

Министерство образования и науки Российской Федерации
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

М. В. Башкин

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ
И БЕЗОПАСНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Учебное пособие

Рекомендовано

*Научно-методическим советом университета для студентов,
обучающихся по направлению
Психолого-педагогическое образование*

Ярославль
ЯрГУ
2014

УДК 159.9:37(075)

ББК Ю984.0я73

Б33

Рекомендовано

*Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного издания. План 2014 года.*

Рецензенты:

О. В. Тихомирова, кандидат педагогических наук;
кафедра гуманитарных дисциплин ГОУ Ярославской области
«Институт развития образования»

Башкин, Михаил Валерьевич.

Б33 Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды : учеб. пособие / М. В. Башкин ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. — Ярославль : ЯрГУ, 2014. — 108 с.

ISBN 978-5-8397-0991-1

В пособии рассмотрены теоретические и практические проблемы образовательной среды и педагогического процесса. Проведен анализ современных научных подходов к конструированию образовательного пространства. Выявлены особенности и технология реализации здоровьесберегающих технологий в образовании. Показана специфика педагогических конфликтов и конфликтной компетентности участников образовательного процесса. Обоснованы уровни, критерии и показатели сформированности конфликтной компетентности педагога.

Предназначено для студентов, обучающихся по направлению 050400.68 Психолого-педагогическое образование (дисциплина «Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды», цикл М2), очной формы обучения.

УДК 159.9:37(075)

ББК Ю984.0я73

ISBN 978-5-8397-0991-1

© ЯрГУ, 2014

Введение

На современном этапе развития российская система образования находится в состоянии глубоких преобразований. Требования к построению системы образования ставят образовательные учреждения перед необходимостью поиска модели инновационной деятельности, полностью отвечающей гуманистическим образовательным целям. Такой моделью может являться инновационная деятельность по формированию психологически комфортной и безопасной образовательной среды.

Психологическая безопасность является одним из главных условий, обеспечивающих гармоничное личностное развитие всех участников образовательного процесса. Интегральными показателями психологической безопасности образовательной среды выступают показатели удовлетворенности, референтности и защищенности. Важным механизмом формирования психологической безопасности является обучение участников образовательного процесса общению, свободному от проявления психологического насилия.

Необходимость инновационных образовательных процессов привела к постановке перед практическими психологами таких важных профессиональных задач, как проектирование, сопровождение и мониторинг образовательной среды. Автором рассмотрены основные современные научные подходы к вопросу конструирования образовательного пространства.

В современной педагогической и психологической литературе все чаще поднимаются вопросы развития психологического здоровья и психологической культуры человека. Школьное обучение оказывает значительное влияние на состояние здоровья детей. Особую актуальность приобретает разработка и реализация в образовательной практике школ здоровьесберегающих технологий. В учебном пособии выявлены особенности и определены механизмы реализации здоровьесберегающих технологий в образовании.

Современная ситуация в системе образования характеризуется наличием большого количества конфликтов, имеющих прежде всего объективные причины. Диверсификация системы

образования, наличие различных культур и моделей образовательных структур можно отнести к внутренним объективным причинам возникновения конфликтов. Внешние по отношению к самой системе образования причины роста конфликтов заключены в трансформации общества и сопутствующих этому процессу явлениях общественной жизни.

Автором пособия представлена технология формирования конфликтной компетентности педагогов, эмпирически обоснованы уровни, критерии и показатели сформированности данной компетентности учителей.

Глава 1. Образовательная среда как фактор развития личности

1.1. Понятие образовательной среды и ее психологической безопасности

Большой вклад в разработку понятия и содержания образовательной среды внесли такие ученые, как И. А. Баева, В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин. Данными исследователями разработана методология проектирования и моделирования образовательной среды.

Образовательная среда — это система образовательных условий, которые необходимы для практической реализации определенной образовательной технологии и миссии образовательного учреждения, включая пространственно-предметные условия, систему межличностных (социально-психологических) взаимоотношений между субъектами учебно-воспитательного процесса и пространство разнообразных видов деятельности, необходимых для социализации обучающихся в соответствии с их возрастными особенностями развития и индивидуальными интересами (И. А. Баева, 2002; В. П. Лебедева, 1996–2002; В. И. Панов, 2000, 2004, 2005; В. В. Рубцов, 1996, 1997; В. И. Слободчиков, 2000; В. А. Ясвин, 1997, 2000).

В современной психолого-педагогической теории и практике ученые выделяют несколько моделей образовательной среды.

Эколого-личностная модель (В. А. Ясвин, 1997, 2000) позволяет осуществлять процессы проектирования и экспертизы образовательной среды с использованием двух биполярных конструктов: «свобода — зависимость» и «активность — пассивность». Первый из предложенных векторов соотносится с внутренними критериями оптимальных взаимодействий личности и окружающей среды: мотивацией, эмоциональными состояниями, интересами и ценностями ребенка. Второй вектор выражает в большей степени внешние проявления и результаты взаимодействий в системе «личность — образовательная среда»: инициативность, стремление ребенка к чему-либо, упорство в этом стремлении, а также поддержку педагогом активности ученика.

Построенная в пространстве этих двух векторных осей модель школьной среды может быть отнесена к одному из четырех базовых типов (В. А. Ясвин, 2000):

- «догматическая образовательная среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка;
- «карьерная образовательная среда», способствующая развитию не только активности, но и зависимости ребенка;
- «безмятежная образовательная среда», способствующая свободному развитию, но обуславливающая формирование пассивности ребенка;
- «творческая образовательная среда», способствующая свободному развитию активного ребенка.

В коммуникативно-ориентировочной модели образовательной среды (В. В. Рубцов, 2000) сделан акцент на межличностных взаимодействиях в социальной среде и определении решающей роли коммуникативных процессов в развитии ребенка в процессе образования;

Согласно антропо-психологической модели образовательной среды (В. И. Слободчиков, 1997), образовательная среда представляет собой не просто организованную совокупность учителей, родителей и детей, призванных решать определенные задачи подготовки подрастающего поколения к будущему, а исторически сложившуюся культурную форму встречи детей и взрослых в реальной и полноценной жизни. Данная форма за-

висит не только от взаимодействующих учителей и учеников, но и от консолидации устремлений и амбиций действующих сегодня в образовании различных социально-политических субъектов. Такой взгляд на проблему, по мнению В. И. Слободчикова, позволяет определить место взаимодействий школьника и образовательной среды в общей системе взаимодействий развивающейся личности с миром.

Психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды школы (В. П. Лебедева, 2000; В. И. Панов, 2007; В. А. Орлов, В. А. Ясвин, 2010) предполагает организацию образовательного процесса на основе индивидуальных образовательных планов и программ. Образовательный процесс становится вариативным как по содержанию, так и по средствам и формам обучения. Источниками информации, на основе которой педагогом проектируется индивидуальная образовательная технология, являются беседа педагога с самим учащимся и его родителями, углубленная психологическая диагностика особенностей школьника, данные о состоянии его здоровья. Образовательная среда школы является чрезвычайно динамичной, что требует от учащихся постоянной адаптации. Трудность обеспечения целей индивидуализации образовательного процесса для каждого учащегося в условиях группового обучения и опасность акцентирования внимания педагогов на принципе дифференциации в ущерб принципу индивидуализации сочетается при таком подходе с ценными и значимыми тенденциями изменения современной школы. Школа с такой образовательной средой обеспечивает внутренне комфортное и оптимальное развитие личности учащегося, его успешную настоящую и будущую психологическую и социальную адаптацию в обществе, формируется также готовность у учащихся к выбору профессии, адекватному индивидуальным способностям и целям общества.

Экопсихологический подход в рамках психодидактической парадигмы (В. И. Панов, 2007) предполагает, что образовательная среда должна быть направлена на учет индивидуальных особенностей учащихся (среди которых особо выделяются задатки, интересы и способности), на соответствие ценностям общества,

на реализацию целей развития средствами, соответствующими особенностям и закономерностям развития учащихся. Все это отвечает принципу экологичности. Экологичность данной образовательной среды выражается и в том, что она направлена на не только развитие когнитивных функций учащихся, но и на формирование их эмоционально-волевой, личностной и духовно-нравственной сфер.

В структуре образовательной среды В. И. Панов выделяет деятельностный, коммуникативный и пространственно-предметный компоненты. Деятельностный компонент образовательной среды обеспечивает учащимся возможность выполнять ведущую для своего возраста деятельность, должен способствовать развитию произвольности и осознанности регуляции всех видов активности (В. И. Панов, 2007).

Коммуникативный компонент, выделяемый всеми исследователями образовательной среды, является важнейшей частью, в которой происходит обучение, социализация, трансляция и освоение большого объема информации посредством межличностного общения. При этом важно обратить внимание на типы коммуникативного взаимодействия субъектов образовательной среды: учащихся, учителей, родителей. В качестве типов взаимодействий выделяются такие, как субъект-объектный (педагогическое воздействие), субъект-субъектный, совместно-субъектный (педагогическое взаимодействие) и субъект-порождающий (педагогическое содействие) (В. И. Панов, 2001).

Пространственно-предметный компонент образовательной среды включает в себя конкретное пространство, территорию, место, ситуацию, в которых происходит обучение (Ю. Г. Панюкова, 2003).

Как подчеркивает М. В. Григорьева, существующие модели образовательных сред и рассматриваемые в них особенности взаимодействия человека и среды комплексно описывают данные особенности, выделяют в качестве основных целей взаимодействия развитие школьников, структурируют образовательную среду в соответствии с ее функциями, предоставляют методологические и методические основания для ее экспертизы, задают

направления развития самой среды с точки зрения определенного результата (М. В. Григорьева, 2010). Вместе с тем, являясь теоретической и методологической основой для решения сложных общепсихологических и прикладных психолого-педагогических задач, данные модели недостаточно раскрывают процессуальные и динамические аспекты целостной системы взаимодействий развивающегося человека и образовательной среды, показывают динамику ее отдельных структур или объединенных структур (субъектов коммуникативных взаимодействий у В. В. Рубцова, личности учащегося — у В. А. Ясвина, целостного человека — у В. И. Слободчикова, субъектов образовательного процесса — у В. И. Панова) в связи с достижением определенных результатов и целей развития, акцентируя внимание в основном на результативном аспекте взаимодействий (М. В. Григорьева, 2010).

Как отмечает Н. В. Ключева, образовательная среда должна быть гибкой и управляемой, гетерогенной и сложной (нести в себе возможности для выбора), связанной, индивидуализированной и аутентичной (обеспечивать субъектам образовательного процесса функционирование в наиболее благоприятном для них ритме). Отношения в образовательной среде должны строиться на основе взаимопонимания, преобладающего позитивного настроения, авторитетности руководителей, участия всех субъектов в управлении образовательным процессом, сплоченности и сознательности, продуктивности взаимодействия в обучающем компоненте образовательного процесса (Н. В. Ключева, 2003).

В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов и В. Т. Кудрявцев определяют следующие принципы, которые могут стать основанием для построения содержания и проектирования методов образования (В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов, 1994; В. Т. Кудрявцев, 1997).

1. Творческий характер развития: процесс освоения и переработки информации предполагает творческое преобразование культуры, достраивание ее смысловых полей.

2. Ведущая роль социокультурного контекста развития.

3. Учет сензитивных периодов развития, ведущей деятельности и законов ее смены как основание периодизации детского развития; выявление зоны ближайшего развития обучающегося.

4. Совместная деятельность и общение как движущая сила развития и средство обучения и воспитания.

5. Амплификация (расширение) детского развития как необходимое условие воспитания ребенка: ребенку должен быть предоставлен широкий выбор возможностей, в которых он имеет шанс обнаружить те, что наиболее близки его опыту, задаткам и способностям.

6. Непреходящая ценность всех этапов детского развития: каждый возраст имеет свои задачи с точки зрения становления личности; необходимо иметь систему показателей, которые позволят определить степень готовности ребенка к переходу на новую ступень обучения и воспитания.

7. Принцип единства аффекта и интеллекта (или принцип активного деятеля): это единство должно пониматься как непрерывное становление личности, имеющее циклический, спиральный и противоречивый характер.

8. Опосредующая роль знаково-символических структур в образовании связей между предметами и действиями: выявление адекватных возрастным особенностям детей внешних средств (предметов, знаков, символов, моделей) и внутренних способов предметной и умственной деятельности.

9. Интериоризация и экстериоризация как механизмы развития и обучения.

10. Неравномерность (гетерохронность) развития и формирования психических действий.

11. Принцип непрерывности образования.

И. В. Плаксина подчеркивает, что современные требования к образованию ставят образовательные учреждения перед необходимостью поиска модели инновационной деятельности, полностью отвечающей гуманистическим образовательным целям. Такой моделью может стать инновационная деятельность по формированию образовательной среды (И. В. Плаксина, 2008).

Главным условием, обеспечивающим гармоничное личностное развитие всех участников образовательной среды, является их психологическая безопасность.

Под психологической безопасностью И. А. Баева понимает состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников (И. А. Баева, 2011). Моделирование психологической безопасности образовательной среды должно исходить из следующих принципов: принцип опоры на развивающее образование; принцип психологической защиты личности; помощь в социально-психологической умелости.

Интегральными показателями психологической безопасности образовательной среды выступают показатели удовлетворенности, референтности и защищенности. При этом важным механизмом формирования психологической безопасности образовательной среды является обучение ее участников общению, свободному от проявления психологического насилия.

Риски — один из важнейших вопросов психологического комфорта и психологической безопасности. Применительно к образовательной среде О. Р. Веретина и О. Г. Пархоменко выделяют следующие типы рисков [9].

1. Риск функциональный — связан с качеством образования, неудовлетворением потребностей, определяющих его выбор, неразрешением проблем и непредоставлением выгод. Внутренним фактором функционального риска оказывается мотивация выбора учебной деятельности и конкретного учебного заведения.

2. Риск финансовый — без вложения достаточных временных и психологических ресурсов любые капиталовложения в образование будут малоэффективны.

3. Риск физический — в некоторых случаях получение образования требует непосильной психологической и физической нагрузки.

4. Риск психологический — определяется как изменение представления о себе в негативную сторону, нанесение ущерба самооценке.

5. Риск социальный — заключается в возможности неодобрения сделанного выбора окружающими.

6. Риск, связанный с потерей времени, — рентабельность вложения временных ресурсов жизни в образование сомнению не подлежит, однако время является единственным невосполняемым по своей природе ресурсом.

В. Н. Алешин считает основным источником риска авторитарный стиль общения между учителем и учеником [9].

1.2. Особенности педагогической деятельности

Принадлежность человека к той или иной профессии проявляется в особенностях его деятельности и образе мышления. По классификации, предложенной Е. А. Климовым, педагогическая профессия относится к группе профессий, предметом которых является другой человек. При этом педагогическую профессию из ряда других выделяют прежде всего по образу мыслей ее представителей, повышенному чувству долга и ответственности. В связи с этим педагогическая профессия стоит особняком. Главное ее отличие от других профессий типа «человек — человек» заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессом ее интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования ее духовного мира.

По мнению Л. М. Митиной (1999), существуют лишь два пути учителя в профессии: эффективный и неэффективный. Первый путь — саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования — постепенно превращает учителя в поборника интересов ребенка, общих с ним интересов, творческую и самостоятельную личность. Второй путь — запретов, ограничений, изоляции своей жизни от жизни и переживания детей — превращает учителя в надсмотрщика и «палача», несчастного и больного человека.

По мнению В. А. Сластенина, особенность обучения и воспитания как деятельности по социальному управлению состоит в том, что она имеет как бы двойной предмет труда. С одной стороны, главное ее содержание составляют взаимоотношения с людьми: если у руководителя (а учитель таковым и является)

не складываются должные отношения с теми людьми, которыми он руководит или которых он убеждает, значит нет самого важного в его деятельности. С другой стороны, профессии этого типа всегда требуют от человека специальных знаний, умений и навыков в какой-либо области (в зависимости от того, кем или чем он руководит). Педагог, как любой другой руководитель, должен хорошо знать и представлять деятельность учащихся, процессом развития которых он руководит (В. А. Сластенин, 1976).

Таблица 1

Два пути учителя в профессии

<i>Характеристики</i>	<i>I путь</i>	<i>II путь</i>
Способ деятельности	Содействие	Принуждение
Система отношений	Принятие	Неприятие
Направленность личности	Гуманистическая	Манипулятивная Технократическая
Позиция	Самостоятельная	Зависимая
Направление движения	Развитие Творчество	Адаптация Стагнация
Результат движения	Самореализация	Невротизация
Стратегия жизнедеятельности	Управлять	Подавлять

Социальное назначение профессии учителя — осуществлять связь поколений. Каждое новое поколение, вступая в жизнь, должно овладеть обобщенным опытом предыдущих поколений, который отражен в научных знаниях, морали, обычаях, традициях, способах и приемах труда. Социальное назначение педагога как раз и состоит в том, чтобы аккумулировать в себе этот опыт и передать своим воспитанникам. Учитель управляет процессом развития личности каждого ученика, тем самым во многом определяя перспективы развития общества.

В табл. 2 представлены основные функции педагогической деятельности, выделенные в работах Ю. К. Бабанского, О. С. Гребенюка, М. И. Рожкова.

Таблица 2

Функции педагогической деятельности

Обучающая	Учитель прежде всего учит, т. е. помогает учащимся овладеть обобщенным человеческим опытом, знаниями, способами их приобретения, приемами и методами учебной работы.
Развивающая	Организация учебного процесса, общение учащегося с учителем, личность учителя, воспитательная работа — все это способствует развитию индивидуальности школьника.
Воспитывающая	В процессе обучения, во внеучебной деятельности происходит формирование личности ребенка.
Общественно-педагогическая	Учитель никогда не ограничивает свою деятельность только служебными рамками, выполняя общественные дела в стенах школы. Как правило, это общественная добровольная деятельность: участие в школьных мероприятиях, неформальное общение со своими воспитанниками, руководство кружками или секциями.

Функции педагога тесно взаимосвязаны. Кроме названных основных функций, сегодня к ним добавляются методическая, самообразовательная, исследовательская.

Педагогическая деятельность всегда предполагает воздействия, целью которых являются качественные изменения в жизни людей. Наряду с воздействием и управлением педагог создает условия для воспитания и самовоспитания личности, для развития индивидуальности. Н. В. Кузьмина рассматривает педагогическую деятельность как систему действий учителя, направленных на достижение педагогических целей через решение педагогических задач. Ученый выделяет пять взаимосвязанных компонентов педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина, 1967).

Гностический (познавательный) — включает умения анализировать педагогическую ситуацию; формулировать стратегические, тактические и оперативные задачи в области воспитания и обучения (стратегические задачи — это «сверхзадачи», которые

определяют цели и результаты педагогической деятельности; в реальном педагогическом процессе стратегические задачи преобразуются в тактические; оперативные задачи — это текущие задачи, возникающие перед педагогом в каждый отдельно взятый момент его практической деятельности); вырабатывать стратегии решения педагогических задач; оценивать продуктивные и непродуктивные проекты решения и способы их реализации.

Проектировочный — включает умения формулировать систему целей и задач; планировать деятельность учащихся и собственную деятельность.

Конструктивный — включает в себя отбор и композиционное построение учебно-воспитательного материала для передачи учащимся; проектирование деятельности учащихся в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, собственной будущей деятельности и поведения с учетом возможностей учащихся.

Организаторский компонент представляет собой синтез гностической, проектировочной, конструктивной и коммуникативной деятельности, воплощенный во взаимодействии педагога с учащимися.

Коммуникативный — это установление педагогически целесообразных взаимоотношений педагога с учащимися, с другими учителями, родителями, представителями общественности.

Для успешного осуществления этих видов педагогической деятельности необходимы соответствующие педагогические способности: гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные.

Предмет педагогического труда — формирование личности. Своеобразие субъекта педагогической деятельности (учащегося) состоит в том, что он развивается не в прямо пропорциональной зависимости от педагогического воздействия на него, а по законам, свойственным его психике (особенностям восприятия, мышления, становления воли, характера), что обуславливает изменчивость, неповторяемость педагогических процессов.

Взаимоотношения учителей с учащимися — один из важнейших путей воспитательного влияния взрослых. Учитель в прин-

ципе достаточно подготовлен к организации и поддержанию таких взаимоотношений, он видит ученика в основной сфере деятельности — в школе, знает его товарищей и друзей. Это, с одной стороны, дает большой материал для общения, с другой — способствует достижению педагогом воспитательных целей, т. к., общаясь с учеником, он может учитывать многие факторы его жизни и, соответственно, воздействовать на школьника, помогая ему решать проблемы, возникающие в повседневной жизни.

Однако в практике взаимоотношения учителя с учащимися складываются не всегда оптимально. Во многом это зависит от стиля руководства того или иного педагога — иными словами, от характерной манеры и способов выполнения воспитателем тех функций, из которых складывается его взаимодействие с учащимися. Взаимоотношения учителей с учащимися зависят также от того, насколько педагоги учитывают возрастные особенности школьников, в частности свойственное подросткам и старшеклассникам стремление к взрослости. Подросткам и юношам зачастую трудно добиться признания своей взрослости от учителей (особенно от тех, которым не свойствен демократический стиль руководства). Это создает определенный барьер в достижении доверительности отношений. По мнению учащихся, отношения с учителями портят такие проявления взрослых, как недоверие, непонимание, несправедливость, раздражительность, малая или излишняя требовательность, педантизм, навязывание своего мнения, бестактность, противоречие между словом и делом, нечестность, недостатки в преподавании.

