания весьма устойчивы, возникают автоматически и с трудом контролируются сознанием.

Мотивационный компонент. Мотивы конфликтующих – это побуждения к вступлению в

конфликт, связанные с удовлетворением потребностей субъектов конфликта; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих конфликтную активность субъекта. Не секрет, что проблемы возникают из-за невозможности или неспособности участника / -ков конфликта удовлетворить свои значимые потребности, достичь поставленной цели, рассматриваемые ими как необходимое условие эффективного существования и жизнедеятельности. Потребности человека побуждают его к деятельности, в том числе обуславливая и конфликтное взаимодействие. Потребности присущи как отдельному индивиду, так и социальным группам, обществам и государствам. В этой связи при рассмотрении конфликта нужно всегда выявлять потребности его участников.

Как правило, только наличие всех четырех составляющих проблемного взаимодействия (противоречия, противодействия, негативных эмоций, неудовлетворенных потребностей), проявляющихся со стороны всех конфликтующих по отношению друг к другу, свидетельствует о реальном двустороннем конфликте. В остальных случаях можно говорить о конфликтной ситуации, напряженности в отношениях, одностороннем конфликте или его отсутствии.

Представленные компоненты структуры конфликта имеют важное *прикладное значение*. Практическая консультативная и коррекционно-развивающая работа с конфликтующими (в том числе и в системе образования) предполагает, соответственно, выявление: сути проблемы (что происходит); того, как конфликтующие воспринимают и характеризуют происходящее (когнитивный компонент); как конкретно поступают, ведут себя по отношению друг к другу (поведенческий компонент); что и в какой степени чувствуют, переживают, чего опасаются (аффективный

компонент); какие потребности хотят удовлетворить и каких целей достичь (мотивационный компонент).

В соответствии с названными составляющими определяются конкретные действия по преодолению конфликта, в том числе профилактические, психокоррекционные и психоразвивающие мероприятия с субъектами конфликтного взаимодействия, реализуемые в условиях образовательного учреждения психологической службой, а также в процессе преподавания психологических дисциплин.

Жукова О.В.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ КОНФЛИКТНОСТИ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ

Основу современной школьной жизни составляют межличностные взаимодействия, в процессе которых сотрудники педагогического коллектива оценивают друг друга. Поэтому для успешной педагогической деятельности недостаточно профессиональных знаний, необходимы также: умение слушать собеседника и точно выражать собственные мысли, чувствовать эмоциональное состояние партнера по общению, учитывать мотивы его поведения, устанавливать доброжелательные отношения в межличностных контактах [2].

В повседневной жизни человек имеет дело с самыми разнообразными ситуациями. Их общая совокупность, проявляющаяся и на работе, и в быту, образует его жизненное пространство. Среди этих ситуаций особо выделяются те, которые требуют от человека поиска новых решений и энергетических затрат. Типичными жизненными ситуациями такого рода являются конфликты.

Конфликт – это противоречие, воспринимаемое человеком как значимая для него психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая активность, направленную на его преодоление [5].

Проблема конфликтов в школе не перестает быть актуальной, поскольку конфликт нередко оказывает разрушающее воздействие на субъектов образовательного процесса и оказывает негативное влияние на эффективность обучения. Снижение уровня конфликтности в педагогическом коллективе позволяет не только снизить уровень и проявления негативных эмоций среди учителей, но и повысить психологическую культуру личности педагога.

Один из способов повышения компетентности педагогов при ведении переговоров в конфликтном взаимодействии – это тренинговые занятия, которые помогают научиться конструктивному общению [1].

Основу проведенного нами исследования влияния конфликтности учителей на уровень конфликтности учащихся составили следующие *гипотезы*: конфликтное поведение педагогов влияет на конфликтное поведение учащихся: чем конфликтнее учитель, тем конфликтнее взаимодействие в классе; взаимоотношения в педагогическом коллективе можно улучшить посредством проведения тренинговых занятий, направленных на обучение бесконфликтному общению.

В соответствии с этим нами была разработана тренинговая программа «Профилактика и коррекция конфликтности учителей общеобразовательных школ». Ее *цель* – научить педагогов образовательного учреждения бесконфликтному общению.

Данная программа включает в себя логическую последовательность занятий и упражнений, направленных на профилактику и коррекцию конфликтности учителей.

Занятия имеют следующую структуру: создание атмосферы доброжелательности и сотрудничества, теоретический материал, проигрывание жизненных ситуаций в группе.

Основные *задачи* программы:

- 1) развитие коммуникативных умений и самоанализа;
- 2) развитие навыков бесконфликтного общения;
- 3) выработка умений сдерживать свои эмоции.

В исследовании были использованы следующие методики: тест «Самооценка» А.Д. Столяренко; методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; методика «Личностная агрессивность и конфликтность» И.Б. Дерманова; тест «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» А.В. Либина; тест описания поведения К. Томаса.

Эффективность разработанной программы проверялась в ходе формирующего эксперимента.

Выборка эмпирического исследования состояла из учителей и учащихся (95 чел.): две группы учителей по 15 человек (контрольная и экспериментальная), две группы учащихся по 33 и 32 человека (контрольная и экспериментальная).

Группы подбирались по одинаковым показателям: пол, возраст, образование, стаж работы.

Так как исследование направлено на профилактику и коррекцию конфликтности учителей общеобразовательной школы, основные группы в эмпирическом исследовании составили учителя. Контрольная и экспериментальная группы учащихся были сформированы для того, чтобы определить влияние конфликтности учителей на поведение учащихся.

Этапы эмпирического исследования:

1. Проведение первичной диагностики во всех группах по следующим показателям: уровень самооценки, типы межличностных отношений, склонность субъекта к конфликтности и агрессивности как личностные характеристики, индивидуально-типологические различия, личностная предрасположенность к конфликтному поведению.

2. Проведение тренинговой программы «Профилактика и коррекция конфликтности учителей общеобразовательной школы» в экспериментальной группе.

3. Проведение вторичной диагностики во всех группах по следующим показателям: уровень самооценки, типы межличностных отношений, склонность субъекта к конфликтности и агрессивности как личностные характеристики, индивидуально-типологические различия, личностная предрасположенность к конфликтному поведению.

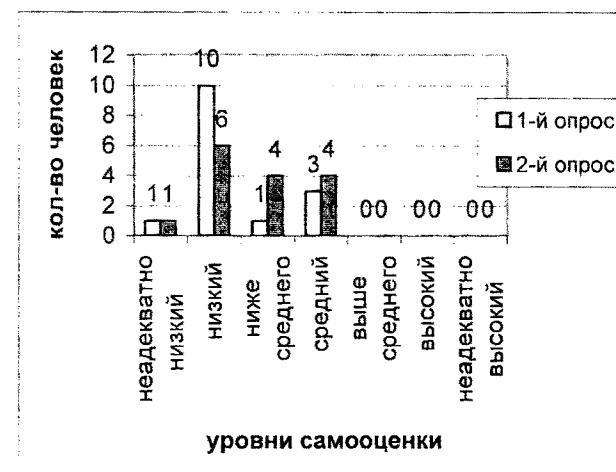
4. Анализ и интерпретация полученных данных, сравнение первичной и вторичной диагностики.

5. Формулировка выводов и рекомендаций.

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что после проведения тренинга показатели конфликтности в экспериментальных группах улучшились. Испытуемых со средней самооценкой в группе учителей стало больше (рис. 1). Результаты изменились в положительную сторону и в экспериментальной группе учащихся, что говорит о влиянии конфликтности педагогов на конфликтность учащихся (рис. 2). Педагоги в этой группе стали более дружелюбными, ориентированными на принятие и одобрение, а также более склонны к сотрудничеству. Учащиеся в экспериментальной группе стали более гибкими в отношениях друг с другом, меньше испытуемых стало относиться к типам доминирования и

враждебности. Показатели личностной агрессивности и конфликтности в группе учителей улучшились и стали соответствовать норме, что говорит о позитивном влиянии тренинговой программы. В экспериментальной группе учащихся наблюдаются позитивные изменения, как и в экспериментальной группе педагогов, а это говорит о взаимном влиянии данных групп.

Рис. 1. Сравнительная характеристика уровня самооценки учителей экспериментальной группы до и после тренинга



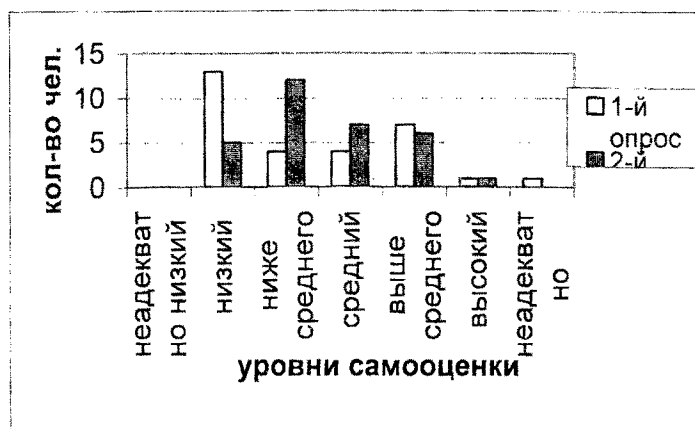


Рис. 2. Сравнительная характеристика уровня самооценки учащихся экспериментальной группы до и после тренинга

В целом результаты первичной и вторичной диагностики показали, что проведение тренинговой программы в экспериментальной группе учителей способствовало: повышению самооценки учителей, уменьшению конфликтности педагогов, повышению общей культуры разрешения противоречий и споров. Данные изменения произошли и в экспериментальной группе учащихся, вследствие оказываемого на них влияния со стороны педагогов.

В контрольной группе учащихся и педагогов изменений не обнаружено.

Для оценки значимости различий результатов вторичной диагностики (после тренинга) в контрольной и экспериментальной выборках учителей использовался критерий U Манна-Уитни. Выявлены значения U, вошедшие в зону значимости, по следующим показателям (U кр. = 72, при $P < 0,05$; U кр. = 59, при $P < 0,01$):

Свойства личности:

- самооценка в межличностных отношениях и общении, U = 46;
- самооценка в сфере переживаний и чувств, U = 48;
- негативная агрессивность, U = 53;
- конфликтность, U = 29;
- позитивная агрессивность, U = 34,5.

Типы отношений к окружающим:

- подозрительный, U = 52,5;
- подчиняемый, U = 34,5;
- зависимый, U = 38;
- дружелюбный, U = 42;

Стратегии поведения в конфликте:

- сотрудничество, U = 43;
- компромисс, U = 49,5;
- приспособление, U = 50,5.

Анализ данных в группах учащихся при первичной диагностике значимых различий не выявил.

При вторичной диагностике были выявлены значимые различия по следующим показателям (U кр. = 338, при $P < 0,05$; U кр. = 292, при $P < 0,01$):

- конфликтность, U = 166
- сотрудничество, U = 254
- приспособление, U = 283,5

Полученные данные говорят о том, что наблюдается влияние поведения учителей экспериментальной группы на поведение учащихся экспериментальной группы.

Анализ значимости различий между выборками показал, что до эксперимента значимых различий между контрольной и экспериментальной выборками не наблюдалось, после проведения формирующего эксперимента в форме тренинга были выявлены значительные различия между теми же выборками по ряду показателей. Значимость различий в экспериментальной и

контрольной группах является показателем эффективности разработанной программы. Следовательно, гипотеза о влиянии программы по профилактике конфликтов в педагогическом коллективе посредством тренинговых занятий подтверждается.

Проблема эффективного, бесконфликтного общения требует дальнейших исследований, и определяет актуальность психопрофилактической работы по предупреждению конфликтного поведения в педагогическом коллективе. В связи с этим возникает необходимость создания системы психологического сопровождения педагогической деятельности и разработки программ профилактики и коррекции конфликтности учителей. Это позволит снизить количество негативных эмоций среди учителей, научит их конструктивно решать возникающие противоречия, взаимодействие педагогов и учеников станет более гибким и продуктивным, что в целом окажет положительное влияние на образовательный процесс.

Библиографический список:

1. Адов А.В. Социально-психологический тренинг как форма обучения общению педагогов и школьников [Текст] / А.В. Адов. - Сб. тез. 2-й ежегодной Всероссийской конференции «Практическая психология в школе (цели и средства)». - 27-29 сентября 1996. – СПб, 1997. – С. 21-22.
2. Богданова В.В. Работа психолога в школе [Текст] / В.В. Богданова // Психолог в школе. - №6-7. - 2004. – С.12-25.
3. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика, упражнения, игры [Текст] / В.Ю. Большакова. – СПб., 1996. – 379 с.
4. Кох Н.А. Конфликтология [Текст] / Н.А. Кох. – Екатеринбург, 2003.

5. Крылов А.А. Психология [Текст] / А.А. Крылов. СПб.: Проспект, 1998.

6. Диагностика эмоционально-нравственного развития [Текст] / ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С. 142-146.

7. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг межличностного общения [Текст] / А.С. Прутченко. – М., 1991. – 48 с.

8. Степанов Е.И. Конфликтология переходного периода: методологические, теоретические, технологические проблемы [Текст] / Е.И. Степанов. – М., 1996.

Звярякова С.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Конфликт в психологии определяется как «столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций, отдельно взятого эпизода в сознании, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями» [2]. Следует отметить, что конфликты не есть нечто исключительное, а способ разрешения противоречий или способ взаимодействия сложных систем.

Таким образом, конфликту принадлежит особое место в ряду социальных явлений, конфликт имеет свое содержание, структуру. Естественным образом возникает необходимость создания понятийного аппарата для описания этого явления. Универсальная понятийная схема описания конфликтов, предложенная А.Я. Анцуповым,

включает 11 понятийно-категориальных групп: сущность конфликтов, их классификация, структура, функции, генезис, эволюция, динамика, системно-информационное описание конфликтов, предупреждение, завершение, исследование и диагностика конфликтов. Рассматривая сущность конфликтов, автор анализирует их через понятие противоречия. Под социальным конфликтом у него понимается наиболее острый способ развития и завершения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов взаимодействия и сопровождающийся их негативными эмоциями по отношению друг к другу. Одним из центральных вопросов, требующих своего разрешения в исследовании конфликтов, является вопрос о причинах и факторах, обуславливающих возникновение конфликтных ситуаций и их перерастание в конфликт. Сложность изучения данного явления заключается в том, что исследователю трудно проследить весь процесс возникновения и развития конфликтной ситуации.

Необходимо отметить, что дискуссия о роли ситуативных и субъективных (диспозиционных) факторов в детерминации поведения субъекта в конфликте сохраняет свою актуальность. А.А. Реан предлагает исходить из принципа дополнительности действия ситуативных (обеспечивающих вариативность) и транситуативных (обеспечивающих постоянство поведения) факторов, утверждая, что в большинстве случаев детерминирующими факторами являются личностные факторы, тогда как ситуативные играют роль модулятора (определяя вариативность проявления личностных факторов). В некоторых, гораздо более редких, на его взгляд, случаях иерархия факторов может меняться [2].

Продуктивность работы учителя во многом определяется его успешностью в педагогическом общении, а условием успешности общения, по мнению А. А. Бодалева, является развитие такой направленности личности, при которой «другие люди стояли бы не на периферии, а непременно в центре складывающейся у него системы ценностей» [4, с. 10]. Исследователи (Е.П. Ильин, В. А. Кан-Калик и другие) отмечают, что педагогическое общение включает в себя как эмоциональные, так и ценностно-ориентационные компоненты. Значит, общительность как свойство личности (то есть наличие устойчивой потребности в систематическом общении с детьми) можно считать необходимым профессионально личностным качеством педагога и говорить о мотивационной готовности к педагогическому общению, когда центральное место в иерархии ценностей занимает «общение с ребенком на основании глубокого понимания его личности» [4, с. 73]. Специфика педагогического труда заключается в том, что педагог берет на себя ответственность за качество и результат межличностного общения с учениками. Взгляды, идеалы учителя не только непосредственно влияют на собственный выбор способов поведения, но и накладывают отпечаток на умы детей, формируя «менталитет» класса, что, в свою очередь, влияет на иерархию их жизненных ценностей. По мнению В. Э. Чудновского, главный профессиональный смысл учительской деятельности заключен в ее отдаленных результатах, и эта «отдаленность и делает проблему смысла жизни педагога особенно острой». «Плоды педагогической деятельности опосредованны и неоднозначны, - пишет ученый. - Необходима «проекция» сегодняшних результатов ... труда учителя в отдаленное будущее. То есть профессия педагога является одной из наиболее смыслообразующих» [6, с. 83]. Но нельзя не

отметить, что образовательно-воспитательная система является сложной, развивающейся, а существенными характеристиками таких систем выступают конфликтность и слабая предсказуемость. Высокая напряженность педагогического труда приводит к глубоким личностным изменениям учителя (повышенной категоричности, тревожности, ригидности и другим конфликтогенным деформациям личности).

В соответствии с теорией деятельности А. Н. Леонтьева, смысложизненные ориентации (как цели) формируются на базе высших мотивов и в свою очередь порождают определенный способ действий и операций, направленных на достижение целей. Таким образом, поведение учителя в конфликте находится под влиянием структуры его смысложизненных ориентаций, в особенности связанных с педагогической профессией. Наиболее эффективным взаимодействием педагога и учащихся оказывается в случае ориентации обеих сторон на сотрудничество в условиях совместной деятельности. Однако, как показала педагогическая практика, наличие общей цели еще не гарантирует отсутствия различных трудностей и противоречий в ее организации и осуществлении. Отражением этих противоречий между участниками совместной деятельности является межличностный конфликт. Он представляет собой некую ситуацию взаимодействия людей, которые либо преследуют взаимоисключающие или недостижимые одновременно обеими сторонами цели, либо стремятся реализовать в своих взаимоотношениях несовместимые ценности и нормы.

Можно выделить три фазы протекания конфликта в педагогической ситуации: 1 фаза - конфликтное острое начало с явным нарушением социально ценных норм и ценностей одним из участников ситуации; 2 фаза -

ответная реакция «соперника», от формы и содержания которой зависит исход конфликта; 3 фаза - относительно быстрое и радикальное изменение бытующих норм и ценностей в двух различных направлениях - улучшения или ухудшения ранее сложившихся отношений.

