

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Прикладная
психология»

Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»

Бакалаврская работа
на тему:

**«Связь стратегий поведения в конфликте с социально-
психологическими характеристиками педагогов»**

Студент _____ Рождественская Ольга Константиновна
подпись

Руководитель _____ Тарасова Е.М.
подпись

Нормоконтролер _____ Карманова Т.М.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.01.2017 №7)

Заведующий кафедрой _____ Медведева И.А.
подпись

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ №)

Секретарь ГЭК _____ Карманова Т.М.
подпись

Пенза 2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования	
1.1. Психология педагогической деятельности. Педагогическое общение.....	7
1.2. Межличностный конфликт. Стратегии поведения в конфликте....	16
1.3. Особенности педагогических конфликтов.....	26
1.4. Социально-психологические и коммуникативные установки личности.....	31
Глава 2. Изучение связи стратегий поведения в конфликте с социально-психологическими характеристиками педагогов	
2.1. Описание процедуры и методов исследования.....	40
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	43
Выводы.....	56
Заключение.....	58
Список используемых источников.....	59
Приложение.....	64

Введение

Многие исследователи, среди которых Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, Н.С. Жеребова, В.Н. Куницына, А.А. Леонтьев, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, Б.Д. Парыгин, А.Л. Свенцицкий, занимались проблемой общения, выделяя её как важнейшую сторону жизни человека.

Общение является не только основным источником информации для человека, но и составляет внутренний механизм совместной деятельности людей.

В процессе общения люди обмениваются своими чувствами, мыслями, влияя, при этом, на психическое состояние и поступки друг друга. В межличностном взаимодействии каждый человек реализует свои личностные потребности, важнейшими из которых являются потребность в уважении, одобрении, признании, принадлежности к группе, психологическом комфорте и т.д. Однако не всякое общение будет удовлетворять эти потребности, не каждое общение является конструктивным для его участников. У партнеров по общению часто разные (даже противоположные) желания, стремления, установки, манеры общения и т.п. Именно такие ситуации являются основой разного рода конфликтов.

Несмотря на огромное число исследований, посвященных межличностной коммуникации, до настоящего времени весьма незначительное их количество было посвящено сравнительному изучению таких ее параметров, как социально-психологические установки человека и характер его поведения в конфликте.

Профессия педагога - одна из самых важных, и, пожалуй, самых ответственных. Она требует от человека не только многих знаний, но и умения общаться, как с учениками, воспитанниками, так и с коллегами и административными работниками образовательных учреждений. Такие умения и способности особенно необходимы в современных условиях

реформирования образования, повышения меры ответственности педагогов за результат и качество своей профессиональной деятельности.

Коммуникативная сторона педагогической деятельности активно изучается в отечественной психологии такими исследователями, как Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.

Педагогическая деятельность имеет немалый конфликтогенный потенциал, который проявляется на всех уровнях.

В определенной степени конфликт является естественной составляющей любого процесса обучения и воспитания. Само явление конфликта не должно иметь однозначного негативного смысла. Конфликт проявляется при столкновении разных точек зрения, а без этого обучение и воспитание не имеет своей цели. При отсутствии противоречий нет движения вперед, поэтому нельзя загонять конфликты вглубь.

Конфликты нередки в учебно-воспитательном процессе и носят зачастую эмоциональную окраску. Конфликт требует разрешения, при котором важно учитывать объективные и субъективные факторы.

Конфликты часто имеют субъективный характер. Источником разногласий и противоборства могут оказаться особенности личности участников конфликта, их индивидуально-психологические и социально-психологические характеристики.

К сожалению, в обществе в целом и в сфере образования до сих пор не развита культура разрешения конфликтов. Педагоги, на которых ложится основная ответственность за разрешение педагогических конфликтов, часто действуют интуитивно или в соответствии с многолетними традициями, основанными обычно на неконструктивных методах решения конфликтных ситуаций. Предпринимаемые силовые меры, равно как и уход от конфликта, не устраняют причин, не разрешают его. Более того, они могут усилить проблемную ситуацию, углубить конфликт, довести его до уровня стойкого противостояния.

Учитывая важность роли педагога для становления личности детей, крайне важно овладеть общими представлениями о специфических причинах педагогического конфликта, определить типичные деструктивные позиции, занимаемые сторонами и выяснить условия успешного разрешения конфликтных ситуаций.

Большинство психологических исследований конфликтов в образовательной среде, направлены на изучение эмоциональной сферы конфликтующих сторон. На наш взгляд, на сегодняшний день недостаточно как теоретических, так и практических разработок связи стратегий поведения в конфликте с социально-психологическими характеристиками педагогов.

Целью данного исследования является изучение связи стратегий поведения в конфликте с социально-психологическими характеристиками педагогов для использования результатов исследования в работе психолога образования с представителями педагогической профессии, в частности для решения задач оптимизации взаимодействия педагогов с учениками и воспитанниками, а также конструктивного взаимодействия внутри педагогического коллектива.

Объект исследования - социально-психологические характеристики педагогов.

Предмет исследования - связь стратегий поведения в конфликте с социально-психологическими характеристиками педагогов.

Гипотеза: Стратегии поведения педагогов в конфликте связаны с их социально-психологическими и коммуникативными установками, а также со стажем профессиональной деятельности.

Задачи исследования:

1. Теоретический анализ проблемы связи стратегии поведения в конфликтной ситуации и социально-психологических характеристик личности.
2. Диагностическое исследование стратегий поведения педагогов в конфликтной ситуации.

3. Исследование социально-психологических и коммуникативных установок испытуемых с разными стратегиями поведения в конфликте, а также изучение социально-психологических установок и стратегий поведения в конфликте педагогов с разным стажем профессиональной деятельности.

4. Анализ и интерпретация данных диагностического исследования.

Методы исследования: наблюдение, беседа, диагностический эксперимент с применением следующих конкретных методик:

- Тест К. Томаса «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации».

- Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной.

- Методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко.

Для обработки эмпирических данных были использованы такие методы математической обработки экспериментальных данных, как Т-критерий Стьюдента для оценки различий величин средних значений двух независимых выборок и угловое преобразование Фишера.

Всего в исследовании приняли участие 39 человек - педагоги с разным стажем профессиональной деятельности.

Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования

1.1. Психология педагогической деятельности. Педагогическое общение

В современном обществе постоянно усложняется роль педагога, расширяется диапазон его психологического и педагогического воздействия. Педагог уже не может быть только передатчиком знаний и информации, он должен быть и психологом, и психотерапевтом; от этого во многом зависят успешность педагогической деятельности и его авторитет.

Нельзя не учитывать индивидуальные особенности педагога, его личностные характеристики, которые влияют как на выбор профессии, так и на формирование определенных стереотипов, индивидуального стиля педагогической деятельности. Общительность педагога, уравновешенность, как неотъемлемое свойство для организации и сохранения нормальных взаимоотношений педагога в процессе общения, умение вести конструктивный диалог - эти свойства необходимы для плодотворной и эффективной педагогической деятельности.

Достижение высот профессионального педагогического мастерства в конечном итоге определяется всей структурой личностных свойств субъекта. Педагогическое мастерство можно представить как системное качество личности педагога, которое приобретается в процессе его профессионального становления в виде педагогических умений. Согласно Н.В. Кузьминой, структура педагогической деятельности складывается из проектировочных, гностических, конструктивных, организаторских и коммуникативных умений [25]. С точки зрения В.А. Якунина, рассматривающего обучение как процесс управления, и исходя из функционального состава управления, где в качестве субъекта выступает педагог, педагогические умения могут быть объединены в следующие блоки: проектировочный (умение целеполагания), информационный, прогностический, конструктивный (умение принимать

решения), организаторский, коммуникативный, контрольно-оценочный и коррекционный. В том случае, если речь идет о намеренном формировании профессионально-педагогического мастерства, наиболее эффективным будет то обучение, которое моделирует и воспроизводит реальную технологию педагогического труда, т.е. идет не от знаний, а от целей, без определения которых трудно разобраться в том, что надо и что не нужно знать в той или иной профессии. Лучшими педагогами являются те, кто хорошо представляет конечные цели воспитания, соотносят с ними и подчиняют им цели ближние [54]. Степень сформированности различных педагогических знаний и умений обуславливает общий уровень педагогического мастерства.

Н.В. Кузьмина выделяет несколько уровней, на которых может осуществляться педагогическая деятельность.

Самый низкий из них - репродуктивный уровень. Отличительная черта педагогической деятельности педагога, находящегося на этом уровне, состоит в том, что здесь педагог учит других тому и так, как его учили самого.

Следующий уровень - адаптивный, на котором педагог начинает передавать свой опыт с некоторыми преобразованиями в целях сделать его доступным для других.

На локально-моделирующем и системно-моделирующим уровнях знания и опыт передаются педагогом в более или менее широкой системе.

На последнем уровне, согласно Н.В. Кузьминой, педагог в состоянии моделировать и формировать не только систему знаний, но и на основе этих системных знаний управлять поведением воспитываемых, т.е. решать не только дидактические, но и воспитательные задачи [25].

Успешность педагогической деятельности может определяться как внешними условиями, так и субъективными факторами.

К факторам, определяющим педагогическое мастерство педагогов, относятся социально-демографические характеристики, а именно: возраст, пол, образование и стаж работы. Однако в ряде исследований показано, что

уровень мастерства в обучении и воспитании половозрастными признаками не определяется. Нет однозначной связи также между стажем работы и успешностью педагогической деятельности.

Большое влияние на формирование педагогических умений и мастерства оказывает профессиональная направленность. При этом высокий уровень педагогического мастерства предполагает, как правило, наличие высокой удовлетворенности профессией педагога. Оценка тем выше, чем больше привлекательных сторон педагог видит в своей профессии, и чем большую значимость он придает этим привлекательным сторонам. Впрочем, отдельные педагоги с одинаковым уровнем интеллекта и профессиональной направленности обнаруживают различную успешность педагогической деятельности. Большую роль в детерминации успешности педагогической деятельности играет самооценка [48].

Уровень педагогической деятельности однозначно соотносится со степенью адекватности самооценки. Успешность педагогической деятельности зависит также от совпадения оценки и самооценки. Степень рассогласования оценки и самооценки является признаком не только остановки в профессиональном развитии, но и индикатором внутригрупповых конфликтов и напряженной социально-психологической атмосферы в коллективе.

При анализе личностных характеристик педагога исследователи выделяют следующие общие черты, характеризующие его: повышенная общительность и эмоциональность, высокий самоконтроль и чувство долга, повышенная требовательность к окружающим и тактичное обращение с ними, повышенная потребность в социальной поддержке, ориентация на групповые и социальные нормы и др.

Структура психологических предпосылок успешности педагогической деятельности представляет собой многокомпонентное образование.

Деятельность педагога складывается из отдельных, но взаимосвязанных компонентов. Выделяют три основных компонента педагогической деятельности: конструктивный, коммуникативный и организаторский.