Обязательное психологическое условие возникновения доверительных взаимоотношений учащихся с учителями — уважение воспитателем личности школьника. В противном случае возникают многочисленные конфликты учащихся с учителями. Конфликты с учащимися бывают у многих учителей (даже в начальных классах), но чаще у тех, которым свойственны авторитарный, авторитарный или непоследовательный стиль руководства.

Стиль руководства накладывает отпечаток на всю систему взаимоотношений учителя с учащимися: на то, как воспринимает учитель своих учеников, как часты его конфликты с учащимися, на пси-

хологический климат в детском коллективе и т. д. Весьма рельефно он влияет, например, на интенсивность общения различных учителей со школьниками. Исследования позволяют осуществить классификацию неотъемлемого элемента психолого-педагогической деятельности — стилей руководства. На основании имеющихся исследований можно охарактеризовать следующие наиболее часто встречающихся у учителей стили руководства учащимися.

При *автократическом (самовластном) стиле руководства* учитель осуществляет единоличное управление коллективом, без опоры на актив. Учащимся не позволяют высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, тем более претендовать на решение касающихся их вопросов. Учитель последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их выполнением. *Авторитарному (властному) стилю* руководства свойственны основные черты авторитарного. Но при этом учащимся позволяют участвовать в обсуждении проблем коллективной жизни, вопросов, их затрагивающих. Однако решение в конечном счете всегда принимает учитель в соответствии со своими установками.

При *демократическом стиле руководства* учитель опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность учащихся. Ученики обсуждают проблемы коллективной жизни и в результате делают определенный выбор. Но окончательное решение формулирует учитель, или оно должно быть им одобрено. Учитель проявляет определенную терпимость к критическим замечаниям учащихся, стремится понять их, вникнуть в их личные дела и проблемы. В организации деятельности коллектива старается занять позицию «первого среди равных».

При *игнорирующем стиле руководства* учитель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей и указаний администрации.

Непоследовательный стиль характерен тем, что учитель в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния осуществляет любой из описанных выше стилей руководства, что ведет к дезориентации и ситуативности системы взаимоотношений учителя с учениками.

При *попустительском, конформном стиле руководства* преподаватель (учитель) теряет контроль над руководством группой студентов (учащихся) по собственной инициативе или по инициативе студентов (учащихся)-лидеров либо идет на поводу их желаний.

Особенности педагогической деятельности заключаются прежде всего в большой общественной значимости труда, которая во многом определяется перспективной направленностью деятельности (результаты работы сегодняшних педагогов будут определять развитие общества через 20–30 лет). Также стоит отметить высокую общественную ответственность (ошибки педагога — это судьбы людей). Особенностью является и определяющая роль личности учителя в результатах педагогического труда (еще К. Д. Ушинский отмечал, что личность формируется личностью, характер формируется характером).

Труд современного учителя как никогда характеризуется высоким уровнем занятости, связанной с постоянной необходимостью работать над собой. Это диктуется требованиями ситуации модернизации образования — переходом на новые стандарты образования. При этом деятельность педагога имеет творческий характер (невозможно провести два совершенно одинаковых урока в двух параллельных классах, т. к. классы неповторимы, а урок — это творчество; кроме того, учитель и на уроке, и в воспитательной работе ежедневно решает педагогические задачи, которые относятся к разряду творческих, т. к. в каждой ситуации он сталкивается с неповторимой личностью ученика, поэтому нет и не может быть формулы, трафарета решения педагогических задач). По творческому потенциалу профессия учителя стоит в одном ряду с профессией актера (педагог, как актер, постоянно перед зрителями), скульптора (педагог как скульптор, но «лепит» душу человека, его личность).

Педагогическая деятельность осуществляется в ходе взаимодействия учителя и ученика (оптимальным типом такого взаимодействия является сотрудничество, которое предполагает позицию равноправных, взаимоуважающих партнеров). Педагог постоянно общается с молодежью, поэтому живет интересами подрастающего поколения, что не всегда понятно его сверстникам.

Педагогическое общение — это специфическая форма общения, имеющая особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты.

Педагогическое общение — это совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся. Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионального педагогического общения.

Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений с обучающимися преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им.

Педагоги, акцентирующие собственное «я», часто проявляют формализм по отношению к учащимся, поверхностную включаемость в ситуации обучения, авторитарность, подчеркивают собственное превосходство и навязывают свои способы поведения. У педагогов с центрацией «на другом» проявляется неосознанное подлаживание к учащимся, доходящее до самоуничижения. У педагогов с центрацией «я — другой» доминирует устойчивое стремление строить общение на равных началах и развивать его в диалогической форме.

С точки зрения интенсивности общения педагогов с учащимися выделяют следующие группы учителей. К первой группе можно отнести тех учителей, кто постоянно общается с учениками. Причем это общение выходит далеко за рамки повседневных наставнических обязанностей учителя и отличается большой степенью интенсивности и доверительности.

Вторую группу составляют педагоги, которые с уважением относятся к учащимся, пользуются их доверием и симпатией. Для них характерен демократический стиль руководства.

В третью группу можно включить учителей, которые довольно явно стремятся к близкому общению со школьниками, но такового не имеют. Среди этих учителей преобладают педагоги с авторитарным стилем руководства.

Четвертая группа — те педагоги, которые общение с учениками ограничивают узкими рамками деловых вопросов. Это преимущественно учителя с авторитарным и игнорирующим стилями руководства.

Выделяют следующие стили педагогического общения:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога к педагогической деятельности в целом. Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах: в обучении — со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании — со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношения «учитель — ученики».

4. Общение-устрашение, негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный авторитет.

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них. В зависимости от стиля общения установлению опти-

мального педагогического общения на занятиях помогает использование следующих коммуникативных приемов:

- приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов (коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, скованности, неуверенности в общении);

- создание на занятии атмосферы защищенности при общении обучающихся с преподавателями;

- одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытке ответа, самому факту участия в диалоге;

- одобрение практики обращения учащихся за помощью к преподавателю или товарищам;

- поощрение устных ответов по собственной инициативе обучающихся;

- создание щадящих условий при ответе учащихся с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью;

- недопущение со стороны учащихся действий, подавляющих творческую активность товарищей на занятии;

- оказание своевременной помощи в подборе адекватной лексики, правильном построении высказывания.

Следует отметить диаметрально противоположность монологической и диалогической форм педагогического общения. В первом случае существуют субъект-объектные отношения, в которых объектом является ученик, студент, класс, группа. Во втором — субъект-субъектные отношения, при которых педагог взаимодействует с обучаемым или обучаемыми на основе партнерских отношений, в союзе с ним или с ними. Это отличие и составляет сущность педагогического сотрудничества, когда в своей деятельности преподаватель отходит от привычных представлений о труде педагога, где один (педагог) должен учить и направлять развитие, воспитывать, а другие — учиться и развиваться под его руководством.

Педагогическое сотрудничество — это всегда двусторонний процесс, который основан на взаимодействии «преподаватель — обучающийся» и успешность которого зависит от деятельности и личности педагога и деятельности обучаемого. Педагогическое взаимодействие должно быть всегда адекватным индивидуальным

возможностям личности обучаемого, способствуя их максимальному проявлению. Педагогическое общение, основанное на сотрудничестве, предполагает творческий поиск преподавателем оптимальных педагогических решений. Таким образом, педагогическое общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, проявляется в сотрудничестве, которое осуществляется в атмосфере творчества и способствует гуманизации обучения.

Анализируя реальную работу преподавателей на занятиях и во внеурочных формах учебной деятельности в одной и той же группе студентов, можно выделить разные уровни общения:

1) высокий — характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью;

2) средний;

3) низкий — характеризуется отчужденностью, непониманием, неприязнью, холодностью, отсутствием взаимопомощи.

Уровень общения непосредственно связан с воздействиями педагога, которые соответствуют парциальным (частичным) оценкам. Эти воздействия можно разделить на положительные (одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложение) и отрицательные (замечания, насмешка, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки).

Приемы инициирования встречной учебно-познавательной активности студентов с целью повышения уровня общения:

1) прямое побуждение студентов к активному взаимодействию с преподавателем на занятии;

2) мотивированное перед группой поощрение студентов за проявленную инициативу;

3) критика собственных ошибок в качестве демонстрации эталона отношения к ним;

4) «игровая провокация».

Особенностью педагогической деятельности учителя является ее коллективный характер (находясь в системе коллективных отношений, учитель усваивает опыт той профессиональной среды, к которой он принадлежит). А. С. Макаренко вскрыл закономерность, согласно которой педагогическое мастерство учителя обусловлено уровнем сформированности педагогического коллекти-

ва (А. С. Макаренко, 1988). Особенностью можно считать и то, что педагогическая профессия — одна из самых стрессогенных.

Согласно Н. В. Кузьминой (1967), педагогический процесс состоит из пяти элементов: цель обучения, содержание учебной информации, методы, приемы, средства обучения, преподаватель, учащийся. Все эти элементы связаны друг с другом.

В. Я. Свирский представляет систему педагогического процесса немного иначе [9]:

- интеллектуальное взаимодействие;
- цели — результат процесса;
- собственная деятельность преподавателя;
- собственная деятельность учащихся;
- эмоциональное взаимодействие.

Е. Л. Белкин подчеркивает, что педагогический процесс включает в себя шесть основных элементов: педагог; учащийся; цели обучения и воспитания; содержание обучения и воспитания; технология обучения и воспитания; организационные формы [9];

Педагогический процесс — это способ организационного воспитания и воспитательных отношений, который заключается в целенаправленном отборе и использовании факторов развития участников данного процесса. Любой педагогический процесс независимо от того, какой педагог его организует, будет иметь одну и ту же структуру: цель, принципы, содержание, методы, средства, формы.

Цель должна отобразить конкретный результат, к которому стремятся педагог и ученики. Принципы предназначены для определения основных направлений достижения цели. Содержание — это та часть опыта человечества, которая передается учащимся в соответствии с поставленной целью и выбранным принципом. Методы — это действия, которые выполняют педагог и учащийся, с помощью которых последний получает определенный содержанием опыт. Средства — это способы работы педагога и учащегося с содержанием. Формы организации педагогического процесса придают ему логическую завершенность, законченность.

Педагогический процесс реализуется за счет взаимодействия трех его структур: педагогической, методической и психологиче-

ской. Педагогическая структура была рассмотрена. Для создания методической структуры цель разбивают на ряд задач, в соответствии с которыми определяются этапы деятельности педагога и ученика. Кроме этих двух структур, педагогический процесс имеет еще третью — психологическую. К ней относятся: процессы восприятия, мышления, усвоения информации, проявление учащимися интереса, склонностей, подъемы и спады физического и нервно-психического напряжения. Следовательно, в психологической структуре можно выделить три подструктуры: познавательные процессы, мотивацию учения, напряжение.

Чтобы педагогический процесс был эффективным, им необходимо управлять. Педагогическое управление — это процесс перевода педагогической ситуации из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели.

Процесс управления состоит из следующих компонентов: информационного обеспечения, формулировки задач в зависимости от цели, проектирования цели, реализации проекта, контроля за ходом выполнения, корректировки, подведения итогов.

1.3. Педагогическое проектирование как основа конструирования образовательной среды

Педагогическое проектирование — это предварительная разработка педагогом основных компонентов своей профессиональной деятельности и учебной деятельности учащихся (создание образа предстоящей деятельности), что обеспечивает прогнозирование результатов данных видов деятельности. Объектом педагогического проектирования могут выступать педагогические системы, педагогический процесс и педагогические ситуации.

Самым крупным объектом педагогического проектирования являются педагогические системы. Педагогическая система — это целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития личности. Структуру педагогической системы образуют преподаватели и учащиеся; материально-технические предметы, составляющие основу обучения и воспитания; функции, выполняемые каждым из них.

Педагогические системы могут быть малыми, средними, большими и сверхбольшими. К малым относятся отдельные системы обучения и воспитания учащихся (например, в учреждениях начального профессионального образования есть системы производственного обучения, внеучебной деятельности учащихся, профессиональной ориентации, правового воспитания и т. д.).

К средним педагогическим системам относят системы деятельности учебного заведения в целом, его работы с учащимися, их родителями, предприятиями и т. д. Этот вид систем связывает малые системы между собой и с внешними объектами.

К большим педагогическим системам относятся системы образования района, города, области (это большие социально-педагогические комплексы, в которые входят школы, училища, лицеи, техникумы, учреждения культуры, производства, сфера быта и бытового обслуживания, а также управление данными регионами). Сверхбольшие педагогические системы создаются для крупных по размерам и целям регионов и республик.

У каждой педагогической системы свои специфические признаки:

- у систем всегда должна быть цель, которая заключается в развитии учащихся и педагогов и их защите от негативных воздействий среды;

- главным звеном любой системы должны быть учащиеся или воспитанники;

- каждая система должна строиться и действовать как открытая, т. е. способная изменяться под влиянием внешних факторов, принимать эти воздействия и смягчать их, либо усиливать, либо ликвидировать.

В отечественной педагогике основоположником теории и практики педагогического проектирования можно по праву считать А. С. Макаренко, который рассматривал воспитательный процесс как своеобразно организованное «педагогическое производство». А. С. Макаренко был против неорганизованного процесса воспитания, следствием этого стало его предложение разработать единую систему воспитания, в конечном итоге он и стал разработчиком педагогической техники, которая включа-

ла в себя технику дисциплины; технику разговора педагога и воспитанника; технику самоуправления и технику наказания.

В 1989 г. была издана работа В. П. Беспалько, посвященная педагогическому проектированию. Распространение и развитие вычислительной техники явилось огромным стимулом в развитии педагогического проектирования. С приходом вычислительной техники в образовательные учреждения стала меняться методика обучения, появились новые методы и формы обучения.

Проектирование педагогических систем — это сложная многоуровневая деятельность. Выделяют три этапа проектирования:

I этап — моделирование;

II этап — собственно проектирование;

III этап — конструирование.

Рассмотрим далее особенности каждого этапа.

Педагогическое моделирование — это определение цели проектирования педагогической системы, ситуации или процесса, а также разработка модели основных путей ее достижения.

Педагогическое проектирование — это доведение разработанной теоретической модели до уровня практического использования.

Педагогическое конструирование — это последний этап педагогического проектирования, дальнейшая детализация созданного проекта, которая приведет к использованию данной модели в конкретной ситуации, реальных условиях, с реальными участниками педагогического процесса.

Поставленная педагогом цель должна определяться тем, где и когда полученные качества учащегося могут быть востребованы. Например, преподаватель юриспруденции в вузе ставит перед собой цель развить логическое мышление студентов. Эта цель рождает у него алгоритм ее реализации. Поскольку модель создается только мысленно, проект становится механизмом преобразования учебно-воспитательного процесса и среды. Конструирование позволяет разделить проект на части, конкретизировать его и максимально приблизить к реальным условиям деятельности. Конструирование учебной и педагогической деятельности является методической задачей.

Формы педагогического проектирования — это документы, которые описывают с разной степенью точности процесс разработки и функционирования педагогических систем, процессов или ситуаций.

Одной из форм проектирования, с помощью которой излагаются основная точка зрения, главная мысль, теоретические принципы построения систем или процессов, является концепция. Чаще всего концепция строится на результатах научных исследований. Она имеет большое практическое значение (хотя нередко бывает обобщенной и абстрактной), поэтому каждая концепция должна включать в себя только те теоретические знания, которые можно будет применить в практической деятельности.

Рассмотрим концепцию на примере педагогического образования. Данная концепция включает в себя изложение основополагающей теории, раскрывающей место и цель педагогического образования в современной системе образования. Педагогическое образование описывается как единое целое, что предполагает методологический уровень концепции. В данную концепцию также входит положение о непосредственной организации педагогического образования, что включает в себя цель, задачи, принципы, направления развития, предполагаемую структуру, кадры.

Другой формой педагогического проектирования является план. План — это документ, в котором перечисляются мероприятия, порядок и место их проведения. К таким планам относятся учебные планы, план учебно-воспитательной работы, план урока, план мероприятия и многие другие. Каждый из планов имеет свое назначение и свою структуру.

Существуют два основных принципа педагогического проектирования:

- принцип человеческих приоритетов: необходимо подчинять проектируемые педагогические системы, процессы и ситуации реальным потребностям, интересам и возможностям обучающихся и воспитанников;

- принцип саморазвития: он подразумевает создание систем, процессов или ситуаций динамичными, гибкими, способными по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению.

Представим далее алгоритм действий педагога по проектированию педагогического объекта.

1. Анализ объекта проектирования. Данный этап требует определения, что именно педагог решил проектировать — систему, процесс или ситуацию. Анализ объекта проектирования предполагает детальный анализ его структуры, выявление достоинств и недостатков объекта. В результате анализа могут быть выявлены противоречия, т. е. несоответствие предъявляемых требований состоянию объекта в целом.

2. Теоретическое обеспечение проектирования. Этот этап посвящен поиску информации об опыте проектирования подобных объектов и анализу теоретических исследований относительно выбранного объекта.

3. Методическое обеспечение проектирования. Данный этап включает в себя создание инструментария проектирования: заготовок схем, образцов документов и т. д. Целесообразно иметь несколько заготовок документов, схем для дальнейшего проектирования.

4. Пространственно-временное обеспечение проектирования. Любой проект только тогда может быть реализован, когда он связан с конкретным временем и местом проектирования.

5. Материально-техническое обеспечение: определение технического и материального аспектов процесса проектирования.

После проведения экспертизы объекта сторонними специалистами ими могут быть предложены определенные коррективы относительно как содержания самого объекта, так и плана реализации объекта проектирования. Принятие решения об использовании проекта является завершающим действием проектирования. После него педагогический объект готов к применению на практике.

Вопросы и задания для самостоятельной проверки знаний

1. Сформулируйте понятие «образовательная среда».
2. Проведите сравнительный анализ основных моделей образовательной среды.

3. В чем заключается суть проектирования деятельности педагога?

4. Попробуйте сформулировать понятие «психологическая компетентность педагога».

5. Почему истинное педагогическое воздействие невозможно без психологического контакта с ребенком? Опишите возможные действия педагога по установлению эмоционального и личностного контакта с ребенком.

Глава 2. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе

2.1. Здоровье участников образовательного процесса и здоровьесберегающая образовательная среда

Школьное обучение способно оказывать значительное влияние на состояние здоровья детей. В связи с этим особую актуальность приобретает разработка и реализация в образовательной практике школ здоровьесберегающих технологий.

К числу непосредственно связанных со школой ситуаций, predisposing к возникновению у учащихся пограничных психических расстройств, можно отнести следующие: 1) неспособность справиться с учебной нагрузкой; 2) враждебное отношение педагога; 3) смену школьного коллектива; 4) неприятие детским коллективом (Д. Н. Исаев, 1984).

Неспособность справиться с учебной нагрузкой возникает в связи с чрезмерным объемом и сложностью учебного материала либо обусловлена особенностями интеллектуальных свойств ученика, препятствующими ему в овладении программными требованиями наравне со сверстниками.

Вопросы психологического здоровья и психологической культуры человека всё чаще поднимаются в современной педагогической и психологической литературе. В научной среде сформировалось и активно используется понятие психологического здоровья. Основу психологического здоровья составляет нормальное развитие субъективной реальности в процессе жизни, где

под нормой понимается не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека.

А. Я. Иванюшкин (1982) в качестве одного из уровней ценностного смысла «здоровья» и «болезни» выделяет личностный, психологический: «здоровье есть не отсутствие болезни, а скорее отрицание её в смысле преодоления, так как здоровье — не только состояние организма, но и "стратегия жизни человека"».

Важным элементом психогигиены служит дифференцированный подход к учащимся при обучении. В зависимости от индивидуальных особенностей учеников должны варьироваться сложность программного материала или темпы его изучения, приемы обучения, дозировка классных и домашних заданий, выбор классных и контрольных работ и т. д. (В. И. Зыкова, 1968).

Доброжелательность учителя, справедливая система оценивания, уважительное отношение к ученикам формируют благоприятный психологический климат в классе, создают положительный эмоциональный фон и способствуют лучшему усвоению знаний учащимися.

А. А. Ерошенко (1989) выявлено, что при низком уровне педагогического мастерства ригидность в сочетании с экстрапунитивностью у учителя при фрустрации выступает в качестве фактора, затрудняющего адекватное принятие и преобразование сложных ситуаций обобщения, способствует закреплению жестких стереотипов в выборе педагогического воздействия. В то же время с возрастанием педагогического мастерства снижается выраженность установок относительно дистанции и доминирующей роли учителя в общении, применения императивных способов воздействия на учащихся, нетерпимости к ошибкам и недостаткам в поведении детей, требования их беспрекословного подчинения.

К. А. Аветисян подчеркивает, что ригидность поведения учителя препятствует успешному овладению профессиональной деятельностью и в конечном итоге негативно влияет на психическое здоровье личности, поскольку становится фактором деструктивной профессионализации. При этом поведенческая гибкость — это характеристика личности учителя, способствующая оптимизации педагогической деятельности. Основным психологическим усло-

вием формирования поведенческой гибкости является развитие профессионального самосознания учителя (К. А. Аветисян, 2001).