Конкретные педагогические ситуации, особенно острые и конфликтные, возникают и у опытных, и у начинающих учителей. Очень важно для учителя выйти из конфликтной ситуации с достоинством и творческой удовлетворенностью от своей работы. Следует сказать, что конфликт в педагогической деятельности часто проявляется как стремление учителя утвердить свою позицию и как протест ученика против несправедливого наказания, неправильной оценки его деятельности, поступка [1, 2]. Ученику трудно каждый день выполнять правила поведения в школе и требования учителей на уроках и переменах, поэтому естественно незначительные нарушения общего порядка, ведь жизнь детей в школе не ограничивается учебой, возможны ссоры, обиды, смена настроения. Правильно реагируя на поведение ребенка, учитель берет ситуацию под собственный контроль и восстанавливает порядок. Поспешность в оценках поступка часто приводит к ошибкам, вызывает возмущение у ученика несправедливостью со стороны учителя, и тогда педагогическая ситуация переходит в конфликт.

Следует сказать, что конфликты в педагогической деятельности надолго нарушают систему взаимоотношений между учителем и учениками, вызывают у учителя глубокое стрессовое состояние, неудовлетворенность своей работой. Такое состояние усугубляется сознанием того, что успех в педагогической работе зависит от поведения учеников, появляется состояние зависимости учителя от «милости» учеников. М.М. Рыбакова утверждает, что среди потенциально

конфликтогенных педагогических ситуаций можно выделить следующие: ситуации (или конфликты) деятельности, возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности; ситуации (конфликты) поведения, поступков, возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе, чаще на уроках, вне школы; ситуации (конфликты) отношений, возникающие в сфере эмоциональных личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности. Следовательно, предложенный перечень педагогических ситуаций и конфликтов преследует практическую цель ориентировать учителей в многообразных школьных ситуациях и конфликтах [5].

В результате проведенного исследования нами выделены некоторые особенности педагогических конфликтов. Среди них можно отметить следующие: профессиональная ответственность учителя за педагогически правильное разрешение ситуации, ведь школа — модель общества, где ученики усваивают социальные нормы отношений между людьми; участники конфликтов имеют различный социальный статус (учитель — ученик), чем и определяется разное поведение в конфликте; разница возраста и жизненного опыта участников разводит их позиции в конфликте, порождает разную степень ответственности за ошибки при их решении; различное понимание событий и их причин участниками (конфликт глазами учителя и глазами ученика видится по-разному), поэтому учителю не всегда легко понять глубину переживаний ребенка, а ученику — справиться со своими эмоциями, подчинить разуму; присутствие других учеников при конфликте делает их из свидетелей участниками, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них; об этом всегда

приходится помнить учителю; профессиональная позиция учителя в конфликте обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место суметь поставить интересы ученика как формирующейся личности; всякая ошибка учителя при разрешении конфликта порождает новые ситуации и конфликты, в которые включаются другие ученики; конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить. Причиной многих конфликтов, отмечает М.М. Рыбакова, руководители школ считают низкий уровень педагогического общения учителей, которые не могут вовремя остановиться, избежать резких слов, не упрекать за неблагополучие в семье, не подчеркивать отрицательных качеств, не высмеивать перед сверстниками. Это общеизвестные положения, но их часто нарушают многие учителя.

Основным звеном при разрешении педагогической ситуации мы считаем проведение ее психологического анализа. В этом случае учитель может раскрыть причины ситуации, не допустить ее перехода в длительный конфликт, то есть в какой-то мере научиться владеть ситуацией, используя ее познавательные и воспитательные функции.

Библиографический список:

1. Гришина Н.В. Психология конфликта [Текст] / Н.В. Гришина. - СПб., 2000.
2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений [Текст]. – СПб.: Питер, 2009.
3. Краткий психологический словарь [Текст] / под ред. А. В. Петровского, М. Ярошевского. - М., 1986.
4. Лечиева М. И. Мотивационно-смысловые аспекты успешности в педагогическом общении [Текст]: дис. ... канд. психол. наук. - М., 1999.

5. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе [Текст] / М.М. Рыбакова. — М., 1991.

6. Чудновский В. Э. Мир психологии. - 2001. - № 2.

Кашапов М.М.

ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ТВОРЧЕСКОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ МЫШЛЕНИЮ В УСЛОВИЯХ КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Работа подготовлена при финансовой поддержке РГНФ;
№ проекта 07-06-00279а

Нет более трудного дела, по мнению М. Монтеня, чем учить учителей. Основой обучения педагогов способам творческого разрешения конфликтов служит формирование приемов осмысления своей профессиональной деятельности и себя в этой деятельности. Задача обучения этим приемам состоит в том, чтобы уменьшить односторонность понимания учителем конфликтных ситуаций, помочь состояться ему как профессионалу-результативисту.

Учитель-результативист выступает для коллег и учащихся как источник разнообразного опыта, к такому учителю всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной ситуации. Результативист - это специалист, овладевший таким профессиональным поведением, которое является обучающим фактором. В этой роли он выступает для большинства людей, с которыми ему приходится взаимодействовать. Результативист своими высокопрофессиональными действиями демонстрирует образцы оптимального, креативного, конструктивного поведения, прежде всего в условиях конфликтной ситуации.

Важно не только умение преподавать, а также характер, нравственность и убеждения, потому что большее влияние оказывает на учеников личность учителя, чем наука, излагаемая им (К.Д. Ушинский).

Для эффективного обучения педагогов творческому разрешению конфликтов необходима такая концептуальная база, реализация которой позволяла бы полнее раскрыть потенциал учителя. Исследование и формирование психологической ресурсности творческого мышления педагога целесообразно осуществлять в условиях смоделированных конфликтных ситуаций. А конструирование конфликтного взаимодействия должно быть ориентировано, в свою очередь, на создание ситуации успеха. Следовательно, для конструирования творческих способов познания и разрешения конфликтных ситуаций важно научиться преднамеренно изменять структуру конфликта с помощью следующей серии действий: а) сценарий конфликта (конфликтная проблема рассматривается с разных сторон); б) режиссура конфликта (вариативность, различность как основа расширения и углубления идеи, направленной на познание и разрешение конфликтной проблемы); в) дирижирование конфликтом – процесс управления протеканием конфликта (умение извлекать победу из заведомого поражения).

Основой познания и решения конфликтных ситуаций является переход от интуитивного ощущения принципов, законов и закономерностей, которым подчиняется педагогическая деятельность, к их познанию, осмыслению и сознательному учёту и применению. Именно в данном случае учитель становится хозяином положения, а не рабом обстоятельств, плетущимся в хвосте событий. Знание закономерностей открывает новые горизонты творческого поиска, избавляет от блуждания в потёмках, позволяет быстрее и увереннее находить верные решения

педагогических конфликтных проблем. Поэтому становится очевидной важность понимания практического смысла закономерностей и принципов творческой деятельности и умения этим пользоваться.

Учет принципов позволяет выработать общий подход к исследованию и формированию творческого профессионального мышления в условиях конфликтной ситуации. К содержательным принципам, лежащим в основе развития творческого мышления, относятся следующие принципы: системности, дополнительности, превентивности, мультиплицированности, контекстности.

К числу процессуальных принципов можно отнести:

1. Видение взаимосвязи компонентов профессиональной деятельности; выявление их проблемности (рассогласования).
2. Поиски различных подходов (чем больше наборов рассмотрения данного явления, тем выше эффективность творческого мышления).
3. Высвобождение из-под жесткого контроля шаблонного мышления.
4. Использование случая (снять урожай результатов случайных взаимодействий идей). Подвергнуть себя воздействию стимулирующих ситуаций. Сознательное переплетение различных направлений мыслительной деятельности.
5. Нахождение и реализация новых идей в своей работе.

Понимание данных принципов позволяет адресно ориентироваться на познание конфликтной ситуации, т.е. снятие проблемности и разрешение конкретной ситуации, которое несет за собой некий обобщенный способ действия или прием. Обобщенность цели профессиональной деятельности, а также отсроченный характер принятых и реализованных творческих решений приводят к иерархичности процессов и результатов мышления. Особенно важным является умение увидеть и сформулировать сверхзадачу с учетом позитивной дальней

и ближней перспективы. Именно в умении устанавливать надситуативную проблемность выражается конструктивность и конкретность мышления профессионала. Благодаря актуализации надситуативного типа мышления происходит преобразование профессиональной деятельности, приводящее профессионала к совершенствованию себя как субъекта. В проведенных нами исследованиях [1-7] установлено, что ведущим качеством в структуре творческого мышления учителя является надситуативное мышление, которое характеризуется набором ключевых качеств личности, необходимых для преобразования себя как субъекта педагогической деятельности. Для этого необходимо подниматься над уровнем сиюминутных требований ситуации, обнаруживать надситуативную проблемность, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи. Надситуативно мыслящие педагоги, анализируя конфликтную ситуацию, начинают осознавать и актуализировать собственные ресурсы, что способствует реализации творческого разрешения проблемности.

Необходимую закономерность творческого мышления, его начальный момент составляет возникновение проблемности. Знание причин возникновения рассогласований, затруднений в психологической деятельности позволяет своевременно разработать меры по их предупреждению, повысить уровень профессионализма в разрешении конфликтной проблемности. Обнаружение проблемности побуждает мысль к поиску недостающей информации, ее анализу и синтезу. В качестве значимых черт проблемности можно выделить наличие у субъекта потребности в их решении, причем принципиально новым, ранее не используемым способом. Проблемности порождают у субъекта потребность в выработке различного рода внутренних

регуляторных схем, позволяющих более эффективно организовывать свои мыслительные действия.

В исследованиях, проведенных нами совместно с Т.Г. Киселевой, установлено, что опосредствованно-индивидуальный способ принятия решения является связующим звеном, позволяющим ситуативно мыслящим (СМ) учителям подняться на надситуативный уровень. Именно через смягчение авторитарной позиции СМ педагогов представляется возможным расшатывать стереотипы познания конфликтной ситуации, через смену требований на просьбы и пожелания - двигаться к компромиссу, а от него к сотрудничеству. Такой подход позволяет раздвинуть воспринимаемые и оцениваемые границы ситуации, включить учащихся в субъекты, а не в объекты ситуации, что в свою очередь приведет к осознанию учителем не только ближней, но и отдаленной перспективы своих действий.

На данном этапе продолжают исследования различных метакогнитивных аспектов конфликтной компетентности личности, выполняемые М.М. Башкиным, Л.А. Николаевой, М.В. Харченко, Н.И. Добиной. В их работах показано и доказано, что ситуативность - надситуативность педагогов при познании и решении конфликтных ситуаций проявляется в перспективе принятого решения. Если учителя с СМ уровнем обнаружения проблемности видят лишь ближайшие последствия, их решения направлены на внесение сиюминутных изменений, то умение видеть дальнюю перспективу, отдаленные последствия своих действий и принять соответствующие решения знаменует собой выход за пределы ситуации, выход на надситуативный уровень.

Так, ситуативность мышления в ходе педагогического познания и оценивания проявляется в игнорировании, невнимании к процессу взаимодействия между учителем и

учеником. Рассматривая действия учащихся как под микроскопом, замечая малейшие отклонения в поведении, СМ учителя не проводят (или почти не проводят) анализа собственных действий. Односторонность при рассмотрении конфликтной ситуации данной группой учителей приводит к одностороннему, однобокому решению. В качестве виновника конфликтной ситуации для рассматриваемых педагогов выступает учащийся, следовательно, решение проблемы связано с ним. Собственные действия СМ учителей оценке не подлежат, что приводит к их абсолютизации. Эталоном, используемым для сравнения при оценивании, выступает сам педагог. Анализ субъективных границ оценочного диапазона показал, что наиболее действенными конструктами в профессиональной деятельности СМ учителей являются шкалы «упрямый - уступчивый», «независимый - зависимый», «напряженный - расслабленный» и «раздражительный - невозмутимый». При этом СМ педагоги расценивают упрямство как негативное качество личности, мешающее в процессе обучения. Именно с упрямством СМ учителя связывают возникновение многих конфликтных ситуаций. В результате этого педагог не может рассчитывать на продолжительное сотрудничество с детьми, поэтому у СМ учителя преобладают авторитарные методы управления учебным коллективом и, как следствие этого, педагог, предпринимая попытки изменить сложившуюся конфликтную ситуацию, направляет свои усилия на изменение позиций учащихся, игнорируя собственную деятельность.

При сравнении с СМ педагогами другой полюс континуума занимают учителя с надситуативным (НСМ) уровнем мышления, для оценочной деятельности которых характерен более глубокий анализ конфликтной ситуации,

в частности повышенное внимание к собственно педагогическим действиям. НСМ педагоги более терпимы к негативным проявлениям в учебной деятельности. Рабочими конструктами у рассматриваемой категории педагогов являются шкалы: «деятельный - пассивный», «решительный - нерешительный», «энергичный - вялый», «уверенный - неуверенный», «честный - неискренний», «самостоятельный - несамостоятельный», «независимый - зависимый». НСМ педагогов отличает способность заметить достоинства в негативном и недочеты в правильном решении или действии, что является характеристикой всестороннего рассмотрения объекта оценивания, многоплановости, многоаспектности мышления. Принимаемое на основе проведенного анализа решение носит опосредствованно-групповой характер, учитывающий интересы обеих сторон, в результате чего НСМ педагоги направляют свои усилия не только на изменение поведения и учебной деятельности учащихся, но и пересматривают собственные действия. Это позволяет педагогу увидеть конфликтную ситуацию целостно, наметить стратегическое решение, спрогнозировать последствия своих действий.

Установленные и обоснованные закономерности, механизмы и принципы творческого мышления профессионала были положены в основу разработанной образовательной программы «КРЕАТИВ». В каждой из семи стадий тренинга имеется описание более 25 интеллектуальных качеств. Все изучаемые и формируемые качества, а их более 180, в своей совокупности образуют творческое мышление профессионала. После рассмотрения конкретного качества участникам учебных занятий предлагаются тестовые задания, упражнения, приемы, «дискуссионные качели» и другие тренинговые процедуры.

Специфика учебных занятий состоит в том, что отдельные функции педагога (обучающая, воспитывающая и др.) вычлениются и развиваются в специальную деятельность с тем, чтобы впоследствии в сокращенном и автоматизированном виде они были включены в целостную ткань работы учителя. Готовность разрешить конфликтную проблему означает отказ от попыток доказать, что оппонент не прав, поэтому целесообразно позабыть прошлое и начать все сначала. Основное содержание занятий ориентировано на подготовку к успешному решению конфликтных ситуаций. Для этого учителям необходимо адекватно познавать, понимать и учитывать в реализации своих решений контекст выполняемой деятельности.

К резервам повышения готовности к решению конфликтных ситуаций можно отнести: 1. Усиление проблемности соответствующих разделов образовательной программы. 2. Укрепление в ходе учебных занятий связи с жизнью, с практикой. 3. Усвоение алгоритмов, необходимых для конструирования творческих способов разрешения конфликтных ситуаций.

Более чем 30-летний наш опыт обучения педагогических и руководящих работников образования на курсах повышения квалификации свидетельствует о том, что многие профессионалы нуждаются в дальнейшем развитии не столько теоретического (содержательно-постигающего) мышления, сколько практического (содержательно-преобразующего) мышления. По мнению слушателей курсов, они хорошо владеют предметом своей работы, «знают свое дело», но этого недостаточно для эффективной профессиональной деятельности, т.к. сама практика ставит перед ними ряд задач творческого порядка, к решению которых они оказываются готовыми в недостаточной степени. Оценка эффективности

образовательной программы проводилась по следующим критериям: адекватность, экономичность, оперативность, креативность профессионального мышления.

Таким образом, обучение педагогов творческому разрешению конфликтных проблем возможно с решением определенных вопросов. С одной стороны, с организацией ряда внешних условий (методическое обеспечение, своевременное обучение и др.), направленных на становление профессионала как субъекта деятельности. С другой стороны, с мерами, направленными на его личностное развитие, удовлетворяющими потребности в повышении коммуникативной, прежде всего конфликтной компетентности, которая позволит не только профессионально ставить цели и задачи, но и выбирать эффективные, адекватные поставленным целям надситуативные средства, способы и приемы выполнения педагогической деятельности. Процесс творческого решения конфликтной ситуации характеризуется преобладающим надситуативным вектором мышления.

Библиографический список:

1. Теория и практика решения педагогической ситуации [Текст]: учебное пособие / Ярославль: ЯрГУ. - 1997. - 100 с.
2. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления [Текст]: монография / М.М. Кашапов. - СПб.: Алетей, 2000. - 463 с.
3. Теория и практика решения конфликтных ситуаций [Текст]: учебное пособие. - М. - Ярославль: Ремдер, 2003. - 183 с.
4. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала [Текст]: монография / М.М. Кашапов. - М.: ПЕР СЭ. - 2006. - 688 с.

5. Кашапов М.М. Совершенствование творческого мышления профессионала [Текст]: монография / М.М. Кашапов. - М. - Ярославль, МАПН, 2006. - 313 с.

6. Основы конфликтологии [Текст]: учебное пособие. - Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2006. - 116 с.

7. Стадии творческого мышления профессионала. [Текст]. - Ярославль: Ремдер, 2009. - 380 с.

Леонов Н.И.

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА И КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Исследованию педагогических конфликтов в отечественной литературе посвящено большое количество публикаций. Исследованием конфликтов в образовании занимались и занимаются В.М. Афонькова, В.М. Басова, В.И. Журавлев, М.М. Кашапов, Э.И. Киршбаум, И.М. Кичанова, Я.Л. Коломинский, А.А. Лиханов, М.М. Рыбакова, Л.В. Симонова, С.М. Сулейманова, М.М. Ященко и др.

Ряд авторов рассматривают явление педагогического конфликта в его узком значении, то есть как непосредственный конфликт педагога и ученика. Так, например, М.М. Рыбакова, обобщая особенности педагогических конфликтов, отмечает среди них следующие: различный социальный статус, возраст и жизненный опыт конфликтующих, степень ответственности за ошибки при разрешении конфликта, необходимость для учителя учитывать присутствие при конфликте других учеников; профессиональный долг учителя ставить на первое место интересы ученика как формирующийся личности и т.д.

В.И. Журавлёв видит истоки педагогических конфликтов в противоречивой природе самой педагогической деятельности, в которой взаимосвязаны люди с разнородными свойствами, личностными характеристиками, опытом и т.д.

Определяя предпосылки конфликтов, инспирируемых учащимися, В.И. Журавлев ссылается на три основных психолого-педагогических противоречия юношеского возраста: предъявление к взрослым завышенных требований при снисходительном отношении к собственному их несоблюдению; проявление принципиальности в большом и беспринципности в малом, эмоционально гипертрофированное отношение к личным неудачам и неприятностям.

С другой стороны, ряд авторов считают, что возникновение конфликтов в старших классах средней школы нередко происходит по вине учителей. Часто эти конфликты условно подразделяют на три группы: конфликты, возникающие по причине дидакто-педагогических ошибок педагогов, неадекватного оценивания знаний учащихся и бестактности педагогов.

