

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Волгоградский государственный социально-педагогический университет
Московский городской психолого-педагогический университет
Астраханский государственный университет
Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского
Педагогический институт Южного федерального университета
Волгоградская государственная академия повышения квалификации
и переподготовки работников образования
Российское психологическое общество
Федерация психологов образования России

*К 80-летию
Волгоградского государственного
социально-педагогического университета*

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ в XXI веке: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Волгоград, 14-16 сентября 2011 г.

Волгоград
Издательство ВГСПУ
«Перемена»
2011

ББК 88.840
П 863

Конференция проведена при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда (проект № 11-06-14094 г.).

Редакционная коллегия:

Н. К. Сергеев, чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ;
Т. Ю. Андрущенко, канд. психол. наук, проф., декан фак. психологии
и соц. работы ВГПСУ;
А. Г. Крицкий, канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии
образования и развития ВГСПУ;
О. П. Меркулова, канд. пед. наук, доц. каф. психологии
образования и развития ВГСПУ;
Л. В. Бондарева, канд. психол. наук, доц. каф. психологии
образования и развития ВГСПУ.

Психология образования в XXI веке: теория и практика : материалы Междунар.
П 863 науч.-практ. конф. Волгоград, 14-16 сент. 2011 г. /подред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкого,
О.П. Меркуловой (к 80-летию ВГСПУ). - Волгоград : Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011. —
474 с.

ISBN 978-5-9935-0236-6

Материалы Международной научно-практической конференции посвящены актуальным проблемам психологии образования. Авторы статей — широко известные ученые, начинающие исследователи и психологи-практики системы образования из России и стран ближнего и дальнего зарубежья. Рассмотрен широкий круг вопросов, относящихся к различным уровням образования (от дошкольного до профессионального), а также проблемным областям психологии образования, активно развивающимся в XXI в.

Адресовано исследователям в области психологии образования, студентам и преподавателям психологических направлений подготовки, практикующим психологам образования.

The papers present the reports of the International theoretical and practical conference connected with relevant problems of educational psychology. The authors of the reports are very-well known in psychology scientists, beginning researchers and education system psychologists from Russia and foreign countries. The research areas cover a very wide range of questions connected with different levels of education, such as preschool education, school education, higher education, with various aspects of educational psychology, that are actively developing in the XXI century.

The papers can be useful for educational psychology scientists, students and lecturers of psychology department, practicing psychologist.

ISBN 978-5-9935-0236-6

ББК 88.840

© Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 2011
© Оформление. Издательство ВГСПУ «Перемена», 2011

правленность личности на интеграцию усилий других людей, а также стремление к личностному и групповому общению. Считается, что с возрастом и опытом работы данная карьерная ориентация проявляется сильнее, но у педагогов спецшкол-интернатов мы наблюдаем прямо противоположное явление. Учителя не стремятся к ответственности, власти и управлению педагогическим процессом.

Руководители образовательных учреждений. Исследования показали, что у руководителей присутствует достаточно высокий уровень невротичности, что свидетельствует о наличии у них синдрома профессионального психического выгорания. Однако с увеличением стажа руководящей деятельности показатели невротичности (а также предрасположенности к стрессовому реагированию на обычные жизненные ситуации), протекающей по пассивно-оборонительному типу, снижаются. Снижается также спонтанная агрессивность руководителей, следовательно, они становятся менее предрасположенными к импульсивному поведению. Напротив, с увеличением стажа работы на руководящей должности возрастает уравновешенность, т.е. устойчивость к стрессу, защищенность от воздействия стрессовых факторов, базирующаяся на уверенности в себе, оптимистичное™ и активности. В трудных ситуациях руководители способны совершать произвольные проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к проблеме.

С ростом стажа управленческой деятельности происходят изменения в мотивационной сфере руководителей. Возрастает ориентация личности на интеграцию усилий других людей, полная ответственности за конечный результат и соединение различных функций организации, а также стремление занять еще более высокую должность. Усиливается значимость такой карьерной ориентации, как «предпринимательство». Руководители стремятся создать что-то новое в своей сфере (концепцию, особую организацию), при этом готовы к преодолению препятствий и даже риску. Следовательно, продвижение по службе, карьерный рост педагога препятствует негативным проявлениям личностной деформации.

Таким образом, профессиональная деформация личности, безусловно, является сложным и многогранным процессом. Несмотря на достаточно большое количество научных работ, посвященных данной проблематике, очевидной является ее недостаточная разработанность, поэтому требуется более глубокое ее изучение с целью обеспечения необходимой своевременной коррекции неличностных новообразований.

Н.И.Леонов

Конфликтологическая компетентность педагога

The article presents the results of the empirical research based on the structural-dynamic model of conflict competence.

Ключевые слова: конфликтология, конфликт, конфликтологическая компетентность, структурно-динамическая модель.

Конфликт в рамках современной конфликтологической парадигмы рассматривается как объективное явление социального взаимодействия, т. к. представляет собой форму предельного обострения естественных противоречий, характерных для общества. Не являются исключением и общеобразовательные учреждения.