Т. И. Александрова отмечает, что понятие «эмоциональное благополучие» имеет много интерпретаций, но чаще всего оценивается по внешним показателям, что приравнивает его к понятию «эмоциональный комфорт». По мнению автора, принципиально важно дифференцировать данные термины, поскольку эмоциональный комфорт — это временные проявления состояний, а эмоциональное благополучие обладает протяжённостью (Т. И. Александрова, 2006).

Одним из показателей нервно-психического здоровья учащихся является уровень их школьной тревожности. Результаты многолетних исследований Л. М. Митиной показали, что резкое ухудшение здоровья учащихся во многом определяется невротизирующей средой обитания, создаваемой в том числе и учителями. Профессия педагога относится к разряду стрессогенных, требующих от него больших резервов самообладания и саморегуляции. Под профессиональным здоровьем учителя Л. М. Митина понимает способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности учителя во всех условиях протекания профессиональной деятельности (Л. М. Митина, 2005).

Л. М. Митина отмечает, что полисистемная связь здоровья с трудом учителя предполагает использование новых оздоравливающих технологий (НОТ), прогнозирующих моделей в интересах охраны здоровья учителя. Модели, ориентированные на формирование и охрану здоровья учителя, должны быть разработаны для внедрения на следующих уровнях: федеральном, региональном, городском, школьном и индивидуальном (Л. М. Митина, 1998, 2005).

На последних двух уровнях, как подчеркивает Л. М. Митина (2005), уже сейчас реализуется ряд направлений «технологий здоровья»:

- 1) информационно-мотивирующее (включает работу через средства массовой информации, выступления, лекции, семинары и т. д.);

2) организационное (подразумевает решение необходимых административных, организационных, хозяйственных, финансовых вопросов);

3) медико-диагностическое (медицинское обследование учителей, определение общего физического состояния и выявление заболеваний);

4) психодиагностическое (психологическое обследование учителей, определение общего физического состояния и выявление заболеваний);

5) общеоздоровительное (открытие специальных групп физического оздоровления, работа по обеспечению школы в целом и отдельных учителей необходимыми медицинскими препаратами);

6) социальное (решение вопросов постоянной выплаты зарплат, специальных выплат для поддержания здоровья, премий, создание реальной НОТ, материальное обеспечение обучения и т. д.);

7) психологическое (проведение специальных психологических семинаров для учителей по проблемам психического здоровья, работа кабинетов психологической разгрузки, индивидуально-психологическое и семейное консультирование и т. д.);

8) психотерапевтическое (систематическая организация психотерапевтических и коррекционных групп учителей, проведение тренинговых занятий различной тематики, индивидуальная психотерапевтическая работа и т. д.).

В качестве важнейшего элемента работы по сохранению и укреплению психологического здоровья ребенка (как и других проявлений здоровья в целом) необходимо рассматривать здоровьесберегающую образовательную среду.

Термин «здоровьесберегающие образовательные технологии» можно рассматривать и как качественную характеристику любой образовательной технологии, её «сертификат безопасности для здоровья», и как совокупность тех принципов, приёмов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения.

Психолого-педагогический подход к здоровьесбережению состоит в мобилизации чувства ответственности человека за свое

здоровье, воспитании постоянной потребности заботиться о нем (а значит, и о здоровье других людей). Формирование у учащихся ответственности за свое здоровье — одна из важнейших задач учреждений образования.

Решение задачи-минимум с использованием здоровьесберегающих образовательных технологий заключается в обеспечении таких условий обучения, воспитания, развития, которые не оказывают негативного воздействия на здоровье всех субъектов образовательного процесса.

Необходимо определение здоровьесберегающих образовательных технологий как совокупности всех используемых в образовательном процессе приемов, технологий, не только оберегающих здоровье учащихся и педагогов от неблагоприятного воздействия факторов образовательной сферы, но и способствующих воспитанию у учащихся культуры здоровья. В соответствии с этим необходимо в рамках данных технологий формирование у детей физического, психического, духовно-нравственного здоровья, воспитание у них культуры здоровья, действенной мотивации к ведению здорового образа жизни.

Творческий характер образовательного процесса — крайне необходимое условие здоровьесбережения. Включение ребенка в творческий процесс не только природосообразно, служит реализацией той поисковой активности, от которой зависит развитие человека, его адаптационный потенциал, способствует достижению цели работы школы — развитию личности учащегося, но и снижает вероятность наступления утомления.

Одной из характеристик здоровьесберегающего образовательного пространства является эмоционально-поведенческое пространство, которое представлено совокупностью поведенческих паттернов, действий, поступков, эмоциональных процессов, проявлений учащихся и педагогов, реализуемых во время их пребывания в школе. Характеристиками этого пространства могут служить:

- уровень коммуникативной культуры учащихся и педагогов;
- характеристики эмоционально-психологического климата в школе в целом и в каждом классе в отдельности, а также в педагогическом коллективе школы;

- стиль поведения учащихся и учителя на уроке;
- формы и характер поведения учащихся на переменах;
- забота учащихся и педагогов о психологических результатах своего воздействия на других людей в процессе общения (что можно рассматривать в качестве определяющего признака интеллигентности в целом) и т. д.

Педагогике оздоровления присущ ряд отличительных черт (Т. П. Лузик, 2011).

1. В ее основе лежат представления о здоровом ребенке, который является не только идеальным эталоном, но и практически достижимой нормой детского развития.

2. Здоровый ребенок и учитель рассматриваются в качестве целостного телесно-духовного организма.

3. Оздоровление трактуется не как совокупность лечебно-профилактических мер, а как форма развития, расширения психофизиологических возможностей детей.

4. Ключевым системообразующим средством оздоровительно-развивающей работы с детьми является индивидуально-дифференцированный подход.

Таким образом, здоровье — это не только отсутствие болезней, но также физическая, социальная и психологическая гармония человека. Под здоровым образом жизни подразумевается, с одной стороны, формирование у личности знаний о средствах и методах диагностики, сохранения и укрепления здоровья, а с другой — организация здорового образа жизни (репродуктивной и воспитывающей среды) как отдельного индивидуума, так и общества в целом.

Здоровьесберегающее обучение направлено на обеспечение психического здоровья учащихся и опирается на принципы природосообразности, преемственности, вариативности, прагматичности (практической ориентации). Оно достигается за счет следующих средств:

- учета особенностей аудитории (изучение и понимание человека);
- создания благоприятного психологического фона на уроке;
- использования приемов, способствующих появлению и сохранению интереса к учебному материалу;

- создания условий для самовыражения учащихся; инициации разнообразных видов деятельности; предупреждения гиподинамии.

Здоровьесберегающее обучение приводит к таким важным результатам, как предотвращение усталости и утомляемости; повышение мотивации к учебной деятельности; рост учебных достижений учащихся.

Вместе с тем оно зависит от следующих ресурсов: личного примера педагога; применения специальных педагогических технологий, использования эффективных средств самооценки деятельности педагога на уроке.

С психогигиенических позиций оптимальным можно считать тот учебный процесс, который дает максимальные учебно-воспитательные результаты при сохранении устойчивого уровня работоспособности школьников и положительной ее динамики на протяжении учебных занятий, то есть не приводит к перегрузке и в итоге способствует благоприятному развитию и сохранению здоровья учащихся.

2.2. Психологическая саморегуляция учителя как средство повышения эффективности педагогической деятельности

Учительский труд связан с пребыванием в состоянии хронического напряжения из-за большого количества стрессогенных факторов. В современной научной литературе термин «стресс» используется в трех различных значениях: как внешние стимулы, вызывающие у человека напряжение, как внутреннее психическое состояние напряжения и возбуждения и как физическая реакция организма на вредное внешнее воздействие. Данные подходы к сущности стресса позволяют комплексно рассмотреть изучаемую проблему.

Стресс — это адаптационная реакция организма, которая возникает при действии неблагоприятных или угрожающих факторов. Воздействия, вызывающие стресс, называются стрессорами. В зависимости от природы стрессоров различают физиологический и психологический стресс.

По мнению большинства исследователей, полностью избежать стресса невозможно, да в этом и нет необходимости, так как оптимальный уровень стресса способствует активизации психических функций, росту адаптационных возможностей. Вместе с тем в науке выделяется и понятие стресса в деструктивном значении — его принято обозначать термином «дистресс», — последствия длительного переживания данного состояния негативно сказываются на физиологическом и психологическом состоянии личности и могут приводить к возникновению ряда заболеваний и депрессивным состояниям, а также способствовать эмоциональному выгоранию. Именно возникновение дистресса и следует предупреждать.

В настоящее время можно выделить три группы основных научных подходов к пониманию стресса: адаптационный, трактующий стресс как ответную реакцию на различные внешние стимулы; факторный, описывающий стресс как ответ только на действие беспокоящих или разрушающих стимулов; транзактный, определяющий стресс как ответную реакцию на отсутствие соответствия между возможностями личности и требованиями со стороны среды.

Длительные профессиональные стрессы и высокий уровень психической напряженности учителя приводят к тому, что зачастую учителя теряют способность к быстрым и адекватным решениям, проявляют пассивность в межличностных конфликтах с учениками. По мере роста профессионального стажа у некоторых учителей формируется избыточная обобщенность и усредненность в восприятии учеников, возникает формализация отношений, сглаживается понимание непохожести, своеобразия личности каждого ученика.

Под влиянием деструктивных стрессогенных факторов у учителей может происходить и «заострение» уже имеющихся пограничных психических расстройств, могут возникать или усугубляться негативные психические качества, изменяющие личность, встречаться невротические проявления. Так, например, при неврозе неудачи учитель считает себя виновником всех собственных несчастий. При неврозе навязчивых идей у педагога может

господствовать постоянное переживание одного и того же состояния (сожаления, сомнения, раскаяния), что тормозит все другие мысли и действия. У педагогов может наблюдаться и невроз с переживанием чувства одиночества, покинутости, потери собственной ценности, что сопровождается развитием тревожности, агрессивности, острой потребности в любви и социальном признании.

Эмоциогенность педагогического труда обуславливается его спецификой, а именно особенностями трех основных компонентов труда учителя: педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя.

А. О. Прохоров, проводя анализ динамики психических состояний учителя, доказал, что психическое состояние педагога характеризуют высокий динамизм, частая и резкая смена состояний, их высокая интенсивность и напряженность. В исследованиях ученого выделено несколько групп эмоциогенных ситуаций на уроке и в педагогической деятельности на основе обобщения ответов учителей (А. О. Прохоров, 2007):

- ситуации, возникающие в ходе урока при объяснении, при изучении трудного для усвоения материала, непонимании, глупых вопросах, отказах учащихся отвечать и т. д.;

- ситуации, складывающиеся во взаимоотношениях с учащимися при непредвиденной конфликтной ситуации, плохом поведении, грубости, бестактности;

- ситуации, связанные с взаимоотношениями с коллегами и администрацией (конфликты с коллегами, перегруженность учебными и другими поручениями и др.);

- ситуации, связанные с регуляцией собственных эмоциональных состояний, прежде всего негативных — плохого самочувствия, раздражительности, волнения, тревоги.

Наиболее конфликтогенной зоной внутреннего мира учителя является его общение с администрацией учебного заведения и родителями (А. О. Прохоров, 2007).

Зарубежные исследователи **Т. Сос** и **С. J. Маккай** связывают повышенную нервно-психическую напряженность педагогов со следующими особенностями преподавательского труда:

- изменением микросоциальной ситуации;

- взаимодействием с различными социальными группами — учащимися, родителями, коллегами;
- ролевой неопределенностью, обилием социально-ролевых ожиданий;
- поведением и отношением детей;
- восприятием и осмыслением одновременных коммуникаций разнообразного рода (Т. Сос, С. J. Mackay, 1976).

Что касается особенностей личности учителя, то здесь в качестве основных причин, обуславливающих эмоциональное неблагополучие педагогов, стоит отметить рассогласование мотивов личности и деятельности учителя, а также рассогласование между индивидуально-типологическими особенностями личностями и характером педагогической деятельности.

Наряду с указанными особенностями труда учителя большую роль в возникновении эмоционального напряжения педагогов играет также и социально-политическая ситуация, сложившаяся в современном обществе, ситуация тотального кризиса практически во всех сферах общественной жизни. Резкие политические и экономические перемены, происходящие в стране, сами по себе способствуют повышению уровня нервно-психического напряжения.

Новая социально-экономическая обстановка в системе образования привела к еще более негативным последствиям, выразившимся в снижении интереса к учебе и повышении прагматической ориентации учащихся, в несоответствии высоких требований, предъявляемых к учителю социальным заказом на воспитание молодого поколения с учетом новых стратегий развития общества, возрастающей конкуренцией и т. д., — с явно недостаточной заботой общества об учителе. Педагог часто воспринимает свое социально-профессиональное положение как совокупность требований, не подкрепленных ни общественной, ни материальной поддержкой. Более половины учителей вынуждены работать на несколько ставок, часть педагогов работает дополнительно вне школы. Это приводит к перегруженности учителей, практически лишая их свободного времени. В таких условиях не хватает времени на семью, детей, себя, и этот фактор

сильно фрустрирует учителей. Подавляющее большинство педагогов считают себя практически социально не защищенными как на уровне школы, так и на общегосударственном уровне, что негативно сказывается на эмоциональной сфере представителей данной профессиональной категории.

Как видно, для педагогической деятельности в целом характерны все классические источники стресса, описанные в современной концепции стресса.

1. Социальная оценка. Здесь речь идет о всевозможных видах оценки, начиная с симпатии со стороны учащихся, потребность в которой существует у каждого учителя, далее оценка учителя родителями, привносящая львиную долю конфликтов и дискомфорта в работу педагога, особенно классного руководителя, наконец, оценка со стороны коллег и администрации, открытые уроки, нескончаемые проверки вышестоящих органов.

2. Физическая опасность. Ощущение физической опасности может возникать у учителя при восприятии определенных условий или аспектов организации труда. Большую роль тут может играть столь типичный для школы повышенный уровень шума, нарушение температурного режима в школе, агрессия со стороны некоторых учащихся — все это входит в определение физической опасности как сферы возникновения стресса в работе учителя.

3. Неопределенность. Учитель обладает возможностью в определенной мере самостоятельно моделировать стратегию, тактику работы. Педагогическая деятельность — это ярко выраженная творческая профессия, но за такую возможность учителю приходится жертвовать своим психологическим комфортом, поскольку любая ситуация, требующая от человека выбора или создания чего-то нового, является напряженной.

4. Повседневная рутина. Одним из сложнейших аспектов работы учителя является его умение в сотый раз говорить об одном и том же, но по-разному, и при этом всякий раз нужно быть искренним, заинтересованным в том материале, который преподается.

Стресс учителя проявляется не только в экстремальных, но и во всех жизненных и профессиональных ситуациях, порождая стрессовые реакции в более широком диапазоне проявлений

личности учителя. Многие исследователи отмечают у педагогов также частые ошибки в работе, невозможность сосредоточиться на чем-либо, ухудшение памяти, часто возникающее чувство усталости, «беспричинные» боли, повышенную возбудимость, увлечение табаком, спиртным, ощущение недоедания или отсутствие аппетита, неудовлетворенность работой, ощущение безнадёжности, чувство бесплодности усилий, ухудшение способности вступать в социальные контакты и т. д. Нарушения адаптации приводят также к различным нарушениям деятельности: снижению производительности труда и его качества, нарушениям рабочей дисциплины.

Таким образом, на когнитивном уровне психологическая дезадаптация находит свое проявление в отрицательных эмоциональных переживаниях. Это такие модальности эмоций, как неудовлетворенность, раздражение, подавленность, страх, тревога, фрустрация, депрессия. На поведенческом уровне это выражается в агрессивных действиях или, напротив, в общей заторможенности и пассивности.

Синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению у педагога эмоционально-энергетических и личностных ресурсов, называется профессиональным выгоранием.

Профессиональное выгорание — это неблагоприятная реакция педагога на стресс, полученный на работе; включает в себя психофизиологические и поведенческие компоненты: учащение жалоб на здоровье, эмоциональное истощение, изменение продуктивности работы, снижение самооценки.

Состоянию профессионального выгорания учителя обычно соответствуют определенные чувства, мысли, действия.

Чувства: усталость от всего, подавленность, незащищенность, отсутствие желаний, страх ошибок, страх неопределённых, неконтролируемых ситуаций, страх показаться недостаточно сильным, недостаточно совершенным.

Мысли: о несправедливости действий в отношении себя, незаслуженности своего положения в обществе, недостаточ-

ной оцененности окружающими собственных трудовых усилий, о собственном несовершенстве.

Действия: критика в отношении окружающих и самого себя, стремление быть замеченным или, наоборот, незаметным, стремление все делать очень хорошо или совсем не стараться.

Стадии профессионального выгорания (К. Маслач, 1982).

Первая стадия начинается приглушением эмоций, сглаживанием остроты чувств и свежести переживаний; исчезают положительные эмоции, появляется некоторая отстраненность в отношениях с членами семьи; возникает состояние тревожности, неудовлетворенности.

Вторая стадия: возникают недоразумения в отношениях с коллегами (учениками, родителями), профессионал в кругу своих коллег начинает с пренебрежением говорить о некоторых из них; неприязнь начинает постепенно проявляться в присутствии коллег — вначале это с трудом сдерживаемая антипатия, а затем и вспышки раздражения. Подобное поведение профессионала — это неосознаваемое им самим проявление чувства самосохранения при общении, превышающем безопасный для организма уровень.

Третья стадия: притупляются представления о ценностях жизни, эмоциональное отношение к миру «уплощается», человек становится опасно равнодушным ко всему, даже к собственной жизни; такой человек по привычке может еще сохранять внешнюю респектабельность и некоторый апломб, но его глаза теряют блеск интереса к чему бы то ни было, и почти физически ощутимый холод безразличия поселяется в его душе.

Что помогает педагогу избежать профессионального выгорания?

- крепкое здоровье и сознательная целенаправленная забота о своем физическом состоянии (здоровый образ жизни, занятия спортом);

- высокая самооценка и уверенность в себе, своих способностях и возможностях;

- опыт успешного преодоления профессионального стресса;

- способность конструктивно меняться в напряженных условиях;

- высокая мобильность;
- открытость;
- общительность;
- самостоятельность;
- стремление опираться на собственные силы;
- способность формировать и поддерживать в себе позитивные, оптимистичные установки и ценности как в отношении самих себя, так и других людей и жизни в целом.

Синдрому выгорания подвержен только тот педагог, который не умеет переключаться и чувствовать себя счастливым в любой ситуации, воспринимая ее не как наказание, а как жизненный урок.

Таким образом, профессиональное выгорание, с одной стороны, обуславливается особенностями деятельности и личности учителя, а с другой — выступает как фактор негативного воздействия на психофизическое состояние и эффективность деятельности педагога.

Профилактика стресса, равно как и сам стресс, испытываемый на работе, является комплексным и динамическим процессом, с использованием различных методов, все разнообразие которых может быть разделено на два больших класса: эмоционально-ориентированные и проблемно-ориентированные методы.

Труд педагога может являться мощным источником удовлетворения, положительных эмоций, самореализации личности учителя. Следовательно, для обеспечения наиболее полного позитивного эффекта от участия педагога в профессиональной деятельности необходимо изучение факторов личности и деятельности учителя, оказывающих неблагоприятное воздействие на его психофизиологическое состояние и эффективность труда с целью их нивелирования. К таким факторам можно отнести: индивидуально-психологические (эмоциональное напряжение и несформированность навыков саморегуляции) и социально-психологические (интенсивность межличностного общения и взаимодействия, постоянное нахождение в ситуации оценивания, повышенная ответственность, неравномерное распределение нагрузки).

Говоря о влиянии на личность профессионала негативных факторов деятельности, нельзя не остановиться на противоположном аспекте. Профессиональная деятельность, являясь важной составляющей жизнедеятельности человека, может давать наибольший позитивный эффект с точки зрения укрепления психического здоровья. Многие весьма важные составляющие благополучия теснейшим образом связаны с работой и профессией. Профессиональная деятельность обеспечивает возможность проявить свои способности и умения, овладеть мастерством и совершенством, позволяет индивиду войти в ту социальную среду, где он может найти совместное целенаправленное взаимодействие с другими и взаимную поддержку в межличностных отношениях.

Ежедневное разнообразие деятельности увеличивает возможности для наиболее полного проявления различных потенциалов личности. Умение выходить из стрессовых ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности, в том числе и деятельности учителя, может создавать чувство уверенности в своих силах.

Кратковременное ощущение стресса способно вызывать радостное чувство достижения цели и удовлетворение от выполненного долга. Профессиональная деятельность, как основная форма активности субъекта, обеспечивает индивиду возможность удовлетворения всей гаммы потребностей, раскрытия своих способностей и утверждения себя как личности. Осознание социального значения своей профессии — стимул развития педагога, обогащение смысла его жизни. Социальная значимость профессии способствует повышению чувства собственной значимости, высокому самоуважению педагога, положительному отношению к себе как к личности. Многие учителя, отмечая привлекательные черты своей работы, в качестве основных позитивных моментов отмечают общение с детьми и сам процесс работы — урок как творимое ими педагогическое произведение. Урок дает возможность учителю в полной мере реализовать себя, творческие потребности, ощутить полезность своей деятельности.