Конструктивный компонент. В работе педагога большое место принадлежит конструированию урока или воспитательного мероприятия, где предусмотрено и содержание, и система, и последовательность.

Организаторскую деятельность педагога трудно отделить от конструктивной. Все, что планирует педагог, должно сочетаться с его умением организовать весь учебный и воспитательный процесс. Организаторский компонент включает как организацию своего поведения, так и организацию деятельности учеников и воспитанников.

Коммуникативный компонент включает в себя установление и поддержание отношений с учениками и воспитанниками, родителями, администрацией, другими педагогами.

Именно отношение педагога к ученикам и воспитанникам определяет успех его конструктивной и организаторской деятельности, а также эмоциональное благополучие детей.

Рассмотрим компоненты профессионально-педагогической общительности.

Выделяют пять типов эмоциональных отношений педагога к воспитанникам и учащимся:

- 1) эмоционально-положительный активный;
- 2) эмоционально-положительный пассивный;
- 3) эмоционально-отрицательный активный;
- 4) эмоционально-отрицательный пассивный;
- 5) неуравновешенный.

Педагог с эмоционально-положительным активным отношением к детям проявляет открытую доброжелательность, стремится видеть хорошее в личности ученика и воспитанника, активно поощряет их.

Педагог эмоционально-неуравновешенный то подозрителен и отрицательно настроен к детям, то сентиментален и необоснованно поощряет их.

Коммуникативная сторона педагогической деятельности проявляется во всем педагогическом процессе (и в конструктивной, и в организаторской его стороне).

Так, например, во время объяснения нового материала на уроке его эмоциональная подача, обращенность учителя к ученикам помогают им лучше усваивать знания. Организовать свое внимание во время объяснения помогает тактичное замечание учителя тем, кто не слушает, умение заметить ученика, не понявшего материал, и пояснить еще раз.

Осуществление индивидуального подхода, как одна из сторон коммуникативной деятельности человека, также определяет успех его работы. Педагог должен замечать и учитывать особенности подопечных. Так, медлительность ребенка, связанная с его темпераментом, требует терпения и такта педагога.

Педагогическая деятельность требует продуманного и по возможности заранее спланированного общения. Умение слушать, не перебивая, вовремя задать наводящий вопрос, справедливо оценивать деятельность и поведение - залог успешного педагогического влияния.

Именно коммуникативные, а не конструктивные и организаторские компоненты деятельности педагога в большинстве случаев являются причиной отклонений в педагогическом процессе. Если у педагога сложился положительный или отрицательный стереотип в отношениях с учениками и воспитанниками, это мешает объективности в отношениях и требует от него анализа и перестройки поведения.

Рассмотрим структуру коммуникативных способностей, знаний и навыков, используемых педагогом в общении.

Прежде всего, заметим, что коммуникативные способности в педагогической деятельности - это способности к общению, специфическим

образом выступающие в сфере взаимодействия, связанного с обучением и воспитанием детей. Из этого можно сделать, по меньшей мере, два вывода:

1. Способность к педагогическому общению является неотделимой от общих коммуникативных особенностей человека, которые проявляются во всех сферах человеческой деятельности.

2. Вместе с тем, способность к педагогическому общению не ограничивается общими коммуникативными способностями. Не все коммуникативные особенности проявляют себя одинаково в разных ситуациях общения. Есть ряд специальных коммуникативных умений и навыков, которыми должен владеть педагог, в то время, как для людей других профессий они не являются необходимыми. К таким умениям и навыкам относится направленность на познание других людей, правильное восприятие и оценивание ситуаций общения.

Рассмотрим проблемы, которые могут возникать в процессе педагогического общения вследствие недостаточного развития этих способностей.

Познание другого человека включает общую оценку личности, которая обычно складывается на основе первого впечатления о нем, оценку отдельных черт его личности, оценку связи внешне наблюдаемого поведения с внутренним миром человека на основе понимания языка невербального общения - умения «читать» жесты и мимику.

Умение правильно оценить ситуацию общения - это способность выделять наиболее информативные признаки, обращать на них внимание, при этом правильно воспринимать и оценивать психологический смысл ситуации.

Невербальные формы педагогического общения менее изучены и порождают много проблем на практике. С ними связаны такие коммуникативные способности, как умение вступать в контакт, умение предупреждать возникновение конфликтов, выбирать правильную стратегию в решении конфликтных ситуаций, умение быть правильно понятым и

воспринятым другим человеком, а также умение дать возможность другому человеку проявить свои интересы и чувства.

С этими способностями связаны также умения управлять собственным поведением. К ним же относится способность человека к самовосприятию, направленная на устранение привычек и склонностей, препятствующих общению, на формирование и развитие полезных для общения умений и навыков.

Для формирования коммуникативных умений необходимо наличие определенных коммуникативных способностей, которые поддаются развитию. Основным компонентом коммуникативных способностей является общительность.

В педагогической деятельности общение выступает не как форма обыденного человеческого взаимодействия, а как функциональная категория. В педагогической деятельности общение выступает как инструмент воздействия. Обычные условия и функции общения получают в педагогической сфере дополнительную «нагрузку», и из аспектов общечеловеческих перерастают в компоненты профессионально-творческие.

В педагогической деятельности процесс общения является целенаправленным процессом, и в ряде случаев вызывает определенные трудности. Далеко не каждый педагог знает структуру и законы педагогического общения, у некоторых слабо развиты коммуникативные способности и коммуникативная культура в целом.

Переход коммуникативной ситуации из сферы обыденного общения в профессиональную осуществляется не просто. В педагогической деятельности происходит интенсивный процесс профессионализации обыденного общения. Вот почему такую важную роль приобретает обучение основам профессионально-педагогического общения в системе профессионально-творческой подготовки учителя и воспитателя.

Профессионально-педагогическое общение включает приемы и навыки взаимодействия педагога и воспитуемых. Их содержанием является обмен

информацией, воспитательное и обучающее воздействие, организация взаимоотношений. При этом педагог выступает инициатором этого процесса, организуя его и управляя им.

Оптимальным педагогическим общением является то, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и воспитанников, для творческого характера их деятельности, для формирования их личности.

В процессе педагогического общения не только реализуются функции обучения и воспитания, но и решаются другие, не менее важные педагогические задачи.

Во-первых, оно выступает средством решения учебных и воспитательных задач, является способом организации взаимоотношений педагога и детей, обеспечивает успешность обучения и воспитания.

Таким образом, общение является многофункциональной системой. Б.Ф. Ломов предложил следующую классификацию функций общения:

- информационно-коммуникативная функция,
- регуляционно-коммуникативная,
- аффективно-коммуникативная [29].

В педагогической деятельности должны быть реализованы все функции общения. Педагог должен быть и источником информации, и человеком, познающим другого человека или группу людей, и организатором коллективной деятельности и взаимоотношений.

К числу распространенных ошибок, которые допускают начинающие педагоги, относится неумение организовать общение целостно. Например, в ходе урока учитель стремится, прежде всего, передать информацию, не ориентируясь на контакт с классом, в результате чего страдает целостность процесса педагогического общения. Информативно-коммуникативная функция общения реализуется без подкрепления взаимоотношениями в диаде «учитель-ученический класс».

В процессе обучения общение позволяет обеспечивать психологический контакт с учащимися, формировать положительную

мотивацию обучения, создавать психологическую атмосферу познавательного поиска и совместных решений.

В ходе воспитательных мероприятий с помощью общения налаживается психологический контакт между педагогом и детьми, что способствует формированию их личности и межличностных отношений в детском коллективе.

Через общение создаются психологические ситуации, стимулирующие самообразование и самовоспитание личности. Преодолеваются социально-психологические факторы, сдерживающие развитие личности детей, такие, как скованность, стеснительность, неуверенность и т.п. Происходит коррекция в развитии и становлении их важнейших личностных качеств.

Владение общением как инструментом педагогического воздействия во многом обеспечивает целостную эффективность учебно-воспитательного процесса.

Система профессионально-педагогического общения предполагает органичное социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых с помощью коммуникативных средств. Роль общения в педагогической деятельности требует от педагога умения управлять своей коммуникативной деятельностью. Для этого необходимо наличие у педагога таких коммуникативных умений, как:

- умение общаться на людях;
- умение организовывать совместную с учащимися творческую деятельность;
- умение управлять общением;
- умение устанавливать психологический контакт;
- умение завоевывать инициативу в общении;
- умение «подстраиваться» в общении и т.п.

Основным компонентом коммуникативных способностей является общительность в самых разных ее проявлениях. В педагогической деятельности общительность выступает не только как личностное, но,

главным образом, как профессионально-личностное качество человека-педагога.

Общительность включает в себя целый комплекс компонентов, среди которых два основных - коммуникабельность и альтруистические тенденции.

Педагогическая деятельность предполагает постоянное и длительное общение. Поэтому педагоги с неразвитой коммуникабельностью быстро утомляются, раздражаются, что, естественно, затрудняет их работу с учениками и воспитанниками.

Правомерно рассматривать общительность как единство трех компонентов: потребности в общении; хорошего эмоционального самочувствия до, во время и после общения; коммуникативных навыков и умений.

Общительность имеет ярко выраженную эмоциональную природу. Среди коммуникативных эмоций выделяют чувство симпатии, расположения, уважения к участникам общения и т.д. Их наличие свидетельствует о предрасположенности к педагогическому общению.

1.2. Межличностный конфликт. Стратегии поведения в конфликте

Понятие конфликта имеет множество определений. Все они указывают на наличие противоречий и разногласий в процессе взаимодействия людей. Д. Майерс определяет конфликт как «воспринимаемую человеком несовместимость действий или целей» [30].

При анализе конфликта выделяют такие его категориальные основания, как структура, динамика, функции и типология.

В структуре конфликта выделяют наличие конфликтной ситуации и инцидент - открытое столкновение участников взаимодействия.

В динамике конфликта рассматриваются такие его этапы, как: предконфликтная ситуация, инцидент; разрешение конфликта и постконфликтный этап.

Конфликт имеет как деструктивную (негативную) функцию, так и конструктивную (позитивную). Конструктивным конфликт может быть в случае объективирования источника разногласий и противоречий и создании условий для его устранения. Конфликт может служить основой для дальнейшей профилактики нарушений общения и стимулировании развития отношений [12].

Конфликты нельзя относить к явлениям однозначно патологическим и деструктивным. Все чаще конфликты рассматриваются с точки зрения потенциально позитивных функций, когда конфликт определяется как сигнал неблагополучия, сигнал о необходимости изменений форм и средств общения. Конфликт ведет к изменениям, изменения - к адаптации, адаптация - к возможности дальнейшего развития. Конфликт свидетельствует о необходимости изменений в процессе взаимодействия, которые позволяют адаптироваться к новой ситуации, обстоятельствам, позиции участников общения. По мнению Д. Майерса, взаимоотношения, в которых отсутствуют конфликты, обречены на угасание. Если они распознаны и поняты, то могут стимулировать улучшение отношений между людьми. Без конфликтов осознание и решение проблем невозможно [30].