К первой группе причин вышеназванных педагогических конфликтов можно отнести научную узость и отсутствие эрудиции в преподавании предмета, неумение подготовить учащихся к сдаче выпускных и вступительных экзаменов; отсутствие интереса к преподаваемому материалу или вообще к предмету и его преподаванию; сохранение прежнего стиля отношений к учащимся независимо от наступления их взрослости (особенно учителями, которые ведут уроки в 5 - 11 классах); использование неадекватных методов педагогического воздействия; дискриминация по разным основаниям и открытое разделение школьников

по симпатиям; внушение отдельным старшеклассникам их ничтожности; запугивание учащихся и т.д.

Во вторую группу причин возникновения конфликтов включают следующие типовые недоразумения: подмена функций оценок (как наказание за поведение); предвзятость и несправедливость преподавателей при выставлении оценок; выставление заниженных баллов; завышение оценок при снижении требований к знаниям старшеклассников; манипуляции с оценками; выставление оценок по инерции; влияние на выставление оценки симпатий и антипатий учителя или его сиюминутного настроения; искажение учителем техники проверки знаний; тенденции к внезапности контроля и т.д.

К третьей группе причин, порождающих конфликты между учителями и старшеклассниками, относят следующие: проявления педагогической бестактности; публичные оскорбления старшеклассников; вторжение в мир личных отношений юношей и девушек и осуждение взаимных симпатий под различными предлогами; аффективное выражение оценок и требований в формах крика, ругани, угроз; злоупотребление откровенностью учащихся; любопытство к личной жизни учащихся без их согласия на откровенность; межучительская бестактность в форме негативных оценок коллегам с апелляцией к учащимся.

В целом, говоря о педагогическом процессе, многие исследователи отмечают уже изначально заданную ему «конфликтогенность». Это связано с целым рядом факторов.

Во-первых, отмечается, что педагогический процесс характеризуется ролевой и позиционной асимметрией его участников. Это проявляется в том, что преподаватель и ученик, находясь в единой системе

общественных отношений, реализуют их по-разному: для одних педагогический процесс выступает как профессиональный вид деятельности, для других - как учебная деятельность.

Вторая особенность связана с различием в ролях: одной категории участников приписывается роль носителя социально значимого опыта, социально ценных качеств и способностей, а за другой категорией закрепляется роль потенциального реципиента этого опыта. Косвенно доказывая эту особенность, Е.Л. Соколова пишет, что результаты исследования Д. Джемисона и К.Томаса показали наличие в высокой степени неравного распределения пласта между учителями и учащимися и преимущественного использования педагогом принудительных, авторитарных тактик. Учащийся в конфликте с педагогом играет, как правило, пассивную роль. Старшеклассники не стремятся к достижению собственных целей и сотрудничеству. Как следствие, далее замечает Е.Л. Соколова, в качестве одного из направлений профилактики возможных конфликтов предлагаются пути сбалансирования власти, привлечения учащихся к школьному и классному управлению.

Кроме ролевых асимметрий, различия между участниками конфликта часто обусловлены принадлежностью к разным субкультурам, психофизиологическими особенностями, присущими разным возрастам, индивидуальными особенностями.

Таким образом, определяя причины возникновения конфликтов, авторы пытаются по-разному их структурировать, в соответствии со своим критерием. Это способствует накоплению эмпирического материала, что предполагает аналитическую работу по обобщению и систематизации этих данных. С другой стороны, в

конфликтологии уже реализуются концептуальные подходы в изучении конфликтного поведения как системообразующего фактора в возникновении и развитии конфликта.

Онтологический подход, определяя человека как активного, конструирующего социальную реальность, позволил нам выявить специфику конфликтного поведения субъекта в зависимости от образа конфликтной ситуации и выступил *теоретической основой* нашего исследования (Леонов Н.И., 2002).

Онтологический подход, впервые заявленный в психологии С.Л. Рубинштейном, последовательно был обоснован Н.И. Леоновым. Сегодня данный подход успешно реализуется в социальной психологии такими исследователями, как Д.А. Боровиков, М.М. Главатских, Н.А. Каримова, Е.Н. Молчанова, Т.А. Наумова, И.В. Павлова, А.А. Филь, Е.А. Холмогорова и др. Он позволяет строить модель исследования социального поведения субъекта, где взаимодействие «личность и мир» создают особую реальность, объекты которой наделены различными смыслами, которые определяют актуальное поведение субъекта в различных социальных ситуациях. Онтологический подход позволяет понять взаимосвязь образа социального мира и социального поведения субъекта. Выявлено, что образ социального мира как форма репрезентации субъектом себя в этом мире представляет собою онтологическую реальность, которая характеризуется следующими признаками: 1) он всегда соотносится с субъектом; 2) представлен в свернутом виде; 3) опосредует и преломляет через себя как внутренние, так и внешние влияния; 4) имеет системный характер: в функциональном плане предшествует поведению, а в генетическом – следует за деятельностью человека. Являясь целостной и непротиворечивой для субъекта

реальностью, он рассматривается в двух аспектах: структурном и динамическом. Структурные составляющие этой реальности, согласно нашему подходу, могут быть переструктурированы в соответствии с системой значений и координат, которые стимулирует «запуск» различных форм социального поведения: конфликтного, организационного, политического и др.

В этом процессе переструктурирования решающее значение имеет то, каким образом субъект производит отбор ситуаций, стимулов и событий и воспринимает, конструирует и оценивает их в своих когнитивных процессах.

В логике проанализированных идей социальные представления педагогов о разрешении конфликта рассматриваются как способ интерпретации и осмысления конфликта, предполагающий их когнитивную активность по его разрешению и позволяющий фиксировать свою позицию по отношению к ситуации разрешения конфликта.

При изучении социальных представлений педагогов о разрешении конфликтов принимался во внимание присущий им баланс устойчивости и изменчивости. Как часть образа мира, социальные представления образуют динамическую систему с достаточно устойчивой структурой. Следует учесть, что педагог, как субъект, управляющий процессом обучения, развивается в процессе его деятельности, приобретая опыт управления конфликтными ситуациями в своей профессиональной деятельности. Становление профессионала, его факторы, а также изменчивость представлений субъекта труда в процессе профессионализации детально изучались А.В. Брушлинским, Э.Ф. Зеером, Е.А. Климовым, А.К. Марковой, Ю.П. Поваренковым. Основываясь на рассмотренных позициях, можно предположить динамичность представлений преподавателей о

разрешении конфликтов, осуществляющих регуляцию их профессиональной деятельности, межличностных отношений в ней в зависимости от степени конфликтности.

Проанализировав особенность образа конфликтной ситуации педагогов высокого уровня конфликтности, мы пришли к следующим выводам.

1. Образ имеет тенденцию к целостности, включает в себя расположенные в одном семантическом облаке два элемента: представление о ситуации реального конфликтного взаимодействия и идеальное представление, что характеризует данных преподавателей как уверенных в своей правоте и постоянном соперничестве с окружающим миром.

2. Образ имеет динамичный характер, который зависит от оценочных категорий.

3. Типичной характеристикой образа конфликтной ситуации преподавателей высокого уровня конфликтности является оценка, а затем и выстраивание отношений с окружающими людьми на основе каузальной атрибуции. Индивидуальным элементом образа является соответствие идеального и реального в ситуации конфликта. Эти преподаватели испытывают восторг от ситуации конфликта, так как им свойственен конфликтный тип поведения.

Таким образом, опираясь на системный подход, педагогический конфликт мы рассматриваем как форму проявления противоречия, не разрешенного в прошлом или разрешаемого в настоящем, возникающего в ситуации непосредственного взаимодействия субъектов образовательного процесса и обусловленного противоположно выбранными целями, осознаваемыми или не осознаваемыми действиями, образами конфликтной ситуации, социальными представлениями, направленными на разрешение или снятие противоречия. Конфликтное

поведение – это пространственно-временная организация активности субъекта, регуляция которой опосредована образом конфликтной ситуации.

Лунева Е.С.

КОНФЛИКТ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Конфликт в подростковом возрасте имеет естественную природу. Этот период онтогенеза полон различного рода объективных противоречий. В силу физиологических и психологических изменений, происходящих в организме человека, общепринято этот возраст называть «переходным», «критическим» и считать самым трудным в воспитательном отношении.

В современной науке под конфликтом (от латинского *conflictus*) понимается столкновение [1]. Принимая во внимание данные концептуальных подходов к пониманию конфликта (Д.П. Зеркин, Н.И. Леонов, А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, Л.А. Петровская), *конфликт* - форма противоречий, возникающая между людьми при столкновении целей, позиций, мнений, взглядов в процессе взаимодействия, направленного на достижение своих интересов и связанное с эмоциональными переживаниями, носящими негативный характер.

Об объективных противоречиях отрочества писал В.А. Сухомлинский. Он отмечал, что жизненный опыт у ребенка ещё не значительный. Оценочная деятельность отсутствует. У подростка не сформирована способность мысленно углубляться в суть фактов и явлений. Он склонен к поспешным обобщениям и заключениям, не видит противоречия и в конфликте осознает только, что его «Я» не учитывается, что некие силы противодействуют его желаниям и действиям [4, с. 45-64]:

– с одной, стороны подросток не примирим к злу, лжи и готов вступить в борьбу с малейшими отклонениями от истины; с другой стороны, он не умеет разобраться в ложных явлениях жизни;

– подросток хочет быть хорошим, стремится к идеалу и в то же время не может, чтобы его воспитывали;

– желает утвердиться и не умеет этого делать;

– подросток испытывает потребность в совете и не хочет обращаться за помощью к взрослому, хочет делать все самостоятельно;

– с одной стороны, ребенок имеет целый ряд желаний и устремлений; с другой стороны, его силы и жизненный опыт ограничены, он имеет небольшие возможности для их осуществления;

– для подростка характерно показное отрицание авторитетов, увлечение идеальным и сомнение в том, что идеальное может быть в нашей будничной жизни;

– подросток удивлен неисчерпаемостью науки, обладает желанием много знать, наполнен переживаниями, вдохновением, радостью от интеллектуального труда и в то же время поверхностно, даже легкомысленно относится к учебе, к своим повседневным заданиям;

– подросток – восторженный романтик, но часто проявляет грубость в общении с окружающими его людьми; он то восхищается красотой, то относится к ней иронически;

– он не принимает эгоизм и индивидуализм, но с другой стороны, обладает чувственным самолюбием.

В.А. Сухомлинский отмечает, что противоречия подросткового возраста вызывают трудности при осуществлении воспитательной работы. При грамотной и умелой организации педагогической деятельности противоречия могут сглаживаться. Однако, могут и углубляться, приводя к срывам и конфликтам.

В современной конфликтологии выделяют позитивные (конструктивные) и негативные (деструктивные) функции конфликта. Отметим следующие *позитивные функции педагогического конфликта*:

- информативная функция (получение новой информации об участниках конфликта, диагностика и прояснение ситуации, «снятие масок»);
- интегративная функция (сплочение коллектива класса, школы, педагогического коллектива при противоборстве с внешним недругом);
- инновационная (стимулирование к изменению и развитию личности учителя и ученика, их взаимоотношений, организации учебно-воспитательного процесса, школы и др.);
- разрядка напряженности между конфликтующими сторонами («выпустить пар»);
- подает сигнал неблагополучия, позволяет полнее и точнее выявить назревшие противоречия;
- предоставляет шанс к развитию личности ученика [3, с.54-67].

К *негативным функциям* относятся:

- деструктивная функция (ущерб жизни, здоровью, ухудшение или крах взаимоотношений, невозможность достижения целей образования и развития личности ученика и др.);
- дезинтеграция (разрушение целостности личности, снижение дисциплины учащихся, ухудшение психосоциального климата в коллективе учеников);
- большие эмоциональные, материальные затраты на участие в конфликте;
- резкое снижение эффективности учебно-воспитательной деятельности;

- возникновение синдрома «побежденного» (затаенная ненависть к «победителю», чувство мести, жажда реванша).

Мы на основе эмпирического исследования предлагаем свою классификацию конфликтов среди подростков. Нами были проанализированы конфликтные ситуации, возникающие между подростками в учебно-воспитательном процессе школы № 29 г. Ярославля. Анализ составлялся на основании записей социального педагога в журнале, отражающем конфликтные ситуации, происходящие в подростковых классах. Журнал заполнялся на протяжении пяти лет.

В основании нашей классификации положен предмет конфликта. Обобщим и представим зафиксированные нами конфликты, возникающих между учащимися подростковых классов:

- конфликты статусов, занимаемыми подростками в межличностных отношениях;
- конфликты из-за оскорблений, сплетен, зависти, уровня личной неприязни друг к другу;
- конфликты лидерства, в которых отражается борьба двух-трех лидеров и их группировок за первенство в классе;
- конфликты при отсутствии взаимопонимания, солидарности, групповой принадлежности, товарищеской взаимопомощи между учащимися;
- конфликты, связанные с расхождением моральных, духовных и нравственных ценностей;
- коммуникативные конфликты, возникающие из-за отсутствия навыков общения;
- конфликты целей основной деятельности в школе, основным содержанием которой является учеба;
- конфликты из-за индивидуально-психологических особенностей личности учащегося, в

частности агрессивность;

– конфликты проступков, нарушений Устава школы, общепринятых норм поведения;

– конфликты, связанные с возникновением симпатий к подросткам противоположного пола;

– конфликты из-за существующей социально-экономической обстановки в стране, в частности воспитание учащихся в семьях разного социального статуса (неблагополучных, малообеспеченных, асоциальных и т.д.).

С одной стороны, конфликтность поведения в подростковой среде естественна, с другой - эти противоречия могут способствовать или препятствовать процессу формирования личности подростка. В связи с этим проблема появления конфликтов в подростковой среде должна рассматриваться как педагогическая.

Мы рассматриваем конфликтную ситуацию как особый вид воспитательных ситуаций, способствующих становлению самосознания подростков. Необходимо воспитывать в детях позитивное отношение к конфликтным ситуациям конструктивного содержания, т.к. они являются источником и движущей силой любого сообщества. Такое восприятие конфликта способствует формированию личностных новообразований. При четко организованной социально-педагогической деятельности можно сформировать у подростка навыки социального поведения, такие как гибкость, толерантность, проявления эмпатичности в общении, способность прогнозировать и т.д.

В заключение хотелось бы процитировать Л.С. Выготского: «Конфликтная ситуация, как правило, бывает педагогически целесообразна и выступает как активное средство воспитательного воздействия» [2].

Библиографический список:

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М., 2005. - 941 с.

2. Выготский Л.С. Педагогика подростка [Текст]: соч. в 6 т. - М.: Педагогика, 1984. - Т. 4. - С. 243 - 385.

3. Темина С.Ю. Введение в конфликтологию образования [Текст] // С.Ю. Темина. - Воронеж: МОДЭК, 2002. - 142 с.

4. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина; пер. с укр. [Текст] / В.А. Сухомлинский. - М.: Молодая гвардия, 1971. - С. 45-64.

Митяева А.М.

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА КОНСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Эффективность профессиональной деятельности специалиста зависит от многих факторов: характера профессиональной среды, уровня профессионализма, наличия развитой профессиональной культуры. Среди них значительное место принадлежит умению разрешать профессиональные конфликты. Неразрешенный конфликт оказывает негативное последствие на результативность профессиональной деятельности: из-за профессиональных конфликтов теряется 15 % рабочего времени, производительность труда сокращается на 16 % (И.С. Фиганов). Конфликтность профессиональной среды носит объективный характер, что подтверждается философско-социологической и психологической традициями объяснения конфликта как носителя

противоречий, источника развития и совершенствования социальных систем. Для реализации профессиональной деятельности в конфликтной среде специалисту необходима соответствующая профессиональная компетентность как способ жизнедеятельности в конфликтных ситуациях во взаимодействии с субъектами профессиональной деятельности и как способ преодоления личностных кризисов.

Следовательно, современный специалист должен быть подготовлен не только реализовывать профессиональные задачи в условиях конфликтной профессиональной среды, но и преобразовывать ее с целью предупреждения негативных конфликтов, а также быть готовым к «оптимальному исходу» из профессиональных личностных кризисов как барьеров на пути к профессиональной компетентности. Руководитель, предупреждая конфликты с подчиненными, изменяет противоречивую систему аттестации работников; учитель, предупреждая конфликты с учащимися по поводу оценки, организует совместную оценочную деятельность со школьниками; сотрудник муниципальной службы, предупреждая конфликты с гражданами, устанавливает удобный для посетителей график приема; сотрудник таможенной службы, предупреждая конфликты в процессе процедуры досмотра граждан, использует гуманные приемы убеждающего воздействия.

Образовательная среда - это совокупность социально-педагогических, психологических, экономических, материально-технических и санитарно-гигиенических факторов, которые влияют на жизнедеятельность педагога и ученика в образовательном учреждении. С позиций акмеологического подхода целесообразно использовать термин «жизнедеятельность», поскольку педагог и ученик в образовательном

учреждении не только выполняют предназначенные им социальные функции образования, но и проживают определенный период своей жизни. Поэтому педагога и ученика необходимо рассматривать не только как субъектов образовательной деятельности, но и как субъектов жизнедеятельности, включая проблемы здоровья, психологического комфорта, питания, отдыха в образовательном учреждении. Образовательная среда - это зона непосредственной активности педагога и растущего человека, его социализации, приобретения социального опыта отношений, микросреда общения. Доминирующим психологическим фактором образовательной среды являются межличностные и межгрупповые отношения, которые строятся на определенных ценностных ориентациях и формируют соответствующие модели поведения.

Конфликтность образовательной среды - это её объективная характеристика, вытекающая из природы образования как социального института, из тех противоречий, которые перманентно присутствуют в образовании как в социально-психологическом процессе. Любая образовательная среда обладает свойством конфликтности, то есть способностью порождать конфликты. Степень их выраженности зависит от уровня развития образовательной среды, прежде всего, от ценностно-смыслового согласования поведения всех субъектов жизнедеятельности в образовательном учреждении, от наличия в нем корпоративной культуры.

Конфликт - это социально-психологическое явление, которое отражает столкновение, разногласие позиций, спор, борьбу, несовпадение установок и ожиданий, противоречия, связанные с острыми эмоциональными переживаниями людей, их конкурентное взаимодействие. Конфликты так или иначе отражают

социальное бытие человека и установки его психики. Образовательная среда является моделью социальных отношений и свойственных обществу противоречий, что и определяет такое её свойство, как конфликтогенность.

Все противоречия, порождающие конфликты как обостренную форму их внешнего выражения, носят социально-психологический характер.