2.3. Технологии обучения как основа конструирования психологически комфортной и безопасной образовательной среды

Современные представления об эффективной методике обучения связаны с переходом от методов как единиц методики к более крупным методическим единицам — педагогическим технологиям. Они представляют собой методические разработки, особые педагогические микросистемы, не вкрапливающиеся в учебно-педагогический процесс, а пронизывающие его.

Это специально подобранные, обоснованные научно и обоснованные в единую упорядоченную целостность его элементы: педагогическая задача, отвечающие ей содержание и средства, соответствующая их организация, методы и специфика их применения, условия, текущий контроль, оценка достигаемых промежуточных результатов и коррекция. Таким образом обеспечивается высокая вероятность достижения искомого педагогического результата.

Традиционные способы работы, с которых, собственно, и началась разработка технологических основ педагогической работы, — это комплексы приемов, применяемых педагогами ранее и сейчас (привлечение и поддержание внимания обучающихся на занятиях; установление контакта с аудиторией; вызов интереса у обучающихся к изучаемому; обеспечение полного и глубокого усвоения учебного материала; организация активной деятельности обучающихся на занятии; формирование навыков; поддержка дисциплины и организованности на занятиях; индивидуальная работа в процессе обучения; руководство самостоятельной работой обучающихся; выставление оценок и т. д.).

В современном образовании используются как традиционные, так и инновационные технологии обучения. Традиционные технологии обучения используются следующим образом:

– объяснительно-иллюстративный метод обучения, т. е. преподаватель объясняет, наглядно иллюстрируя учебный материал. Данный метод осуществляется с использованием лекций, рассказов, бесед, демонстрационных опытов, трудовых операций,

экскурсий. При данном методе деятельность учащегося направлена на получение информации и указаний, в результате данного метода формируются «знания-знакомства»;

– репродуктивный метод: он осуществляется в том случае, когда преподаватель составляет для учащихся задания, которые направлены на воспроизведение ими знаний, способов деятельности, решение задач, воспроизводство опытов, и, таким образом, учащийся сам активно использует имеющиеся у него знания, при этом отвечая на вопросы, решая задачи и т. д. В результате использования данного метода у учащихся формируются «знания-копии».

Как объяснительно-иллюстративный, так и репродуктивный методы традиционного образования направлены на процесс передачи учащимся готовых известных знаний с использованием различных методов.

Как у любой технологии обучения, у традиционной технологии обучения существуют свои недостатки. Рассмотрим их более подробно:

– усредненный общий темп изучения материала, что может привести к понижению интереса к процессу обучения;

– единый усредненный объем знаний, усваиваемых учащимися, следствием которого также может стать спад интереса к процессу обучения;

– большой объем знаний передается преподавателем в «готовом виде», без опоры на самостоятельную работу учащихся, на их творческую активность, что может привести к понижению качества знаний, учащимся становится неинтересно, они «разучиваются думать»;

– преподаватель не может скорректировать сведения об усвоении предлагаемого материала учащимися, что также снижает уровень качества знаний;

– преобладание словесных методов передачи информации сводится к тому, что у учащихся рассеивается внимание и, например, уже к концу лекции учащийся не воспринимает получаемую информацию;

– учащимся трудно работать с учебником, другой литературой, так как в учебных пособиях недостаточно расчленен учебный материал;

– преобладает перегрузка памяти, так как учащимся приходится по памяти воспроизводить учебный материал; у кого лучше память, у того воспроизведение получается успешнее, но такие методы «зубрежки» в дальнейшем вызывают затруднения в применении данного материала на практике, поскольку учащиеся не могут находить информацию для принятия производственных решений.

Таким образом, при традиционной технологии обучения появляется разрыв между требованиями, которые предъявляются к учащемуся в процессе обучения, и теми, которые возникают затем в реальной профессиональной деятельности. В результате учащиеся оказываются неподготовленными: они не могут применить свои знания на практике. Все это препятствует созданию психологически комфортной образовательной среды.

В современном обучении резко повышается использование инновационных педагогических технологий. Некоторые из них стали приобретать характер организационно-методических систем обучения при изучении дисциплины, построении процесса обучения в образовательном учреждении. Данные технологии целесообразно рассматривать как основу конструирования психологически комфортной и безопасной образовательной среды. Рассмотрим далее особенности ключевых инновационных педагогических технологий.

Личностно-ориентированное обучение (в переводе с английского — *personality-centered education*) — это образование, которое обеспечивает развитие и саморазвитие личности учащихся. Оно осуществляется на основе выявления их индивидуальных особенностей, субъектного опыта познания и предметной деятельности. Педагог при этом признает за каждым учеником право выбора им собственного пути развития и создает для этого соответствующие условия и ситуации, в которых каждый учащийся реализует себя в познании, учебной деятельности и поведении. Последние имеют особенности, обусловленные индивидуальными способностями, склонностями, интересами, мотивами, ценностными установками и опытом учащихся.

И. С. Якиманская выделяет ряд позиций, которые помогают понять сущность личностно-ориентированного обучения (ЛОО).

- Требование к содержанию образования, средствам и методам обучения, которые подбираются и организуются так, чтобы ученик мог проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме.

- Критериальная база для оценки учебно-воспитательного процесса, учитывающая не только уровень достигнутых знаний и умений, но и образованность, понимаемую как совокупность знаний, умений, индивидуальных способностей.

- Обученность и образованность не тождественны по своей природе и результатам. Обученность через овладение знаниями, умениями, навыками обеспечивают социальную и профессиональную адаптацию в обществе. Образованность формирует индивидуальное восприятие мира, возможность его творческого преобразования.

- Широкое использование субъектного опыта в интерпретации и оценке фактов, явлений, событий окружающего мира на основе личностно значимых ценностей и личностных установок.

- Традиционное обучение не может быть определяющим в становлении молодежи. Значимыми становятся те составляющие, которые развивают индивидуальность ученика, создают необходимые условия для его саморазвития и самовыражения.

- ЛОО строится на принципе вариативности.

Надо отметить тот факт, что ЛОО не имеет четкого определения. И. С. Якиманская, анализируя различные представления прежних исследователей личностно-ориентированного подхода к обучению, видит в них много общего, а именно:

- а) основным источником развития личности признается обучение;

- б) личность формируется с заранее планируемыми заданными качествами и способностями;

- в) развитие понимается как наращивание знаний, умений и навыков, овладение образцами поведения;

- г) определение механизма усвоения обучающих воздействий выступает в качестве основного источника развития личности.

Эти положения, по мнению И. С. Якиманской, не отвечают современным требованиям ЛОО. Суть личностно-ориентиро-

ванной педагогики, с точки зрения ученого, составляет признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса. Весь учебный процесс строится на основе этого главного положения.

Для выстраивания модели ЛОО необходимо различать следующие понятия.

Разноуровневый подход — ориентация на разные уровни сложности программного материала, доступного ученику.

Дифференцированный подход — выделение групп детей на основе внешней (точнее, смешанной) дифференциации: по знаниям, способностям, типу образовательного учреждения.

Индивидуальный подход — распределение детей по однородным группам: успеваемости, способностям, социальной (профессиональной) направленности.

Субъектно-личностный подход — отношение к каждому ребёнку как к уникальности, несхожести, неповторимости.

В успешной реализации ЛОО заложен ряд условий. Во-первых, работа должна быть системной, охватывающей все ступени обучения. Нельзя добиться хороших результатов, применив модель ЛОО к ученикам в старших классах, если в младших и средних классах они обучались по традиционной системе. Или наоборот, ученика, привыкшего к ЛОО, нельзя в старших классах переводить на традиционную форму обучения. Во-вторых, нужна особая образовательная среда в виде учебного плана, организации условий для проявления индивидуальной избирательности каждого ученика, её устойчивость, без чего невозможно говорить о познавательном стиле. В-третьих, нужен специально подготовленный учитель, который понимает и разделяет цели и ценности личностно-ориентированного образования.

В работах А. А. Пилигина раскрываются следующие аспекты ЛОО:

- Определение сущности ЛОО.
- Выделение ключевых понятий.
- Определение принципов ЛОО.
- Разработка концепции психолого-педагогического взаимодействия.

- Моделирование образовательных микро- и макротехнологий ЛОО.

- Методологические основы развития познавательных стратегий школьников.

- Исследование и развитие общих, специальных и универсальных познавательных стратегий школьников.

- Моделирование специального типа урока по развитию познавательных стратегий школьников различных возрастов.

- Развитие способов самостоятельного управления усвоением знаний учащимися.

- Исследование и развитие обучающего стиля учителя.

- Частные концепции и технологии реализации ЛОО в конкретных предметных областях: русский язык, литература, английский язык, изобразительное искусство.

- Построение модели дополнительного образования на основе ЛОО.

- Особенности управления школой в модели ЛОО.

- Разработка и реализация концепции и технологий повышения квалификации педагогов в модели ЛОО.

ЛОО формирует следующие умения:

- самостоятельно приобретать и творчески использовать полученные знания;

- принимать самостоятельные и ответственные решения;

- планировать свою деятельность, прогнозировать и оценивать её результаты;

- принимать ответственность за себя и своё окружение;

- строить с другими людьми отношения сотрудничества и поддержки.

Новая система обучения подразумевает и новые отношения между учителем и учеником. Здесь они выступают в роли партнеров. В модели В. В. Серикова ученик является субъектом жизнедеятельности, поэтому учёный предлагает строить обучение на основе жизненного опыта учащихся (опыта познания, общения, продуктивной деятельности, творчества и т. п.). По его мнению, важно обеспечить прежде всего личностный рост, развивая способности к стратегической деятельности, креативность, критичность,

смыслотворчество, систему потребностей и мотивов, способности к самоопределению, саморазвитию, позитивную Я-концепцию.

В модели Е. В. Бондаревской ученик развивается не только как субъект познания, субъект жизнедеятельности, но и как субъект культуры — ее носитель, хранитель, пользователь, творец. Исследователь разделяет технологии образования по возрастным категориям учащихся. Приоритетное значение в системе культурологического личностно-ориентированного образования в младшем возрасте приобретают технологии развивающего обучения, в подростковом возрасте — технологии, имеющие ценностно-ориентационный характер (например, проблемное обучение, стимулирующее способности к выбору и ориентации, и другие технологии, развёртывающиеся на ситуативной основе); в старшем школьном возрасте — технологии рефлексивно-творческого обучения.

И. С. Якиманская выделяет критерии определения профессиональной готовности учителей к работе в личностно-ориентированной школе. Эти критерии отражают особенности такой школы, где учитель выступает не только как носитель, транслятор социокультурных образцов (ментор, наставник, организатор жизни детей), но прежде всего как координатор усилий самих учеников, предоставляющий им выбор действия (учебного, поведенческого), воспитывающий контроль и оценку своих действий, умение уважать мнение других и аргументировать, отстаивать собственную точку зрения.

Такое сотрудничество не возникает само собой. Оно требует использования особой технологии работы со стороны учителя, выстраивания определенного «стиля» взаимодействия с детьми в ходе урока, во внеклассных занятиях. Это требует от учителя особой энергетики, открытости по отношению к детям, уважительного отношения к ним; стремления не подавлять их своим авторитетом, а чутко прислушиваться к их желаниям, познавательным потребностям, учебным интересам.

Учителя личностно-ориентированной школы должны *уметь*:

- строить работу по выявлению субъектного опыта детей, использованию его при сообщении, закреплении, проверке знаний;

- организовывать, поддерживать рефлексию ученика на оценку не только результата, но и процесса его достижения;
- работать не только с образцами, но и предлагаемыми учениками способами (их выявлять, обсуждать, оценивать в ходе урока);
- гибко и вариативно вести урок в зависимости от разных учебных ситуаций, возникающих на уроке;
- разнообразить дидактический материал с учетом индивидуальной избирательности учащихся к содержанию, виду и форме программного материала, подлежащего усвоению;
- давать позитивную оценку познавательным усилиям ученика, независимо от его успеваемости;
- организовывать и проводить на уроке диалог, полилог, включая по возможности всех учеников, независимо от их готовности к уроку.

При оценке методов работы учителя с классом следует обращать внимание на его лексику. Она должна, с одной стороны, быть не только «объясняющей», но и «выясняющей» (как ты думаешь, почему это у тебя так получилось и т. п.). С другой стороны, быть корректной, уважительной по отношению к ученику, стилю построения ответа, характеру аргументации и т. п. Учитель должен учитывать индивидуальные особенности детей:

- предпочитаемый тип ответа (с места, у доски);
- характер построения высказывания (объясняющий, интерпретирующий, иллюстрирующий);
- особенность выражения мыслей (определить, описать, смешанный тип).

Представленные критерии профессионализма учителя должны использоваться при оценке его повседневной работы, при его аттестации, повышении должностного статуса. Очень важно при прохождении учителем курсовой подготовки (переподготовки) демонстрировать эти умения через организацию открытых уроков, различных «мастер-классов», педагогических студий. Ведь работа учителя на уроке сродни работе актера на сцене, где важна сыгранность ансамбля, т. е. всех участников сцены, независимо от того, кто какую роль выполняет. Включенность всех детей в урок с учетом индивидуальных возможностей каждого — один из основных критериев профессионализма учителя.

В школах, где применяются модели и технологии ЛОО, учителя должны быть настроены положительно к такому виду образования, должны хорошо знать его концепции, идеи и методы. Учитель должен уметь руководить классом, видеть каждого ученика в отдельности и атмосферу класса в целом.

Проанализируем далее специфику *развивающей системы обучения Л. В. Занкова*. Данная система обучения также может быть рассмотрена в контексте вопроса психологической безопасности образовательной среды.

Система обучения Л. В. Занкова была разработана им и сотрудниками его лаборатории в 60–70-е гг. XX века. Единым основанием и стержнем данной системы стали принципы построения учебного процесса.

С точки зрения современной педагогики дидактические принципы системы Л. В. Занкова звучат так:

- 1) обучение на высоком уровне трудности;
- 2) включение изучаемых дидактических единиц в многообразие функциональных связей (в прежней редакции — изучение материала быстрыми темпами);
- 3) сочетание чувственного и рационального познания (в прежней редакции — ведущая роль теоретических знаний);
- 4) осознание школьниками процесса учения;
- 5) развитие всех учащихся, независимо от уровня их школьной зрелости.

Эти принципы конкретизируются следующим образом.

Принцип *обучения на высоком уровне трудности* является ведущим принципом системы, ибо «только такой учебный процесс, который систематически даёт обильную пищу для напряжённой умственной работы, может служить быстрому и интенсивному развитию учащихся».

Принцип *включения изучаемых дидактических единиц в многообразие функциональных связей* раскрывается следующим образом. Активность аналитического осмысления учебного материала младшими школьниками быстро снижается, если ученики на протяжении нескольких уроков вынуждены анализировать одну и ту же единицу учебного материала, выполнять однотипные мыслительные операции (например, подбирать провероч-

ные слова путём изменения формы слова). Известно, что детям быстро надоедает выполнять одно и то же, их работа становится малоэффективной, замедляется процесс развития.

Суть принципа *сочетания чувственного и рационального познания* заключается «в познании взаимозависимости явлений, их внутренней существенной связи». Для того чтобы материал способствовал развитию у ребёнка умения самостоятельно постигать явления окружающей жизни, продуктивно мыслить, необходимо строить работу с ним на понимании всех терминов. Залог понимания кроется в правильном формировании понятий, которое осуществляется сначала на основании интуитивно-практического опыта учеников с помощью всех имеющихся у них анализаторов и только потом переводится в плоскость теоретических обобщений.

С названными дидактическими принципами теснейшим образом связаны типические свойства методической системы, являющиеся средством реализации принципов.

Многогранность обучения заключается в том, что изучаемый материал является не только источником интеллектуального развития, но ещё и стимулом нравственного и эмоционального развития.

Примером реализации многогранности может служить взаимная проверка детьми выполненных работ. После проверки работы товарища ученик должен указать ему на найденные ошибки, высказать свои замечания по поводу способов решения и т. п. При этом замечания должны быть сделаны обязательно вежливо, тактично, так, чтобы не обидеть товарища. Каждое замечание нужно обосновать, доказать его справедливость. Со своей стороны, тот ребёнок, чью работу проверяют, учится не обижаться на сделанные замечания, а осмысливать их, критично относиться к своей работе. В результате такого сотрудничества в детском коллективе устанавливается психологически комфортная обстановка, в которой каждый ученик чувствует себя самоценной личностью.

Таким образом, одно и то же упражнение обучает, развивает, воспитывает, снимает эмоциональное напряжение.

Процессуальность (от слова «процесс») предполагает планирование учебного материала в виде последовательной цепи этапов изучения, каждый из которых логически продолжает предыдущий и подготавливает усвоение последующего.

Системность обеспечена тем, что учебный материал предъявляется ученикам в виде системы, где каждая единица учебного материала взаимосвязана с другими единицами.

Функциональный подход заключается в том, что каждая единица учебного материала изучается в единстве всех её функций.

Коллизия — это столкновение. Столкновение старого, бытового понимания вещей с новым, научным взглядом на их сущность, практического опыта с его теоретическим осмыслением, которое зачастую противоречит прежним представлениям. Задача учителя состоит в том, чтобы эти противоречия на уроке рождали спор, дискуссию. Выясняя суть обозначившихся разногласий, ученики анализируют предмет спора с разных позиций, связывают с новым фактом уже имеющиеся у них знания, учатся осмысленно аргументировать своё мнение и уважать точки зрения других учеников.

Вариантность выражается в гибкости процесса обучения. Одну и ту же задачу можно выполнять разными способами, которые выбирает сам ученик. Одно и то же задание может преследовать разные цели: ориентировать на поиск путей решения, обучать, контролировать и т. п. Вариантными являются и требования к ученикам, учитывающие их индивидуальные различия.

В качестве системообразующих методов обучения определены частично-поисковый и проблемный.

Оба эти метода в какой-то мере сходны между собой, реализуются при помощи похожих приёмов. Суть проблемного метода в том, что учитель ставит перед учениками проблему (учебную задачу) и вместе с ними рассматривает её. В результате совместных усилий намечаются способы её решения, устанавливается план действий, самостоятельно реализуемый учениками при минимальной помощи учителя. При этом актуализируется весь запас имеющихся у них знаний и умений и из него выбираются те, которые имеют отношение к предмету изучения. Приёмами проблемного метода являются наблюдение, сопряжённое с беседой, анализ явлений с выделением их существенных и несущественных признаков, сопоставление каждой единицы с другими, подведение итогов каждого наблюдения и обобщение этих итогов в виде определения понятия, правила или алгоритма решения учебной задачи.

Характерной особенностью частично-поискового метода является то, что, поставив перед учениками проблему, учитель не составляет вместе с учениками план действий по её решению, а разделяет её на серию доступных детям подзадач, каждая из которых является шагом к достижению основной цели. После этого он обучает детей последовательно выполнять эти шаги. В результате совместной с учителем работы ученики самостоятельно, на уровне своего понимания материала делают обобщение в виде суждения о результатах наблюдений и бесед. Частично-поисковый метод в большей степени, чем проблемный, допускает работу на эмпирическом уровне, т. е. на уровне жизненного и речевого опыта ребёнка, на уровне представлений детей об изучаемом материале.

Частично-поисковый метод является более целесообразным на первом году обучения. Он фрагментарно используется и во втором, третьем и четвёртом классах на первых уроках изучения нового материала. Сначала ученики наблюдают его, узнают новые термины и учатся ими пользоваться, соотносят новый материал с уже имеющимися у них знаниями и находят для него место в системе. Затем выбирают способы решения учебных задач, работая с новым материалом и т. д. И когда у детей появляются и закрепляются в достаточной мере умения работать с новым материалом, учитель переходит на проблемный метод.

Комплексное использование обоих методов даёт возможность кому-то из учеников самостоятельно справиться с поставленной задачей и полностью усваивать изучаемый на данном этапе материал, а кому-то прибегать к помощи учителя и товарищей, оставаясь пока на уровне представления, и достигать полного усвоения на более поздних этапах обучения.

Результаты многочисленных психолого-педагогических исследований показали, что особую роль в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды играют *активные методы обучения (АМО)*.

Специфика АМО заключается в высокой степени вовлечённости обучаемых в учебно-воспитательный процесс, наличии возможностей для поэтапной оценки успешности и полноты усвоения изучаемого материала.

В настоящее время наиболее распространены следующие методы активного обучения: метод анализа конкретных ситуаций, деловые и ролевые игры, социально-психологический тренинг и др.

Остановимся вначале на особенностях проведения тренинговой работы. Под *социально-психологическим тренингом* мы можем понимать средство психологического воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения

К важным условиям достижения эффективности деятельности тренинговой группы, на наш взгляд, можно отнести следующие:

- создание доверительной атмосферы общения;
- вовлеченность каждого из участников в деятельность группы;
- конструктивный характер общения, открытое обсуждение вопросов.