Существуют две основные формы человеческого взаимодействия - кооперация и конкуренция. Обе они необходимы и неотделимы от процесса человеческого взаимодействия.

Различают четыре основных типа конфликта:

- внутриличностный конфликт,
- межличностный конфликт,
- конфликт между личностью и группой,
- межгрупповой конфликт.

Внутриличностный конфликт - эмоционально переживаемое человеком противоречие, как психологическая проблема, требующая для своего разрешения внутренней работы сознания, направленной на его преодоление. Внутриличностный конфликт может принимать различные формы. В

зависимости от того, какие именно аспекты личности затрагиваются противоречиями, различают конфликты в мотивационной, когнитивной или деятельностной сферах [2].

Мотивационные конфликты возникают в результате борьбы противоречащих друг другу мотивов. В психоаналитической теории постоянно переживаемый человеком конфликт - неотъемлемое свойство человеческой природы.

К. Левин рассматривает мотивационные конфликты не из внутренних процессов психики, а из анализа проблем, которые возникают в жизненной ситуации человека. Он различает три типа внутриличностных конфликтов:

Первый тип внутриличностных конфликтов возникает, когда человек оказывается перед необходимостью выбора между привлекательными, но взаимоисключающими альтернативами.

Второй тип конфликта возникает в ситуации выбора между двумя в равной степени непривлекательными возможностями.

Третий тип внутриличностного конфликта характерен для ситуаций, когда одна и та же цель или возможность в равной мере и привлекательна и непривлекательна [5].

Когнитивные конфликты менее изучены. В их основе находится противоречие несовместимых представлений. В психологии теорий когнитивного диссонанса считается, что человек стремится к согласованности своей внутренней системы представлений, убеждений, ценностей и т.д. В случае возникающих противоречий он испытывает дискомфорт. Он будет стремиться к уменьшению неприятного для него состояния когнитивного диссонанса.

Те противоречия, которые затрагивают деятельностную сферу жизни личности, переживаются как ролевые конфликты. Это, прежде всего, межролевые конфликты, когда разные ролевые позиции личности и требуемое ими ролевое поведение оказываются несовместимыми. Такая ситуация превращается для человека в серьезную психологическую

проблему. Примером может быть противоречие профессиональной и семейной ролей. Существуют также внутриролевые конфликты, которые возникают между требованиями роли и возможностями личности. Человек не всегда способен соответствовать требованиям роли или не всегда хочет этого. В этом случае возникает проблема выбора - выбрать роль или отказаться от нее.

Межличностные конфликты больше всего привлекают внимание исследователей. Межличностный конфликт возникает, когда противоречие, между участниками взаимодействия воспринимается как значимая психологическая проблема. Такой конфликт, как правило, вызывает активность сторон, направленную на разрешение ситуации в интересах обеих или одной из сторон [1].

О.Н. Громова предложила следующую типологию межличностных конфликтов:

- ценностные конфликты;
- конфликты интересов;
- конфликты, возникающие из-за нарушения норм или правил взаимодействия [12].

В ценностных конфликтах разногласия сторон связаны с их противоречащими друг другу или несовместимыми представлениями, которые имеют для них значимый характер.

Различия в ценностях далеко не всегда приводят к конфликтам. Люди разных политических и религиозных взглядов, разных убеждений могут сотрудничать и иметь хорошие при этом отношения. Конфликт ценностей возникает тогда, когда люди начинают «посягать» на ценности друг друга. Если в основе поведения участников взаимодействия разные доминирующие ценности, они могут приходить в противоречие друг с другом и порождать конфликты. Доминантные ценности выполняют регулятивную функцию, направляя действия людей и создавая тем самым определенные модели их поведения, негативно влияющие на взаимодействие. К сожалению, люди

часто склонны навязывать свои взгляды, вкусы, точки зрения, что и приводит к конфликтам.

При конфликте интересов затрагиваются цели, планы, устремления, мотивы участников взаимодействия, которые являются несовместимыми или противоречащими друг другу. Выделяют, так называемые, ресурсные конфликты, когда их участники претендуют на один и тот же ресурс - материальный объект, финансы и пр.

Конфликты, возникающие из-за нарушения норм или правил взаимодействия имеют место тогда, когда нарушаются достигнутые ранее договоренности. Их нарушение может повлечь за собой взаимные претензии, далее - конфликты между участниками взаимодействия.

Характер конфликта определяется характером той проблемы, которая порождает противоречия между участниками взаимодействия. Причина конфликта определяется конкретными обстоятельствами взаимодействия. Следует упомянуть также повод возникновения конфликта, который представляет собой конкретное событие, переводящее скрытые трудности в открытый конфликт. Конфликт может развиваться постепенно, часто в форме нарастающего скрытого напряжения, и, затем, переходит в открытое столкновение.

Существенной характеристикой описания конфликта является его острота, степень жесткости противостояния сторон. Острота конфликта зависит от:

- характера проблем, затронутых конфликтом. Чем более значимы для человека эти проблемы, тем менее он склонен к уступкам и компромиссам.
- степени эмоциональной вовлеченности человека в конфликт. Эмоциональная вовлеченность зависит и от значимости затронутых проблем, и от личностных особенностей участников конфликта.
- индивидуальная склонность участников конфликта к конкурентным отношениям, к соперничеству, к доминированию.
- опыта прежних отношений участников конфликта [22].

Длительно накапливавшееся напряжение может привести к тому, что конфликты из способа решения проблем становятся средством выражения неприязни, негативных эмоций, враждебности. Часто эмоциональные «удары», наносимые и получаемые участниками конфликта, отодвигают на второй план проблему, которая требует решения [12].

При анализе конфликтов рассматривают также их динамику. В зависимости от нее различают конфликты актуальные и привычные. Актуальные конфликты реализуются в настоящий момент и непосредственно связаны с определенной проблемой. Они прогрессируют, если масштаб и интенсивность противостояния участников все более нарастает.

Привычные конфликты те, которые возникают с определенной периодичностью по любому поводу. За привычными конфликтами, как правило, скрыты глубинные противоречия, подавленные и вытесненные из сознания.

По степени выраженности конфликты могут быть открытыми и неявными, скрытыми. Скрытые конфликты наиболее опасны, поскольку приводят к возникновению коммуникационной проблемы, когда причина конфликта не является предметом обсуждения и часто даже не осознается.

Особого внимания требует конфликт между личностью и группой. Между отдельной личностью и группой может возникнуть конфликт, если эта личность займет позицию, отличающуюся от позиции группы. В таком конфликте индивиду противостоит не один, а множество индивидов, имеющих не только свои мотивы и цели, но и свое, часто искаженное, восприятие мотивов и целей данного индивида.

Основными причинами внутригруппового конфликта являются ограниченность ресурсов, которые нужно делить; взаимозависимость заданий; различия в целях; различия в представлениях и ценностях; различия в манере поведения и жизненном опыте; в уровне образования, а также плохие коммуникации [24].

Среди конфликтогенных факторов значительное место занимают индивидуальные различия. Есть люди, постоянно проявляющие агрессивность и враждебность. Они создают вокруг себя атмосферу чреватую конфликтом. Исследования показывают, что люди со склонностью к авторитарности, приверженности к догмам, люди категоричные, ригидные чаще вступают в конфликт [30]. Другие исследования показывают, что к конфликтогенным факторам можно отнести различия в жизненном опыте, образовании, стаже, возрасте и социальных характеристиках. Больше всего усугубляют ситуацию разногласий несовпадения и противоречия ценностей.

В социальной психологии достаточно подробно описаны характеристики конфликта в связи с его последствиями.

Конструктивный конфликт ведет к повышению эффективности взаимодействия. Деструктивный конфликт приводит к снижению личной удовлетворенности, группового сотрудничества и эффективности деятельности группы.

К признакам конструктивного конфликта относятся:

- решение проблемы разрешается на основе компромисса и учета интересов каждой стороны;

- возрастание способности эффективно разрешать новые конфликты;

- отсутствие негативных последствий - тревоги, страха, напряженности.

Деструктивный конфликт характеризуется следующими признаками:

- проблема не решается;

- способы поведения в конфликте его участников варьирует от ухода от проблемы до полного подчинения одного участника конфликта другим;

- неудовлетворенность потребностей участников конфликта или одной из сторон;

- негативные последствия, такие, как эмоциональное отчуждение, чувство одиночества, тревога, невротизация и депрессия личности [50].

В результате дисфункциональных конфликтов могут образоваться условия-последствия, которые мешают достижению целей. К ним относятся

сформированное представление о другой стороне, как о «враге»; сформированное представление о целях другой стороны как отрицательных; снижение взаимодействия и общения между конфликтующими сторонами; увеличение враждебности между ними; установка на «победу» в конфликте, а не на решение проблемы [44].

Конфликт может быть разрешен в результате трех типов действий:

- односторонние действия, когда каждый из участников конфликтной ситуации действует на свой страх и риск;
- взаимно согласованные, результатом которых является компромисс;
- совместные (интегративные), в основе которых может быть совпадение мнений участников, объективное превосходство одного из них, а также вмешательство третьей стороны.

В этой связи выделяют три модели поведения участников конфликта:

- деструктивная;
- конформная, связанная с уступками (односторонними или взаимными);
- конструктивная, направленная на совместный поиск взаимовыгодного решения.

Известны пять основных стратегий поведения личности в конфликте - соревнование, приспособление, компромисс, избегание, сотрудничество.

Соревнование - стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому. Приспособление означает принесение в жертву собственных интересов ради другого. Для избегания характерно как отсутствие стремления к сотрудничеству, так и отсутствие мотивации к достижению собственной цели. В результате сотрудничества участники ситуации приходят к решению, полностью удовлетворяющему интересы обеих сторон.

При избегании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха. При таких формах поведения, как конкуренция, приспособление и компромисс,

или один из участников оказывается в выигрыше, или оба проигрывают. Только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше.

Эта классификация стилей реагирования личности на конфликтную ситуацию принадлежит К. Томасу.

В своем изучении конфликтных явлений К. Томас изменил традиционное отношение к конфликтам. Он подчеркивал, что конфликт необходимо разрешать или элиминировать. Целью разрешения конфликтов, при этом, может быть некоторое идеальное бесконфликтное состояние. Однако, признает К. Томас, увеличилось число исследований, указывающих на положительные функции конфликтов. Поэтому акцент должен быть перенесен с минимизации конфликтов на управление ими. К. Томас считает более важным какие формы поведения в конфликтах являются более конструктивными или деструктивными и каким образом можно стимулировать конструктивное поведение [Психологическая защита].

Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томас принял двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам другой стороны, и акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям он выделил пять приведенных нами выше способов регулирования конфликтов.