Сущность образования составляют противоречия разновозрастных поколений, «отцов и детей». Старшее поколение, педагоги, в процессе образования должны обеспечивать передачу новым поколениям социального опыта предыдущих поколений, воспроизводить культурные традиции, причем в принудительном порядке обязывая молодежь учиться. Молодое поколение стремится к самостоятельности и независимости от старших, живет в новых социальных условиях и не хочет брать опыт взрослых за образец, особенно тогда, когда подвергается резкой, нередко несправедливой критике историческое прошлое нашей страны. Наблюдается рассогласование опыта, ценностных ориентации и моделей поведения старшего и младшего поколений. Это противоречие усиливается в современной образовательной среде в связи с увеличением процента педагогов пенсионного возраста и преобладанием женского состава в педагогических коллективах, что ведет к однообразию психологических установок и моделей поведения как образцов для растущего человека, развивающейся личности.

В современных условиях социально-экономического развития общества обостряется противоречие между возрастающими социальными функциями педагогического общества в повышении качества образования и одновременным снижением социального статуса педагога, имеющего низкий материальный уровень жизни и превращающегося в обслуживающий

персонал, который должен обеспечить высокий уровень образовательных услуг, прежде всего платных, число которых стремительно растет. В современной образовательной среде возрастает роль экономических противоречий между бедными и богатыми детьми, между теми, кто может оказать спонсорскую помощь школе и кто не может, а также между материальным обеспечением детей богатых родителей и более низким материальным обеспечением педагогов, которые призваны воспитывать и готовить к жизни этих детей, не являясь для них примером и авторитетом.

Резкое социальное расслоение общества на богатых и бедных стало мощным источником психологических противоречий в сознании человека, который честно работает, а живет бедно, не может удовлетворить свою человеческую потребность жить достойно.

Все социальные болезни молодого поколения, трагичность судеб детей и подростков - это результат их незащищенности государством, результат отсутствия перспективной социальной политики, предупреждающей развитие негативных явлений, разрушающих психику и здоровье растущего человека и, как следствие, закрепляющих деструктивные стереотипы поведения. Наша социальная политика «догоняет» пороки общества, его противоречия и проблемы, а она должна их опережать, предупреждать, уничтожать предпосылки и условия, их порождающие, если государство не на словах, а на деле заботится о стабильности развития общества, о его молодом поколении и несет ответственность за воспитание трудоспособных и здоровых молодых людей, готовых к защите независимости своей Родины, к развитию её экономики.

Учитель должен быть психически готов к работе в конфликтной образовательной среде, иметь конфликтологическую компетентность. Это задача системы

повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических и управленческих кадров.

Конфликтологическая компетентность - это способность действующего лица (организации, социальной группы, общественного движения и т.д.) в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта. Она представляет собой уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умение оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации. Конфликтологическая компетентность должна формироваться в образовательном процессе, цель которого состоит не столько в усвоении информации, сколько в том, чтобы привить навыки самостоятельного критического мышления, сделать интеллект пластичным к усвоению новых знаний, сформировать социальную и мобильную зрелость. Такая установка характерна для инновационных, «развивающих», критических, деятельностных концепций образования.

Образовательный процесс может быть рассмотрен как первый этап в процессе формирования конфликтологической компетентности, в случае если его ядром является конфликтная ситуация или реальный конфликт между субъектами взаимодействия. Вряд ли кто-либо станет отрицать тот факт, что учебный процесс неизбежно представляет собой конфликтную ситуацию. Однако очень редки, можно сказать, единичны такие случаи, когда реальный конфликт становится предметом профессиональной диагностики, с применением методов, которые могут освоить конфликтующие стороны в учебном процессе. Формирование конфликтологической компетентности основывается на пяти специфических блоках:

- теоретические знания в области конфликтологии (педагогической, юридической психологической, социологической и т.д.);

- владение социальными технологиями профилактики, управления, минимизации деструктивных форм конфликта;

- формирование профессионального типа мышления, включающего рефлексивность, методологичность, саногенность, объемность, креативность;

- владение технологиями психогигиены и стрессоустойчивости в конфликтах;

- выполнение профессионально-этического кодекса конфликтолога-практика.

Технология формирования конфликтологической компетентности включает такие характеристики, как:

- высокая степень интеллектуальной и эмоционально-психологической напряженности;

- гибкость форм проведения занятий в режиме эксперимента;

- обострение реальных противоречий и конфликтов в процессе обучения;

- появление побочных, непредвиденных результатов, под которыми имеются в виду новые идеи, отношения, взгляды, методики, теоретические схемы т.д.;

- высокий риск для специалистов в области практической конфликтологии, достигающих границы собственной конфликтологической некомпетентности в реальных конфликтных ситуациях;

- возможность перехода на качественно новый уровень развития технологий принятия управленческих решений в конфликтных ситуациях.

Как явление в жизни человека конфликты, как это ни парадоксально, с одной стороны, являются трудно

наблюдаемыми объектами; с другой - некоторые представлены явно, как фактический материал, который часто невидим и не осознается конфликтующим, хотя и находится на поверхности. Управление конфликтными ситуациями включает также познание механизмов развития конфликта и взятие под контроль конфликтующими сторонами те процессы, связи и отношения, которые зависят непосредственно от них самих. Только тогда можно ставить вопрос о возможности управления конфликтом на микроуровне. Поэтому необходимы социальные технологии в образовательном процессе, строго регламентирующие действия конфликтующих сторон, позволяющие контролировать изменение процессов в конфликте в приемлемые сроки и в нужном направлении. Эффективность социальных технологий зависит от того, насколько будут адекватны целям и задачам принимаемые в конфликте решения. Поскольку конфликтующие стороны зачастую стремятся уклониться от регламентации, то их действия должны быть подкреплены проектируемой и принятой системой ответственности.

Необходимо осознать, что система ответственности - это механизм принуждения, система, подкрепляющая и предопределяющая соотношение ценности принятого решения с ущербом от неверных решений и адекватных санкций за безответственные решения. Для того чтобы механизм начал работать в действии, необходимо «создать» для человека такие условия (или среду), в которых была бы возможность принятия этого механизма, выработки определенных личностных качеств, связанных с ответственностью, а также осознания некоторых поведенческих тенденций в ситуации риска, неопределенности конфликта.

Позитивное развитие конфликтной ситуации возможно через развитие конфликтующего человека (или конфликтующих сторон). А так как взрослый человек может развиваться только за пределами уже достигнутого, то для выявления границ достигнутого «конфликт-метод» является идеальным методом и соответствует такой задаче.

В технологии должно быть предусмотрено использование конфликтогенных факторов, содержащих в себе информацию, приводящую к неудовлетворенности людей и к появлению и обострению противоречий между ними. Провоцирующим моментом является применение конфликтогена. Как уже было отмечено выше, конфликтогеном может являться любой предмет, вещь, идея, взгляд, выявляющие разность чувств, отношения, оценок конфликтующих субъектов. Конфликтоген может быть основанием конфликта, более того, один конфликтоген может породить несколько оснований конфликта, по которым может развиваться несколько конфликтов. Отсюда многомерность конфликта, протекающего по разным основаниям, что приводит к необходимости тщательного вычленения конфликта из цепи существования различных этапов конфликтной ситуации, выделения всех его атрибутов - основания, конфликтогенов, фазы нагнетания напряжения, фазы перехода одного конфликта в другой, а также различения самого переходного этапа, в котором заложено сотрудничество, конкуренция и конфликт. Если мы рассматриваем конфликт как метод сопутствующих изменений в образовательном процессе, то необходимо очертить круг задач, которые должны быть поставлены при его использовании, применительно не только к конфликту как структуре и процессам, но и относительно самих конфликтующих людей.

Педагог в конфликте должен:

- конструктивно осознать все основные ценности, которые находятся во взаимодействии в конфликте, а также элементы конфликта как целостного объекта;

- узнать необходимые и достаточные условия, закономерности перехода из одного этапа конфликтной ситуации в другую;

- уметь спрогнозировать будущую конфликтную ситуацию;

- захотеть конструктивно изменить ситуацию и воспользоваться конфликтом как средством для достижения своей цели с учетом цели другой стороны.

- необходимо научиться самостоятельно ставить цель и задачи, беря на себя ответственность за собственные действия, эмоции, чувства, самоопределение в конфликте;

- найти смысл и место данного конфликта в жизненной стратегии.

На решение этих задач и направлена подготовка педагогов к деятельности в конфликтной образовательной среде.

Библиографический список:

1. Анцупов А.В. Профилактика конфликтов в школьном коллективе [Текст] / А.В. Анцупов. - М., 2001.
2. Иванова О.А. Подготовка педагога в вузе к взаимодействию в конфликтной образовательной среде [Текст]. - Ч. 2 / О.А. Иванова. - СПб.: ИОВ РАО, 2003.

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Анализ проблемы конфликтной компетентности педагога показал актуальность и значимость этого вопроса в современном образовании. На современном этапе развития педагогической и психологической науки проводится много исследований педагогической деятельности, педагогических способностей и педагогических компетенций, в том числе большое внимание уделяется педагогическому общению в целом и поведению педагога в конфликте в частности.

Согласно В.Д. Шадрикову, компетентность – это новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков, 2007). При этом коммуникативная компетентность является средством реализации базовой компетентности педагога.

Педагогическая деятельность относится к так называемому «субъект-субъектному» типу профессий. Как отмечает А.В. Карпов, «педагогическая деятельность – это «деятельность с деятельностями», «деятельность по формированию и управлению деятельности других» - обучаемых; это своего рода метадеятельность». Педагогическая деятельность как метадеятельность предполагает систему взаимодействий субъект-субъектного типа. В качестве орудийно-инструментального содержания метадеятельности выступает система

коммуникаций, общение как таковое во всех его появлениях. «Ведущая, можно сказать, исключительная роль общения как инструментального средства вообще характерна для деятельностей субъект-субъектного типа в целом» (Карпов, 2003).

Во многих работах отмечается, что формой реализации педагогической деятельности в значительной степени становится система коммуникативных взаимодействий, поэтому ее успешность во многом зависит от эффективности этих взаимодействий. В свою очередь эффективность коммуникаций определяется в том числе и конфликтной компетентностью учителя.

В психолого-педагогической литературе нет единства в определении понятия конфликтной компетентности.

Достаточно подробно конфликтная компетентность педагога рассмотрена в работах М.М. Кашапова и его учеников (М.В. Башкин, Т.Г. Киселева, Е.В. Коточигова и др.)

По мнению М.М. Кашапова, конфликтная компетентность представляет собой «способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно разрешать» (М.М. Кашапов, 2006).

Опираясь на различные подходы исследователей к содержанию понятия «конфликтная компетентность» (М.М. Кашапов, Л.А. Петровская, П.А. Сергоманов, Б.И. Хасан), М.В. Башкин рассматривает конфликтную компетентность как интегративное образование, состоящее из ряда структурно-функциональных характеристик, взаимосвязанных между собой. Автор в структуре конфликтной компетентности выделяет три основных уровня: 1) ценностный уровень, который представлен

потребностным компонентом, мотивационным компонентом и компонентом личностных характеристик (адекватная самооценка, рефлексия, высокий уровень интернальности личности); 2) когнитивный уровень – знаниевый компонент (наличие знаний о правилах ведения дискуссии, о способах конструктивного, творческого разрешения конфликта и его профилактики), креативный компонент (компетентность в сфере творческого восприятия конфликтной ситуации); 3) поведенческий уровень: компетентность в сфере эмоциональной саморегуляции (умение управлять своими эмоциональными состояниями в предконфликтных и конфликтных ситуациях, умение открыто выражать эмоции без оскорблений оппонента, а также сензитивность), компетентность в сфере волевой саморегуляции (способность личности к сознательной мобилизации сил, контролю и управлению собой); компетентность в сфере межличностного взаимодействия, т.е. высокий уровень развития коммуникативных умений (умение выбирать и реализовывать в конфликтных ситуациях оптимальные стратегии действий).

Рассмотренные структурные уровни конфликтной компетентности, объединяясь в систему, образуют иерархию. Базовым среди них, на наш взгляд, является ценностный уровень, а на его основе выстраиваются когнитивный и поведенческий уровни конфликтной компетентности.

По мнению Е.В. Коточиговой и Т.Г. Киселевой, компетентностный подход в образовании все более прочно завоевывает свои позиции, вытесняя знаниевую парадигму. Авторами выделено шесть блоков компетентности (знаниевая, деятельностная, коммуникативная, конфликтологическая, эмоциональная, личностная и высшая), которые представляют собой иерархическую

модель, причем каждый следующий блок опирается на предыдущий, создавая платформу для «вырастания» следующих компонентов.

Е.В. Коточиговой и Т.Г. Киселевой было проведено исследование, цель которого – уточнение и конкретизация теоретических и житейских представлений о конфликтологической составляющей профессиональной компетентности. Данная компетентность рассматривается ими как составляющая структуры коммуникативной компетентности, но поскольку работа с конфликтными педагогическими ситуациями вызывает сильнейший эмоциональный отклик у педагогов, то они считают целесообразным использовать это направление для формирования коммуникативной компетентности в целом.

Из всего вышесказанного следует, что у педагога необходимо развивать конфликтную компетентность с целью повышения его профессиональной компетентности в целом.

Важную роль в развитии конфликтной компетентности педагогов играет практический психолог в образовании. Наиболее эффективным способом психологической работы с педагогами, с нашей точки зрения, в этом направлении будет психологическое просвещение.

Психологическое просвещение в рамках компетентностного подхода предлагаем включить (дозированно, с тщательно отобранным содержанием) в текущую деятельность учебно-методических объединений, тематических педсоветов, психолого-педагогических консилиумов и т.д.

Психологическое просвещение направлено на создание таких условий, в рамках которых педагоги могли бы получить профессионально и лично значимое для них знание. Прежде всего речь идет о психологических

знаниях и навыках, позволяющих педагогам построить взаимоотношения со всеми участниками образовательного процесса.

В рамках модели организации психологической службы, предлагаемой М.Р. Битяновой, формулируется основной принцип просвещения педагогов – органическое влечение ситуации передачи им знаний в процесс практической деятельности (то есть знание как ответ на реально существующий и осознаваемый запрос педагога).

Психолог может выступить помощником учителя, фасилитатором, внушающим ему уверенность в собственных силах, просветителем, опирающимся на специфическое, психологическое знание, собеседником, способным видеть педагогическую ситуацию несколько с другой позиции, чем учитель, но понимающим и принимающим позицию учителя, игротехником, создающим ситуацию рефлексивного анализа педагогом своего опыта, методистом - носителем культуры «психологизированной» дидактики, партнером по педагогической деятельности, совместно проектирующим программы или уроки (М.Р. Битянова, 1998).

Только в условиях такого диалога или полилога уважающих друг друга, но различающихся по точкам профессионального видения собеседников, только в условиях такого сотрудничества возможно взаимное понимание, взаимообучение, сближение учителей и психолога, возможно эффективное психологическое просвещение педагогов, особенно по вопросам, связанным с его конфликтной компетентностью.

КОНФЛИКТЫ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРЕДМЕТНОЕ ПОЛЕ ИССЛЕДОВАНИЙ

На современном этапе развития отечественной конфликтологии ведется активная работа по определению предметного поля отдельных сфер конфликтологии как научной дисциплины.

В целом ряде публикаций в качестве специфической области конфликтологических исследований выделяется педагогическая конфликтология. В качестве предмета педагогической конфликтологии обозначен педагогический конфликт как феномен реальной педагогической деятельности [2]. В исследованиях педагогического конфликта особое внимание уделяется анализу его последствий, прежде всего стрессовых состояний участников образовательного процесса (В.И. Журавлев, К.С. Лисецкий, М.М. Рыбакова, С.Г. Якобсон и др.). Стрессогенные характеристики педагогических конфликтов рассматриваются в контексте проблемы гуманизации профессиональной деятельности специалистов образовательной сферы. Отмечается междисциплинарный и системный характер педагогической конфликтологии как специфической области науки и практики.

Вместе с тем обращает на себя внимание терминологическая неоднозначность в обозначении данной области конфликтологического знания. Наряду с понятием «педагогическая конфликтология» используются термины «школьная конфликтология», «конфликты в педагогике», «конфликты в педагогической деятельности», «конфликты в образовании». Исследования показывают наличие конфликтов не только в сфере школьного образования, но

и в дошкольном (М.А. Нгуен), и вузовском обучении (Т.А. Черняева). Определена специфика ресурсных конфликтов в организациях образовательных учреждений (Н.В. Шарова). Опубликованы данные о конфликтах в педагогическом коллективе, между руководителем образовательного учреждения и педагогами (Б.С. Алишев, Т.А. Чистякова), конфликтности педагогов в контексте проблемы профессионального выгорания (М.В. Борисова), профессиональной деформации личности педагога (И.А. Нагорнов), методах урегулирования конфликтов в педагогическом коллективе (М.М. Кашапов) и среди школьников (С.В. Баныкина), конфликтов между учителями и родителями (Ш.М. Дундуа). Все это позволяет говорить о более широком содержании понятия предмета педагогической конфликтологии, чем то, которое до сих пор использовалось в конфликтологических исследованиях (В.И. Журавлев, М.А. Буданова, Л.В. Загрекова и др.). Очевидно, что для более полного определения предмета педагогической конфликтологии необходимо привлечение категории «образование».

Образование определяется как социальный институт, одна из важнейших подструктур общества. И.А. Зимняя предлагает рассматривать понятие «образование» в трех взаимосвязанных планах: 1) как образовательную систему; 2) как образовательный процесс; 3) как индивидуальный или коллективный результат этого процесса (образованность) [3].

Образование как система включает в себя понятие педагогической системы (Н.В. Кузьмина). Педагогическая система может рассматриваться как подсистема в общей системе образования, соотносимая с образовательным процессом. Она в свою очередь включает свои подсистемы: цель, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги [4].

Образование как система может рассматриваться в единстве трех аспектов [5]:

– социальный масштаб рассмотрения, т.е. образование в мире, образование в определенной стране, обществе, регионе, организации и т.д., система государственного, частного, общественного, светского, клерикального и др. образования;

– ступень образования (дошкольное, школьное с его внутренней градацией на начальную, неполную среднюю и среднюю школу; высшее с различными уровнями (бакалавриат, магистратура, повышение квалификации, аспирантура, докторантура, углубленная подготовка специалиста);

– профиль образования: общее, специальное.