Большое внимание следует уделить обсуждению правил и принципов общения в группе:

- «здесь и теперь»: обсуждение только тех вопросов, которые рассматриваются в рамках групповой работы;

- персонификация высказываний: отказ от безличных речевых форм, помогающих в повседневном общении скрыть собственную позицию говорящего или же избежать прямого адресования в нежелательных случаях;

- акцентирование языка чувств: следует акцентировать внимание на эмоциональных состояниях и проявлениях (как собственных, так и партнёров) и избегать чисто оценочных суждений;

- активность как норма поведения в тренинге: реальная включенность в интенсивное групповое взаимодействие каждого члена группы;

- принцип искренности и доверительного общения: уважительное отношение участников друг к другу, учёт интересов, ценностей, чувств и переживаний партнеров по группе;

- конфиденциальность: рекомендация не выносить содержание общения, развивающегося в процессе тренинга, за пределы группы.

Групповая дискуссия скорее является дидактическим приемом, чем методом обучения. Этот прием широко используется в других формах обучения (семинары, разбор практических ситуаций, деловые и ролевые игры и пр.). Это способ организации

общения участников группы, который позволяет сопоставить противоположные позиции, увидеть проблему с разных сторон, уточнить взаимные позиции, что уменьшает сопротивление к восприятию новой информации. Метод позволяет обучать участников анализу реальных ситуаций, прививает умение слушать и взаимодействовать с другими участниками, показывает многозначность возможного решения большинства проблем. Групповые обсуждения позволяют максимально полно использовать опыт слушателей, способствуют лучшему усвоению изучаемого материала. Это обусловлено тем, что здесь не преподаватель рассказывает слушателям о том, как должно быть, а сами слушатели вырабатывают обоснование принципов и подходов по схеме, предложенной преподавателем. Например, слушателям дается описание конфликтной ситуации при взаимодействии преподавателя и студента. Группе предлагается провести анализ данной ситуации; найти ошибки, допущенные обеими сторонами; выявить условия бесконфликтного общения; выделить качества, которыми обладает личность, компетентная в общении. Для группового обсуждения следует предлагать темы, которые тесно связаны с изучаемым материалом, а также позволяют слушателям максимально использовать личный опыт.

Ролевая игра — метод, суть которого заключается в том, что участники играют роли, позволяющие им полностью выражать свои реальные чувства и мысли. Особенно полезны ролевые игры при обучении навыкам межличностного общения, так как предполагают воспроизведение ситуаций, близких по своему содержанию к тем, в которые слушатели попадают в процессе межличностного взаимодействия с коллегами, руководством и подчиненными.

Игровые ситуации обычно моделируют или воспроизводят реальные или типичные рабочие ситуации: несколько обучающихся играют определенные роли (например, декана факультета и преподавателя этого же факультета) в определенных обстоятельствах, стараясь добиться решения поставленной учебной задачи. Участие в ролевых играх может предваряться специальным инструктированием со стороны тренера, который задает основные условия игровой ситуации. Например, «преподаватель беседует

с нерадивым студентом. Он раздражен, потому что студент пытается манипулировать им ради получения положительной оценки».

Проигрывание ролей и последующее обсуждение результатов ролевой игры позволяет слушателям лучше понять мотивы поведения того работника, чья роль проигрывается, и мотивы противоположной стороны; помогает увидеть типичные ошибки, допускаемые в ситуациях межличностного взаимодействия, осознать конструктивные и неконструктивные модели поведения; уяснить те задачи, которые должны быть решены для достижения успеха в данной ситуации (разрешение конфликта, достижение высокого уровня сотрудничества, убеждение другого человека и т. п.).

Деловая игра — эффективный и широко распространенный метод решения производственных, учебных и исследовательских задач. Это специфическая учебная форма подготовки специалистов, представляющая собой воссоздание предметного и социального содержания профессиональной деятельности, а также моделирования системы отношений, характерных для данного вида практики.

Существуют различные модификации ДИ: имитационные, операционные игры, деловой театр. Разберем кратко специфику их проведения.

В процессе проведения *имитационной игры* может имитироваться деятельность какого-либо подразделения (например, вуза), конкретная деятельность людей (например, проведение преподавателем семинарского занятия), а также обстановка, в которой происходит событие или осуществляется деятельность (например, кафедра, лекционная аудитория в вузе). Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначения имитируемых процессов и объектов.

Операционные игры помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций, например ведение переговоров. Условия, в которых проводится игра, имитируют реальные.

Деловой театр. В нем разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в конкретной обстановке. Обучаемый вживается в образ определенного лица, оценивает обстановку и находит правильную линию поведения. Основная задача — научить ориентироваться в различных обстоятельствах, давать оценку своему

поведению, учитывать возможности других людей. Для делового театра заранее составляется сценарий, где описывается конкретная ситуация, функции, обязанности и задачи действующих лиц.

Анализ конкретных ситуаций — это один из самых испытанных методов активного формирования навыков анализа проблем и подготовки решений. Метод стимулирует обращение к опыту других, стремление к приобретению теоретических знаний для получения ответов на обсуждаемые вопросы.

Цель использования данного метода — научить анализировать информацию, структурировать ее, выявлять ключевые проблемы, генерировать альтернативные пути решения, оценивать их, выбирать оптимальное решение и вырабатывать программы действий.

Задания в разрешении конкретных ситуаций способствуют раскрытию и развитию творческого потенциала. В процессе работы над ними происходит актуализация имеющихся и приобретение новых знаний и умений, недостающих для решения данной творческой задачи. Вследствие этого накапливается новый опыт разрешения конфликтных ситуаций, совершенствуются уже имеющиеся в арсенале способы решения.

Проведем сравнительный анализ рассмотренных методов активного обучения. В ДИ синтезируются характерные признаки метода анализа конкретных ситуаций и ролевых игр. В отличие от ДИ при анализе конкретных ситуаций вся информация по проблеме должна быть собрана участниками до принятия окончательного решения, в то время как ДИ — это многошаговые процедуры, имитирующие динамику управляемого процесса в сжатом масштабе и предполагающие обратную связь. Для метода анализа конкретных ситуаций не характерно и разделение обучающихся по ролям.

В отличие от метода анализа конкретных ситуаций, ДИ не может быть построена лишь на модели объекта управления. Для разыгрывания ДИ требуются роли, которые сближают ее с ролевой игрой. Но в отличие от последней она не может базироваться только на модели управляющей системы.

В деловой игре (ДИ) заложены отношения сотрудничества при условии равнозначности ролей. В отличие от ролевых игр,

где ролью является определенный личностный тип (например, скептик, оптимист, зануда), в ДИ всегда предусматривается отработка деловых отношений в должностных или социальных ролях.

Относительно новой, но очень эффективной для формирования конфликтной компетентности личности является *образовательная технология «Дебаты»*. Ее основоположник — американский социолог Карл Поппер. Базовые положения концепции Поппера следующие:

- идея открытого общества;
- современное понимание культуры;
- возможность сосуществования различных мировоззренческих позиций;
- идеи ценности личности и создания среды, адекватной её развитию.

Задачами образовательной технологии «Дебаты» могут являться следующие: 1) развитие у обучаемых критического мышления; 2) обучение парламентским методам ведения дискуссии; 3) обучение грамотному принятию решений.

Понятийный аппарат, используемый в процессе проведения «Дебатов»:

- спикер: каждый участник дискуссии;
- таймкипер: участник игры, следящий за соблюдением временного регламента в ходе дебатов;
- формат: правила;
- кейс: сюжет доказательства.

Условия проведения дебатов: за две недели до проведения игры придумывается тема для обсуждения. Она должна быть спорной и актуальной (ответить на вопросы: «Почему сегодня, почему здесь, почему мы обсуждаем эту тему?»). Две играющие команды (по 3 человека в каждой) представляют утверждающую и отрицающую тезис (тему) стороны. Предмет дискуссии конкретизируется с помощью ключевых понятий темы. Команда утверждения выдвигает план решения проблемы: что будет сделано? Каким образом это будет сделано? В какие сроки (и на какие деньги)? В предлагаемом механизме реализации плана должны быть отражены его преимущества: например, реалистичность, низкая затратность, популярность.

Принципы дебатов: 1) компетентность; 2) корректность в отношениях («Наши уважаемые оппоненты...»; «Мы внимательно выслушали вас...» и т. д.).

Сегодня психология общения как отрасль знания успешно способствует формированию диалога между обучаемым и преподавателем в процессе обучения, что влияет и на мотивацию познавательной деятельности учащихся, и на контрольно-оценочную деятельность.

В. Я. Ляудисом была разработана *концепция совместной продуктивной деятельности*.

Именно он выделил основные взаимосвязанные переменные продуктивной деятельности. Остановимся на них более подробно:

- содержание учебного предмета, которое строится в соответствии с целями обучения;

- условия, которые должны организовать усвоение учебного материала и обобщить способы учебной деятельности;

- система учебных взаимодействий преподавателя с учащимися и учащихся между собой, которая будет изменяться в определенном русле в зависимости от освоения учебного материала;

- динамика всех переменных, которые будут взаимосвязаны на протяжении всего процесса обучения. Организация совместной продуктивной деятельности включает четыре основных требования:

- учащиеся должны быть включены в деятельность с самого начала обучения;

- промежуточные задачи планируются совместно учащимся и преподавателем;

- каждый из членов деятельности должен определять свой вклад в нее;

- закономерная перестройка по ходу обучения. Преподаватель должен объяснить учащимся, что целью данной деятельности является не «свой результат», а совместное достижение результата. Учащиеся, которые принимают данное правило, работают более активно и быстрее достигают поставленной цели. Достигнув такого результата, преподаватель может идти на «конфликтные» ситуации, которые будут способствовать раз-

виту познавательной деятельности учащихся. Преподаватель должен принимать непосредственное участие в проводимой работе. Целесообразнее всего будет использовать такие методы, как поощрение, внимание, активизация сокровенных чувств, надежность, доверие, моральная поддержка и т. д. Можно сделать вывод, что деятельность преподавателя заключается не только в освоении учебного содержания, но и в развитии учебно-профессиональных позиций учащихся.

Концепция совместной продуктивной деятельности является частью педагогического сотрудничества.

Основные идеи педагогики сотрудничества:

- идея трудной цели. Необходимо перед учащимся ставить сложную цель, указывая на ее исключительную необходимость, и внушить уверенность в том, что она будет достигнута;

- идея опоры. Весь предлагаемый материал должен быть представлен в виде опорных сигналов, схем, тогда можно рассчитывать на исключение зубрежки;

- идея свободного выбора. Свобода выбора является самым простым путем к развитию творческой мысли;

- идея крупных блоков. Материал необходимо сводить к крупным блокам, что влечет за собой возможность увеличения материала, установление логических связей;

- идея диалогического размышления. Доброжелательные взаимоотношения между учащимися и между учащимся и преподавателем ведут к развитию умственных способностей.

Вопросы и задания

для самостоятельной проверки знаний

1. Что из технологии развивающего обучения вы могли бы использовать для развития у себя качеств, которые вы считаете важными? Как?

2. Каковы компоненты педагогической культуры преподавателя? Дайте их краткую характеристику. Если вам по окончании вуза или через некоторое время сделают предложение пойти работать преподавателем или учителем, то какие компоненты и их слагаемые вы считаете важным развить у себя? На что надо

будет обратить внимание, чтобы успешно войти в педагогический коллектив?

3. Что имеют в виду, когда говорят: «Студент (ученик) — субъект образовательного процесса»?

4. В чем, на ваш взгляд, проявляется личностно-ориентированный подход в образовании?

5. Почему диалог является столь важным для гуманизации педагогического процесса?

Проанализируйте предложенные ниже ситуации с точки зрения психологической безопасности образовательного процесса в школе

Задача 1

Работая с первым классом, учительница заметила, что у ребят пропадает то одна, то другая вещь. Это вызвало тревогу в классе, зазвучали жалобы, стала развиваться атмосфера подозрительности и недоверия. Учительнице необходимо было пресечь пропажи и найти того, кто присваивает чужое.

На уроке учительница раздала ученикам по спичке и попросила, чтобы они положили ее на одну ладонь и прикрыли другой ладонью. После этого уверенно и громко сказала, что очень скоро спичка вырастет у того, кто взял чужую ручку. Для проверки она принялась подходить к каждому и просила показать его спичку. Подойдя к Коле, обнаружила, что его спичка сломана.

— Почему у тебя спичка сломана? — спросила учительница.

— Я ее поломал, чтобы она не росла, — ответил мальчик.

Так был выявлен тот, кто брал чужие вещи.

Вопросы и задания

1. Что дальше должна сделать учительница?

2. Почему такое решение задачи оказалось возможным?

Задача 2

В начале второй четверти учитель предлагает ученикам первого класса: «Давайте я вас расскажу так, чтобы мне было удобно с вами работать. Те, кто получил 3 или более низкую оценку,

сядьте, пожалуйста, в ряд справа от меня. А те, кто получил другие отметки, сядьте, пожалуйста, слева от меня. Для чего? Дело в том, что как только ты получишь уже не 3, а 5, я тебя пересаживаю в другой ряд, а как только станешь снова получать оценки ниже 4, я пересаживаю тебя обратно. Эта игра в движение будет наглядно показывать ваши успехи и неудачи в учебе! Те ребята, кто сидит справа, больше нуждаются в моей помощи и помощи одноклассников. Они должны заниматься прилежнее, изменить отношение к своей работе в школе и дома».

Вопросы и задания

1. Проанализируйте предложение учителя (определите его достоинства и недостатки).
2. Можно ли перенести этот прием на подростков?
3. Какие закономерности учитывает педагог при стимулировании к учебе?

Задача 3

Третьеклассники активны: каждый стремится заметить ошибку товарища и исправить ее. В своем усердии кое-кто даже начинает фантазировать: видеть ошибку там, где ее и не было. Одна из девочек придирчиво следит за Ирой, которая читает у доски, и настойчиво машет рукой, желая исправить ошибку. Ее не заботит, чтобы Ира лучше читала, — есть лишь желание заявить о себе, продемонстрировать, что она может читать лучше, чем Ира, и заслужить похвалу учителя.

Вопросы и задания

1. Чем объяснить подобное отношение учащихся к своим одноклассникам?
2. Какой стиль отношений между учащимися формируется в таких условиях?
3. Какие выводы должен сделать учитель?

Глава 3. Педагогические конфликты и конфликтная компетентность участников образовательного процесса

3.1. Особенности конфликтов в сфере образования

Современная ситуация в системе образования характеризуется наличием большого количества конфликтов, имеющих прежде всего объективные причины. Диверсификация системы образования, наличие различных культур и моделей образовательных структур можно отнести к внутренним объективным причинам возникновения конфликтов. Внешние по отношению к самой системе образования причины роста конфликтов заключены в трансформации общества и сопутствующих этому процессу явлениях общественной жизни.

К условиям, способствующим возникновению конфликтов в школе, можно отнести изначально большую властную дистанцию субъектов взаимодействия (особенно учителей и учащихся), различия половозрастных и культурно-ценностных характеристик участников образовательного процесса.

К психологическим причинам конфликтогенности среды в образовательных учреждениях можно отнести следующие:

- наличие у многих преподавателей внутриличностных конфликтов (А. Г. Гусева);

- профессиональную деформацию личности педагога (Л. И. Ермаченко);

- доминирование в процессе профессиональной педагогической деятельности негативных функциональных состояний, в первую очередь психологических стрессов и утомления (Л. И. Митина).

Кроме этого, у большинства педагогов отсутствуют систематические знания по конфликтологии. При возникновении конфликтов учителя опираются преимущественно на свою интуицию.

Неудовлетворенность своим социальным положением, материальной обеспеченностью, обстановкой в стране в целом, опре-

делённое давление со стороны других людей может привести к повышению уровня социальной фрустрированности педагогов. Следствием этого выступает появление у них таких дезорганизующих эмоциональных состояний, как дистимия, депрессия, апатия, гипотимия, растерянность, тревога, страх.

Конфликты воспитательного и образовательного процессов исследуют многие отечественные психологи и педагоги (Г. М. Андреева, В. М. Афонькова, Т. В. Драгунова, Е. М. Дубовская, В. И. Журавлев, А. С. Залужский, М. М. Кашапов, Р. Л. Кричевский, Б. Т. Лихачев, О. Н. Лукашенко, Е. В. Первышева, Л. А. Петровская, М. М. Рыбакова, П. А. Сергоманов, Л. С. Славина, Е. А. Тимоховец, Б. И. Хасан, Н. И. Шевандрин, Н. Е. Щуркова и др.). Вместе с тем существует противоречие между потребностями образовательной практики и отсутствием четко разработанной системы эффективных психотехнологий (основанных на теоретически обоснованных подходах) конструктивной работы с конфликтами в сфере образования.

По мнению М. М. Рыбаковой, педагогическую деятельность можно отнести к тем видам деятельности, для которых содержание и характер отношений между её участниками являются залогом успеха [11]. С позиции ученого, отношения между участниками педагогического процесса следует рассматривать не только как желаемое условие, но и как основной компонент педагогической деятельности. Процессы воспитания и обучения являются по своему содержанию коммуникативными, поэтому условием становления взаимодействия между педагогом и учащимися является коммуникативная деятельность учителя, т. е. организация им поведения и деятельности учащихся через различные виды педагогического общения.

Педагогический конфликт — сложное явление, возникающее, как правило, в силу объективных и субъективных причин. К объективным причинам можно отнести социально-экономическое положение учительства в целом по стране и особенности условий педагогической деятельности в данной области, районе, учебном заведении. Субъективные причины связаны в основном со спецификой межличностных отношений в школь-

ном социуме, обусловлены особенностями психологической структуры личности каждого участника учебно-воспитательного процесса, т. е. индивидуально-психологическими, общественно-психологическими и научно-мировоззренческими качествами личности. Таким образом, можно сказать, что педагогический конфликт, как правило, возникает на базе объективных условий при соответствующем включении субъективного фактора. Однако в практике немало фактов, свидетельствующих о приоритетной роли именно субъективного фактора в провокации конфликтов в школьном социуме (С. В. Баныкина, 2001).

Как подчеркивает М. В. Харченко, внимание исследователей проблем школьных конфликтов в основном концентрируется на двух аспектах: первый — недостаточный профессионализм педагогов, а именно: неэффективное становление педагога как профессионала (Г. М. Болтунова, В. А. Кан-Калик, Н. В. Ключева, А. А. Леонтьев, Л. М. Митина, Н. В. Самоукина, Б. И. Хасан и др.); второй — «подростковый возраст», поскольку большая часть школьных конфликтов приходится именно на этот период (Б. С. Алишев, С. В. Баныкина, М. Р. Битянова, Ю. Б. Гиппенрейтер, И. В. Дубровина, В. П. Кашенко, Р. В. Овчарова, Л. Ф. Обухова, Д. И. Фельдштейн, Т. А. Чистякова и др.). В данных направлениях рассматриваются конфликты в процессе межличностного взаимодействия, связанные с рассогласованием целей деятельности и коммуникативными барьерами в межличностном взаимодействии (М. В. Харченко, 2010).

Как подчеркивал В. А. Сухомлинский (1981), умение избежать конфликта — одна из составляющих педагогической культуры учителя. Предупреждая конфликт, педагог не только сохраняет, но и создает воспитательную силу коллектива. С точки зрения В. И. Панова, предметом педагогической деятельности при развивающем обучении является прежде всего создание общности педагога и учащихся, то есть социальной среды коммуникативного взаимодействия. Ученый отмечает, что содержание современного образования может быть представлено не только знаниями, умениями, навыками по учебным предметам, способами учения и способностью учиться, но также и способами со-

циализации, которые обеспечивают возможность социального взаимодействия (межличностного и профессионального), необходимого для успешного вхождения в социум и активной жизни в условиях современного общества (В. И. Панов, 2007).

В современной конфликтологии нет единого мнения в отношении таких понятий, как «педагогический конфликт» и «школьный конфликт», которые зачастую используются при описании одних и тех же явлений. М. В. Харченко дифференцирует данные понятия, определяя школьные конфликты как конфликты, возникающие в образовательном учреждении. При этом педагогический конфликт — это специальное создание конфликтной ситуации или разрешение педагогом уже имеющейся конфликтной ситуации в системе взаимодействия «учитель — ученик» в педагогических целях (М. В. Харченко, 2010).

Изучением проблемы конфликтов в высшей школе занимаются С. В. Баныкина, В. Г. Гришанков, А. Я. Клементьева, Н. Д. Сорокина, В. А. Якунин. По мнению исследователей, причинами конфликтов в высшей школе могут являться различия в ценностных ориентациях, взаимных ожиданиях участников учебного процесса, несоответствие его уровня уровню подготовленности студентов, отсутствие общей субкультуры, а также бестактность и агрессивность участников данного процесса.

По нашему мнению, под конфликтом можно понимать *«столкновение примерно равных по силе, но противоположных по направленности тенденций (мотивов, целей, действий) участников взаимодействия»* [2]. Пока нет столкновения, нет и конфликта, а существуют лишь его объективные и субъективные предпосылки. Данное определение развивает О. В. Слапогузова, определяя конфликт как столкновение несовместимых друг с другом, противоположно направленных тенденций в сознании человека, в межличностных взаимодействиях или межгрупповых отношениях, связанное с острыми негативными переживаниями (О. В. Слапогузова, 2005).