М.К. Тутушкиной принадлежит другая, несколько видоизмененная классификация стилей разрешения конфликтов. В ней выделены такие способы поведения в конфликте, как уклонение, сглаживание, принуждение, компромисс и решение проблемы.

Уклонение подразумевает, что человек старается уйти от конфликта или не попадать в ситуации, которые провоцируют возникновение противоречий. Он предпочтет не вступать в обсуждение вопросов, чреватых разногласиями. Ценой такой стратегии становятся накопленные нерешенные проблемы.

Сглаживание основано на убеждении, что не стоит негативно реагировать на ситуацию разногласий и противоречий. Он апеллирует к потребности в солидарности. При этом проблема, лежащая в основе конфликта, не решается. Однако эмоции остаются внутри и накапливаются. Велика вероятность того, что со временем произойдет взрыв, последствия которого окажутся разрушительными.

При принуждении преобладают попытки одной стороны заставить принять свою точку зрения любой ценой. Люди, использующие такой стиль, обычно ведут себя агрессивно, используют власть и другие механизмы принуждения. Такой стиль может быть эффективным в ситуациях, где принуждающая сторона имеет объективно больше возможностей для решения ситуации. Однако, далеко не всегда бывают учтены все важные факторы, поскольку представлена лишь одна точка зрения.

Компромисс характеризуется принятием точки зрения другой стороны, но лишь до некоторой степени. Способность к компромиссу часто дает возможность быстро разрешить конфликт к удовлетворению обеих сторон. Однако, использование компромисса на ранней стадии конфликта, возникшего по важному решению, может помешать диагнозу проблемы и сократить время поиска альтернативы. Конфликт в измененной форме может возникнуть вновь, так как осталась нерешенной сама проблема.

Решение проблемы означает признание возможным наличие различий во мнениях разных людей, а также готовность ознакомиться с иными точками зрения. Это помогает понять причины конфликта и найти решение, приемлемое для обеих сторон. Это поиск наилучшего варианта решения конфликтной ситуации. Прямые диалоги дают возможность проанализировать причины разногласий и найти приемлемый для всех выход [41].

1.3. Особенности педагогических конфликтов

Педагогические конфликты занимают особое место в исследованиях особенностей взаимодействия и взаимоотношений. Н.В. Самоукина выделяет на три большие группы педагогических конфликтов:

1. Конфликты, связанные с недостаточной учебной мотивацией школьников.
2. Конфликты, связанные с организацией обучения в школе.
3. Конфликты взаимодействия субъектов образования - учащихся между собой, педагогов и школьников (воспитанников), педагогов и администрации, конфликты между педагогами [48].

Известна классификация педагогических конфликтов по взаимодействию педагогов с возрастными группами учащихся. В начальных классах это конфликты, связанные с нарушением учителем педагогического такта. Они проявляются в жестких дисциплинарных мерах, дискриминации учащихся, в неадекватной оценке успеваемости. В работе с учащимися средних классов чаще других встречаются конфликты по поводу нарушений дисциплины учащихся, их снижающейся учебной мотивации, конфликты методических ошибок учителя и конфликты нарушений им этики. В работе со старшеклассниками конфликты связаны чаще с неадекватным дисциплинированием и конфликтным поведением учителя.

Дополнительными факторами выступают преобладающее настроение учителя при взаимодействии с учениками, отсутствие педагогических способностей, интереса к педагогической работе, жизненное неблагополучие учителя, общий климат и организация работы в педагогическом коллективе [55].

Педагогические конфликтные ситуации более всего обусловлены недостаточным знанием педагогами возрастных особенностей детей, а также личностными особенностями педагогов.

М.М. Рыбакова, рассматривая педагогические конфликты, выделяет следующие педагогические ситуации:

- конфликты деятельности;
- конфликты поведения;
- конфликты отношений [46].

Педагогические конфликты имеют следующие особенности:

1. За правильное разрешение ситуации конфликта ответственность несет педагог.

2. В педагогическом конфликте его участники имеют различный социальный статус, разный возраст, разный жизненный опыт, что и определяет их разное поведение в конфликте.

3. Присутствие других учеников или воспитанников при конфликте делает их участниками, и конфликт приобретает воспитательный смысл.

4. Педагогический конфликт легче предупредить, чем успешно разрешить.

Поскольку лучшим способом разрешения конфликтов является их профилактика, необходимо вести работу с педагогами по повышению их социально-психологической компетентности [34].

На основе большого эмпирического материала М.М. Рыбакова выделяет потенциально конфликтогенные педагогические ситуации, которые помогают ориентировать педагогов и психологов в многообразных конфликтных ситуациях.

Рассмотрим особенности педагогических ситуаций и конфликтов.

Н.В. Кузьминой педагогическая ситуация определяется как реальная обстановка в сложной системе отношений и взаимоотношений учащихся, которую нужно учитывать при принятии решения о способах воздействия на них [25].

В педагогических ситуациях перед педагогом наиболее отчетливо встает задача управления деятельностью детей. Педагогу надо уметь вставать на точку зрения ученика, имитировать его рассуждения, понимать, как он

воспринимает сложившуюся ситуацию, понимать мотивы его деятельности и конкретного поступка.

В течение только одного учебного дня учитель включается в широкий спектр взаимоотношений с учениками по разным поводам. В сложных ситуациях большое значение имеют эмоциональное состояние учителя и ученика, характер сложившихся отношений с соучастниками ситуации, влияние присутствующих при этом учеников. Результат решения всегда зависит от выбранной педагогом стратегии поведения и его способности к прогнозу педагогической ситуации.

Конфликт в педагогической деятельности часто проявляется как стремление педагога утвердить свою позицию и как протест ученика против неправильной оценки его деятельности или поступка. Поспешность в оценках поступка часто приводит к ошибкам, вызывает возмущение у ученика несправедливостью со стороны учителя, и тогда педагогическая ситуация переходит в конфликт [55].

Конфликты в педагогической деятельности часто вызывают у учителя неудовлетворенность своей работой. Это состояние усугубляется сознанием того, что успех в педагогической работе зависит от поведения учеников, появляется ощущение зависимости.

Среди потенциально конфликтогенных педагогических ситуаций можно выделить следующие:

- конфликты по поводу учебной деятельности;
- конфликты поведения, поступков учащихся;
- конфликты отношений, возникающие в сфере эмоциональных личностных отношений учащихся и педагогов.

Конфликты по поводу учебной деятельности часто происходят с учениками, испытывающими трудности в учебе, когда учитель ведет предмет в данном классе непродолжительное время и отношения между учителем и учениками ограничиваются контактами только вокруг учебной работы. В последнее время наблюдается увеличение подобных конфликтов из-за того,

что учителя часто предъявляют завышенные требования к усвоению предмета, а отметки используют как средство наказания [55]. Такие ситуации искажают подлинный мотив учебной деятельности, могут стать причиной ухода из школы способных, самостоятельных учеников, снижения интереса к познанию вообще.

Педагогическая ситуация может приобрести характер конфликта и в том случае, если сделал необоснованный вывод, не выяснил мотивы поступка ученика. Учитель корректирует поведение учеников через оценку их поступков при недостаточной информации об обстоятельствах и подлинных причинах. Он не всегда бывает свидетелем детской жизни, лишь догадывается о мотивах поступка, не всегда хорошо знает отношения между детьми, поэтому вполне возможны ошибки при оценке поведения.

Самый большой вред от оценки может быть в случае, когда учитель дает оценку не только поступку, но и личности ученика. В подростковом возрасте это приводит к протесту и усугублению конфликтной ситуации.

Конфликты отношений часто возникают в результате неумелого разрешения педагогом ситуаций и имеют, как правило, длительный характер. Конфликты отношений приобретают личностный смысл, порождают длительную неприязнь ученика к учителю, надолго нарушают взаимодействие с учителем и создают острую потребность в защите от несправедливости и непонимания взрослых [55].

По содержанию ситуаций, возникающих между учителем и учениками, можно узнать о характере сложившихся взаимоотношений между ними. В этом проявляется познавательная функция педагогических конфликтов.

Сложно переживается учителями конфликт отношений, когда он происходит не с одним учеником, а с группой. Это бывает в том случае, если учитель занимает авторитарную позицию или проявляет педагогическую несостоятельность.

Нельзя предвидеть каждую конфликтную ситуацию и разработать универсальный прием ее разрешения. Но знание возрастной психологии дает

возможность педагогу ориентироваться в тех причинах, которые нарушают педагогическое взаимодействие.

Основным звеном при разрешении конфликтной ситуации является ее психологический анализ. На помощь учителю и воспитателю приходит педагог-психолог. В этом случае учитель может раскрыть причины ситуации, не допустить ее перехода в длительный конфликт, т.е. в какой-то мере научиться владеть ситуацией, используя ее познавательные и воспитательные функции.

Однако психологический анализ не разрешит все проблемы во взаимоотношениях. Его проведение лишь снизит число ошибок, которые допускают учителя. Психологический анализ конфликта педагогического является лишь основой для выработки самостоятельных решений.

Основной целью психологического анализа конфликтной ситуации является создание информационной основы для принятия психологически грамотного решения. Другой значимой стороной такого анализа является переключение внимания с оценки поступка ученика на его личность и причины его конфликтного поведения.

Нельзя подменять анализ личностных качеств ученика перечнем тех проступков, в которых он был замечен раньше. Психологический анализ дает возможность увидеть положительное в поступках «плохого» ученика и, тем самым, правильно разрешить ситуацию, найти «точки роста» личности даже очень «трудного» ученика [55].

Грамотный педагог-психолог поможет учителю найти не только варианты разрешения, но и возможные пути предупреждения или погашения конфликта. Учитель при этом снижает косвенными приемами напряженность и берет ситуацию под контроль. Необходимо помочь конфликтующим сторонам перевести отношения его участников на взаимоприемлемый для обеих сторон уровень, переключить внимание с аффективно-напряженных отношений в сферу конструктивных рабочих отношений.

Многие исследования указывают на то, что способность выстраивать неконфликтные отношения, а также способность находить оптимальный способ решения возникающих конфликтных ситуаций не зависят от стажа работы учителя в школе. Гораздо более полезными для решения педагогических ситуаций является интерес к возрастным особенностям детей, к их индивидуальному своеобразию, желание увидеть ситуацию глазами учеников и воспитанников, умение построить собственное рациональное поведение.

В основе такого отношения и поведения лежат личностные установки педагогов, мотивация их профессиональной деятельности и выработанные ими способы и навыки общения.

1.4. Социально-психологические и коммуникативные установки личности

В социальной психологии особое место занимает проблема социальной установки. При анализе процесса формирования социальных установок исследуется, как усвоенный социальный опыт преломлен личностью, что предшествует разворачиванию реального действия, и чем же конкретно регулируется поведение и деятельность человека.

Важен анализ потребностей и мотивов, которые побуждают человека к деятельности. Для понимания внутреннего механизма, побуждающего людей к действию, рассматривается соотношение потребностей и мотивов. Необходимо выяснить, чем определен выбор мотива. В разных ситуациях человек может поступать по-разному, руководствуясь определенным мотивом, который актуализируется в данный момент.