В исследовании С.Д. Смирнова обоснована общественно-политическая, экономическая, нормативно-правовая обусловленность развития и функционирования образования (на примере высшего образования в России) [7]. Все области общественной практики находят свое отражение в системе образования, и в ситуации столкновения интересов (групп и субъектов) возникают экономические, политические, правовые, этнические, духовные, межконфессиональные, организационные конфликты в специфической для образования форме. Анализ такого рода конфликтов представляется важным и перспективным с точки зрения развития методологии образования и теории и практики конфликтологических исследований.

Образование как процесс является реальной основой для развития и функционирования системы образования, включает в себя обучение и учение и реализуется субъектами образовательного процесса (учащимися и педагогами). Конфликты субъектов образовательного процесса изучены в большей степени, чем конфликты

образования как системы. В работе М.М. Рыбаковой выделены три вида конфликтов между учителем и учеником [6]:

– конфликты деятельности, возникающие по поводу успеваемости ученика, выполнения им учебных заданий и проявляющиеся в отказе ученика выполнить учебное задание или плохом его выполнении;

– конфликты поступков, возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе и вне нее;

– конфликты отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей.

Образовательный процесс динамичен и ориентирован на развитие всех субъектов образования. Конфликты в процессе образования неизбежны и являются закономерными феноменами педагогической практики. Конфликты, возникающие в процессе образования, принято называть педагогическими конфликтами. *Педагогический конфликт* возникает в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса, которое чаще всего имеет негативные проявления в их совместной деятельности и общении, и проявляется в форме обострения субъект-субъектных противоречий.

Наряду с учащимися и педагогами в качестве субъектов педагогических конфликтов могут выступать родители и администрация образовательного учреждения. Для исследования конфликтов, возникающих в образовательном процессе, чаще всего используют типологию, предложенную Г.Л. Ворониным, включающую пять видов конфликтов: «учитель - ученик», «учитель - администратор», «учитель - родитель», «учитель - учитель», «ученик - ученик». В силу специфики возникновения, развития и управления конфликтами в

образовательном процессе и актуальности этой проблемы для всех уровней образования, представляется обоснованным дополнением и уточнением предложенной Г.Л. Ворониным типологии за счет расширения возрастного диапазона обучаемых и включения группового субъекта конфликта. На наш взгляд, применительно к образовательному процессу может быть полезна следующая классификация педагогических конфликтов: «педагог – учащийся», «педагог – педагог», «педагог – администратор», «педагогический коллектив – администратор», «педагог – родитель», «учащийся – учащийся», «учащийся – группа учащихся». Данная классификация может быть использована на всех уровнях образования (дошкольном, школьном, вузовском) для анализа конфликтов, возникающих в образовательном процессе. Если основу конфликта составляют противоречия иного характера (экономические, этнические, политические, организационные и т.д.), то по сути он не является педагогическим конфликтом, и в соответствии со спецификой социального института, в котором он возник, может быть отнесен к более широкой категории – конфликты в образовании.

В современных условиях образования приобретает особую актуальность проблема мониторинга и формирования конфликтной компетентности и конфликтологической культуры всех участников образовательного процесса. Знания о природе конфликтов, навыки эффективного поведения в конфликтной ситуации, умение вести переговоры и осуществлять посредническую деятельность необходимо формировать уже на уровне дошкольного образования (с учетом специфики возраста). Конфликтная компетентность является одной из важнейших характеристик профессионализма (С.М. Емельянов, П.А. Сергоманов, Б.И. Хасан),

обязательным условием взаимодействия субъектов во всех сферах социальной жизни, в том числе и в сфере образования.

Образование как результат может рассматриваться в двух аспектах. Во-первых, как образ того результата, который должен быть получен конкретной образовательной системой (идеальный результат образования). В этом смысле результат образования фиксируется в форме Государственного образовательного стандарта. Современные образовательные стандарты определяют круг компетенций, которыми должен обладать субъект, завершающий определенный этап обучения.

Во-вторых, результат образования как личные достижения реального субъекта, прошедшего обучение в определенной образовательной системе (реальный результат образования). Это знания и умения, сформированность когнитивных, личностных, поведенческих качеств, тех компетенций, которые позволяют ему продолжить свое образование и эффективно действовать в профессиональной и иных сферах деятельности. Реальный результат образования принято обозначать как «образованность».

В образовании как социальном институте могут возникать все виды конфликтов (по критерию «субъект»): внутриличностные, межличностные, конфликты личность – группа, межгрупповые.

Эта область конфликтологических исследований еще мало разработана и является перспективным направлением педагогической конфликтологии.

Таким образом, исходя из современных представлений об образовании как важнейшем социальном институте, интегральном, многоаспектном социальном явлении, можно выделить три группы конфликтов, возникающих в разных планах образования:

- *системные конфликты* (конфликты, в основе которых лежат противоречия, возникающие в процессе функционирования образования как системы; могут носить экономический, организационный, политический, этнический, духовный характер);

- *процессуальные конфликты* (педагогические конфликты, в основе которых противоречия, возникающие в образовательном процессе);

- *результативные конфликты* (возникают на основе противоречий реального и идеального результатов конфликта).

На основе этого подхода можно следующим образом определить педагогическую конфликтологию. *Педагогическая конфликтология* – это специфическая область конфликтологии, целью которой является изучение закономерностей возникновения, развития и завершения конфликтов в образовании, а также разработка и практическое применение принципов, способов и приемов их конструктивного регулирования. *Предмет педагогической конфликтологии* – факты, механизмы и закономерности возникновения, развития и завершения конфликтов в образовании. *Объект педагогической конфликтологии* – системные, процессуальные и результативные конфликты в образовании.

Библиографический список:

1. Банькина С.В. Конфликтологическая подготовка педагога как условие укрепления взаимосвязи школы и семьи [Текст] / С.В. Банькина. - М.: ИПК и ПРНО МО, 1996.

2. Загрекова Л.В. Педагогическая конфликтология как учебный предмет [Текст] / Л.В. Загрекова // Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование,

технологии разрешения. - Вып. 14. Конфликтологи – педагогам. - Москва: Изд. группа «Феникс», 1999.

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. - Ростов-н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997.

4. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя [Текст] / Н.В. Кузьмина. - М., 1969.

5. Розов Н.С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования [Текст] / Н.С. Розов. Социально-философские проблемы образования. - М., 1992.

6. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе [Текст] / М.М. Рыбакова. - М.: Просвещение, 1991.

7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст] / С.Д. Смирнов. - М., 1995.

Овчинникова А.А.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На протяжении долгого времени ученые, философы, политики создавали теоретические модели бесконфликтного общества, а порой пытались воплотить их в реальную жизнь. За последние два десятилетия взгляды на конфликт существенно изменились. Закончился этап игнорирования, замалчивания и негативного отношения к конфликту. Если ранее конфликт ассоциировался только с разрушением, то в настоящее время в общественном сознании произошли изменения по

отношению к конфликту. Сейчас конфликт стал реальностью нашей жизни, более того, в некоторых случаях к конфликту уже относятся как к желательному явлению. Теоретические и практические знания, которые накоплены в ходе исследований феномена конфликта, дают нам возможность не просто разрешить возникший конфликт, но и сознательно конструировать конфликтную ситуацию, используя ее как инструмент, способствующий повышению эффективности деятельности коллектива.

Эффективность профессиональной деятельности специалиста зависит от многих факторов: характера профессиональной среды, уровня профессионализма, наличия развитой профессиональной культуры. Среди них значительное место принадлежит умению разрешать профессиональные конфликты.

Эффективное поведение в конфликтах рассматривается как компонент общей коммуникативной компетентности личности и обозначается как конфликтная компетентность [1]. Термин «конфликтная компетентность» употребляется многими авторами. Л.А. Петровская в учебном пособии «Введение в практическую и социальную психологию» впервые применительно к сфере конфликтных ситуаций использовала термин «конфликтная компетентность». В дальнейших исследованиях она рассматривает данное понятие как «сложное интегральное образование личности, включающее в себя компетентность человека в собственном «Я» («Я-компетентность», его адекватная ориентация в собственном психологическом потенциале, а также в потенциале другого участника и ситуационная компетентность), знания о конфликте, субъективную позицию (рефлексивная позиция, умение наблюдать за собой и партнером «со стороны»), владение достаточно

широким спектром стратегий поведения в конфликте и адекватное их использование, культуру саморегуляции»[2].

И.Б. Хасан определяет конфликтную компетентность как двухуровневую систему, первый уровень которой включает в себя «способность к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия, и владение способами регулирования для разрешения; второй уровень предусматривает «умение проектировать необходимые для достижения определенных результатов конфликты и конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия; владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников и сторон взаимодействия. Таким образом, конфликтную компетентность можно определить как умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению» [4].

А.И. Шипилов выделяет следующие составляющие конфликтной компетентности:

- понимание природы противоречий и конфликтов;
- формирование у себя и подчиненных конструктивного отношения к конфликтам;
- умение оценивать и объяснять возникающие ситуации;
- наличие навыков управления конфликтными явлениями;
- развитые способности к рефлексивному анализу;
- умение развивать конструктивные начала возникающих конфликтов;
- умения предвидеть возможные последствия трудных межличностных ситуаций;
- конструктивно регулировать противоречия и

конфликты;

– наличие навыков устранения негативных последствий конфликтов [6].

Специалист, выполняющий руководящие функции, будь то руководитель организации, отдела или ученического коллектива, изначально вынужден действовать в конфликтной ситуации. Она заключается в тех основных задачах, которые ему предстоит решать. С одной стороны - сохранение стабильности и устойчивости организации, группы, коллектива как целостной системы, с другой - постановка новых задач и нарушение сложившихся функций в целях развития организации [5].

Чтобы эффективно решать подобные задачи, используя в работе такой инструмент, как конфликт, необходимы в первую очередь обучение технологиям управления и разрешения конфликтов. Современный руководитель должен быть подготовлен не только к реализации профессиональных задач в условиях конфликтной профессиональной среды, но и преобразованию ее с целью предупреждения негативных конфликтов.

Неразрешенный конфликт оказывает негативные последствия на результативность профессиональной деятельности, в результате профессиональных конфликтов теряется 15% рабочего времени, производительность труда сокращается на 16% [3]. Руководители тратят на преодоление конфликтов и их последствий значительную часть своего времени, сил и материальных ресурсов компании. Разрешение конфликтов во многих случаях происходит на интуитивно-опытном уровне, и как правило, авторитарным путем.

Конфликтная компетентность должна формироваться в образовательном процессе (будь то профессиональная подготовка будущих управленцев или

повышение квалификации действующего руководящего звена компании), цель которого должна состоять в качественном усвоении новой информации в области решения конфликтов, развитии навыков самостоятельного критического мышления путем сочетания теоретических моментов и практического разбора реальных конфликтных ситуаций. Управленец должен быть готов не только находиться в эпицентре конфликта, но и управлять им.

Стратегически выигрывает и развивается та организация, где к конфликтам относятся спокойно и профессионально. Развитие конфликтной компетентности руководящего состава может повысить управленческую эффективность и снизить затраты различных ресурсов. В связи с этим большинство организаций осознают необходимость обучения управленческого персонала с целью повышения их конфликтной компетентности.

Библиографический список:

1. Леонов Н.И. Конфликтологическая компетентность руководителя в разрешении управленческих конфликтов [Текст] / Н.И. Леонов. Конфликтология для XXI века: Наука – образование - практика: материалы С.-Петербур. междунар. конгресса конфликтологов. - Т.1. - СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2009. - С. 227.
2. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности [Текст] / Л.А. Петровская // Вестник Московского университета. - Сер.14. Психология. - М.: Изд-во МГУ, 1997. - №4. - С. 41.
3. Фиганов И.С. Педагогика трудового коллектива [Текст]: учеб. пособие / И.С. Фиганов. - М., 1998.
4. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность [Текст] / Б.И. Хасан. Красноярск, 1996. - С. 23.

5. Цой Л.М. Практическая конфликтология. Книга первая [Текст] / Л.М. Цой. - М., 2001. - С 109.

6. Шишилов А.И. Психологические основы взаимодействия офицеров в трудных межличностных ситуациях [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Воен. ун-т. - М., 2000. - С. 331.

Персидская А.Е.

СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКА, ПРИШЕДШЕГО В УЧЕНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ, КАК УСЛОВИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ КОНФЛИКТОВ

Современный этап развития общества характеризуется глубинными переменами во всех сферах жизни. Нестабильность сегодняшнего дня, социальная дифференциация общества, экономическая дезинтеграция, утрата духовно-нравственных ценностных ориентиров, деидеологизация воспитательного процесса, проживание на территории резко изменяющихся природных условий и экологического неблагополучия и другие факторы приводят человека к смене места жительства. Человеку вновь и вновь приходится переживать процесс адаптации к условиям внешней среды, окружающему миру, к новым коллективам. Адаптация школьника, пришедшего в ученический коллектив, не всегда происходит благополучно, что часто приводит к конфликтам.

Согласно ФГОС, одним из результатов образования в школе является формирование умений организации и программирования эффективной коллективной деятельности, как учебной, так и социально-творческой, что является личностным результатом школьника.

Среди множества различных подходов к определению адаптации мы придерживаемся представления об адаптации, обосновывающегося в трудах И.П. Павлова, И.М. Сеченова, П.К. Анохина, Г. Селье и др.

Ученический коллектив как живая саморегулирующаяся система обеспечивает устойчивость личности к условиям внешней среды на функциональных уровнях: физиологическом, психологическом и социальном. В контексте проблемы благополучной адаптации школьника, пришедшего в ученический коллектив, можно отметить социально-психологический аспект адаптации. Адаптация школьника в ученическом коллективе - это интегративный показатель состояния обучающегося, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма; адекватная система отношений и общения с окружающими; способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха; а также способность к самообслуживанию и взаимообслуживанию в коллективе, изменчивость поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других.

При этом ученический коллектив может оказывать двойственное - как положительное, так и отрицательное - влияние на личность школьника, и важно усилить первое, сведя к минимуму второе. Школьник, пришедший в ученический коллектив, переносит различные ситуации стресса в результате воздействия коллектива на его психику. В целом понятие «стресс» обозначает комплекс ответных реакций человека при столкновении с ситуацией, подвергающей опасности его благополучие.

Вхождение в ученический коллектив влияет на развитие школьника, ведь коллектив - это сложное образование, включающее межличностные отношения.

Ученический коллектив как человеческая общность, образующая систему коллективистических отношений, является ведущим фактором формирования общественной сущности личности и всестороннего развития индивидуальности. В коллективных отношениях отражается характер всей совокупности общественных отношений. Коллектив обладает способностью, поддерживая и развивая духовно-нравственные ценности в своих членах, противостоять негативным явлениям, изживать все асоциальное, вредное и наносное. Определение сущности ученического коллектива дано исследователем творчества А.С. Макаренко И.Ф. Козловым. Он утверждал, что для благополучной адаптации в ученическом коллективе определяющими являются: содержание нравственной направленности коллектива, организационное единство и психологическая общность. Ученический коллектив, в который приходит ребенок, как правило представляет собой уже сложившуюся, постоянную группу со сложившимся коллективным мнением, традициями, ролями и перспективой развития.

Все эти факторы будут сопровождать благополучность адаптации школьника, поэтому перед специалистом образования встает задача психолого-педагогического сопровождения адаптации школьника, пришедшего в ученический коллектив.

Важно, чтобы специалисты образования учитывали сложность решения проблемы влияния ученических коллективов на адаптацию школьника, двойственность такого влияния посредством усиления положительных и ослабления отрицательных следствий воздействия детских коллективов на личность ребенка, включение школьника-новичка в совместную деятельность и разные виды общения с целью его личного развития и включения в

ученический коллектив. С такими школьниками необходимо проводить целенаправленную, адресную психолого-педагогическую работу, в зависимости от сложности ситуации (тренинги, игры, организация какой-либо совместной деятельности, консультации и другие методы).

Важно, чтобы стиль и методы руководства ученическими коллективами отличались от приемов руководства коллективами взрослых людей, так как в качестве основной задачи в управлении детским коллективом ставится задача обучения и воспитания у детей умений и навыков группового взаимодействия. Практически организуя работу ученических коллективов, специалист образования должен преследовать следующие цели:

- 1) научить детей правильно распределять между собой роли в совместной деятельности;
- 2) научить детей быть руководителями в групповой деятельности;
- 3) научить детей также быть хорошими исполнителями;
- 4) научить детей умело общаться друг с другом;
- 5) научить детей создавать в группе эмоционально благоприятные взаимоотношения;
- 6) научить каждого ребенка быть независимым в группе;
- 7) научить детей умело вести дискуссию;
- 8) научить детей разрешать конфликты.

При этом особой целью является воспитание у ребенка «способности оставаться в коллективе свободной, независимой личностью» (Э. Фромм). Все вышесказанное позволяет судить о сформированности конфликтной компетентности школьника.

В структуре коллектива принято выделять две самые важные роли, которые встречаются практически во всех организованных группах детского типа, - это роли руководителя и исполнителей, поэтому их выполнению в первую очередь необходимо обучить детей.

Также особую роль играют использование технологий регулирования конфликтов в ученических коллективах посредством управления межличностными отношениями. Межличностные отношения, являясь составной частью взаимодействия коллектива, представляют собой объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между школьниками. Согласно Н.Н. Обозову, в их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих школьников и их психологические особенности. Их иногда называют экспрессивными, эмоциональными.

Важно помнить, что благополучная адаптация в ученическом коллективе школьников обуславливается полом, возрастом, национальностью и многими другими факторами. Процесс адаптации в коллективе школьников включает в себя динамику, механизм регулирования межперсональных отношений и условия их развития. Они развиваются в динамике: зарождаются, закрепляются, достигают определенной зрелости, после чего могут постепенно ослабляться.

Динамика благополучной адаптации школьника, пришедшего в ученический коллектив, проходит несколько этапов: знакомство, приятельские, товарищеские, дружеские отношения. А механизмом развития межличностных отношений в ученическом коллективе является эмпатия как отклик одной личности на переживание другой. Условия благополучной адаптации школьника существенно влияют на ее динамику и формы проявления. Так, в городских условиях, по сравнению с

сельской местностью, межличностные контакты более многочисленны, но быстро прерываются.

Для того чтобы положительно и разносторонне повлиять на ребенка-новичка, ученический коллектив должен жить достаточно разнообразной жизнью, способствующей развитию личности. Необходимо сделать школьника активным участником сразу нескольких коллективов, занятых различными видами деятельности и в совокупности обеспечивающих ребенку нужное разнообразие для адаптации и личностного роста.