Сходной точки зрения придерживается и **M. Deutsch**, называя причиной возникновения конфликта *объективное столкновение несовместимых интересов и мотивов* участников межлич-

ностного взаимодействия (M. Deutsch, 1994). Несколько иного подхода придерживается К. Schneider, считая, что конфликт — это *борьба конкурирующих тенденций*, которые не обязательно должны быть противоположными, они могут быть и одинаковыми (К. Schneider, 1988).

Знание типологии конфликтов позволяет установить между типами конфликтов известные закономерные отношения. Практическая ценность типологизации заключается в том, что методы регулирования конфликтной ситуации напрямую зависят от типа конфликта и типа личности (группы), вовлеченной в конфликт (см. табл. 3).

Таким образом, проблема конфликтов в сфере образования в современной психологической науке является важной, актуальной и многоаспектной. Несмотря на значительное количество работ, посвященных ее исследованию, остается открытым вопрос о систематизации взглядов ученых на определение сущности педагогических конфликтов и их типологию.

Таблица 3

Типология конфликтов по М. М. Кашапову [2]

№	Критерий	Конфликт А		Конфликт В	
		Тип А	Форма А	Тип В	Форма В
1	объём	парциальный	человек — человек	глобальный	группа — группа
2	иерархия, соотношение статусов	горизонтальный	ученик — ученик	вертикальный	учитель — ученик
3	частота	спорадический, от случая к случаю	эмоциональная вспышка, неожиданное раздражение	частый	повторяющееся третирование
4	генезис	закономерный, из-за слома динамического стереотипа, из-за психологической несовместимости	периодические	случайный	эпизодические, по недоразумению или случайному стечению обстоятельств
5	длительность	быстротечный	эмоциональная разрядка, быстро осознаваемые ошибки	затяжной, хронический, стойкий	накапливание обид, глубокая психологическая травма

6	глубина, степень значимости	поверхностный	взгляды, ритуалы	глубинный, противоречивость системы ценностей	ценностные ориентации
7	интенсивность, сила	сильный, мощный	стресс, аффект	слабый, слабomощный	плохое настроение
8	степень завершенности	законченный	закрытый гештальт	незаконченный, прерванный	«открытый» гештальт, прерванная ссора
9	опосредованность	непосредственный	лицом к лицу	опосредованный	окольным путем, клевета
10	степень разрешимости	трудноразрешимый	разрыв отношений	легкоразрешимый	компромисс
11	степень проявления	открытый (осознание острых противоречий)	искренняя обида, выраженная вонне, высказанная вслух	скрытый, тлеющий	фрустрация замкнутость, проглоченная, закрытая, затаенная обида
12	источник	объективный	внешний	субъективный	внутренний
13	новизна	новый	оригинальное решение	ранее встречавшийся	решение по шаблону
14	степень подготовленности	спровоцированный	«метод взрыва», «ловушка»	спонтанный	«врасплох»

15	операциональный (средства)	насиленный	давление, интрига, шантаж	ненасиленный	уговоры
16	степень адекватности восприятия и осмысления конфликтной ситуации	подлинный, истинный	адекватный образ конфликтной ситуации, реальное столкновение между сторонами	ложный	образ ситуации находится в плену иллюзорной системы, реальных причин для конфликта нет
17	неудача	потенный	зависть	откровенный	давление на жалость
18	отношение к конфликту	пессимистичное	обращенность в прошлое (упреки)	оптимистичное	обращенность в будущее (извлечение выводов)
19	степень осознанности	осознанный	целенаправленный, смоделированный	неосознанный	нецеленаправленный, спонтанный
20	степень адекватности восприятия	мнимый, беспредметный конфликт	иллюзия конфликта, механизмы защиты	реальный, предметный конфликт	конкретная конфликтная ситуация
21	характер проявления	деловые отношения	обсуждение предмета конфликта	эмоциональные отношения	упреки, обиды, амбиции
22	содержание последствий	с осложнениями	опасность разрыва отношений	без осложнений	сохранение отношений
23	социальный эффект	конструктивный	спор	деструктивный	ссора

3.2. Структурно-функциональная организация конфликтной компетентности участников образовательного процесса

В рамках концепции профессионального развития учителя Л. М. Митина рассматривает понятие *«педагогическая компетентность»*, понимая под ним знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении и развитии личности [4; 5; 6].

Под компетентностью нами понимается *особый тип организации предметно-специфических знаний*, усвоенных личностью и позволяющих принимать и реализовывать эффективные решения в соответствующей области деятельности [2]. В проведенном М. М. Кашаповым, Т. Г. Киселевой и Е. В. Коточиговой исследовании подчеркивается, что первоочередной задачей образовательного процесса в современных условиях является не передача и усвоение некоторой суммы знаний, а овладение способами адаптации (оспособленность) в различных видах деятельности (2000, 2003, 2010).

В исследованиях Дж. Равена компетентность рассматривается как *специфическая способность*, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия. Отметим, что данная модель компетентности связана с признанием определяющего и системообразующего значения ценностно-мотивационной сферы личности.

По мнению В. Н. Софьиной, *компетентность* представляет собой *многоуровневое образование* с компонентами когнитивного, экспрессивного и интерактивного характера; это сложная единая *система внутренних психологических составляющих и свойств личности специалиста*, включающих в себя знания и умения (2005). С точки зрения Т. Г. Киселевой и Е. В. Коточиговой, понятие «компетентность» призвано определять не только наличие у индивида определенных знаний, но и возможность их использования и готовность применения для разрешения конкретных ситуаций (2003).

Результаты проведенного М. М. Кашаповым, Т. Г. Киселевой и Е. В. Коточиговой исследования позволили выделить три составляющие коммуникативной компетентности: перцептивную, интерактивную и коммуникативную (2000, 2003, 2010). Под перцептивной составляющей коммуникативной компетентности можно понимать способность профессионала отслеживать индивидуальные особенности партнера по общению, видеть изменения в психофизическом состоянии, замечать и умело использовать невербальный пласт общения.

Таким образом, опираясь на исследования Т. Г. Киселевой, Е. В. Коточиговой, Л. М. Митиной и Л. А. Петровской, **конфликтную компетентность** мы рассматриваем как *вид коммуникативной компетентности, обладающий ее существенными качественными признаками*. Данные признаки выступают в качестве интенциональных, то есть они подчеркивают связь понятий. К их числу можно отнести сложность структурной организации, имеющей интегральный характер; связанность со структурой процесса коммуникации и его эффективностью; динамичность структурных компонентов; возможность их совершенствования.

На основании проведенных исследований Б. И. Хасаном установлено, что ядро образовательного процесса — учебность — представляет собой конфликтную ситуацию, в которой конфликтная компетентность учителя — ученика воплощается в выборе адекватной образовательным целям стратегии и тем самым предопределяет эффективность самого образовательного процесса (Б. И. Хасан, 2004). По его мнению, высокий уровень конфликтной компетентности предполагает возможность психотехнического действия в достаточно широком диапазоне, с учетом изменения условий и самих действующих сторон. Б. И. Хасан подчеркивает, что приобретение конфликтной компетентности предполагает не только специальные теоретические курсы для изучения единиц описания и моделей разного типа конфликтных систем, но и специально организованные пробные действия и процедуры для выработки навыков распознавания, анализа, провоцирования и конструирования конфликтов.

С нашей точки зрения, *конфликтная компетентность — это способность человека оптимальным способом преодолевать*

возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно разрешать [2].

Надситуативный уровень мышления педагога позволяет ему обнаруживать конфликт, который может воплощаться не только в прямом противоборстве участников образовательного процесса и развивается от завязки к развязке действий, но и в устойчивом, стабильном фоне происходящих событий, в независимых от конкретной ситуации мыслях и чувствах её участников, исполненных эмоциональной напряженностью. Данный уровень позволяет воспринимать конфликт как возможность собственного развития. Если педагогу нечего нести учащемуся, то ему очень трудно подняться на надситуативный уровень. Если он останавливается на одном уровне, то теряется целостная линия творческого выполнения профессиональной деятельности [2; 3; 10].

В структуре конфликтной компетентности как сложной структурно-функциональной системы можно выделить **три основных компонента**, представленных на рис. 1.

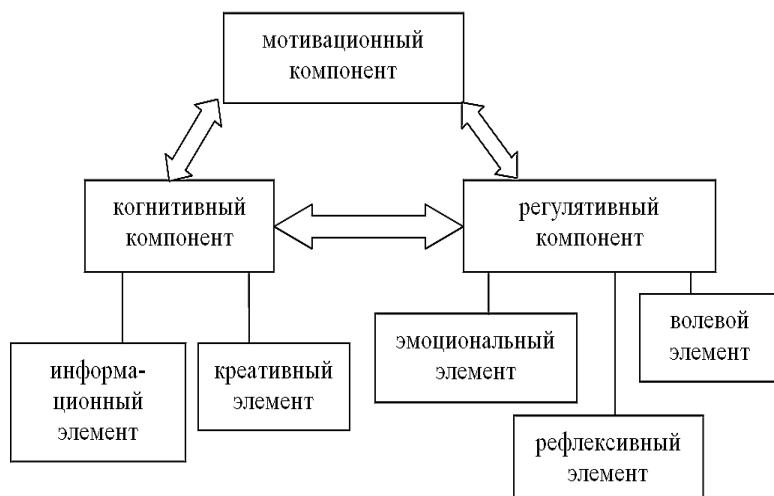


Рис. 1. Структура конфликтной компетентности

Выделение нами компонентов конфликтной компетентности базируется на взглядах А. В. Карпова, М. М. Кашапова, Я. Л. Ко-

ломинского, Б. Ф. Ломова, Л. А. Петровской, И. Р. Сушкова. Предложенная структура конфликтной компетентности получила теоретическое обоснование и поэтому может быть использована в качестве основного конструкта эмпирического исследования.

Представим далее более подробную характеристику выделенных компонентов и элементов структуры конфликтной компетентности личности.

1. Когнитивный компонент (включает в себя информационный и креативный элементы):

а) *информационный элемент* представляет собой систему знаний личности о конфликтах и способах поведения в них;

б) *креативный элемент* предполагает переход личности от привычного взгляда на природу конфликта как деструктивного явления к осознанию его творческой сущности и положительной роли конфликта для личностного развития.

Ю. В. Пошехонова отмечает, что творческое преодоление проблемных ситуаций требует понимания личностью их реальной сложности или имеющихся затруднений в своих интеллектуальных навыках (2005). Таким образом, деятельность, связанная с анализом возникшей проблемы, принятием во внимание условий, образующих конфликтную ситуацию, планированием ее разрешения, контролем и оценкой себя в ходе решения конфликта, является по своему содержанию творческой. Именно поэтому нам кажется целесообразным объединение информационного и креативного элементов в когнитивный компонент конфликтной компетентности.

2. Мотивационный компонент конфликтной компетентности отражает состояние внутренних побуждающих сил личности, которые благоприятствуют оптимальному поведению в конфликте. Конфликтная компетентность предполагает, на наш взгляд, доминирование в поведении личности мотивации стремления к успеху, способствующей конструктивному разрешению конфликта. Противоположный тип мотивации (мотивация избегания неудач), с нашей точки зрения, напротив, препятствует успешному разрешению конфликтной ситуации.

Выделяя в структуре конфликтной компетентности мотивационный компонент, мы опираемся на точку зрения Л. А. Пе-

тровской, рассматривающей мотивы поведения в качестве ее отдельного уровня (1997).

3. *Регулятивный компонент* содержит эмоциональный, волевой и рефлексивный элементы:

а) *эмоциональный элемент*: способность личности управлять своим эмоциональным состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях, умение открыто выражать эмоции без оскорблений оппонента, способность к эмпатии;

б) *волевой элемент*: способность к волевой саморегуляции в конфликте (к сознательной мобилизации сил, контролю и управлению собой);

в) *рефлексивный элемент*: способность личности производить реконструкцию конфликта и осуществлять коррекцию своего поведения.

Как отмечает М. В. Чумаков (2005), волевая регуляция деятельности осуществляется при непосредственном участии эмоций, поэтому процесс может быть назван эмоционально-волевой регуляцией. С. Р. Петрухина, анализируя структуру конфликтостойчивости, считает целесообразным рассматривать её эмоциональный и волевой компоненты отдельно друг от друга (С. Р. Петрухина, 2004). Л. А. Петровская в структуре конфликтной компетентности дифференцирует рефлексивную культуру и культуру саморегуляции личности (Л. А. Петровская, 1997). Мы считаем необходимым рассматривать эмоции, волю и локус контроля как составные части регулятивного компонента конфликтной компетентности, конкретизируя при этом вклад каждого из элементов в реализацию личностью оптимальной стратегии поведения в конфликте.

На основании предложенной структуры конфликтной компетентности нами выделены **структурные характеристики данной компетентности личности.**

1. *Когнитивная характеристика* предполагает способность личности анализировать конфликтную ситуацию и выделять ее структурные компоненты.

2. *Мотивационная характеристика* представляет собой направленность личности на конструктивное разрешение конфликта.

3. *Регулятивная характеристика* обозначает способность личности к сознательному управлению собой и своим эмоционально-волевым состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях.

Функциональная составляющая конфликтной компетентности личности способствует обеспечению эффективной реализации межличностного взаимодействия, характеризуется выработкой и принятием оптимального решения в ситуации конфликта. Являясь полифункциональным образованием, конфликтная компетентность реализует не одну, а ряд функций, которые проявляются в межличностном взаимодействии.

На основе проведенного теоретического анализа нами установлены **функции конфликтной компетентности**: превентивная, прогностическая, конструктивная, рефлексивная, коррекционная.

1. *Превентивная функция* предполагает реализацию профилактических мер в межличностном взаимодействии с целью предупреждения возникновения конфликтных ситуаций.

2. *Прогностическая функция* заключается в способности личности прогнозировать развитие конфликта, осуществляя планирование собственных действий.

3. *Конструктивная функция* обеспечивает процесс выбора и принятия личностью оптимального решения в ситуации конфликта.

4. *Рефлексивная функция* обозначает готовность личности обращаться к исследованию собственного психологического потенциала, а также умение реконструировать компоненты психологического облика своих партнеров и конфликтных ситуаций.

5. *Коррекционная функция* заключается в возможности личности вносить конструктивные изменения в свое поведение в конфликте.

Выделенные функции соотносятся со структурой конфликтной компетентности. Прогностическая функция является реализацией когнитивного компонента данной компетентности. Конструктивная функция связана с мотивационным компонентом конфликтной компетентности. Рефлексивная и коррекционная функции обусловлены регулятивным компонентом изучаемой

компетентности. Превентивная функция является универсальной, поскольку её реализация обусловлена механизмом психологического соответствия, то есть интегративным характером функционирования всех трех компонентов конфликтной компетентности.

Таким образом, функции конфликтной компетентности личности в межличностном взаимодействии выступают прежде всего как функции анализа конфликтных ситуаций и оптимизации коммуникативной деятельности.

На наш взгляд, рассмотрение конфликтной компетентности как сложной структурно-функциональной системы, состоящей из определенных взаимосвязанных компонентов и элементов, позволит эффективно формировать данную компетентность личности.

На основе обобщения результатов проведенной диагностики показателей конфликтной компетентности старшеклассников и студентов нами сделаны следующие выводы. Установлено, что наибольший «вес» в структуре конфликтной компетентности старшеклассников получило такое базовое качество, как общий уровень креативности. Таким образом, в структуре конфликтной компетентности старшеклассников доминирует креативный элемент, а ведущей структурной характеристикой данной компетентности школьников выступает когнитивная.

Доказано, что волевые качества личности старшеклассников обеспечивают подвижность структуры их конфликтной компетентности. При этом мотивация поведения старшеклассников не оказывает сильного влияния на структурную организацию их конфликтной компетентности.

Чем более креативным является старшеклассник, тем ниже уровень сформированности у него системы саморегуляции. Таким образом, нами установлено некоторое противоречие. С одной стороны, креативность является детерминантой выбора личностью в конфликте оптимального типа реагирования. С другой стороны, высокий уровень развития креативности у старшеклассников может выступать барьером на пути конструктивного разрешения ими конфликта. Полученные данные свидетельствуют о проявлении механизма реципрокности, который выражается в дисбалан-

се структуры и функций конфликтной компетентности. То есть успешная реализация прогностической функции конфликтной компетентности старшеклассников может сопровождаться ослаблением её рефлексивной и коррекционной функций.

Пытаясь контролировать конфликтную ситуацию, старшеклассники зачастую теряют контроль над собой, что приводит к проявлению ими агрессивных тенденций в поведении. Старшеклассники, склонные к проявлению агрессивного поведения в конфликте, ориентированы на успех и принимают ответственность за свое поведение, проявляя при этом такие полярные чувства, как гнев и робость.

Подчеркнем, что проблемы межличностного взаимодействия приобретают в старшем школьном возрасте особую актуальность. Вместе с тем современная система образования не готова в полной мере обеспечить создание необходимых условий для формирования конфликтной компетентности старшеклассников.

Результаты проведенного анализа достоверности различий показателей конфликтной компетентности старшеклассников и студентов позволили сделать вывод, что студенты более склонны использовать в конфликте оптимальный тип реагирования.

Обнаружено, что у студентов ярче выражены качества креативной личности, составляющие когнитивный компонент конфликтной компетентности. Вместе с тем у студентов по сравнению со старшеклассниками отмечена большая тенденция к проявлению робости.

Выявлено, что креативность студентов оказывает влияние на выбор ими стратегии оптимального разрешения конфликта. Творческое восприятие студентами конфликтной ситуации, способность проявлять гибкость мышления и поведения способствуют принятию ими конструктивного решения в конфликте.

Творческий подход к конфликту предполагает, на наш взгляд, способность личности отказаться от стандартных и зачастую неэффективных способов его решения и перейти к выработке новых, оригинальных стратегий для разрешения сложившихся противоречий. Таким образом, студент, обладающий высоким уровнем развития креативности, способен не только предвидеть и предот-

вращать появление конфликтных ситуаций, но и уметь своевременно и безболезненно разрешать их, выбирая при этом оптимальный тип реагирования. Развитие креативности должно являться, по нашему мнению, одной из ключевых задач в формировании профессиональной компетентности специалиста.

В проведенном А. С. Кашаповым исследовании взаимосвязи социально-психологической адаптации и конфликтоустойчивости студентов было обнаружено, что для успешно адаптированных студентов характерны высокий уровень эмоционально-волевого самоконтроля, адекватное принятие себя как личности, готовность учитывать мнение и взгляды других людей. Выявлено, что студенты, стремящиеся уйти от решения проблем и ориентированные в своем поведении на избегание неудач, являются низкоадаптированными к условиям вузовского обучения [2].

Доказано, что ведущей характеристикой конфликтной компетентности студентов, получающих педагогическое образование, является регулятивная. В структуре данной компетентности студентов доминирует волевой элемент, поскольку наибольший «вес» в структуре базовых качеств имеют настойчивость и общий самоконтроль.

Функцию структурирования конфликтной компетентности студентов, получающих педагогическое образование, выполняют качества, образующие когнитивный компонент данной компетентности, — любознательность и сложность (то есть готовность к решению сложных задач). Именно эти качества характеризуются наибольшим числом положительных корреляционных связей с другими базовыми качествами в структуре конфликтной компетентности студентов, получающих педагогическое образование.

При этом мотивация избегания неудач, относящаяся к мотивационному компоненту изучаемой нами компетентности, напротив, дестабилизирует её структуру. Это можно объяснить тем, что данный тип мотивации не является конструктивным при разрешении конфликта и поэтому способствует нарушению прочности структуры конфликтной компетентности будущих учителей. Стоит отметить, что противоположный тип мотивации — мотивация стремления к успеху — не попал в число базовых качеств

студентов, получающих педагогическое образование. Однако при этом обнаружено, что, чем более студенты ориентированы на достижение успеха в своей деятельности, тем ярче у них выражены креативность и склонность к риску.

На основании полученного результата можно сделать заключение, что мотивационный компонент не является определяющим в структуре конфликтной компетентности данной группы студентов. То есть реализация оптимального типа реагирования в конфликте будущих учителей обуславливается в большей степени функционированием когнитивного и регулятивного компонентов их конфликтной компетентности. В свою очередь, это может рассматриваться как показатель снижения роли конструктивной функции данной компетентности студентов, получающих педагогическое образование, в процессе разрешения ими конфликтов.

Перейдем к рассмотрению особенностей структуры конфликтной компетентности студентов, получающих техническое образование. Результаты корреляционного и структурного анализа базовых качеств, образующих структуру их конфликтной компетентности, позволили сделать следующие выводы. Доказано, что субъективный локус контроля имеет в структуре конфликтной компетентности студентов технического вуза наибольший «вес». Следовательно, ведущей характеристикой конфликтной компетентности студентов технического вуза является регулятивная, а в структуре данной компетентности студентов доминирует рефлексивный элемент.

Кроме этого, локус контроля связан с общим самоконтролем и настойчивостью студентов данной группы, что свидетельствует о связи рефлексивного и волевого элементов их конфликтной компетентности. Волевая регуляция в коммуникативной деятельности может выступать одновременно и регуляцией личностью своего состояния, и регуляцией самой конфликтной ситуации.