Выбор мотива анализируется с точки зрения социальной установки. В психологии понятие установки используется при изучении отношений человека к тем или иным социальным объектам. Установки рассматриваются с точки зрения механизмов саморегуляции, устойчивости и согласованности

социального поведения, процесса социализации и их изменения. Анализ установок важен при прогнозировании возможных форм поведения личности в определенных ситуациях.

В психологическом словаре содержится следующее определение установки: это готовность, предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им появления определенного объекта и обеспечивающая устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту [43].

Проблема установки наиболее глубоко разработана Д.Н. Узнадзе и его школой. Он предложил категорию установки для преодоления постулата непосредственности, являющегося методологической предпосылкой в интроспективной психологии сознания и бихевиоризме. По мнению Д.Н. Узнадзе установка - это готовность субъекта к восприятию будущих событий и совершению определенных действий. Установки являются основой целесообразной избирательной активности человека.

Установка формируется при «встрече» двух факторов - потребности и ситуации удовлетворения потребностей. Она определяет направленность любых проявлений психики и поведения субъекта. Установки регулируют огромный спектр осознаваемых и неосознаваемых форм психической деятельности человека [4].

Установка определяет устойчивый, последовательный и целенаправленный характер протекания деятельности. Она позволяет сохранить направленность деятельности в меняющихся обстоятельствах. Наличие установки освобождает человека от необходимости постоянно принимать решения и контролировать протекание деятельности в привычных ситуациях. Вместе с тем, установка может выступить и в качестве фактора, обуславливающего инертность деятельности и затруднять приспособление субъекта к новым ситуациям.

В зависимости от мотива, цели и условий деятельности выделяют три иерархических уровня установки - смысловую, целевую и операциональную.

Смысловая установка выражает отношение личности к тем объектам, которые имеют личностный смысл. Смысловые установки производны от социальных установок. Они содержат информационный компонент. Смысловые установки отражают взгляды человека на мир и то, к чему он стремится. Они содержат эмоционально-оценочный компонент - положительное или отрицательное отношение к значимым объектам; поведенческий компонент - готовность к действию.

С помощью смысловых установок человек приобщается к нормам и ценностям социальной среды. В этом состоит инструментальная функция установки. Функция самозащиты заключается в том, что смысловые установки помогают поддержать сформированную идентичность в напряженных ситуациях. Установки способствуют также самоутверждению личности. В этом заключается их ценностно-экспрессивная функция. Смысловые установки имеют также познавательную функцию, выражающуюся в стремлении личности привести в систему знания и ценности.

Формируясь в конкретной деятельности, установки проявляются в разных ситуациях со сходными значимыми объектами. Они определяют поведение человека в широком круге ситуаций. В этом случае смысловые установки становятся обобщенными и становятся чертой характера личности.

Целевые установки определяют устойчивый характер протекания действия. В случае прерывания действия целевые установки проявляются в виде динамических тенденций к завершению прерванного действия [4].

Операциональная установка проявляется в ходе решения задачи на основе учета условий наличной ситуации и прогноза, опирающегося на прошлый опыт действий в подобных ситуациях. Они обнаруживаются в стереотипности мышления, конформности и т.п. [43].

С проблематикой установки тесно связана концепция В.Н. Мясищева отношений человека. По Мясищеву, отношения - это система связей человека со всей действительностью или ее отдельными сторонами;

предрасположенность к каким-то объектам, позволяющая ожидать раскрытия себя в реальных актах действия [32].

А.Н. Леонтьев считал, что социальная установка равна по содержанию личностному смыслу, порождаемому отношением мотива к цели [28].

В структуре установки в большинстве исследований выделяют три компонента - когнитивный, аффективный и конативный (поведенческий).

Когнитивный компонент - осознание субъектом объекта социальной установки. Аффективный компонент - эмоциональная оценка объекта, выявление чувства к нему (симпатии или антипатии). Поведенческий компонент проявляется в последовательном поведении по отношению к объекту.

В ряде исследований (Л. Терстоун) выделены четыре функции установок - приспособительная, функция знания, функция выражения и функция защиты.

Приспособительная или адаптивная функция установки направляет субъекта к тем объектам, которые служат достижению его целей. Функция знания заключается в том, что установка дает указания относительно способа поведения по отношению к объекту. Функция выражения (или функция ценности, саморегуляции) проявляется в том, что установка помогает субъекту освободиться от внутреннего напряжения, а также способствует его самовыражению. Защитная функция связана с участием установки в разрешении внутренних конфликтов личности [4].

Именно благодаря многосложной и многосторонней структуре установка выполняет все эти функции.

Установка формируется не извне, а в процессе собственной деятельности человека. К факторам, формирующим социальную установку, относят деятельность, поступок, поведение. А.Г. Асмолов находит в установке механизм стабилизации деятельности. Он отмечает, что установка внутренне включена в саму деятельность и порождается ею [4].

Большая часть установок формируется в детстве и юности. Они воспринимаются людьми от своего социального окружения и формируются в значимых для человека отношениях. Вместе с тем, установки - динамичное и изменчивое явление.

Установки могут быть отрицательными и положительными. Зависит это от того, отрицательно или положительно готов человек отнестись к тому или иному явлению или другому человеку.

Среди установок особое место занимают коммуникативные установки.

Коммуникативная установка - готовность человека реагировать на партнеров по взаимодействию определенным образом. Реакции эти обусловлены имеющимися у него опытом взаимодействия, опытом общения, сформированными оценками, взглядами.

Если сказать иначе, установка - клише реагирования, привычка отвечать заученным способом на знакомые жизненные ситуации, повторяющиеся социальные явления, часто встречающиеся типы людей.

В сознании людей сохраняется множество разных установок.

Коммуникативные установки обладают огромным информационно-энергетическим потенциалом.

Они включают в себя знания о типах партнеров, их оценку, переживание опыта общения, побуждения к коммуникации или, напротив, стремление избегать общения с конкретным типом партнеров.

Коммуникативные установки субъективны по своей природе. Субъективизм увеличивается, если знания человека о людях поверхностные или ложные.

Находясь во власти своих установок, человек в значительной мере автоматически реагирует на партнеров. Это мешает ему дифференцировать их. Часто малознакомого человека мы воспринимаем как бы по шаблону, не вникая в индивидуальность. В этом случае нарушается принцип субъектных отношений, снижается внимание к личности партнера, к его состояниям.

Коммуникативные установки могут также быть позитивными или негативными.

В повседневном взаимодействии важную роль играет коммуникативная установка по отношению к людям вообще. Она складывается у личности под влиянием всего опыта общения, знаний и оценок большинства людей, с которыми довелось встречаться в разных сферах - в быту, на работе, в общественных местах. Постепенно укрепляясь в сознании или на уровне подсознания, установка к людям все отчетливее характеризует энергетический облик личности. Установка «управляет» восприятием конкретных участников совместной деятельности.

Негативная установка проявляется в готовности недоброжелательно относиться к большинству людей. Формируется негативная коммуникативная установка под влиянием неблагоприятного опыта человеческого взаимодействия, а также вследствие переживания отрицательных оценок извне.

В.В. Бойко выделены признаки негативной коммуникативной установки, отрицательно влияющие на партнеров по общению:

- открытая жестокость в отношениях к людям;
- завуалированная жестокость в отношениях к людям,
- негативизм в суждениях о людях, отрицательная оценка некоторых людей и отдельных типов людей;
- брюзжание - склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов и переносить их на взаимоотношения с партнерами;
- негативный личный опыт общения с окружающими, его перенос на актуальную ситуацию взаимодействия [8].

Во всех перечисленных случаях высказывания, оценки и действия в адрес партнеров, как правило, эмоционально окрашены. Обобщенные и энергетически заряженные установки мешают установлению контактов и ведению конструктивного диалога. Негативные представления о

собирательном объекте своей деятельности приносят во взаимоотношения с партнерами отрицательный эмоционально-энергетический фон.

Позитивная установка к людям проявляется в доброжелательном отношении к большинству окружающих. В основном, она формируется под влиянием положительного личного опыта взаимодействия с другими, вследствие положительных переживаний большинства ситуаций общения.

Наличие позитивной установки к людям - ценнейшее качество для педагога, который работает в постоянном контакте с людьми. Педагог с позитивной коммуникативной установкой продуцирует положительную энергию на учащихся и воспитанников. Он не склонен делать обобщения на основе их отдельных недостатков.

Таким образом, социально-психологические установки - состояние психологической готовности, складывающейся на основе опыта и оказывающей влияние на реакции человека относительно тех объектов и ситуаций, с которыми он связан и которые социально значимы.

Отметим функции социально-психологических установок:

- Эгозащитная функция. Она связана с необходимостью поддерживать внутреннюю устойчивость личности. Человек приобретает отрицательную установку к тем лицам, действиям, которые могут послужить источником опасности для целостности его личности. Если какое-то значимое лицо отрицательно оценивает нас, то это может привести к понижению самооценки, поэтому мы склонны вырабатывать отрицательную установку к этому человеку. Зачастую источником отрицательной установки могут являться не сами по себе качества человека, а его отношение к нам.

- Ценностно-выразительная функция. Эта заключается в том, что положительные установки, как правило, вырабатываются по отношению к представителям нашего личностного типа. Если человек считает себя сильным, независимым человеком, то будет положительно относиться к таким же людям и более негативно к людям противоположного типа.

- Функция организации мировоззрения. Установки образуют систему - совокупность эмоционально окрашенных элементов знания о мире, о людях.

Установки, образуя систему, соединены между собой. Они не могут изменяться быстро. В этой системе есть центральные (фокальные) установки, влияющие на другие установочные образования. Установки, которые находятся на периферии и имеют мало взаимосвязей, поддаются более легкому и быстрому изменению.

К фокальным установкам относятся те, которые связаны с мировоззрением личности. Главная фокальная установка - установка к собственному «Я». Вокруг нее строится вся система установок, она находится на пересечении всех связей системы. Изменение центральной установки происходит крайне редко и тяжело.

Достаточно надежным и быстрым методом изменения периферических установок является изменение эмоционального значения, отношения к той или иной проблеме. Не всегда на помощь приходит даже логика, поскольку человек склонен избегать тех сведений, которые могут доказать ему, что его мнение или поведение ошибочно.

Многочисленные эксперименты выявили зависимость между вероятностью изменения установки и количеством информации об установке. По мере роста информации вероятность изменения повышается, но до определенного предела, т.к. очень большой объем информации, напротив, может вызвать отторжение, непонимание недоверие.