Разумно, чтобы каждым ученическим коллективом руководили два-три специалиста в различных областях педагогической деятельности, которые должны уметь правильно организовывать совместную деятельность детей и качественно проводить мониторинг коллективных взаимоотношений. Тогда, возможно, новички не будут чувствовать себя «лишними» в коллективе, и их адаптация будет более благополучной. Это в свою очередь позволит избежать конфликтов в ученических коллективах.

Преображенская А.О.

МЕДИАЦИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРЕШЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ

Проблема школьных конфликтов является одной из самых сложных в системе школьного образования. Ей посвящено множество исследований и методических разработок, однако она по-прежнему остаётся весьма острой. Выделяются несколько типов школьных конфликтов в зависимости от состава участников. В настоящей статье мы остановимся на теме конфликта между учениками, как наиболее актуальной и распространённой.

К сожалению, очень часто можно наблюдать ситуацию, в которой детские конфликты игнорируются педагогами, руководством школы, родителями и воспринимаются ими как естественное следствие школьной жизни. В самом общем виде конфликт определяется как противоборство интересов, желаний, потребностей, ценностей. Применительно к детской психологии стоит отметить его большое значение для становления личности ребёнка и его социальных ролей, ведь отстаивая себя и свои ценности, он формируется как личность, учится выражать и защищать свою позицию, занимает определённое место в коллективе. Однако детские, и в особенности подростковые конфликты зачастую имеют деструктивный характер, нанося моральный и физический вред его участникам, закрепляя и транслируя негативные модели социального поведения.

Выделяются три основных типа разрешения конфликтов:

1. Переговоры, в ходе которых стороны пытаются разрешить конфликт путём непосредственного обсуждения. Данный тип разрешения конфликта реализуется каждый раз, когда люди пытаются выяснить различия в противоборствующих позициях. Сильной стороной данного процесса является то, что и результат, и ход переговоров зависит от самих сторон. С другой стороны, для реализации конструктивного переговорного процесса необходимы определённые навыки, которыми дети, как правило, не владеют. Спонтанное протекание переговорного процесса, таким образом, может привести к эскалации, усилению конфликта.

2. Медиация, посредничество. При применении процедуры медиации для разрешения конфликта вступает третья, нейтральная сторона, целью которой является помощь в том, чтобы стороны договорились. Целью

медиации является такой исход дела, в котором были бы удовлетворены все стороны. Медиатор контролирует и формализует процесс, тогда как участники конфликта несут ответственность за ход переговоров и их исход.

3. Арбитраж, в ходе которого третья сторона, наделённая властью, контролирует не только процесс, но и исход переговоров, вынося вердикт и предписывая сторонам определённые формы поведения. В подобном способе разрешения конфликта стороны не несут практически никакой ответственности, а арбитр, вынося решение, не всегда руководствуется потребностями участников конфликта. И если взрослые решают вмешаться в конфликт, то, как правило, они выбирают стратегию арбитража. Плюсом арбитража является краткосрочность. Однако зачастую он приводит лишь к подавлению конфликта, а не его разрешению. Кроме того, теряя ответственность, дети могут почувствовать свою некомпетентность в разрешении конфликтов, что закрепит негативную когнитивную и поведенческую модель восприятия и реагирования.

В школьных конфликтах обычно можно наблюдать две стратегии разрешения: переговоры и, если они не приводят к положительному результату, арбитраж. Опыт медиации в российских школах только начинает реализовываться.

Как уже было сказано, медиация представляет собой процедуру посредничества в разрешении конфликта. Посредником может выступать как взрослый (психолог, социальный педагог, приглашённый специалист), так и ровесник конфликтующих сторон. Роль медиатора заключается в снижении эмоционального накала и помощи в построении диалога с целью достижения соглашения, устраивающего обе стороны. При этом медиатор занимает нейтральную позицию, поддерживая в равной степени все

конфликтующие стороны. Процесс медиации включает в себя ряд этапов [1, 2]:

1. Встреча медиатора со сторонами. Встреча проходит отдельно с каждым участником конфликта. Её задачами являются: предложение провести процедуру медиации, описание её преимуществ и ответы на интересующие детей вопросы. Основная цель – появление у сторон конфликта внутренней мотивации к его разрешению.

2. Совместное заседание. Либо взрослый медиатор, либо медиаторы-школьники организуют совместную встречу сторон. Встреч может быть как одна, так и несколько в зависимости от степени конфликта и готовности участников к сотрудничеству. Заседание имеет ряд этапов:

- Устанавливаются правила процедуры медиации.
- Выслушиваются истории сторон, медиаторы обобщают историю каждой стороны.
- Определяется проблема: медиаторы задают вопросы сторонам, проблемы конкретизируются, структурируются и ранжируются. Стороны также могут задавать вопросы друг другу.
- Обнаруживаются базовые потребности спорящих, лежащие в основе конфликта; в том числе и те, которые являются общими, объединяющими.
- Выработка альтернативных решений: озвучиваются пожелания сторон; осуществляется мозговой штурм; производится выбор и формулировка решений, устраивающих обе стороны.

3. Заключение соглашения и оформление его в письменном виде. Соглашение по урегулированию конфликта оформляется в письменном виде. В нём содержатся достигнутые решения и условия их

выполнения. Соглашение подписывается сторонами, каждая сторона получает копию.

4. Поддержка в реализации достигнутого соглашения. Медиаторы проверяют, действует ли соглашение, и в случае необходимости предлагают свою помощь.

Вся процедура медиации основана на обращении к ресурсным возможностям, заключенным в отношениях и ситуации. Позиция медиатора является максимально нейтральной. Поддерживая и уважая чувства участников, он переводит их в конструктивную плоскость, не допуская дальнейшей эскалации конфликта. Задача медиатора состоит в восстановлении конструктивной коммуникации сторон конфликта и обращении к их способности к рефлексии. В процедуре медиации необходимо понять скрытые потребности конфликтующих, поэтому важнейшими качествами медиатора являются способность к эмпатии и толерантность.

Медиатором может выступать как взрослый, так и ребёнок-сверстник под руководством взрослого координатора. Существует ряд преимуществ в привлечении к медиации самих детей:

1. Школьники всегда лучше понимают ровесников, в свою очередь конфликтующие стороны больше им доверяют.

2. Не имея власти над ровесниками, школьники-медиаторы обеспечивают действительную добровольность участия и равенство всех сторон.

3. Осуществляя процесс медиации, сами дети учатся толерантности, получая опыт конструктивного разрешения конфликтов.

Подготовка к осуществлению процесса медиации сверстниками происходит в форме тренинга. На тренинге дети развивают в себе качества, необходимые для

медиатора: терпимость, толерантность, уважение, эмпатию, способность к рефлексии и анализу ситуации; получают навыки саморегуляции и сохранения нейтральной позиции. В ходе занятий с разных сторон разбираются различные варианты конфликтных ситуаций и пути их разрешения, обсуждается и тренируется процесс медиации.

Таким образом, медиация является весьма эффективной технологией разрешения школьных конфликтов, позволяя урегулировать их наиболее конструктивно, в то же время помогая получить участникам данного процесса опыт, который может стать фундаментом для их дальнейшего становления и участия в социальной жизни.

Библиографический список:

1. Коэн Р. Медиация ровесников в школах. Школьники разрешают конфликт [Текст] / Р. Коэн. - Одесса: ООГМ, 2001. - 202 с.
2. Похмелкина Г., Кетова О. Конфликт и рефлексия: с точки зрения медиации [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.conflict-mediation.ru/library/reflecsia/>

Рожков М.И.

СОЦИАЛЬНОЕ ЗАКАЛИВАНИЕ КАК ПРИНЦИП ПОДГОТОВКИ К ПРЕОДОЛЕНИЮ СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ

Современной жизни присуща динамичность. Происходящие в ней изменения всё жестче требуют проявления гибкости в социальном поведении, умения человека вписываться в разнообразные ситуации и отношения.

Анализ современной теории и практики реализации педагогами социально-педагогических функций, психолого-педагогической литературы, результаты собственного исследования позволяют охарактеризовать процесс **социального закаливания** как воздействие, способствующее движению по пути приобретения личностью, расширения и обогащения опыта поведения в типичных сложных жизненных ситуациях, предупреждающих об изменениях в окружающей среде или адаптирующих к ним.

Если процесс нравственного закаливания - это подготовка человека к столкновению с горем и радостью, добром и злом, то социальное закаливание предполагает создание такого морально-интеллектуального состояния, при котором личностные испытания в экстремальных (просто сложных) жизненных ситуациях за счёт развития, совершенствования волевой сферы позволяет человеку осваивать стратегию и тактику индивидуального поведения в социуме. Следовательно, процесс социального закаливания затрагивает интеллектуальную, духовную сферы и опирается на волевую.

В ходе закаливания учащимся не просто автоматически предлагается принять некую сумму знаний, ценностей. Они не навязываются силой авторитета, давлением на эмоции, убеждением или через санкции. В данном случае создаются условия, которые ставят человека перед необходимостью осознать имеющиеся затруднения и выработать, включившись в деятельность, свой собственный опыт поведения в жизненной ситуации с учётом реакции на свое поведение окружающих.

Процесс социального закаливания предполагает:

- первоначальные действия (анализ прошлого опыта поведения в аналогичной ситуации или знания о том, как следует поступить в таком случае);

- осознание несоответствия требуемого действия имеющимся умениям, предпринимаемых шагов ответной реакции окружения;

- появление необходимости ответить на вопрос «почему так происходит?». Идет осмысление фактов, анализ. Сравнение имеющихся данных, впечатлений, реакций ориентирует в выборе, в принятии решения;

- принимается решение в зависимости от мотивов (испытать себя, избежать давления, ослабить беспокойство, тревожность, преодолеть дискомфорт, понравиться другим, изменить что-то в своей жизни и т.д.), проверяется его правильность при помощи реакции окружающих.

В случае соответствия выбора внешним реакциям происходит:

- исполнение решения;
- рефлексия сопровождает осмысление происшедшего, своих личностных впечатлений, меры индивидуальной ответственности за происходящее, внесение изменений в свою деятельность, поведение, характер взаимоотношений с окружающими.

В таком случае процесс социального закаливания можно изобразить в виде схемы.

Схема 1.

Предыдущий опыт	
Осмысление происходящего (postfactum)	рефлексия
Нахождение нужного варианта поведения	действие
Поиск союзников	коммуникация
Осуществление анализа	понимание
Обнаружение противоречия	мышление
При включении личности	ситуация
Событие	

Таким образом, от одного уровня взаимодействия с окружающей средой происходит переход на другой, и осуществляется за достаточно короткий срок усложнение или расширение опыта социального поведения человека.

Социальное закаливание будет включать несколько направлений по дидактическим и воспитательным целям и задачам:

А) социальное образование, с помощью которого формируются представления о социальных проблемах, противоречиях; школьники вооружаются знаниями и способами их решения в условиях цивилизованного общества.

Б) воспитание социальной восприимчивости, при помощи чего востребуются социальные чувства, формируется отношение к окружающему миру, другим людям, рождается сочувствие, сострадание, сопереживание.

В) стимулирование социальной активности, при котором инициируется неравнодушное отношение к происходящему, создаются условия для посильного включения в деятельность; добиваются от личности особой позиции - готовности к целесообразным изменениям в себе и преобразованиям вокруг.

Г) формирование социальной ответственности - это формирование умения не просто адекватно оценить ситуацию, но принимать решения с учетом последствий для себя и других.

Д) формирование защищенности как особого социально-психологического состояния уверенности, расположенности личности, социума к предпринимаемым личностью шагам, последствиям этих шагов, как ощущение готовности окружающих в ситуации затруднения индивида прийти ему на помощь, оказать

поддержку, разделить ответственность, помочь преодолеть неудачу.

Можно также предположить, что если в силу каких-то причин ситуация социального затруднения не осмысливается, не предпринимаются никакие действия для ее преодоления, возникает дезадаптивность. В случае положительного решения складывается устойчивая позиция, помогающая адекватно реагировать на изменения, происходящие в среде.

Таким образом, результативность социального закаливания можно определить по:

a) сформированности умений разрешать ситуации социального затруднения. Это проявляется в: знаниях человека, что нужно делать; знаниях, как это лучше сделать; просчитывании последствий своего решения; готовности действовать;

b) комфортности состояния, самочувствия;

c) скорости включения и степени погружения, самостоятельности принятия решения.

Исходя из этих показателей, можно условно выделить несколько вариантов реакций со стороны человека на социально закаливающие действия.

1 уровень – человек избегает включения в ситуации социального затруднения, сопротивляется этому воздействию.

2 уровень – человек решается включиться в ситуацию, если имеются четко организованные предписания, прописан алгоритм шагов, обеспечена результативность действий в глазах окружающих, имеется уверенность в поддержке значимого лица в случае затруднения.

3 уровень – человек быстро включается в ситуацию. Однако действует чаще всего стереотипно, стандартно, с перевесом в сторону уже имеющегося опыта.

4 уровень – человек действует самостоятельно, творчески, вносит коррективы в свои действия на основе анализа изменений в ситуации.

Таким образом, по количественным и качественным показателям можно определить группы и соответственно этому прогнозировать особенности поведения в процессе закаливания.

Сложность рассматриваемого процесса ставит организатора воспитания, экспериментатора перед необходимостью осмысления тех условий, которые будут благоприятствовать достижению желаемого результата, выступать в качестве фактора его успешности. По нашему мнению, социально закалить человека словом, без включения в деятельность, близкую к жизненным реалиям, невозможно. Яркое, эмоциональное впечатление со временем теряет свою силу, не помогает человеку испытать свои возможности, поднять свой престиж в глазах окружающих, определить своё место в системе взаимоотношений. Для того чтобы наполнить ситуацию личностным смыслом и одновременно обеспечить деятельностную основу, процесс социального закаливания целесообразно осуществлять с помощью имитации. Следовательно, одним из благоприятных условий, гарантирующих результативность, следует признать включение личности в социальное закаливание через имитационное моделирование.

Закаливание всегда сопровождается напряжением сил, эмоциональными переживаниями. В этом случае целесообразно учитывать также особенности нашего опыта, реакций на прикосновение к личности. Поэтому процесс социального закаливания должен быть личностно-ориентирован, должен строиться с учётом интересов, ценностей, потенциалов этой личности. Значит, ещё одним условием успешности данного сложного процесса можно

считать личностно-ориентированное взаимодействие, общение по типу «глаза в глаза» (Р. Кембелл), консультативный характер позиции взрослого (педагога). Этот подход заставляет задуматься над тем, как в ходе социального закаливания обеспечить включение учащегося в планируемую ситуацию, как обеспечить его сопровождение при столкновении с трудностями, выводить из ситуации эмоционального напряжения.

Учитывая, что социальное закаливание, высвобождая внутреннюю энергию человека, предусматривая его сложные отношения с окружением, предполагает востребованность вновь ориентированных социальных действий в реальной жизни, ещё одним условием необходимо признать гуманистическую школьную среду, доброжелательность в отношениях.

Таким образом, успешность социального закаливания будет обеспечиваться имитационными средствами, личностно-ориентированным подходом, гуманистическими отношениями в школьной среде.

Сольнин Н. Э.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ КАК КОМПОНЕНТ СТРУКТУРЫ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Современные условия экономической и политической нестабильности приводят к усилению интереса к проблемам толерантности. Данная тематика приобретает особую актуальность и вызывает интерес у представителей различных областей науки и практики. Внимание объясняется междисциплинарным статусом проблемы, многообразием и противоречивостью позиций исследователей, многоаспектностью и разноуровневостью

проявлений, во многом осложняющих систематизацию имеющихся определений этнической толерантности и представлений о её структуре.

Интерес обоснован и тем, что одна из причин конфликтов в образовании – низкий уровень толерантности, в том числе и этнической, участников педагогического процесса.

С.Л. Братченко выделяет пять психологических подходов к рассмотрению толерантности: гуманистический, диверсификационный, личностный, диалогический, фасилитативный [2].

В нашем исследовании реализован психологический подход к пониманию сущности этнической толерантности. При этом толерантность понимается как интегральное свойство целостной индивидуальности человека. Полагаем, что толерантный человек обладает системой психических качеств, образующих устойчивые связи, отражающих все уровни индивидуальности: индивидуальный, субъектный, личностный (в соответствии с концепцией Б.Г. Ананьева) [1].

Исходя из классификации С.Л. Братченко, наше исследование базируется на диверсификационном подходе, в соответствии с которым в результате анализа 40 теоретических подходов в структуре толерантности (на примере одного из ее видов – этнической толерантности) выделены следующие компоненты: нервно-психическая устойчивость, коммуникативная толерантность, агрессивность, величина авто- и гетеростереотипа, эмпатия, самооценка, интеллект, стратегии поведения в конфликте.

Мы предполагаем, что одним из показателей уровня конфликтности служит эффективность поведения в конфликтной ситуации.

Цель работы – выявление структуры этнической толерантности и места предпочитаемой стратегии поведения в конфликте как элемента структуры.

Структура понимается как совокупность внутренних связей, строение, внутреннее устройство объекта. Внутренние связи элементов устойчивы и обеспечивают целостность объекта и его тождественность самому себе [4, с. 686].

В.Д. Шадриков под структурой понимает «объективно существующее целостное, представленное элементами и их взаимосвязями друг с другом и целым» [6, с. 28]. При этом подчёркивает, что в структурах число и особенности подструктур зависят от свойств объекта, взятого как целостность и не зависят от познающего их.

Под стратегией поведения в конфликте чаще всего принято понимать манеру вести себя, совокупность характерных приемов, отличающих образ действий, т. е. способ преодоления конфликтного противостояния, решения проблемы, приведшей к конфликту. В современной литературе по конфликтологии выделяют пять стратегий поведения в конфликте.

Избегание, или уход – низкая ориентация на себя и на других. Характеризуется психологическим или физическим самоустранением из ситуации конфликта.

Соперничество – высокая ориентация на себя и низкая на других; использование любых средств для достижения победы. Однако любое давление может обернуться взрывом эмоций, крушением отношений, чрезмерно негативной реакцией со стороны тех, кто окажется побежденным и не оставит попыток добиться реванша. Поэтому соперничество считается неэффективной стратегией поведения.

Приспособление – низкая ориентация на себя и высокая на других. Происходит удовлетворение

потребностей других через пренебрежение собственными интересами. Приспособление чаще всего малоэффективно, т.к. у уступающего остаётся чувство обиды и раздражения, и через некоторое время конфликт может вспыхнуть вновь.

Компромисс – средняя ориентация на себя и других. Обе стороны что-то теряют, чтобы достичь взаимоприемлемого решения. Стратегия компромисса является достаточно эффективной, позволяет выиграть время и сберечь силы, не идти на разрыв отношений, избежать излишних потерь.