Доказано, что для студентов технического вуза по сравнению со студентами, получающими педагогическое образование, характерны более высокий уровень сформированности эмоционально-волевой саморегуляции и тенденция к использованию конструктивной стратегии поведения в конфликте.

При этом нами не обнаружены различия по когнитивному компоненту конфликтной компетентности студентов, получающих педагогическое и техническое образование.

Использование в качестве дополнительной диагностической методики «Шкалы оценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности» (М. М. Кашапов, Ю. В. Пошехонова) позволило нам выявить роль метапознания в структуре конфликтной компетентности старшеклассников и студентов, а также определить специфику ее информационного элемента.

В результате корреляционного анализа (по коэффициенту корреляции Пирсона) была установлена связь метапознания как когнитивной характеристики конфликтной компетентности с мотивационной и регулятивной характеристиками данной компетентности.

Выявлено, что мотивация стремления к успеху имеет прямые связи со шкалами «метакогнитивные знания» ($r = 0,44$; $p > 0,001$) и «метакогнитивная активность» ($r = 0,24$; $p > 0,05$), а также с такими показателями, как «приобретение информации» ($r = 0,45$; $p > 0,001$) и «управление временем» ($r = 0,28$; $p > 0,05$). Таким образом, чем больше личность ориентирована на достижение успеха, тем эффективнее она умеет организовывать и распределять время и лучше владеет навыками приобретения и сохранения знаний, что является важным условием оптимального поведения в конфликте.

Связь показателей «субъективный локус контроля» и «метакогнитивные знания» ($r = 0,28$; $p > 0,05$) свидетельствует о том, что сформированность у личности умения оценивать свои интеллектуальные способности соотносится с наличием у нее высокого уровня интернальности, то есть имеется связь между когнитивной и регулятивной характеристиками конфликтной компетентности личности.

Нами установлены связи метакогнитивной активности с волевыми качествами личности: настойчивостью ($r = 0,51$; $p > 0,001$), самообладанием ($r = 0,23$; $p > 0,05$), общим самоконтролем ($r = 0,48$; $p > 0,001$). Аналогичные связи с показателями «настойчивость» ($r = 0,59$; $p > 0,001$) и «общий самоконтроль» ($r = 0,50$; $p > 0,001$) имеют и метакогнитивные знания, то есть

с повышением способности личности осуществлять регуляцию своего интеллектуального состояния возрастают и её возможности, связанные с волевой саморегуляцией.

Обнаружены обратные связи метакогнитивной активности с параметрами «отсутствие контроля над эмоциями» ($r = -0,44$; $p > 0,001$), «робость» ($r = -0,27$; $p > 0,05$), «эмоциональная возбудимость» ($r = -0,26$; $p > 0,05$). Полученные данные позволяют отметить, что для личности, обладающей навыками сознательного управления и регуляции собственного интеллектуального поведения, характерна эмоциональная устойчивость.

Сходные обратные связи с данными параметрами имеют и метакогнитивные знания. Обратная связь шкал «управление временем» и «отсутствие контроля над эмоциями» ($r = -0,36$; $p > 0,01$) свидетельствует о том, что, чем лучше у личности сформировано умение правильно организовывать время, тем более эмоционально устойчивой она является.

Многие старшеклассники недостаточно высоко оценивают свою способность справляться со сложными учебными ситуациями, не умеют отслеживать ход своей интеллектуальной деятельности, не владеют приемами структурирования информации и мнемотехникой. Нами выявлено, что старшеклассники с несформированной регуляцией собственного интеллектуального поведения склонны к проявлению в конфликте агрессивной стратегии поведения. При этом, чем выше человек оценивает свою способность приобретать и сохранять новые знания, справляться с различными ситуациями, тем выше вероятность выбора им в конфликте конструктивной стратегии поведения.

Анализ достоверности различий (по критерию Т-Стьюдента) позволил выявить, что у студентов, получающих педагогическое образование, по сравнению со студентами технического вуза значимо выше метакогнитивная активность ($r = 2,67$; $p < 0,01$). Можно предположить, что данное различие обусловлено спецификой обучения будущих педагогов — необходимостью осуществления рефлексии и обращения к самопознанию в процессе профессиональной подготовки.

При переходе от старшего школьного возраста к студенческому периоду жизни происходит качественная перестройка струк-

туры конфликтной компетентности личности, которая обусловлена прежде всего изменением социальных условий. Поскольку структура и функции конфликтной компетентности неразрывно связаны друг с другом, можно сделать вывод, что качественные структурные изменения данной компетентности студентов приводят к увеличению её функциональных возможностей, то есть способствуют более полной реализации всех её функций. В свою очередь, это создает условия для обеспечения гибкости поведения в конфликте студентов. Таким образом, у студентов расширяются функциональные возможности конфликтной компетентности по сравнению со старшеклассниками.

Для изучения специфики развития конфликтной компетентности личности, занятой в определенной сфере профессиональной деятельности, нами проведено обследование учителей общеобразовательных школ и инженеров предприятий.

Современные условия образования увеличивают сложность профессионально-педагогической деятельности, связанную с интеллектуальным и эмоциональным напряжением, преодолением психологических затруднений. Оптимальный тип реагирования учителя в конфликте подразумевает реализацию им стратегии сотрудничества в условиях профессионального общения.

Установлено, что в структуре конфликтной компетентности педагогов наибольший «вес» имеют такие базовые качества, как настойчивость и робость, относящиеся к волевому и эмоциональному элементам данной компетентности.

Ведущей характеристикой конфликтной компетентности педагогов выступает регулятивная. Доказано, что, чем более настойчивым является педагог, тем сильнее выражена его направленность на достижение успеха и выше показатели эмоционального самоконтроля. Для педагогов, проявляющих настойчивость, характерны адекватный уровень притязаний и сформированность навыков волевого самоконтроля.

Педагогическая деятельность связана с необходимостью преодоления учителем различного рода трудностей, требующих от него мобилизации волевых усилий. Эти трудности могут быть связаны как с организацией педагогом учебного процесса, так

и с регуляцией им собственного психического состояния. Самообладание учителя проявляется не только в том, чтобы сдерживать свой гнев, но и в том, чтобы преодолеть робость, часто мешающую в работе с классом. Необходимость предъявлять четкие требования к учащимся и осуществлять контроль за их исполнением обуславливает проявление учителем настойчивости.

Чем более креативным является педагог, тем выше у него степень развития интернальности. Подчеркнем, что конструктивное отношение учителя к конфликту предполагает его восприятие не как помехи, а как творчески решаемой задачи. Избегание учителем ситуаций конфликта не является рациональным поведением, поскольку данный тип реагирования не ориентирован на решение проблемы. Ожидая, что возникшая конфликтная ситуация разрешится сама собой, учитель может допустить её переход в стадию острого конфликта.

В проведенном совместном с Н. В. Кузнецовым исследовании нами было доказано, что уровень социальной фрустрированности и нервно-психической устойчивости педагога связаны с эффективностью образовательного процесса. Обнаружено, что общая успеваемость школьников выше по учебным предметам тех учителей, которые обладают низким уровнем социальной фрустрированности и высоким уровнем нервно-психической устойчивости [2].

Выявлено, что у учителей сильнее, чем у студентов, получающих педагогическое образование, выражена направленность на оптимальное разрешение конфликта. Студенты, в отличие от педагогов, более склонны прибегать к деструктивному поведению в конфликте, используя агрессивный тип реагирования. Установлено, что наличие качеств креативной личности, а также несформированность эмоциональной саморегуляции в большей степени характерны для студентов, а робость и субъективный locus контроля — для педагогов.

Важным показателем конфликтной компетентности является уровень культуры саморегуляции личности. Л. А. Петровская отмечает, что большинство межличностных конфликтов сопровождается повышенной эмоциональной вовлеченностью их участников в ситуацию конфликтного взаимодействия.

Нами было сделано предположение о наличии связи между конфликтной компетентностью и уровнем социальной фрустрированности и нервно-психической устойчивости (НПУ) личности педагога.

В качестве испытуемых нашего исследования выступили педагоги учебных заведений среднего звена в возрасте от 24 до 53 лет.

Отметим, что педагоги, имеющие повышенный — высокий уровень социальной фрустрированности и/или неудовлетворительный уровень НПУ, условно считались нами конфликтно некомпетентными. Педагоги, имеющие пониженный — низкий уровень социальной фрустрированности и высокий — удовлетворительный уровень НПУ, условно считались конфликтно компетентными. В качестве показателя эффективности образовательного процесса бралась средняя оценка по классам по предмету, который ведёт данный педагог.

В качестве проверки достоверности результатов использовался критерий углового преобразования Фишера — ϕ^* . Критерий предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего нас признака. Он оценивает достоверность различий между процентными долями этих выборок.

По полученным «сырым» результатам выборка была разделена на две группы — конфликтно компетентные и конфликтно некомпетентные. После проведения ранговой корреляции были отобраны две новые группы — с условно высоким показателем успеваемости по классам (4,1–4,7) и с низким показателем успеваемости (2,9–3,7).

По таблице «Величины угла ϕ (в радианах) для разных процентных долей: $\phi = 2 \cdot \arcsin \sqrt{P}$ » были определены величины ϕ , соответствующие процентным долям признака в каждой из групп.

$$\phi_{(82,4\%)}^* = 2,276$$

$$\phi_{(42,9\%)}^* = 1,428$$

Эмпирическое значение ϕ^* оказалось равным 2,6 при критических значениях ϕ^* $\phi^* \begin{cases} 1.64(p \leq 0,05) \\ 2.31(p \leq 0,01) \end{cases}$.

$$\phi_{\text{эмп}}^* = 2,6$$

$$\phi_{\text{эмп}}^* > \phi_{\text{кр}}^* \quad (p \leq 0,01)$$

При построении оси значимости полученное эмпирическое значение φ^* попало в зону значимости.

На основании полученного результата нами был сделан вывод, что конфликтная компетентность педагога влияет на эффективность образовательного процесса (в плане общей успеваемости школьников).

В педагогической деятельности учитель несет профессиональную ответственность за конструктивное разрешение возникающих конфликтов. Принятие ответственности является важным признаком как профессиональной, так и личностной зрелости. Осознание учителем ответственности за конструктивное разрешение конфликта подразумевает наличие у него способности видеть связь между своими действиями и их последствиями.

Изменения структуры конфликтной компетентности учителя в процессе его профессионализации обуславливают интегративную и более полную реализацию функций данной компетентности. Нами выявлена положительная динамика эмоционального элемента конфликтной компетентности в процессе профессионализации педагога общеобразовательной школы, что выражается в повышении контроля учителя над своими эмоциями.

М. М. Кашаповым и Л. М. Аферовой установлено, что особенности личностных конструктов педагогов с высоким уровнем конфликтности характеризуются большим акцентированием внимания на импульсивном, прямом характере взаимодействия в конфликте, в то время как педагоги с низким уровнем конфликтности отдают предпочтение компромиссу и рациональному подходу к конфликту. Особенности личностных конструктов старшеклассников с высоким уровнем конфликтности проявляются в доминировании эгоцентрически ориентированных конструктов, в то время как ученики с низким уровнем конфликтности выделяют значимость общения, активного взаимодействия с людьми.

В исследовании нами выделены две группы педагогов с различным стажем профессиональной деятельности. В первую группу испытуемых включены учителя, чей стаж педагогической деятельности на момент обследования составлял менее пяти лет. Во вторую группу вошли педагоги со стажем более пяти лет. В каждой из групп 50 учителей.

Обозначение границы для отнесения испытуемого к определенной группе произведено, во-первых, исходя из имеющихся в психологической науке данных об этапах профессионализации, во-вторых, с учетом нормативной документации, регламентирующей деятельность педагога. Как отмечают Я. Л. Коломинский и А. В. Петровский, первый пятилетний рубеж в профессиональной деятельности педагога является важным и значимым. Учеными выявлены различия между учителями, имеющими опыт работы менее и более пяти лет, связанные с личностными особенностями и педагогическими способностями. Кроме этого, согласно нормативным документам, учитель, имеющий стаж работы до пяти лет, считается молодым специалистом, что также позволяет рассматривать этот профессиональный рубеж как критерий для дифференциации педагогов на группы.

Предложенную дифференциацию учителей на группы, на наш взгляд, можно соотнести с выделенными Т. В. Кудрявцевым стадиями процесса профессионального становления. Специалисты со стажем работы менее пяти лет находятся на стадии вхождения в профессию. Данная стадия, по мнению Т. В. Кудрявцева, характеризуется активным овладением личностью профессией и нахождением своего места в рабочем коллективе. Специалистов со стажем работы более пяти лет, с нашей точки зрения, целесообразно отнести к стадии полной реализации личности в самостоятельном профессиональном труде. Именно на этой стадии, как отмечает Т. В. Кудрявцев, оказывается сформированной определенная система личностных качеств и отношений.

Проведенный сравнительный анализ показателей конфликтной компетентности учителей с различным стажем работы позволил установить, что у педагогов, начинающих свою профессиональную деятельность, ниже уровень эмоциональной саморегуляции по сравнению с учителями, имеющими стаж работы свыше пяти лет. Таким образом, в процессе профессионализации педагога наблюдается положительная динамика эмоционального элемента конфликтной компетентности, что выражается в повышении контроля учителя над своими эмоциями.

Установленные нами различия учителей по показателям регулятивного компонента конфликтной компетентности пока-

зывают, что профессиональная деятельность педагога является напряженной эмоционально. Полученные данные позволяют предположить, что наиболее сильное влияние стресс-факторы оказывают на учителей со стажем работы менее пяти лет, то есть в период адаптации молодого специалиста к условиям школы. Как показали результаты проведенного анкетирования, именно среди молодых учителей особенно остро ощущается недостаток профессиональной подготовки к поведению в эмоциогенных ситуациях.

Подчеркнем, что успешность профессиональной адаптации учителя зависит от многих обстоятельств — как объективных, не связанных с личностью, так и субъективных. Из объективных факторов, влияющих на успешность профессиональной адаптации, наиболее существенны такие, как атмосфера педагогического коллектива, в который попал молодой специалист, материальная база школы. Имеют значение величина учебной нагрузки в первые годы работы, число подготовок к урокам, расписание уроков, от которого зависит возможность посещать уроки коллег. Сказываются и состояние здоровья учителя, его семейное положение, жилищные условия.

Среди субъективных факторов профессиональной адаптации учителя в первую очередь надо назвать субъективную привлекательность профессии для личности. Чем она больше, тем быстрее и успешнее, как правило, идет адаптация. Большое значение имеет и наличие у молодого педагога таких профессиональных качеств, как тактичность, требовательность к себе и др., умение достигать близости с учениками, творческий подход к работе.

Успешность профессиональной адаптации учителя во многом зависит от того, насколько сам он выступает её активным субъектом, то есть от того, насколько он стремится к самосовершенствованию. Мешает успешной профессиональной адаптации не только неразвитость этих качеств, но и наличие у начинающего учителя стереотипов, вынесенных им из своего школьного детства, возникших под влиянием первых неудач или сформировавшихся под воздействием неадекватных социальных ожиданий по отношению к учителю в той среде, где он воспитывался.

Важно учитывать также возраст молодого специалиста. Учитель может быть молодым в смысле возраста и в смысле опыта. Молодому по возрасту специалисту адаптироваться легче, так как он не обременен жизненным опытом настолько, насколько взрослый учитель. С учащимися общаться также легче молодому по возрасту учителю, так как нет большого возрастного различия, понимание между этим учителем и учащимися складывается проще. У более взрослого «молодого специалиста» могут быть проблемы общения с педагогическим коллективом, так как складывается неправильное мнение, что начинающий свою деятельность учитель в более зрелом возрасте не может быть компетентным.

Неумение учителя контролировать эмоции и сохранять самообладание в ситуации конфликта может приводить к развитию у него невротизации, деформации эмоциональной сферы и формированию деструктивных поведенческих реакций. Все это свидетельствует о необходимости проведения в образовательных учреждениях комплексной психологической работы с учителями для обеспечения их благоприятного эмоционального состояния как важного условия организации эффективной педагогической деятельности.

Результаты эмпирического исследования позволили установить следующие **психологические механизмы конфликтной компетентности личности**: механизм психологического соответствия, реципрокный механизм, механизм функциональной динамичности.

- *Механизм психологического соответствия* — механизм, определяющий целостность конфликтной компетентности. Психологическое соответствие обозначает взаимосвязь компонентов данной компетентности, наличие которой было доказано взаимодополняющими методами исследования (корреляционным анализом и методом корреляционного отношения). При этом на основе результатов структурного анализа сделан вывод, что конфликтная компетентность не сводится к простой сумме рядоположенных структурных составляющих. Качественное своеобразие конфликтной компетентности может быть установлено не на уровне набора или суммы когнитивного, мотивационного и регулятив-

ного компонентов, а лишь на уровне их системной организации. Данные компоненты неаддитивно образуют целостную структуру конфликтной компетентности. Проявление механизма психологического соответствия обеспечивает продуктивный характер конфликтной компетентности, раскрывающийся в эффективной реализации всех её функций: превентивной, прогностической, конструктивной, рефлексивной и коррекционной.

- *Реципрокный механизм* — механизм, определяющий такой характер взаимодействия компонентов конфликтной компетентности, при котором снижение роли одних компонентов сочетается с усилением влияния других. Так, выявленная на основе корреляционного анализа обратная связь показателей эмоционально-волевой саморегуляции и креативности старшеклассников (то есть когнитивного и регулятивного компонентов их конфликтной компетентности) свидетельствует о том, что успешная реализация прогностической функции сопровождается ослаблением рефлексивной и коррекционной функций конфликтной компетентности старшеклассников.

- *Механизм функциональной динамичности* — механизм, обеспечивающий подвижность структуры конфликтной компетентности и характеризующий адаптивные возможности личности в ситуации конфликта. В ходе эмпирического исследования было установлено, что структура конфликтной компетентности является достаточно сложной и внутренне дифференцированной, что создает условия для разнообразия и лабильности поведенческого репертуара личности, способствуя эффективной реализации оптимального типа реагирования в конфликте.

Следовательно, важной предпосылкой принятия личностью эффективного решения в ситуации конфликта является высокая степень её внутренней гетерогенности, сложности, как бы соединения в ней противоречивых начал и качеств, то есть всего того, что образует предпосылку для разнообразия, лабильности и дифференцированности поведенческого репертуара. Высокая вариативность поведения обеспечивает возможность гибких перестроек стратегий действия личности в условиях конфликтного взаимодействия, что способствует нахождению оптимального варианта поведения в ситуации конфликта.

Таким образом, выявление психологических механизмов конфликтной компетентности личности способствует установлению характера соотношения её структуры и функций, что имеет важное значение для оценки продуктивности данной компетентности в условиях межличностного взаимодействия.

3.3. Технологии обучения управлению конфликтами и формирования конфликтной компетентности участников образовательного процесса

В современных исследованиях по социальной психологии и конфликтологии нет единого ответа на вопрос об уровнях, критериях и показателях сформированности конфликтной компетентности личности.

Б. И. Хасан и П. А. Сергоманов выделяют два уровня профессиональной конфликтной компетентности. Первый уровень, по мнению ученых, предусматривает способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия и владению способами регулирования для его разрешения. Второй уровень конфликтной компетентности предполагает умение проектировать необходимые для достижения результатов развития конфликты, конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия; владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников ситуации (Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов, 2004).

Б. И. Хасан считает, что конфликтно компетентный человек обладает способностью обнаруживать противоречие, которое лежит в основе конфликта, готов преодолевать затруднения. Кроме этого, он владеет способами разрешения противоречий разных типов.

Приобретение личностью конфликтной компетентности, как подчеркивает Б. И. Хасан, предполагает не только специальные теоретические курсы для изучения единиц описания и моделей разного типа конфликтных систем, но и специально организованные пробные действия и процедуры для выработки навыков распознавания, анализа, провоцирования и конструирования конфликтов.

На наш взгляд, становление конфликтной компетентности личности возможно, если, во-первых, с помощью специальных рефлексивных технологий актуализировать «свернутый» опыт оптимального разрешения конфликтов; во-вторых, включить в образовательные процессы специально контролируемые социокультурные конфликты продуктивной ориентации; в-третьих, личность умеет «самоозадачиваться», то есть самостоятельно определять собственный вектор самосовершенствования тех качеств, которые необходимы для успеха в условиях конфликтного взаимодействия. Достижение высокого уровня конфликтной компетентности связано с преодолением разного рода трудностей как внешнего, так и внутреннего плана.

С. Р. Петрухина (2004), рассматривая понятие конфликтостойчивости, выделяет следующие показатели её сформированности: умение личности управлять своими эмоциональными состояниями в предконфликтных и конфликтных ситуациях, открыто выражать свои эмоции без оскорблений оппонента; способность к сознательной мобилизации сил, контролю и управлению собой; умение сводить к минимуму искажения восприятия конфликтной ситуации, личности оппонента, своего поведения, правильно принимать решения, аргументированно вести полемику в условиях спора; способность личности оптимально организовывать поведение, направлять его на совместный поиск компромиссных путей решения противоречий.

Ученые выделяют различные показатели сформированности конфликтной компетентности личности. Данное рассогласование во мнениях можно объяснить различием подходов к выделению компонентов конфликтной компетентности.