Также установлено, что в случае сбалансированной системы установок конкретного человека речевое воздействие другого человека или группы действует по принципу «ассимиляционного контрастного действия». Если у человека есть твердые сбалансированные мнения, установки, которые отличаются от мнения другого человека, то после общения с ним эти мнения и установки еще больше отличаются от его мнения. В данном случае имеет место контрастный эффект. Если мнения человека близки к мнению другого человека, то после общения с ним они еще больше приближаются к его

позиции. Происходит ассимиляция, объединение мнений. Например, чем ближе установки аудитории к мнению оратора, тем более это мнение оценивается аудиторией как объективное и беспристрастное.

Выделим факторы формирования требуемой социальной установки:

- включение в соответствующую деятельность;
- многократное получение соответствующей информации;
- включенность в значимую для личности группу, в которой эта позиция, эта установка поддерживается.

Для формирования установки на требуемое отношение или оценку определенного события эффективным бывает использование метода ассоциативного или эмоционального переноса, когда объект включается в один контекст с тем, что уже имеет оценку [1].

Эти выводы важны для конструирования работы с педагогами, чьи социально-психологические установки мешают им устанавливать конструктивные, неконфликтные отношения в образовательном процессе.

Глава 2. Изучение связи стратегий поведения в конфликте с социально-психологическими характеристиками педагогов

2.1. Описание процедуры и методов исследования

Проведенное исследование включило четыре основных этапа.

На первом этапе нами были изучены и проанализированы данные научных исследований по вопросам педагогической деятельности, проблеме межличностного конфликта, в том числе педагогического, по проблеме социально-психологических и коммуникативных установок.

Второй этап заключался в конструировании схемы эмпирического исследования, подборе диагностических методов, адекватных целям исследования.

На третьем этапе проводились диагностические процедуры с помощью методик, описание которых приведено ниже.

На четвертом, заключительном, этапе осуществлялась обработка экспериментальных данных, их сравнительный анализ, а также выявление связей между ними.

В соответствии с задачами исследовательской работы были выбраны следующие психологические методики:

- Тест К. Томаса «Исследование особенностей реагирования в конфликтных ситуациях»;
- Методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко;
- «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной.

Приведем краткое описание используемых методик.

Тест К. Томаса состоит из 30 пар утверждений, позволяет определить ведущую стратегию поведения личности в ситуации конфликта. Это могут быть:

- «соревнование» (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;
- «приспособление», означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;
- «компромисс»;
- «избегание», для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие к достижению собственных целей;
- «сотрудничество», когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко.

Автором выделены следующие признаки негативной коммуникативной установки:

1. Завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них.
2. Открытая жестокость в отношениях к людям. Личность не скрывает и не смягчает свои негативные оценки и переживания по поводу большинства окружающих: выводы о них резкие, однозначные и сделаны, возможно, навсегда.
3. Обоснованный негативизм в суждениях о людях. Выражается в объективно обусловленных отрицательных выводах о некоторых типах людей и отдельных сторонах взаимодействия.
4. Брюзжание, т.е. склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью.
5. Негативный личный опыт общения с окружающими. Выраженная негативная установка личности диагностируется при суммарном балле выше общего среднего (33). По мнению В.В. Бойко, такие установочные личностные образования негативно сказываются на самочувствии партнеров по коммуникации.

Методика диагностики социально-психологических установок личности О.Ф. Потемкиной имеет форму опросника. Она позволяет диагностировать такие установки в мотивационной сфере как:

- «Ориентация на процесс». Обычно люди более ориентированные на процесс, менее задумываются над достижением результата, часто опаздывают со сдачей работы, их процессуальная направленность препятствует их результативности.

- «Ориентация на результат». Люди, ориентирующиеся на результат – одни из самых надежных. Они могут достигать результата в своей деятельности вопреки суете, помехам, неудачам.

- «Ориентация на альтруизм». Люди, ориентирующиеся на альтруистические ценности, часто в ущерб себе, заслуживают всяческого уважения. Альтруизм - наиболее ценная общественная мотивация, наличие которой отличает зрелого человека.

- «Ориентация на эгоизм». Люди с чрезмерно выраженным эгоизмом встречаются довольно редко. Умеренная доля «разумного эгоизма» не может навредить человеку. Скорее, более вредит его отсутствие, причем, это довольно часто встречается среди людей «интеллигентных профессий».

- «Ориентация на труд». Обычно люди, ориентирующиеся на труд, все время используют для того, чтобы что-то сделать, не жалея выходных дней, отпусков и т.д. Труд приносит им больше радости и удовольствия, чем какие-то другие занятия.

- «Ориентация на свободу». Главная ценность для этих людей – это свобода. Очень часто ориентация на свободу сочетается с ориентацией на труд, реже - это сочетание «свободы» и «денег».

- «Ориентация на власть». Эта ориентация больше свойственна представителям сильного пола. Очень часто - это производственники, хотя среди них бывают и исключения.

- «Ориентация на деньги». Обычно проявляется в двух противоположных случаях, когда деньги есть и когда выражен их дефицит.

Кроме того, методика позволяет выявить уровень и гармоничность ориентации. Так, если все ориентации выражены сильно и в равной степени, то можно говорить о высокой мотивации и гармоничной ориентации. При чрезмерно низких показателях по всем шкалам ориентаций можно говорить о низкой мотивированности. При низкой выраженности одних ориентаций и высокой - других, можно предположить дисгармоничность ориентаций [56].

Испытуемым были представлены бланк с 40 вопросами на выявление ориентации на «альтруизм - эгоизм», «процесс - результат», и бланк с 40 вопросами на выявление ориентации на «свободу - власть», «труд - деньги».

Для обработки эмпирических данных были использованы такие методы математической обработки экспериментальных данных, как Т-критерий Стьюдента для оценки различий величин средних значений двух независимых выборок и угловое преобразование Фишера.

В исследовании приняли участие педагоги с разным стажем профессиональной деятельности. Общее число испытуемых 39 человек.

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования

На первом этапе диагностического исследования нами были изучены способы поведения в конфликте испытуемых. Используемый для этого тест К. Томаса позволил выявить иерархию предпочитаемых стратегий поведения в конфликте в целом по выборке.

Таблица 1

Средние значения стратегий поведения в конфликте в исследуемой группе

Стили поведения в конфликте	Сотрудничество	Компромисс	Соперничество	Избегание	Приспособление
Средний балл по группе	7,1	6,7	5,4	5,2	3,0

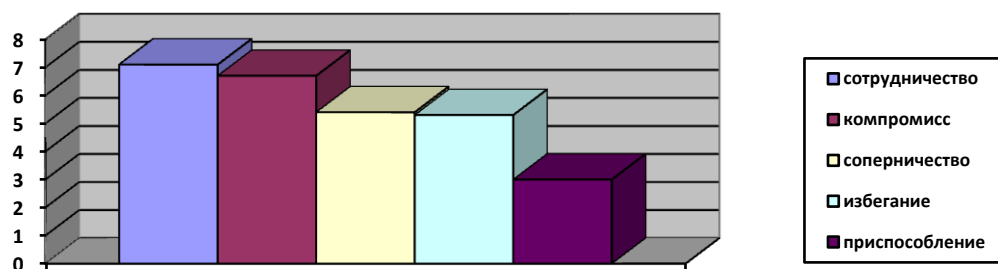


Рис.1. Соотношение стратегий поведения в конфликте в исследуемой группе

Табличные и графические данные свидетельствуют о достаточно равномерном распределении доминирующих способов решения конфликтных ситуаций.

Как положительный отметим факт высоких показателей стратегии сотрудничества в исследуемой выборке. Стратегия сотрудничества характеризуется высоким уровнем ориентации как на собственные интересы, так и на интересы противоположной стороны. Такая стратегия базируется на удовлетворении интересов обеих сторон и сохранении межличностных отношений. Сотрудничество - самый сложный, но и самый выгодный путь решения конфликта. Только в этом случае возможно решение спорных вопросов при сохранении интересов сторон.

Сотрудничество наиболее эффективно в ситуации сильной взаимозависимости участников взаимодействия. Именно этой характеристикой отличается педагогический процесс. Педагоги, реализующие в конфликтах с учащимися стратегии сотрудничества, ведут себя в соответствии с потребностями их возраста, следствием чего является учебная и воспитательная эффективность и эффективность взаимодействия.

Наименее конструктивными в процессе педагогического общения являются стратегии избегания конфликта и соперничество.

Избегание конфликтных ситуаций педагогами, как доминирующий стиль поведения, можно отнести к признакам профессиональной

педагогической несостоятельности. Уход от конфликта в педагогической деятельности может быть связан с недостаточной сформированностью ответственности за процесс и результат педагогического взаимодействия. Уход от решения проблемы применяется при отсутствии сил для решения противоречия, стремлении выиграть время, нежелание решать проблему вообще.

Педагог, избегающий разрешения споров, разногласий, конфликтов с учащимися, не способен удовлетворить их основные потребности - потребность в общении и понимании.

Соперничество, как известно, оправдано в экстремальных ситуациях и при высокой вероятности опасных последствий. В педагогическом общении эта стратегия как доминирующая ущербна, поскольку не дает оппоненту возможности реализовать свои интересы.

Стратегия соперничества педагога в конфликте с учащимися подтверждает модель конфликта как ситуации выигрыша/проигрыша, в которой выигрывает педагог. В этом случае снижается удовлетворенность учащихся не только личными отношениями с отдельным учителем, но и со школой в целом. Стратегия соперничества, чаще всего ведет к снижению авторитета педагога, особенно среди учащихся подросткового и старшего школьного возраста.

Результаты многих исследований показывают, что ориентация педагога на соперничество способствует формированию у учащихся таких качеств как неуверенность в себе, нерешительность, пессимизм. Управление конфликтом через высокопринудительные тактики ведет к повышению у детей чувства тревожности, обиды и беспомощности [57]. Такая авторитарная позиция педагога особенно чревата негативными последствиями при работе с детьми младшего школьного возраста.

Рассмотрим распределение стратегий поведения в конфликте в группах педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. В этой части исследования мы выделили только тех, чей стаж работы составляет менее 5-

ти лет (11 человек), и педагогов со стажем педагогической деятельности более 20 лет (12 человек).