Сотрудничество – высокая степень ориентации на себя и других. Включает открытый обмен информацией, выяснение различий для достижения эффективного решения, присмлемого для конфликтующих сторон. Наградой за общие усилия служат конструктивный, всех устраивающий результат, совместно найденный оптимальный выход из конфликта [3].

Принято считать, что сотрудничество и компромисс – эффективные стратегии поведения в конфликте, соперничество и приспособление – неэффективные, избегание – индифферентная.

В нашей работе использовался показатель эффективности поведения в конфликтной ситуации [5], который высчитывался следующим образом: каждой из пяти стратегий поведения в конфликте с учетом степени эффективности присваивался балл в диапазоне от 0 до 12. Затем сумма баллов, полученная по неэффективным стратегиям, вычиталась из суммы баллов, полученной по эффективным стратегиям. Соответственно, чем больше величина показателя, тем выше эффективность поведения в конфликте.

В эмпирическом исследовании приняли участие учащиеся Ярославского химико-механического техникума (ЯХМТ). Объем выборки – 140 человек с разной

специализацией, разных годов обучения. Такой подход к определению выборки испытуемых позволил выявить общие закономерности структуры этнической толерантности и эффективности поведения в конфликте независимо от возраста учащихся и их специализации. Для проведения исследования использовался методический комплекс из 7 методик: тест ЛВМА им. Кирова, тест Бойко для изучения коммуникативной толерантности, тест Басса-Дарки, диагностический тест отношений Солдатовой, измерение уровня эмпатийных тенденций Бойко, краткий ориентировочный тест, тест Томаса.

Для обработки данных использовался пакет SPSS. Для проверки распределений изучаемых показателей использовался критерий Колмогорова–Смирнова с поправкой Лилieforsa. В результате было установлено, что ряд распределений отклоняется от нормального на уровне значимости $p < 0,05$. В связи с этим в качестве показателя корреляционной взаимосвязи использовался ранговый коэффициент корреляции Спирмена.

В результате были выявлены следующие корреляции. На уровне значимости $p < 0,001$ положительная связь между эффективностью поведения в конфликте и уровнем эмпатии, и отрицательные с уровнем агрессивности и коммуникативной толерантности. То есть эффективность поведения в конфликте выше у людей с высоким уровнем эмпатии и коммуникативной толерантности, и низким уровнем агрессивности.

На уровне значимости $p < 0,01$ положительная связь между эффективностью поведения в конфликте и величиной гетеростереотипа, уровнем нервно-психологической устойчивости. То есть эффективность поведения в конфликте выше у людей, обладающих устойчивой психикой.

В целом, в структуре этнической толерантности эффективность поведения имеет удельный вес 13 условных единиц и занимает третье место, уступая лишь коммуникативной толерантности (удельный вес 18 условных единиц) и нервно-психической устойчивости (удельный вес 13 условных единиц).

В итоге результаты эмпирического исследования психологической структуры этнической толерантности позволили сделать вывод о важности эффективности поведения в конфликте как базового компонента структуры.

Установленные в эмпирическом исследовании взаимосвязи эффективности поведения с индивидуальными (нервно-психическая устойчивость) и личностными (агрессивность, эмпатия, коммуникативная толерантность) свойствами учащихся позволяют предположить, что развитие у учащихся эмпатии, коммуникативной толерантности, снижение агрессивности, будет способствовать повышению эффективности поведения в конфликте, повышая уровень этнической толерантности.

По итогам исследования нами был составлен тренинг по формированию этнической толерантности. Тренинг затрагивает все компоненты структуры толерантности, особое внимание уделено наиболее весомым компонентам структуры.

С целью апробации тренинга планируется использование выборки студентов II курса ЯХМТ в количестве 40 человек, из них экспериментальная группа - 20 человек, контрольная группа - 20 человек.

Библиографический список:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1968. – 339 с.

2. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании [Текст] / С.Л. Братченко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск, 2003. – С. 104 – 117.

3. Гришина Н.В. Психология конфликта [Текст] / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2000.

4. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

5. Черняева Т.В. Индивидуально-психологические детерминанты конфликтного поведения студентов вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Черняева; ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2008. – 20 с.

6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2007. – 192 с.

Сухарева М.А.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ КОНФЛИКТЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Конфликты - неотъемлемая часть нормального функционирования каждой организации. Среди всего многообразия типов конфликтов в организации выделяют организационный конфликт. Взгляд на это понятие неоднозначен: во-первых, организационный конфликт понимается как синоним любого конфликта в организации, во-вторых, выделяется как отдельный тип конфликтов в организации. Во втором случае организационный конфликт трактуется как столкновение, разногласие отдельных лиц, групп в пределах социальной системы

(структурного образования), вызванное различными причинами.

Организационные конфликты содержат проблемы, связанные, в первую очередь, с организацией и условиями деятельности. Ситуацию здесь определяют: состояние оборудования и инструмента, планирования и техдокументации, норм и расценок, заработной платы и премиальных средств; справедливость оценки «лучших», «худших»; распределение заданий и загрузка людей; выдвижение и повышение и т. д. [3]

Среди причин, порождающих организационные конфликты, можно выделить следующие:

- расхождение интересов, норм поведения и ценностных ориентаций отдельных сотрудников, сотрудников и администрации;

- открытое нарушение трудовой дисциплины, невыполнение, игнорирование организационных требований сотрудниками;

- жесткость регламентов;

- нечеткость, неконкретность требований, отсутствие строго определенных должностных инструкций;

- имеющиеся должностные, функциональные обязанности конфликтны по своему содержанию (функция принуждения, контроля);

- несправедливое премирование, распределение вознаграждения, оплата труда;

- ограничения творческого импульса целями, формируемыми извне; технологиями работы, определяемыми факторами и обстоятельствами, внешними по отношению к членам организации;

- изменения внешней среды или нарушение внутреннего регламентированного порядка;

- центробежные силы, разнородность и рассогласованность действий за счет автономности отдельных подразделений;

- несовместимость целей и задач отдельных подразделений;

- ограниченность ресурсов и т.д.

Сфера образования представлена различными организациями (школа, техникум, институт), направленными на обучение и воспитание, социализацию молодого поколения. Все они имеют свою структуру, цели и задачи, определяемые обществом. Нечеткость должностных обязанностей и прав педагогов, постоянный внешний контроль – все это определяет специфику организационных конфликтов в образовательной сфере. Причины организационных конфликтов в сфере образования имеют свои источники, которые содержатся:

- ✓ в структуре образовательного учреждения (конфликты между администрацией и педагогическим коллективом);

- ✓ образовательных программах (разные точки зрения на содержание и методы обучения и воспитания);

- ✓ внешнем контроле (общество и государство как основные заказчики образования подвергают контролю и проверкам образовательные учреждения, откуда недовольство администрации и педагогического коллектива, напряженная ситуация, перерастающая в конфликт);

- ✓ оплате труда (низкий доход, низкая по сравнению с другими профессиями материальная составляющая);

- ✓ распределении рабочей нагрузки (неравномерное распределение, отсутствие возможности дополнительного заработка).

Организационный конфликт от внеорганизационного отличается тем, что он развивается не просто в рамках или «на территории» организации, но и непосредственно «встроен» в ее работу, осознается оппонентами как таковой. Трудно назвать необходимые и тем более достаточные признаки, идентифицирующие организационный конфликт, выделяющие его среди других даже в рамках одной конкретной организации. Трудность идентификации вызвана прежде всего тотальностью конфликта, тем, что в его развитии используются все механизмы межличностного и межгруппового взаимодействия, а по своим последствиям он может выходить далеко за пределы тех целей, которые ставили перед собой его участники [1].

Конфликт может свободно переходить из среды межличностного и межгруппового взаимодействия в организационную среду и развиваться и там и там, что чаще всего и бывает. Действия любых функционеров какой угодно организации обязательно имеют личностную окраску и отпечаток принадлежности к той или иной группе. С другой стороны, принадлежность к определенной организации, длительное сотрудничество с ней накладывают свой отпечаток и на личность, стиль поведения, деятельность. Следовательно, переход работника из одного подразделения организации в другое, из одной организации в другую может повлечь за собой попытку переноса организационных норм и как следствие - возникновение проблемной и конфликтной ситуации.

С точки зрения фундаментальных характеристик, организационные конфликты не представляют собой исключения из множества конфликтных взаимодействий. Их основным признаком, как и конфликтов вообще, является то обстоятельство, что оппоненты должны быть субъектами своей деятельности, т. е. быть способными к

целесообразности, самоосознанию и целенаправленному поведению, а цели должны быть несовместны.

Использование категории деятельности дает возможность если и не точно, то более определенно выделить организационные конфликты. Деятельность является организационной, если выполняется хотя бы одно из следующих условий:

✓ целью деятельности является изменение каких-либо характеристик организации в целом или отдельных ее подразделений;

✓ используемые при этом средства — организационные (к организационным средствам относятся собственно организация или отдельные ее части, организационные нормы, статус и т. п.);

✓ результатом деятельности оказываются изменения каких-либо организационных характеристик;

✓ в качестве объекта, материала деятельности выступают организационные характеристики [1].

Организационная деятельность представляет собой конфликтное взаимодействие, когда в нем участвуют не менее двух субъектов, преследующих несовместные цели и (или) использующих для достижения своих целей дефицитные средства.

Библиографический список:

1. Бородкин Ф.М. Внимание: конфликт! [Текст]. - 2-е изд., перераб. и доп. / Ф.М. Бородкин, Н.М. Коряк. - Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1989. - 190 с.
2. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.И. Козырев. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 176 с.
3. Конфликтология [Текст]: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальностям экономики и

управления и гуманитарно-социальным наукам; под ред. проф. В.П. Ратникова. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. - 511 с.

Титова Л.Г.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Цели массового образования в период либерализации, как показала практика западных обществ, - воспитание гражданина, гражданское просвещение. Политическое образование призвано дать ответ на вызовы времени: эпоха реформ, имеющих демократическую направленность, предъявляет требования к формированию гражданина — социально-активной личности, совершающей интеллектуальный прорыв в познании мира политического. Демократизация, динамика политического развития в период общественных трансформаций ставит перед политическим образованием новые проблемы, среди которых не последнее место занимают такие, как:

- создание новой системы обучения и воспитания, адекватной потребностям модернизации;
- обеспечение преемственности ценностей и знаний;
- идентификация человека в период глобализации;
- необходимость качественной подготовки профессиональных кадров, в том числе профессиональных политиков;
- разумное сочетание стереотипного и критического отношения к миру политики, культурного

клиширования и нового, творческого подхода к политически явлениям и процессам.

Политическое образование как процесс обучения и воспитания - пробуждения творческих способностей личности и политической социализации - призвано обеспечивать устойчивость политической системы. В механизм стабилизации входит формирование политической культуры, содержанием которой становится взаимодействие, компромисс, толерантность в любой конфликтной ситуации, умение вести переговоры. Последнее является важнейшим признаком современных цивилизованных обществ, которые на протяжении своей истории осваивали скорее практику ведения войны, нежели переговоров и компромиссов. Поэтому в современном политологическом образовании важнейшей составляющей предстает конфликтология - обучение теории и практике конфликтов. Это свидетельствует о разрастании политологического знания, расширении предметного поля политологии включением в исследовательский процесс проблем политических конфликтов, их источников, содержания и способов разрешения. Глубинная связь политологии и конфликтологии как смежных наук обусловлена практикой современного российского общества, в котором все социальные процессы обретают смысл и осуществляются через отношение общества и власти, которое в переходные периоды не может не иметь конфликтного характера. Поэтому подготовка профессиональных политологов предполагает включение дисциплин конфликтологического цикла, так же как обучение конфликтологии неизбежно приводит к необходимости получения политологического знания.

Базовые политические конфликты – между властью и обществом – порождают конфликты, которые разворачиваются на всех уровнях – индивидуальном,

коллективном, региональном, общенациональном, государственном и мировом. Однако конструктивный характер они приобретают при условии готовности и способности субъектов конфликта вступать в переговорные отношения, что в свою очередь затрагивает проблемы политической культуры их участников. В политической системе общества политическая культура обеспечивает как внешние, так и внутренние взаимодействия, динамику системы через субъектов, способных к инновациям и социальному творчеству, готовых действовать на основе принципов общественного договора.

Потребности политической реальности России и глобальные процессы кардинальным образом меняют требования к системе образования всех уровней. Прежде всего речь идет о новом качественном росте процесса обучения, изменении его содержания, форм и методов. Содержание обучения должно обеспечивать приобретение таких знаний и умений, которые сделали бы возможной адаптацию людей к быстро меняющейся реальности и адекватное восприятие происходящего. При этом формирование рационального мировосприятия, умения ставить цели и двигаться к их реализации предполагает также стремление и умение действовать в соответствии с идеалами и представлениями о социальной справедливости. Другой способностью, потребность в которой возрастает по мере продвижения по пути к стабильному и устойчивому обществу, является укрепление коммуникативных способностей личности, расширение среды общения и приобретение навыков переговоров. Наконец, составляющей политической культуры, позволяющей достигать устойчивых взаимодействий, является развитие навыков выявления манипулятивных действий власти, что предполагает не

только знание, достигаемое развитием когнитивных способностей, но и на этой основе - осознанное отношение к информации, распространяемой российскими масс-медиа.

В условиях демократизации политическое образование включает также воспитание гражданских навыков и умений.

Деморализация социума и политики, сопровождавшая российские преобразования, потребовала соединения в политическом образовании политики и морали, формирования нравственного отношения будущих политологов к миру и людям.

Обозначенные процессы конфликтны сами по себе, и конфликтность эта заложена в динамике, в политическом движении, где сталкиваются новое и старое, традиция и модерн. В глобализации, где вступают во взаимодействие ценности почвеннические и иностранные, традиционные и либеральные, консервативные и модернизационные, Россия занимает особое место, так как включает все эти взаимодействия и противоречия, которым свойственно приобретать радикальные черты и черты деконструктивной конфликтности.

Новизна формируемой системы политического образования заключается не только в ее соответствии российским реалиям при усвоении мирового опыта развития политической науки и методики ее преподавания, не только в расширении предметного поля политической науки включением в него конфликтологического аспекта, но и в поиске новых инновационных форм и методов обучения, создания системы методического обеспечения преподавания политических наук в вузе, развитой технической базы, разработки специализированных компьютерных программ обучения.

Возможности массового перехода к новым формам обучения созданы методологической базой исследования политической теории, политических конфликтов работами ученых в области политологии, конфликтологии, психологии и педагогики, на основе которой возникает настоятельная необходимость создания инновационных учебно-методических комплексов. Вузовская наука уже разрабатывает системы управления инновационными процессами, что должно стать достоянием всего преподавательского сообщества России. Здесь неоценимую помощь оказывают совместные научные мероприятия: конференции, круглые столы, конгрессы, научные издания. Заметную роль в институционализации конфликтологического знания играют конгрессы конфликтологов, выпуск журнала «Конфликтология», образование Ассоциации российских конфликтологов на третьем, учредительном конгрессе в Санкт-Петербурге (Санкт-Петербургский государственный университет, 30 сентября - 1 октября 2009 г.). Включение конфликтологии как направления в систему подготовки специалистов-политологов, появление самостоятельного конфликтологического направления в российских вузах потребовало и разработки учебников, учебных пособий и методических рекомендаций по конфликтологии. Однако их удручающе мало. Так, нам известна лишь одна попытка создать учебник по истории конфликтологии [2], если не считать включения проблем эволюции конфликтологического знания в учебники и учебные пособия по общей конфликтологии. Серьезный дефицит имеется в учебных и методических материалах по отраслям конфликтологического знания. В основном они появляются в региональных вузах как авторские издания методических указаний и пособий. Осложняют ситуацию

проблемы с принятием третьего стандарта бакалавриата по конфликтологии.

Политическая конфликтология в ряду конфликтологических дисциплин сегодня занимает особое место, что обусловлено особенностями российской практики: в российском социуме разрешение социальных конфликтов реализуется через властные структуры. Изучение конфликтов такого рода становится настоящей и существенной задачей российской науки и практики.

Проблемами управления инновационными методами обучения в вузах занимаются в настоящее время российские ученые Н.Д. Сорокина, Л.Н. Цой, Л.И. Романкова, Т.Т. Сидельникова. В новой работе Н.Д. Сорокиной [3] прослеживаются различия между традиционными методами обучения и инновационными, рассматриваются социальные технологии управления новациями в образовательных учреждениях, предлагаются критерии оценки качества образования. Поднимаются проблемы уровня подготовки в вузах и требований работодателей, отношение научного сообщества России к Болонскому процессу. Подобные работы, оценивающие качество российского вузовского образования, исследующие проблемы его дальнейшего развития, постепенно появляются и в отношении отдельных дисциплин и направлений [4]. Как несомненно положительное явление, следует отметить появление учебников нового направления [1].

В Казанском государственном университете в течение ряда лет работает группа ученых Творческий коллектив «ТРИлогия», разрабатывающая мультимедийные программы обучения политологии. Основными задачами образовательного процесса по данной методике являются: использование возможностей логического и творческого мышления учащихся, создание

обратной связи «ученик - учитель», индивидуализация обучения, развитие навыков самостоятельной работы, качественного усвоения научных понятий и категорий, структуризация материала, контроль и самоконтроль учащихся. Обращаясь к современным принципам обучения (научности, движения от общего к частному, систематичности, последовательности, наглядности и др.) авторы программы создают целостную методическую систему, позволяющую формировать интегрированный взаимосвязанный процесс обучения, формирующий у обучающихся способность не только к максимально полному усвоению получаемой информации, но и способность к самостоятельному поиску, к нестандартным решениям. Разработчики программы широко используют возможности компьютеризации, создавая специализированные компьютерные программы обучения политологическим дисциплинам.

Накапливаемый в научно-педагогической среде опыт требует тщательного исследования и применения – это эффективный путь становления инновационной системы образования.

Научные и методические поиски приобретают важное социально-экономическое значение: позволяют реализовать общественную потребность в качественном образовании, делающем молодого человека конкурентоспособным на рынке труда, а страну в целом – на мировом рынке. Нельзя не учитывать эмоционально-психологических последствий появления новых форм образования: формирование устойчивого интереса к выбранной профессии, чувства уверенности (знание – единственное, что невозможно отнять у человека), самоуважения, собственного достоинства.

Процесс трансформации образовательного процесса носит конфликтный характер. Конфликтность

закладывается как на стадии перестройки образования, так и в самом инновационном процессе, когда внимание начинает акцентироваться на самостоятельности и инициативности обучающихся и на добровольности согласия ученика и учителя включиться во взаимный процесс получения и передачи знания. В процессе обучения учащийся учится отстаивать свою точку зрения, свои ценностные ориентации, которые чем более сформированы, тем более независимы, а следовательно, вступают в противоречие с другими точками зрения, в том числе и с общепринятыми.