М. М. Рыбакова, рассматривая проблему педагогических конфликтов, подчеркивает необходимость целенаправленного обучения учителей методике и технике разрешения конфликтных ситуаций. Как отмечает исследователь, для успешного обучения учителя разрешению педагогических конфликтов важно учитывать следующие аспекты.

1. Учителю следует принять неизбежность встречи со сложными ситуациями и конфликтами в педагогической работе; осознать

необходимость овладения способами их предупреждения; понять реальные причины ситуаций; увидеть трудности их разрешения.

2. Обучение педагога анализу конфликта целесообразно строить через усвоение им алгоритмов действий. Основное внимание при обучении необходимо уделять психологическому анализу ситуации, поступка, чтобы увидеть конкретное проявление закономерностей психического развития ребенка.

Рассмотрим специфику различных способов проведения педагогом анализа конфликта. Первый способ состоит в перечислении поступков учеников, а также педагогических приемов и действий учителя, которые направлены на разрешение конфликта. Данный способ довольно часто используется учителями, которые торопятся «принять меры» к нарушителям порядка и мало интересуются личностью ученика, мотивами его поступка.

Второй способ анализа конфликта характеризуется переносом внимания при анализе ситуации с поступка на личность ребенка. Центром внимания становится не ситуация, а сам ученик, его личность. С этого начинается поиск причин конфликта. При таком способе анализа проявляется личность анализирующего: для одних характерен интеллектуально-рассуждающий анализ, поиск объективных причин возникновения ситуации, другие склонны к эмоционально-рефлексирующему анализу, стремятся увидеть ситуацию глазами ученика, понять его переживания.

Третий способ анализа конфликта характеризуется фрагментарным привлечением психологических знаний без достаточно глубокой их переработки. Психологические знания используются лишь для обоснования педагогических приемов воспитательного воздействия. Подобным способом анализа владеет большинство учителей. При таком подходе к анализу конфликта заметно проявление учителем интереса к психологическим особенностям ученика, однако провести глубокий анализ конфликта педагогу мешает недостаточное знание возрастных и индивидуальных особенностей ученика и их проявления в поступке ученика.

Четвертый способ включает предложение различных вариантов предупреждения конфликта путем нестандартного его разрешения. Именно в таком способе проявляется подлинное педагогическое мастерство учителя.

С целью изучения возможности формирования конфликтной компетентности педагогов нами разработана программа социально-психологического тренинга. По мнению И. Н. Карицкого, тренинг представляет собой психологическую практику, мотивом которой выступает тренировка тех или иных психических, психологических, психосоциальных свойств личности или группы.

Под *социально-психологическим тренингом*, как указывает Л. А. Петровская, в самом широком смысле обычно понимают «своеобразные формы обучения знаниям и отдельным умениям в сфере общения, а также формы соответствующей их коррекции». По мнению ученого, социально-психологический тренинг представляет собой форму психологического воздействия в процессе интенсивного общения в группе.

Содержательный круг задач, решаемых средствами социально-психологического тренинга, широк и разнообразен. Соответственно разнообразны и формы тренинга, среди которых Л. А. Петровская выделяет тренинги, ориентированные на развитие специальных умений (например, умение вести дискуссию, разрешать межличностные конфликты), и тренинги, нацеленные на углубление опыта анализа ситуаций общения (например, специализированные группы самоанализа, ориентированные на повышение адекватности анализа себя, партнера по общению, групповой ситуации в целом). Последняя задача решается и в первом случае, но лишь как сопутствующая, не основная.

Таким образом, исходя из предложенной Л. А. Петровской типологии форм тренинга нам представлялось важным разработать программу социально-психологического тренинга по формированию конфликтной компетентности личности, реализация которой позволит интегрированно решить обе указанные задачи.

При разработке программы тренинга мы опирались на принципы конструирования образовательной среды, разработанные В. И. Пановым. Ученым создана схема экспертизы и проектирования психодидактического (технологического) компонента образовательной среды, в основу которой положены ответы на следующие базовые вопросы: кого, зачем, как и кому обучать. Данные вопросы являются, на наш взгляд, основополагающими и при построении программы социально-психологического тренинга.

Социально-психологический тренинг разработан с учетом выявленных особенностей конфликтной компетентности педагогов. При построении программы тренинга были подобраны специальные упражнения и игровые задания, направленные на профилактику данных деструкций в личностном развитии учителей.

Разработанный тренинг предполагает решение следующих задач: формирование позитивного и творческого отношения к конфликтам; обучение способам профилактики конфликтов и эффективным стратегиям поведения в них.

Созданная тренинговая программа была апробирована нами в «МОУ СОШ № 8» г. Ярославля. Продолжительность тренинга составила 12 занятий.

Диагностические замеры проводились в три этапа: перед началом тренинга; после окончания тренинга; отсроченный замер. На диагностических срезах были использованы следующие методики: опросник «Диагностика личности на мотивацию к успеху и к избеганию неудач» Т. Эллерс, личностный опросник «Диагностика уровня субъективного контроля» Дж. Роттера, методика «Шкала оценки эмоциональной возбудимости» V. A. Braithwaite в адаптации А. А. Рукавишникова, М. В. Соколовой, опросник «Оценка уровня волевого самоконтроля» Е. В. Эйсмана, А. Г. Зверкова, методика диагностики типа реагирования в конфликте (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева), опросник «Диагностика личностной креативности» Ф. Вильямса в адаптации Е. Е. Туник.

Одной из задач разработанного тренинга является формирование у личности умения анализировать собственный психологический потенциал. Данное умение служит базой для регулятивного компонента конфликтной компетентности. Выбранный нами диагностический инструментарий создает условия для развития у личности рефлексии.

Программа тренинга включала в себя пять взаимосвязанных компонентов, представленных в табл. 4.

Структура каждого занятия включала в себя три части:

1. Разминка (упражнения на установление контакта, создание доброжелательной атмосферы в группе, активизацию совместной работы).

Таблица 4

***Компоненты программы тренинга по формированию
конфликтной компетентности личности***

<i>№</i>	<i>Компоненты программы</i>	<i>Задачи</i>
1	Диагностический	Выявление уровня сформированности показателей конфликтной компетентности педагогов перед началом совместной работы
2	Мотивационный	Определение значения конфликтной компетентности как важного условия эффективности профессиональной деятельности; формирование у участников группы установки на освоение современных методов профилактики и разрешения конфликтов, а также мотивации стремления к успеху как одного из показателей конфликтной компетентности
3	Когнитивный	Формирование у педагогов системы знаний о конфликтах и способах поведения в них на основе осознания творческой сущности и положительной роли конфликта для личностного развития
4	Регулятивный	Обучение участников группы приемам эмоционально-волевой саморегуляции и формирование у них умения анализировать собственный психологический потенциал, реконструировать компоненты психологического облика своих партнеров и конфликтных ситуаций
5	Оценочный	Выявление динамики показателей конфликтной компетентности педагогов на конечном этапе тренинга

2. Основное содержание занятия (формы и методы работы зависят от поставленных на занятии задач).

3. Рефлексия (осуществление участниками группы обратной связи).

При проведении тренинга нами были учтены основные методологические принципы построения тренинговых программ и конструирования образовательной среды, отраженные в исследованиях И. Н. Карицкого, М. М. Кашапова, Н. В. Ключевой, В. И. Панова, Л. А. Петровской, В. Г. Пузикова, Е. В. Сидоренко.

Данные принципы касаются *важных условий достижения эффективности групповой работы* (создание доверительной атмосферы общения; вовлеченность каждого из участников в деятельность группы; конструктивный характер общения, открытое обсуждение вопросов) и *основных правил работы группы* (правило обратной связи, правило «здесь и теперь», правило закрытости группы), способствуя эффективной реализации программы тренинга.

Эффективность тренинга определялась по ряду критериев и показателей, представленных на рис. 3.



Рис. 3. Критерии и показатели эффективности социально-психологического тренинга по формированию конфликтной компетентности личности в процессе профессионализации

Оценка эффективности тренинга по личностному и содержательному критериям осуществлялась с помощью анкетирования и субъективной оценки участников группы; по операционально-

му критерию — посредством диагностического среза и организованного внешнего наблюдения в ходе тренинга.

Динамика компонентов конфликтной компетентности участников группы исследовалась с помощью диагностического инструментария до начала тренинга и после его окончания.

Результаты подсчета по Т-критерию Вилкоксона показали, что после прохождения тренинговой программы у педагогов увеличились показатели конфликтной компетентности.

Установлено, что в начале совместной работы у половины участников группы (семь человек) доминирующим типом реагирования в конфликте являлось «Оптимальное разрешение». У трех человек преобладала агрессия как тип разрешения конфликта, у четверых учителей — уход от решения проблемы.

Диагностический срез после завершения тренинга позволил установить, что тип реагирования «Уход» сохранился у одного педагога, у остальных доминирующей оказалась стратегия оптимального разрешения конфликта. На основе результатов отсроченного замера (через восемь месяцев) выявлено, что у всех учителей, участвовавших в тренинге, доминирующим типом реагирования в конфликте является «Оптимальное разрешение».

Положительная динамика информационного элемента конфликтной компетентности участников группы установлена на основе проведенного анкетирования и их субъективной оценки.

На последнем занятии в качестве рефлексии учителям предлагалось ответить на вопрос: «Что каждому из вас дало участие в тренинге?». Полученные ответы были разделены нами на группы:

1. Ответы, связанные с мотивационным компонентом тренинга:

- изменилось отношение к конфликту. Участники группы подчеркнули, что преобладавшее у многих из них отрицательное отношение к конфликту сменилось в ходе тренинга на положительное, а конфликт стал восприниматься как естественное явление в жизни людей, служащее стимулом личностного развития;

- удалось понять, что конфликтная компетентность выступает условием эффективности профессиональной деятельности;

- появилось желание использовать в своей практической деятельности изученные методы управления конфликтами.

2. Ответы, связанные с когнитивным компонентом тренинга.

Все учителя отметили, что до прохождения тренинга их знания о конфликте были «разрозненными» и носили в большей степени характер житейских представлений. Проведенная совместная работа помогла трансформировать эти представления в целостную систему знаний.

Как отметили педагоги, наибольший интерес у них в тренинге вызвало изучение психологических основ саморегуляции в конфликте. Моделирование на занятиях конфликтных ситуаций и построение на этой основе комплексной матрицы анализа возможных типов поведения в конфликте способствовало более чёткому осознанию достоинств и недостатков возможных вариантов поведения в конфликте.

Все учителя подчеркнули, что участие в тренинге помогло им осознать роль творческих способностей личности в процессе оптимального разрешения конфликта. В качестве примера приведем несколько высказываний участников группы: «... творческий подход к решению конфликта позволяет превратить педагогическую проблему в новые возможности... подразумевает нахождение необычного решения проблемы»; «творчество учителя в разрешении конфликта — это гибкость, оригинальность и вариативность мышления педагога; отсутствие четких схем и шаблонов в поведении».

Таким образом, учителями отмечено, что креативность в разрешении конфликтов подразумевает способность личности изменить восприятие конфликтной ситуации, рассмотреть проблему с разных точек зрения, прогнозировать развитие конфликта и трансформировать его в новые возможности.

3. Ответы, связанные с регулятивным компонентом тренинга.

Педагоги подчеркнули, что участие в занятии, посвященном стресс-менеджменту, послужило стимулом к овладению ими приемами регуляции своей эмоционально-волевой сферы. Обращение в ходе тренинга к самопознанию и рефлексии позволило

каждому из учителей более глубоко понять себя, оценить свой личностный потенциал и его вклад в процесс успешного разрешения конфликта.

4. *Ответы, связанные с оценкой проведения тренинга*, в которых педагоги выделяли доступность и логичность изложения материала, интересные формы проведения занятий.

Диагностика показателей конфликтной компетентности учителей после тренинга позволила установить снижение значений по параметрам «эмоциональная возбудимость», «общая эмоциональность», «робость», «отсутствие контроля над эмоциями» (табл. 5).

При этом отмечено увеличение значений по всем остальным показателям конфликтной компетентности учителей, участвовавших в тренинге.

Проведенный в экспериментальной группе отсроченный замер доказал устойчивость положительных изменений всех представленных в табл. 5 показателей конфликтной компетентности. Отсроченный замер в контрольной группе позволил установить положительную динамику у педагогов таких показателей конфликтной компетентности, как «любопытность», «воображение» и «общий уровень креативности» ($p < 0,05$). Можно предположить, что данные изменения обусловлены интересом учителей к проводимому тестированию и активным участием в нем. По остальным показателям конфликтной компетентности значимых изменений у испытуемых контрольной группы за время проведения эксперимента выявлено не было.

Отметим, что результаты первого диагностического среза в КГ показали, что у четырех педагогов, входивших в нее, доминирующим типом реагирования в конфликте являлась «Агрессия», у трех человек — «Уход», у семи учителей — «Оптимальное разрешение конфликта». По результатам второго и третьего диагностических замеров динамики данных показателей у педагогов КГ обнаружено не было.

Таблица 5

***Достоверность различий по показателям
конфликтной компетентности
для участников тренинга (по Т-критерию Вилкоксона)***

<i>Показатель</i>	<i>До тренинга</i>	<i>После тренинга</i>	<i>Уровень значимости изменений</i>
Тип реагирования «Решение»	25,8	28,4	$p < 0,01$
Тип реагирования «Уход»	19,4	16,2	$p < 0,01$
Тип реагирования «Агрессия»	19,8	16,6	$p < 0,01$
Мотивация избегания неудач	17,3	12,5	$p < 0,05$
Мотивация достижения успеха	17,0	19,5	$p < 0,01$
Субъективный локус контроля	13,7	16,3	$p < 0,05$
Общий самоконтроль	12,1	16,6	$p < 0,01$
Самообладание	5,1	8,5	$p < 0,01$
Настойчивость	6,5	19,6	$p < 0,01$
Эмоциональная возбудимость	50,5	37,6	$p < 0,01$
Общая эмоциональность	20,8	16,9	$p < 0,01$
Гнев	10,2	6,6	$p < 0,01$
Робость	7,5	6,9	$p < 0,01$
Отсутствие контроля над эмоциями	9,4	6,9	$p < 0,05$
Склонность к риску	16,6	18,2	$p < 0,05$
Любознательность	15,7	18,3	$p < 0,01$
Сложность	11,6	15,7	$p < 0,01$
Воображение	10,6	12,8	$p < 0,05$
Общий уровень креативности	51,8	64,4	$p < 0,01$

Таким образом, нами доказано влияние разработанного социально-психологического тренинга на когнитивный, мотивационный, регулятивный компоненты конфликтной компетентности и тип реагирования в конфликте педагогов школы.

Подчеркнем, что повышение показателей конфликтной компетентности участников группы обусловлено спецификой разработанного тренинга. Мотивационный, когнитивный и регулятивный компоненты его программы соотносятся с соответствующими компонентами данной компетентности. При проведении с учителями занятий нами был осуществлен комплексный подход к формированию конфликтной компетентности. В основе данного подхода — целенаправленное воздействие на все структурные компоненты и элементы данной компетентности в ходе каждого занятия посредством специального комплекса упражнений, заданий и игровых ситуаций. Например, проводимая в конце каждого занятия рефлексия участниками группы своего состояния и поведения была направлена на формирование рефлексивного элемента конфликтной компетентности.

При этом на некоторых занятиях был сделан больший акцент на формировании отдельных структурных элементов конфликтной компетентности. Так, занятия, посвященные рассмотрению тем «Выражение эмоций в общении» и «Стресс-менеджмент», были в большей степени, чем другие, ориентированы на формирование эмоционального и волевого элементов данной компетентности педагогов. Основное внимание на занятии, темой которого явился творческий подход к решению конфликтной ситуации, было направлено на формирование креативного элемента конфликтной компетентности.

Как мы уже отмечали, одним из психологических механизмов конфликтной компетентности является механизм психологического соответствия, который определяет целостность данной компетентности и обеспечивает эффективную реализацию её функций. При изменениях структуры конфликтной компетентности перестраиваются и её функциональные возможности. Исходя из этого можно заключить, что положительные сдвиги показателей конфликтной компетентности учителей, принимавших

участие в тренинге, обеспечивают эффективную реализацию превентивной, прогностической, конструктивной, рефлексивной и коррекционной функций данной компетентности.

Таким образом, в ходе апробации тренинговой программы успешно реализованы все её компоненты — диагностический, мотивационный, когнитивный, регулятивный и оценочный. Установлена эффективность разработанного тренинга. Основываясь на полученных результатах, можно сделать вывод, что социально-психологический тренинг является эффективным средством повышения конфликтной компетентности педагогов.

Вопросы и задания для самостоятельной проверки знаний

1. Чем обусловлена сложность выработки учеными единого подхода к определению понятия «конфликт»?
2. Составьте схему структуры педагогического конфликта.
3. В чем заключается отличие понятий «компетенция педагога» и «компетентность педагога»?
4. Почему конфликтную компетентность целесообразно рассматривать как вид коммуникативной компетентности личности?
5. Назовите уровни, критерии и показатели сформированности конфликтной компетентности личности.
6. Объясните, чем обусловлена эффективность использования активных методов обучения в процессе формирования конфликтной компетентности участников образовательного процесса.
7. Какие теоретические положения и методологические принципы должны быть положены в основу разработки и реализации программы социально-психологического тренинга по формированию конфликтной компетентности участников образовательного процесса?

Проанализируйте предложенные ситуации педагогического конфликта и определите структуру конфликта, его динамику, алгоритм разрешения

1. Конфликт между завучем и ученицей восьмого класса по поводу вызывающего макияжа. Завуч велела девочке умыть-

ся, та категорично отказалась. Завуч насильно умыла девочку. Ученица нагрубилла администратору и убежала с уроков.

2. Конфликт между воспитателем и родителем. Мама четырехлетней девочки обвинила воспитателя в том, что она предвзято относится к её дочери, что девочка стала её бояться и не хочет ходить в детский сад.

3. В шестом классе дети однажды, вспоминая свои претензии друг к другу, припомнили, что одна девочка была должна пятьдесят рублей однокласснице, а отдала лишь половину этой суммы. Они решили её наказать за это. Вечером девочку отвели в заброшенный сарай за школой и заперли там одну после словесных оскорблений. Она там пробыла около часа. Затем ребята, решив, что хватит её там держать, выпустили. Все происходящее снимали на телефон.

Литература

1. Анцупов, А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А. Я. Анцупов. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 208 с.
2. Кашапов, М. М. Психология конфликтной компетентности / М. М. Кашапов, М. В. Башкин : учеб. пособие. — Ярославль : ЯрГУ, 2010. — 97 с.
3. Кашапов, М. М. Психология педагогического мышления : монография / М. М. Кашапов. — СПб. : Алетейя, 2000. — 463 с.
4. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова. — М. : Академия, 2005. — 368 с.
5. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. — М. : Академия, 2004. — 320 с.
6. Митина, Л. М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы / Л. М. Митина. — М. : МГППУ, 2010. — 386 с.
7. Панов, В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии / В. И. Панов. — М. : Наука, 2004. — 197 с.
8. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем : теория и практика / В. И. Панов. — СПб. : Питер, 2007. — 352 с.
9. Педагогическая психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. В. Ключевой. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 400 с.
10. Психология профессионального педагогического мышления / под ред. М. М. Кашапова. — М. : Институт психологии РАН, 2003. — 398 с.
11. Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе : книга для учителя / М. М. Рыбакова. — М. : Просвещение, 1991. — 128 с.
12. Ясвин, В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. — М. : Сентябрь, 2000. — 125 с.

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Образовательная среда как фактор развития личности.....	4
1.1. Понятие образовательной среды и ее психологической безопасности.....	4
1.2. Особенности педагогической деятельности.....	11
1.3. Педагогическое проектирование как основа конструирования образовательной среды.....	23
Вопросы и задания для самостоятельной проверки знаний.....	27
Глава 2. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе.....	28
2.1. Здоровье участников образовательного процесса и здоровьесберегающая образовательная среда.....	28
2.2. Психологическая саморегуляция учителя как средство повышения эффективности педагогической деятельности.....	34
2.3. Технологии обучения как основа конструирования психологически комфортной и безопасной образовательной среды.....	43
Вопросы и задания для самостоятельной проверки знаний.....	61
Глава 3. Педагогические конфликты и конфликтная компетентность участников образовательного процесса.....	64
3.1. Особенности конфликтов в сфере образования.....	64
3.2. Структурно-функциональная организация конфликтной компетентности участников образовательного процесса.....	72
3.3. Технологии обучения управлению конфликтами и формирования конфликтной компетентности участников образовательного процесса.....	92
Вопросы и задания для самостоятельной проверки знаний.....	104
Литература.....	106

Учебное издание

Башкин Михаил Валерьевич

**Формирование
психологически комфортной
и безопасной
образовательной среды**

Учебное пособие

Редактор, корректор М. Э. Левакова
Верстка Е. Б. Половковой

Подписано в печать 15.04.14. Формат 60×84 ¹/₁₆.
Усл. печ. л. 6,28. Уч.-изд. л. 5,0.
Тираж 40 экз. Заказ

Оригинал-макет подготовлен
в редакционно-издательском отделе ЯрГУ.

Ярославский государственный университет
им. П. Г. Демидова.
150000, Ярославль, ул. Советская, 14.