Таблица 2

Распределение результатов диагностики типов поведения в конфликте у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности

Доминирующие стратегии в конфликте	Стаж менее 5-ти лет	Стаж более 20 лет
Компромисс	1 (9%)	3 (25%)
Сотрудничество	5 (45%)	2 (17%)
Соперничество	2 (18%)	4 (34%)
Избегание	2 (18%)	2 (17%)
Приспособление	1 (9%)	1 (8%)

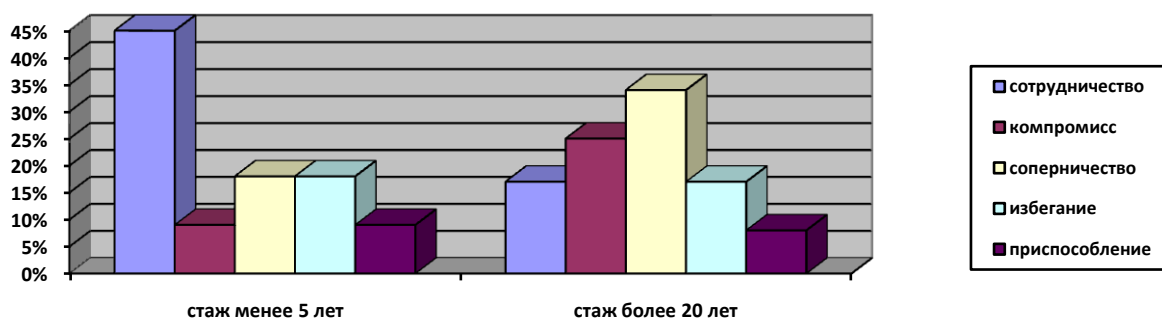


Рис.2. Соотношение типов поведения в конфликте у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности

Результаты распределения диагностических данных свидетельствуют о преобладании стратегии сотрудничества в группе педагогов с меньшим стажем профессиональной деятельности. Стратегия соперничества в большей степени характерна для испытуемых, педагогический стаж которых больше 20-ти лет. В этой же группе достаточно популярной является позиция компромисса.

Неконструктивная позиция ухода от конфликта (избегание) имеет одинаковое выражение в группах педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. Мы полагаем, что стратегия избегания в группе молодых педагогов может быть связана с недостаточным опытом, неуверенностью в своих педагогических способностях или же низкой

мотивацией деятельности Уход от решения проблемы как доминирующая стратегия в группе опытных педагогов может быть свидетельством их профессионального выгорания. Эта стратегия применяется при отсутствии сил для решения противоречия и нежелании решать проблему вообще.

Мы проверили значимость различий по показателям стратегий «соперничество» и «сотрудничество» в двух группах с помощью углового преобразования Фишера.

Проверка значимости различий по показателю стратегии
«сотрудничество»

Группы	Стратегия «сотрудничество»	Другие стратегии	Всего
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Стаж менее 5-ти лет	18%	82%	11 (100%)
Стаж более 20-ти лет	34%	76%	12 (100%)

$$\varphi_3 = |\varphi_1 - \varphi_2| * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}} \quad \varphi_{кр.} = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi_1(45\%) = 1,471$$

$$\varphi_2(17\%) = 0,850$$

$$\varphi_3 = 0,621 * \sqrt{5,74} = 1,428$$

Проверка значимости различий по показателю стратегии
«соперничество»

Группы	Стратегия «соперничество»	Другие стратегии	Всего
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Стаж менее 5-ти лет	45%	55%	11 (100%)
Стаж более 20-ти лет	17%	83%	12 (100%)

$$\varphi_3 = |\varphi_1 - \varphi_2| * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}} \quad \varphi_{кр.} = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi_1(18\%) = 0,876$$

$$\varphi_2(34\%) = 1,245$$

$$\varphi_3 = 0,369 * \sqrt{5,74} = 0,848$$

Данные статистической обработки указывают на отсутствие значимых различий по показателям стратегий «сотрудничество» и «соперничество» в группах педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. Различия по другим стратегиям поведения в конфликтных ситуациях выражены еще менее.

Таким образом, полученные диагностические результаты указывают на отсутствие связи стратегий поведения в конфликте со стажем педагогической деятельности. Однако еще раз отметим преобладание стратегии сотрудничества в группе молодых педагогов и стратегии соперничества у педагогов с большим стажем профессиональной деятельности.

Следующий этап исследования связан с изучением социально-психологических и коммуникативных установок у педагогов, предпочитающих разные способы поведения в конфликте. Из общего числа испытуемых мы выделили три группы:

- педагоги, предпочитающие стратегию «сотрудничество» - наиболее конструктивную - (12 человек);
- педагоги, предпочитающие стратегию «соперничество» (10 человек);
- педагоги, предпочитающие стратегию «избегание» (9 человек).

Рассмотрим результаты диагностики социально-психологических установок в группах педагогов с преобладанием выделенных стратегий поведения в конфликте.

Показатели социально-психологических установок в группах педагогов, предпочитающих разные стратегии решения конфликтных ситуаций, распределились следующим образом:

Таблица 3

Показатели социально-психологических установок

в группах педагогов, предпочитающих разные стратегии
решения конфликтных ситуаций

Педагоги, предпочитающие стратегию «сотрудничество»							
альтруизм	результат	свобода	процесс	труд	эгоизм	власть	деньги
5,5	5,3	4,8	4,3	4,2	3,7	3,5	3,3
Педагоги, предпочитающие стратегию «соперничество»							
власть	результат	эгоизм	процесс	деньги	свобода	труд	альтруизм
5,5	5,1	4,9	3,8	2,9	2,5		
Педагоги, предпочитающие стратегию «избегание»							
свобода	процесс	альтруизм	труд	деньги	эгоизм	власть	результат
5,0	4,8	4,5	4,0	3,9	3,2	2,9	

У педагогов, предпочитающих стратегию сотрудничества, более выражены установки на альтруизм, результат, свободу и процесс деятельности. Эта группа испытуемых имеет низкий показатель установки на власть.

Те, кто предпочитает стратегию соперничества в конфликтных ситуациях, имеют низкую выраженность альтруистических установок и высокий показатель установки на власть и результат.

У педагогов, предпочитающих стратегию «избегание», напротив, установки на власть и результат имеют самые низкие диагностические значения.

По результатам исследования группы испытуемых, предпочитающих стратегии соперничества и избегания, можно отнести к группам с дисгармоничными ориентациями, у которых некоторые ориентации выражены сильно, а другие имеют заметно более низкие показатели.

В группе педагогов, предпочитающих стратегию сотрудничества, показатели исследуемых установок более сбалансированы.

Остановимся на некоторых из полученных диагностических данных.

В целом по группе достаточно высокий показатель ориентации на процесс. Сочетание процессуальной установки с доминирующими стилями

решения конфликтных ситуаций можно прокомментировать следующим образом:

- Педагоги, предпочитающие стратегию сотрудничества, ориентируясь преимущественно на процесс обучения и воспитания, не всегда адекватно планируют свою работу по отношению к конечным результатам. Разнообразный арсенал используемых методов обучения и воспитания может сочетаться с низкой методичностью. Деятельность таких педагогов характеризуется интуитивностью, повышенной чувствительностью к ученикам и гибкостью используемых методов, приемов обучения и воспитания. Недостатком их деятельности могут быть упущения в контроле знаний и умений учащихся.

- Педагогам, предпочитающим стратегию соперничества и ориентированным в своей деятельности на процесс, свойственен консерватизм, приверженность к планированию, методичность при отсутствии импровизации. Такие педагоги отличаются меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения и воспитания.

- Педагоги, предпочитающие стратегию избегания и ориентированные на процесс деятельности, предпочитают работать на уроке и во внеурочной деятельности с теми, кто обычно демонстрирует высокие результаты, кого не надо дополнительно мотивировать. Такие педагоги отличаются повышенной чувствительностью и тревожностью к меняющимся ситуациям.

Установка на результат имеет высокие значения в группах педагогов, предпочитающих стратегию сотрудничества и стратегию соперничества.

- Педагоги, предпочитающие стратегию сотрудничества, ориентируясь преимущественно на результат педагогической деятельности, адекватно планируют учебно-воспитательный процесс, последовательно отрабатывают учебный материал, не упуская контроль знаний учащихся. В их деятельности интуитивность сочетается с рефлексивностью.

- Педагогам, предпочитающим стратегию соперничества и ориентированным на результат, свойственен высокий темп деятельности,

консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Они отдают предпочтение репродуктивной деятельности учащихся. Высокая методичность сочетается со стандартным набором методов обучения и воспитания и повышенной требовательностью. Для таких педагогов характерна рефлексивность и недостаточная интуитивность.

Особое внимание следует обратить на сочетание соперничающего стиля в решении конфликтных ситуаций с установкой педагога на власть. Обе эти характеристики дополняют друг друга и несут в себе потенциальную опасность, не только для учащихся, но и для самих педагогов. Мотивация власти при энергозатратном соперничающем стиле чревата нервным истощением, серьезными нарушениями психофизического здоровья.

Для определения связи социально-психологических установок с доминирующими стилями поведения педагогов в конфликте мы проверили достоверность различий по следующим показателям:

- Установка на альтруизм у педагогов с сотрудничающим и соперничающим стилями поведения в конфликте. Альтруистическая установка имеет самое высокое выражение у педагогов, предпочитающих сотрудничество (5.5), и самое низкое у «соперничающих» педагогов (2.5).

- Установка на результат у педагогов с сотрудничающим и избегающим стилями поведения в конфликте. Эта установка имеет самое высокое выражение у педагогов, предпочитающих сотрудничество (5.3), и самое низкое у «избегающих» педагогов (2.9).

- Установка на власть у педагогов с соперничающим и избегающим стилями поведения в конфликте. Эта установка имеет самое высокое выражение у педагогов, предпочитающих соперничество (5.5), и самое низкое у «избегающих» педагогов (3.2).

Достоверность различий по показателям социально психологических установок у педагогов с разными стилями поведения в конфликте определялась с помощью Т-критерия Стьюдента.

Результаты проверки различий по показателям социально психологических установок у педагогов с разными стилями поведения в конфликте

Установка на альтруизм	сотрудничающие / соперничающие	$T_{\text{эмп}} = 7.1$
Установка на результат	сотрудничающие / избегающие	$T_{\text{эмп}} = 5.8$
Установка на власть	соперничающие / избегающие	$T_{\text{эмп}} = 5.1$

Таким образом, метод математической статистики подтвердил достоверность различий по всем исследуемым показателям. На этом основании мы можем сделать следующие выводы о существовании связи между стратегиями поведения в конфликте с социально-психологическими характеристиками педагогов:

- педагоги с соперничающим стилем поведения имеют выраженную установку на власть и на результат;
- педагоги с сотрудничающим стилем поведения в конфликте имеют выраженную альтруистическую установку и установку на результат;
- педагогам, предпочитающим уход от конфликта, менее всего свойственна установка на власть и на результат.

Рассмотрим результаты диагностики коммуникативных установок педагогов с разными стратегиями поведения в конфликте. Коммуникативные установки педагогов изучались нами с помощью методики В.В. Бойко, направленной на выявление признаков негативной коммуникативной установки.

Негативная коммуникативная установка отражает готовность респондента недоброжелательно относиться к большинству окружающих. Высокие показатели признаков негативной коммуникативной установки педагогов свидетельствуют о несоответствии их социально-психологических характеристик требованиям профессии.

Обобщенные негативные установки педагога по отношению к учащимся или отдельным их типам проявляются в частых осуждениях,

порицаниях, недооценке результатов их деятельности, в минимизации контактов или использовании императивного стиля общения с ними.

Показатели негативных коммуникативных установок в группах педагогов, предпочитающих разные стратегии решения конфликтных ситуаций, приведены в таблице.