Знания, как прорыв в неизвестное, - есть преодоление незнания и столкновение с ним, а также с неточным и стереотипным знанием.

Таким образом, конфликт является сущностной составляющей обучения. Через разрешение этого конфликта собственно и осуществляется процесс познания, движения от незнания к знанию, от знания неполного и неточного – к знанию более полному и более точному.

Конфликт между учителем и учеником, зарождающийся в процессе усиления самостоятельности учащихся, может не приобрести законченной стадии, если в процессе обучения будет постоянно стимулироваться приобретение нового знания.

Включение в Болонский процесс поставило нашу систему образования перед необходимостью усилить рыночные принципы организации обучения, рационализацию обучения в целом, приближения его к практике. При обучении политологов этому способствует модульно-зачетная система подготовки и контроля знаний, которая применяется в настоящее время на факультете социально-политических наук ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Система подготовки специалиста-политолога представляет собой единый процесс, включающий умение собирать и

перерабатывать информацию, приобретение различными способами коммуникативных навыков и креативных способностей. Обучение построено на повышении уровня самостоятельности студента, на его стремлении получать новое знание, применять его на практике. При этом меняется привычная роль преподавателя – из лектора он превращается в консультанта, направляющего учащихся по исследовательскому пути. Это способствует индивидуализации учебного процесса и становлению партнерских отношений между обучающим и обучаемым. Первым этапом работы является совместная выработка критериев оценки знаний по разным видам работ. Следующий этап – определение количества баллов для всех видов работ («стоимость знания»). Далее преподавателем составляется график работ на семестр. В него входят: контрольные мероприятия (письменные опросы по завершении модуля, проверка знаний категориального аппарата тем, коллоквиумы по прочитанной литературе); аналитические ситуативные семинары (по разработанным моделям политической аналитики), творческие семинары (составление страницы учебника мультимедийным методом, научные эссе, создание схем и презентация учебных тем, подготовка докладов и сообщений на заседания студенческого научного общества, на научные студенческие конференции разного уровня, на сорокинские и панаринские чтения; подготовка и чтение лекций, проведение семинаров и практических занятий для студентов младших курсов).

Для проведения подобной работы необходима целостная система обучения, в которой теоретическая подготовка, практические занятия, научно-исследовательская работа, практика, внеаудиторная работа составляли единый процесс, направленный на

формирование таких способностей будущих политологов, как умение находить, использовать, перерабатывать информацию, используя при этом электронные средства; оформлять полученные сведения в реферативной, курсовой и дипломной работе (этому способствует курс «Введение в профессию»); способность применять полученные в учебном процессе знания во время производственной и педагогической практики; коммуникативные способности, формируемые при проведении круглых столов, «политбарьеров», в дискуссионных клубах, в журналистской деятельности, в подготовке телевизионных сценариев. Основное требование ко всем видам работ студентов – возможности практического применения их разработок, «работа на будущую профессию». Студенты начинают рассматривать свою подготовку, знания и умения как товар, качество которого должно позволить им дорого продать его на рынке труда. Этот прагматический подход не исчерпывает, разумеется, весь комплекс целей и задач подготовки будущих специалистов, однако позволяет студентам понять, что завершающей стадией их обучения является выход к работодателю. Начало работы чаще всего представляет собой конфликтный процесс в силу того, что работодатели, как правило, ориентированы на заниженную оценку способностей и возможностей выпускников, которые, в свою очередь, готовы существенно ее завесить.

Системный подход, переход на мультимедийные формы работы, дистанционное обучение, разработка компьютерных программ предполагают изменение и роли преподавателя в учебном процессе. Его работа на факультете включает не только лекционную, но и консультативную деятельность, дающую возможность индивидуально работать с каждым студентом. В работе преподавателя важное место занимают учебно-методические комплексы, содержащие методическое

обеспечение дисциплин, рекомендации и советы к их изучению. Меняется и содержание, и стиль лекции, которая должна активизировать как мыслительные, так и эмоционально-образные способности студентов. Включение в содержание лекции сведений биографического и исторического плана, высказываний ученых прошлого и настоящего, моделей, схем и графиков, обращение к художественной литературе для анализа политических процессов, «блиц-задания» (нарисовать схему конфликта или последовательность действий при принятии того или иного политического решения) – позволяет существенно расширить поле политического процесса в сознании студентов, сформировать активных участников политического процесса, сознательно и целеустремленно воспринимающих мир современной политики и современного конфликта.

Библиографический список:

1. Политология / под ред. А.С. Мельвиля. - М., 2008; Погорелов Д.Е. Политология: кредитно-модульный курс [Текст] / Д.Е. Погорелов. - Ростов-на-Дону, 2007.
2. Сергеев С.А. История конфликтологии [Текст]: учебное пособие / С.А. Сергеев. - Казань, 2008.
3. Сорокина Н.Д. Управление новациями в вузах (социологический анализ) [Текст] / Н.Д. Сорокина. - М., 2009.
4. Щербинин А.И. Политическое образование [Текст]: учебное пособие / А.И. Щербинин. - М., 2009.

СТРУКТУРА ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Актуальность исследования индивидуально-психологических детерминант конфликтного поведения студентов вуза обусловлена теоретическим и практическим значением и недостаточной изученностью закономерностей и механизмов социально-психологического развития студенчества и особенностей его конфликтного поведения в современный период.

Под воздействием социально-экономических преобразований в нашей стране произошли изменения социально-психологического портрета студенчества - особой социальной группы, которая является базовым, интеллектуальным ресурсом, во многом определяющим перспективы экономического, социального и культурного развития общества.

Исследования в этой области приобретают особое значение в связи с тем, что студенческий возраст - это период стрессовых воздействий, высокого психологического напряжения, обусловленного рядом травмирующих факторов (неопределенность жизненных планов, проблемы социально-психологической адаптации, неготовность к решению проблем личной жизни и др.), период кризисов разных типов (возрастной кризис, профессиональный, кризис идентичности) (В.Т Лисовский, А.В. Дмитриев, Х. Ремшмидт). В связи с этим, исследование психологической структуры детерминант конфликтного поведения имеет важную практическую направленность и способствует решению задач воспитания социально компетентной молодежи в нашей стране.

В современной социально-психологической науке существует большое количество научных исследований, посвященных психологии конфликта и конфликтного поведения. Общая теория конфликта представлена в работах А.Я. Анцупова, В.М. Бабосова, А.К. Зайцева, В. Зигерта, Л. Ланга, И.В. Кияна, Г.И. Козырева, Н.И. Леонова, А.И. Шипилова и др. Описание понятийного аппарата представлено в работах А.Я. Анцупова, К. Левина, Л.А. Петровской, Дж. Рубина, Д. Пруйта, Ким Хе Сунга и др. Исследование детерминант конфликта и конфликтного поведения - в работах А.Н. Алексеевой, Ф.М. Бородкина, Н.В. Гришиной, А.А. Ершова, Н.М. Коряк, Н.И. Леонова и др.

Несмотря на то, что изучение детерминант, обуславливающих поведение человека в конфликте, признается одним из наиболее актуальных направлений в современной науке (Н.Н. Вересов, А.И. Донцов, А.А. Ершов, Л.А. Петровская, Т.А. Полозова, Н.И. Леонов и др.), оно является еще недостаточно разработанным.

Феноменологический анализ конфликтного поведения, анализ определений конфликта и конфликтности, обобщение результатов эмпирических исследований в этой области позволяют говорить о том, что специфику поведения в конфликте определяют прежде всего психологические особенности человека как целостной индивидуальности (концепция индивидуальности Б.Г. Ананьева). При этом в качестве основных детерминант конфликтного поведения выступают свойства всех уровней индивидуальности (личностного, субъектного, индивидного) в единстве и взаимосвязи. В связи с этим конфликтность может рассматриваться как свойство целостной индивидуальности, аккумулирующее личностные, субъектные и индивидные свойства человека, взаимосвязь

которых определяет особенности конфликтного поведения (частоту конфликтов и стратегии поведения в конфликте).

Необходимость определения структуры индивидуально–психологических детерминант конфликтного поведения студентов вуза определила цель нашего исследования, в котором приняли участие студенты 1-5 курсов одного из вузов г. Ярославля. Выборка составила 177 человек.

Для исследования индивидуально-психологических детерминант конфликтного поведения был сформирован психодиагностический комплекс, состоящий из нескольких методик: методика ОТеЦ (И.Г. Сенин) для диагностики терминальных ценностей человека и сфер их реализации, методика «КОТ» (В.Н. Бузин 1992) для определения общих умственных способностей, методика Б.Н. Смирнова для диагностики психодинамических свойств человека. В исследовании применялся тест К. Томаса для определения предпочтительных стратегий поведения в межличностном конфликте. Анализ результатов исследования осуществлялся на полной выборке испытуемых, а также с применением метода полярных групп (группа с высоким уровнем конфликтности и группа с низким уровнем конфликтности).

Теоретическая модель структуры индивидуально–психологических детерминант конфликтного поведения была разработана в соответствии с концепцией индивидуальности Б.Г. Ананьева, где индивидуальность представляет собой сочетание всех свойств человека как индивида, субъекта деятельности и личности. Каждый компонент структуры индивидуально–психологических детерминант конфликтного поведения (личностный, субъектно–деятельностный, индивидуальный) отражает свойства человека как индивида, субъекта деятельности и

личность, а их взаимосвязь определяет особенности конфликтного поведения.

Алгоритм разработки теоретической модели структуры индивидуально–психологических детерминант конфликтного поведения осуществлялся следующим образом.

На основе теоретического анализа исследований и анализа определений конфликта и конфликтности нами выделены личностные, субъектные и индивидуальные свойства, которыми разные авторы обосновывают особенности конфликтного поведения.

В результате на основе подсчета частоты встречаемости данных свойств в определениях конфликта был составлен список детерминант, чаще всего употребляемых авторами в качестве наиболее значимых для определения конфликтного поведения (мотивы, интересы, цели, потребности, ценности, стремления, желания, тенденции, установки, позиции, чувства, оценки, идеи, мнения, взгляды, представления, природные особенности).

Вся совокупность выделенных нами детерминант была соотнесена с уровнями индивидуальности: личностным, субъектным и индивидуальным (концепция индивидуальности Б.Г. Ананьева) и в соответствии с этими уровнями разделена на три группы детерминант.

1. *Мотивы, интересы, цели, потребности, ценности, стремления, желания, тенденции, установки, позиции, чувства* взаимосвязаны с мотивом и отражают направленность личности. Составляют первую группу детерминант (личностная группа детерминант конфликтного поведения).

2. *Оценки, идеи, мнения, взгляды, представления* взаимосвязаны с умственной деятельностью и ее результатом. Составляют вторую группу индивидуально-

психологических детерминант конфликтного поведения (субъектно-деятельностная группа детерминант).

3. *Природные особенности (психодинамические свойства)* составляют третью группу детерминант как природно обусловленные свойства (индивидуальная группа детерминант).

Для осуществления эмпирической проверки концептуальной модели индивидуально-психологических детерминант конфликтного поведения в каждой группе были определены базовые элементы, что осуществлялось следующим образом.

Наиболее значимыми детерминантами *в первой группе* в структуре индивидуально-психологических детерминант конфликтного поведения являются *цели и ценности* студента. Такое заключение было сделано на основе утверждения о том, что ценности в психологии рассматриваются как глубинное ядро человеческой психики, «ось сознания», ключевое понятие, из которого должна быть понята личность, а также из утверждения о взаимосвязи ценностей и целей.

Все компоненты *второй группы* в структуре индивидуально-психологических детерминант конфликтного поведения связаны с умственной деятельностью или ее результатом, поэтому индивидуально-психологическими детерминантами здесь определены *общие умственные способности*, под которыми мы понимаем способность осуществлять умственную деятельность, что подразумевает способность к обобщению и анализу, гибкость мышления, скорость, точность и адекватность восприятия информации.

Третья группа в структуре индивидуально-психологических детерминант конфликтного поведения характеризуется природными особенностями человека. Следовательно, в качестве базовых элементов в третьей

группе было целесообразно выделить основные психодинамические свойства: *экстраверсия, ригидность, эмоциональная возбудимость, темп реакции, активность.*

Общая гипотеза исследования сформулирована следующим образом: конфликтность студентов является интегральным свойством индивидуальности. Психологическую структуру конфликтности образуют свойства индивидуальности всех уровней: личностного (цели и ценности), субъектного (общие умственные способности), индивидуального (психодинамические свойства). Компоненты психологической структуры индивидуальности выступают в качестве детерминант конфликтного поведения студентов, обуславливающих его особенности.

Для обработки результатов эмпирического исследования использовались методы математической статистики: U-критерия Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, регрессионный анализ данных. Основные результаты исследования заключаются в следующем.

1. Конфликтность представляет собой интегральное свойство индивидуальности, которое аккумулирует индивидуальные, субъектные и личностные свойства и определяет особенности конфликтного поведения.

2. Студенты с разной частотой конфликтов используют разные стратегии поведения в диапазоне стратегий поведения в конфликте, различающиеся по своей направленности и эффективности («конфликтные студенты» предпочитают использовать компромисс и сотрудничество, «неконфликтные» студенты предпочитают компромисс и избегание), а также отличаются по показателю «успеваемость» ($R = 0,50$ на уровне значимости $p < 0,05$).

3. Теоретическая модель структуры индивидуально-психологических детерминант конфликтного поведения подтверждена эмпирическими исследованиями. Цели и ценности, общие умственные способности и психодинамические свойства образуют между собой значимые взаимосвязи, что позволяет утверждать, что группы детерминант (личностная, субъектно-деятельностная, индивидная), выделенные на основе теоретического анализа литературы в соответствии с концепцией Б.Г. Ананьева, являются компонентами структуры индивидуально-психологических детерминант конфликтного поведения.

4. Установлено, что наиболее значимыми детерминантами в структуре индивидуально-психологических детерминант конфликтного поведения являются ценности «сферы обучения и образования» ($b = 0,24$ для $p < 0,05$), общие умственные способности ($b = -0,18$ для $p < 0,01$), «темпы реакции» ($b = 0,19$ для $p < 0,05$), «экстраверсия» ($b = 0,30$ для $p < 0,001$), «эмоциональная возбудимость» ($b = 0,27$ для $p < 0,001$).

5. Установлено, что ценности сферы обучения и образования, общие умственные способности и психодинамические свойства образуют значимые взаимосвязи с частотой конфликтов.

6. Частота конфликтов у студентов повышается с увеличением значимости для них ценности достижения в сфере обучения и образования ($R = 0,68$ на уровне значимости $p < 0,001$). Степень значимости достижений в приоритетной сфере обучения и образования у «конфликтных» выше, чем у «неконфликтных» студентов.

7. Частота конфликтов повышается с понижением уровня общих умственных способностей студента.

8. Частота конфликтов повышается с повышением уровня психодинамической активности, темпа реакции, эмоциональной возбудимости и экстраверсии студента.

9. На основе исследования был составлен психологический портрет «конфликтного» и «неконфликтного» студента.

«Конфликтный студент» - это экстраверт, с высоким уровнем эмоциональной возбудимости и высоким темпом реакции, проявляющий личностную активность в достижении значимых для него целей. Для «конфликтного» студента характерно использование таких стратегий, как компромисс, сотрудничество.

«Неконфликтный студент» - это интроверт, способный контролировать свое эмоциональное состояние в большей степени по сравнению с «конфликтным», но менее энергичный и активный в достижении поставленных целей. Предпочитает использовать такие стратегии поведения в конфликте, как компромисс, избегание.

Таким образом, в результате эмпирического исследования теоретическая гипотеза исследования подтвердилась. Определено, что конфликтность можно рассматривать как интегральное свойство индивидуальности, которое аккумулирует его индивидуальные, субъектные и личностные свойства и определяет особенности конфликтного поведения (Н.В. Нижегородцева, Т.В. Черняева). Компоненты психологической структуры индивидуальности выступают в качестве детерминант конфликтного поведения студентов, обуславливающих его особенности.

Библиографический список:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды [Текст]. - Т. 1 / Б.Г. Ананьев. - М.: Педагогика, 1980. - 512 с.

2. Анцупов А.Я. Конфликтология в схемах и комментариях [Текст] / А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский. – СПб.: Питер, 2006. - 288 с.: ил. - (Серия «Учебное пособие»).

3. Гришина Н.В. Психология конфликта [Текст] / Н.В. Гришина. - СПб.: Питер, 2006. - 464 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

4. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии [Текст] / С.М. Емельянов. – СПб.: Питер, 2001. –400 с.

5. Кашапов М.М. Основы конфликтологии [Текст]: учебное пособие / М.М. Кашапов; Яросл. гос. ун-т. - Ярославль : ЯрГУ, 2006. – 116 с.

6. Кон И.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности [Текст]: учебное пособие для студентов пединститутов. / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1979.- 175 с.

7. Конфликт в конструктивной психологии. Тезисы докладов и сообщений на 2-й научно–практической конференции по конструктивной психологии [Текст]. - Красноярск, 1990.

8. Леонов Н.И. Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения [Текст]: учебное пособие / Н.И. Леонов. - СПб.: Питер, 2005.- 240 с.

9. Лисовский В.Т. Формирование личности современного студента. Опыт социального исследования в высшей школе 1966-1975 [Текст] / Т.В. Лисовский. - Л.: ЛГУ, 1976.

10. Лисовский В.Т. Личность студента [Текст] / Т.В. Лисовский, А.В. Дмитриев. - Л.: ЛГУ, 1974. - 184 с.

11. Нижегородцева Н.В., Черняева Т.В. Взаимосвязь уровня конфликтности и использования эффективных стратегий поведения в конфликте студентами вуза // Психологическое сопровождение национальных проектов: ментальные барьеры и инновационные технологии

развития общества в условиях социальной неопределенности: материалы международного конгресса (Кострома, 26-27 октября 2007 г.); отв. ред.-сост. Н.П. Фетискин. - Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. - С. 313-315.

12. Петровская Л.А. К вопросу о конфликтной компетентности [Текст] / Л.А. Петровская. - Вестник Московского государственного университета. – 1997. - №4. - С. 41-45.

13. Hocker W. Interpersonal conflict [Текст]/ W. Hocker NY.: Prentice Hall Press.- 2007. P. 267.

14. Thomas K. W. Thomas – Kilman conflict mode instrument [Текст] / Thomas K. W., R.H. Kilman XICOM inc., 1990.