Конфликты воспринимаются основными субъектами педагогического взаимодействия (учителями, представителями администрации, учащимися, родителями) как неизбежное явление школьной жизни, с которым не только необходимо считаться, но и активно влиять на него с целью предотвращения негативных последствий и реализации конструктивных возможностей. Однако характер взаимных претензий учителей и администраторов, учителей и учащихся, составляющих основ-

ную часть социально-психологической напряженности в школьном социуме, свидетельствует о том, что педагоги общеобразовательной школы не владеют в достаточной мере эффективными практическими способами управления конфликтом.

Вместе с тем в Концепции модернизации российского образования зафиксировано положение об ответственности каждого из субъектов образовательных правоотношений за создание условий, необходимых для выполнения системой образования своих социальных и образовательных функций. Ответственность за создание условий реализации всех функций системы образования предполагает, прежде всего, добросовестное выполнение профессиональных обязанностей всеми участниками педагогического процесса. Таким образом, очевидно противоречие между потребностью общества и образовательной системы в снижении конфликтности школьного социума, необходимостью управления конфликтом в школе, с одной стороны, и недостаточным уровнем конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы - с другой. В то же время проект государственных образовательных стандартов третьего поколения ориентирует на необходимость первоочередного учета требований конкретной области профессиональной деятельности при определении содержания и планируемых результатов профессиональной подготовки.

Конфликтологическая компетентность педагогов общеобразовательной школы является компонентом их профессиональной компетентности, видом специальной компетентности. Это подготовленность и способность к управлению конфликтами в образовательном учреждении. Она предполагает способность не только выполнять трудовые функции в конфликтной среде, но и преобразовывать ее для успешного решения педагогических задач.

Анализ источников научной информации по проблеме конфликтов позволил сделать вывод о том, что способность управлять конфликтными ситуациями является одним из важных видов профессиональной компетентности личности. Для обозначения данной способности исследователи в психологической литературе используют близкие по содержанию понятия: «конфликтная компетентность» (Л.А. Петровская, Б.И. Хасан), «конфликтологическая компетентность» (Н.И. Леонов, В.Г. Зазыкин, Л.Н. Цой). В целом в качестве психологических составляющих конфликтной компетентности личности авторы называют гибкий индивидуальный стиль управления, особый коммуникативный стиль, творческое мышление, открытость, конфликтоустойчивость, овладение эмоциями, уточнение своих пожеланий и возможностей, установку на сотрудничество, рефлексивную культуру, культуру саморегуляции, коммуникативные умения, сензитивность.

Таким образом, в настоящее время в психологической литературе отсутствует общепринятый исследователями подход к рассмотрению структурных составляющих конфликтной компетентности, и нет единых критериев для выделения ее компонентов. Проведенный сравнительный анализ различных подходов позволил нам сделать вывод о необходимости четкой интеграции отдельных личностных качеств в компоненты, составляющие структуру конфликтной компетентности. Отметим, что понятие «конфликтная компетентность» не следует отождествлять с понятием «конфликтологическая компетентность».

Конфликтологическая компетентность представляет собой сложное интегральное образование, вид коммуникативной компетентности и обладает ее существенными качественными признаками: сложностью структурной организации, имеющей интегральный характер; связанностью со структурой процесса коммуникации и его эффективностью; динамичностью структурных компонентов; возможностью их совершенствования.

Педагогу принадлежит особое место в проблеме разрешения конфликтов. При этом следует учесть, что он как субъект, управляющий процессом, развивается в процессе своей деятельности, приобретая опыт управления конфликтными ситуациями и их разрешения. Мы будем опираться на структурно-динамическую модель конфликтологической компетентности, предложенную Н.И. Леоновым. Структурными составляющими этой модели являются социально-психологические, операциональные и поведенческие характеристики личности педагога. Динамические составляющие - это характеристики, определяемые как самой спецификой профессиональной деятельности,

так и ситуаций непосредственного взаимодействия педагога и других субъектов образовательного пространства (профессионально важные качества).

Таким образом, с нашей точки зрения, конфликтологическая компетентность – это системное, многокомпонентное образование профессионально важных, социально-психологических, операциональных и поведенческих особенностей педагога, способствующее конструктивному разрешению конфликтов между субъектами образовательного пространства.

В нашем эмпирическом исследовании участвовали педагоги общеобразовательных школ. Мы использовали опросник «Посреднический потенциал в разрешении конфликтов» Н.И. Леонова, который включает в себя 27 вопросов, разбитых на три блока. Первый блок вопросов направлен на выявление социально-психологических особенностей личности и включает в себя 14 пунктов; второй блок направлен на выявление операциональных характеристик в разрешении конфликта (9 пунктов); третий блок направлен на выявление тактик поведения, выбираемых испытуемым, при разрешении конфликтов (4 пункта).

На основании результатов была построена кривая нормального распределения показателей и выделены три группы учителей с низким, средним и высоким уровнем посреднического потенциала в разрешении конфликтов (ППРК). На основе достоверных различий, полученных в результате эмпирического исследования, можно сделать вывод о следующих значимых характеристиках педагогов.

Педагоги с высоким уровнем ППР демонстрируют более высокий уровень интеллекта, что позволяет предположить, что они в большей степени могут осознавать свое поведение в конфликтной ситуации, а также предвидеть и прогнозировать возможные последствия и результаты. Они общительные, смелые, часто экспериментирующие, критически и свободно мыслящие, либеральные, испытывают потребность в новизне, спонтанны и эмоциональны, но склонны продумывать последствия своих действий. Эти педагоги считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, берут на себя ответственность за свою жизнь в целом.

Всего в своей жизни они добиваются сами и способны взять на себя ответственность за свои действия, имеют развитое чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям. В общении с людьми они часто опираются на различные элементы-«подсказки», редко используют стратегию компромисса между участниками конфликта, достигнутого путем взаимных уступок. Для них характерны стратегия сотрудничества в конфликтной ситуации и поиск альтернативных решений, которые удовлетворяют интересы обеих сторон.

Следовательно, можно представить следующую модель конфликтологической компетентности педагогов с высоким уровнем ППР.

Когнитивный (предполагает способность личности анализировать конфликтную ситуацию, свое поведение в ней, выделять структурные компоненты):

интеллект (высокий);

любопытность (стремление к новому, эксперимент).

Мотивационный (предполагает направленность личности на конструктивное разрешение конфликта):

направленность на «себя», на «другого» (стратегии поведения – сотрудничество, компромисс);

дипломатичность (обходительность, сдержанность; внимательность, чуткость, осторожность в оценках).

Регулятивный (предполагает способность личности к сознательному управлению собой и своим эмоционально-волевым состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях):

локус контроля (субъективный самоконтроль – обладает способностью взять ответственность на себя за свои действия).

Педагоги с низким уровнем ППРК характеризуются тем, что их поведение и эмоции зависят в большей степени от внутреннего состояния, а не от требований ситуации. Они не имеют развитых навыков контроля и управления своим поведением, неудачи и проблемы склонны связывать с внешними факторами и другими людьми.

Их интересы обращены на самих себя, они осторожны в поступках, эгоцентричны, к окружающим относятся напряженно, чаще всего не умеют «разряжать атмосферу». Они ригидны, излишне строги в оценке людей и их действий; не уверены в себе, поэтому зависят от чужого мнения, сверхконформны; стремятся быть хорошо информированными, чтобы избежать неопределенности; не склонны к экспериментированию; с трудом принимают новые, не устоявшиеся взгляды и перемены; на веру ничего не принимают.

Таким образом, можно представить следующую модель конфликтологической компетентности педагогов с низким уровнем ППР.

Когнитивный (предполагает способность личности анализировать конфликтную ситуацию, свое поведение в ней, выделять структурные компоненты):

интеллект (тенденция к понижению);

ригидность, консерватизм.

Мотивационный (предполагает направленность личности на конструктивное разрешение конфликта):

направленность на «другого» (стратегии поведения - избегание, приспособление);

отчужденность, робость, настороженность.

Регулятивный (предполагает способность личности к сознательному управлению собой и своим эмоционально-волевым состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях):

локус контроля (перенос ответственности на других).

Таким образом, интегральные характеристики, представляющие модель конфликтологической компетентности педагогов, отличаются своими содержательными характеристиками.

И.Ю. Леонова

Особенности представлений о доверии другим людям в зависимости от личностного типа доверия педагогов

The article represents the results of theoretical and empirical researches of educators' trust to other people.

Ключевые слова: доверие, социальные представления.

В настоящее время исследование доверия – одно из самых востребованных направлений в общественных науках. Особый интерес в исследовании феномена доверия порождает довольно интенсивный обмен знаниями специалистов различных научных отраслей. Феномен доверия «вошел» в предметное поле многих социогуманитарных наук фактически молниеносно: в середине 1990-х гг. появились первые крупные публикации отечественных авторов, скорее, теоретического и гипотетического характера, а в конце того же десятилетия уже оформилось научное направление исследований, причем в экономической науке и политологии, социологии и психологии практически одновременно. Причиной тому, по мнению А.Л. Журавлева, явился ярко выраженный общественно-психологический феномен, получивший наименование «дефицит доверия» и сформировавшийся в российском обществе к середине 90-х гг. XX в. Он стал одним из негативных следствий радикальных экономических и политических преобразований в России в начале 1990-х г. Дефицит доверия проявлялся во многих слоях общества и в большинстве сфер жизнедеятельности людей, особенно в экономике, политике и социальной сфере. Подлинным источником формирования научного интереса к проблеме доверия были именно практические потребности, благодаря которым и возникла общественная атмосфера высокой востребованности знаний о доверии, позволяющих не только его описывать, но и объяснять, прогнозировать и, по возможности, воздействовать на него, управлять им [1, с. 9]. А.Л. Журавлев констатирует, что социогуманитарные науки методически не были готовы к исследованиям столь сложного феномена.