Таблица 5

Показатели негативных коммуникативных установок
в группах педагогов, предпочитающих разные стратегии
решения конфликтных ситуаций

Педагоги, предпочитающие стратегию «сотрудничество»				
Завуалированная жестокость	Открытая жестокость	Брюзжание	Обоснованный негативизм	Негативный опыт общения
5.9	25.8	3.0	2.0	9.7
Педагоги, предпочитающие стратегию «соперничество»				
Завуалированная жестокость	Открытая жестокость	Брюзжание	Обоснованный негативизм	Негативный опыт общения
12.1	31.8	4.6	4.0	14.2
Педагоги, предпочитающие стратегию «избегание»				
Завуалированная жестокость	Открытая жестокость	Брюзжание	Обоснованный негативизм	Негативный опыт общения
12.2	21.3	5.7	3.8	15.6

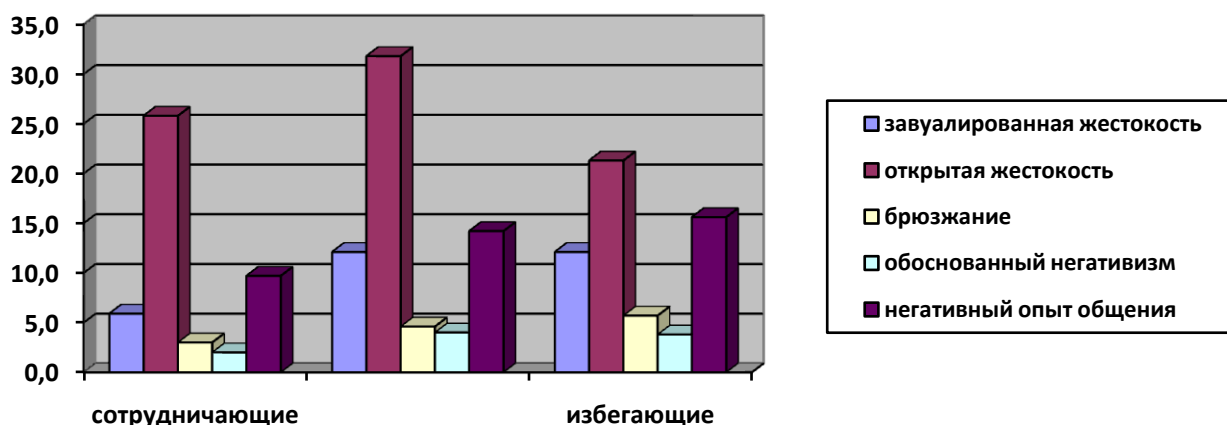


Рис. 3. Распределение признаков негативной коммуникативной установки в группах педагогов, предпочитающих разные стратегии решения конфликтных ситуаций

Прокомментируем полученные диагностические результаты.

1. Педагоги, с доминирующей стратегией сотрудничества в случае негативного оценивания действий и поведения окружающих предпочитают открыто выражать свои чувства. Им не свойственно делать необоснованные обобщенные выводы по отдельным негативным фактам в области взаимоотношений и переносить их на партнеров или социальную действительность. Свой личный опыт общения с окружающими чаще оценивают как положительный.

2. Педагоги, предпочитающие стратегию соперничества, свое негативное отношение к другим людям могут выражать как в прямой, открытой, так в косвенной, завуалированной форме. Им свойственно делать отрицательные выводы об отдельных сторонах взаимодействия и обобщать их в виде суждений о некоторых типах людей.

3. Для педагогов, предпочитающих уход от конфликта, свойственно свое недовольство выражать в завуалированной форме. Они менее других готовы прямо заявлять о своем негативном отношении к партнерам или социальной действительности. Их отличает склонность к брюзжанию и необоснованным обобщениям негативных фактов в области взаимоотношений. Свой опыт личных контактов они чаще оценивают как негативный.

Для определения связи коммуникативных установок с доминирующими стилями поведения педагогов в конфликте мы проверили достоверность различий по следующим показателям:

- Завуалированная жестокость в отношениях к людям у педагогов с сотрудничающим и избегающим стилями поведения в конфликте. Этот признак негативной коммуникативной установки имеет самое низкое выражение у педагогов, предпочитающих сотрудничество (5.9), и самое высокое у «избегающих» педагогов (12.2).

- Открытая жестокость у педагогов с сотрудничающим и соперничающим стилями поведения в конфликте. Этот признак имеет самое

низкое выражение у педагогов, предпочитающих сотрудничество (31.8), и самое высокое у «соперничающих» педагогов (21.3).

- Брюзжание у педагогов с сотрудничающим и избегающим стилями поведения в конфликте. Этот признак негативной коммуникативной установки имеет самое высокое выражение у педагогов, предпочитающих избегание (5.7), и самое низкое у «сотрудничающих» педагогов (3.0).

Обоснованный негативизм у педагогов с сотрудничающим (2.0) и соперничающим (4.0) стилями решения конфликтных ситуаций.

Негативный опыт общения у педагогов с сотрудничающим и избегающим стилями поведения в конфликте. Этот признак негативной коммуникативной установки имеет самое высокое выражение у педагогов, предпочитающих избегание (15.6), и самое низкое у «сотрудничающих» педагогов (9.7).

Таблица 6

Результаты проверки различий по признакам негативных коммуникативных установок у педагогов с разными стилями поведения в конфликте

Завуалированная жестокость	сотрудничающие / избегающие	$T_{\text{эмп}} = 4.4$
Открытая жестокость	сотрудничающие / соперничающие	$T_{\text{эмп}} = 3.1$
Брюзжание	сотрудничающие / избегающие	$T_{\text{эмп}} = 4.4$
Обоснованный негативизм	сотрудничающие / соперничающие	$T_{\text{эмп}} = 6.0$
Негативный опыт общения	сотрудничающие / избегающие	$T_{\text{эмп}} = 5.4$

Метод математической статистики подтвердил достоверность различий по всем исследуемым показателям. На этом основании мы можем сделать вывод о существовании связи между стратегиями поведения в конфликте и коммуникативными установками педагогов.

Выводы

Проведенное исследование было направлено на изучение связи стратегий поведения в конфликте с социально-психологическими характеристиками педагогов.

В исследовании приняли участие педагоги с разным стажем профессиональной деятельности, всего 39 человек.

Исследование проводилось с использованием таких методик, как:

- Тест К. Томаса «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации»;
- Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной;
- Методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко.

Для обработки эмпирических данных были использованы Т-критерий Стьюдента и угловое преобразование Фишера.

В ходе проведения исследования были получены следующие результаты:

1. В целом по выборке достаточно равномерно распределены доминирующие способы решения конфликтных ситуаций. Как положительный отметим факт высоких показателей стратегии сотрудничества. Среди наименее конструктивных стратегий наибольшие значения получили «избегание» и «соперничество».

2. Результаты распределения диагностических данных свидетельствуют о преобладании стратегии сотрудничества в группе педагогов с меньшим стажем профессиональной деятельности. Стратегия соперничества в большей степени характерна для испытуемых, педагогический стаж которых больше 20-ти лет. В этой же группе достаточно популярной является позиция компромисса. Неконструктивная позиция ухода от конфликта (избегание) имеет одинаковое выражение в группах педагогов с разным стажем профессиональной деятельности.

3. Данные статистической обработки указывают на отсутствие связи стратегий поведения в конфликте со стажем педагогической деятельности.

4. Педагоги с соперничающим стилем поведения имеют выраженную установку на власть и на результат. Педагоги с сотрудничающим стилем поведения в конфликте имеют выраженную альтруистическую установку и установку на результат. Педагогам, предпочитающим уход от конфликта, менее всего свойственна установка на власть и на результат.

5. Диагностика коммуникативных установок педагогов с разными стратегиями поведения в конфликте показала, что:

- Педагоги, с доминирующей стратегией сотрудничества в случае негативного оценивания действий и поведения окружающих предпочитают открыто выражать свои чувства. Им не свойственно делать необоснованные обобщенные выводы по отдельным негативным фактам и переносить их на партнеров или социальную действительность. Свой личный опыт общения с окружающими чаще оценивают как положительный.

- Педагоги, предпочитающие стратегию соперничества, свое негативное отношение к другим людям могут выражать как в прямой, открытой, так в косвенной, завуалированной форме. Им свойственно делать отрицательные выводы об отдельных сторонах взаимодействия и обобщать их в виде суждений о некоторых типах людей.

- Для педагогов, предпочитающих уход от конфликта, свойственно свое недовольство выражать в завуалированной форме. Они менее других готовы прямо заявлять о своем негативном отношении к партнерам или социальной действительности. Их отличает склонность к брюзжанию и необоснованным обобщениям негативных фактов в области взаимоотношений. Свой опыт личных контактов они чаще оценивают как негативный.

Метод математической статистики подтвердил связь между стратегиями поведения в конфликте и коммуникативными установками педагогов.

Заключение

Педагогическая деятельность имеет немалый конфликтогенный потенциал, который проявляется на всех уровнях.

В определенной степени конфликт является естественной составляющей любого процесса обучения и воспитания. Само это явление не имеет однозначного негативного смысла. Конфликт требует разрешения, при котором важно учитывать объективные и субъективные факторы.

К сожалению, в сфере образования до сих пор не развита культура разрешения конфликтов. Учитывая важность роли педагога для становления личности детей, крайне важно овладеть общими представлениями о специфических причинах педагогического конфликта, определить типичные деструктивные позиции, занимаемые сторонами и выяснить условия успешного разрешения конфликтных ситуаций.

Целью проведенного исследования стало изучение связи стратегий поведения в конфликте с социально-психологическими характеристиками педагогов.

В результате исследования была установлена связь стратегий поведения педагогов в конфликте с наличием и выраженностью альтруистической установки и такими социально-психологическими характеристиками, как установка на власть и на результат. Обнаружена также связь способов решения конфликтных ситуаций с показателями негативных коммуникативных установок. Не установлена связь стратегий поведения в конфликте со стажем педагогической деятельности.

Полученные результаты могут быть использованы в работе педагога-психолога с учителями, воспитателями для решения задач оптимизации взаимодействия образовательном процессе.

Таким образом, гипотеза, выдвинутая в исследовании, подтвердилась в большей ее части.

Список используемых источников

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для вузов. / Г.М. Андреева. - 5-е изд., испр. и доп. - М.: Аспект Пресс, 2008. - 365 с.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. - М.: ЮНИТИ, 1999. - 551 с.
3. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию. / Э. Аронсон. - М.: Аспект Пресс, 2009. - 517 с.
4. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. - М.: Смысл, 2001. - 414 с.
5. Белинская Е.П. Социальная психология личности. / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. - М.: Аспект пресс, 2007. - 301 с.
6. Битянова М. Личность педагога как инструмент воспитания / М. Битянова // Управление школой: изд. дом Первое сентября. - 2011. - № 14. - С. 28-32.
7. Бодалев А.А. Личность и общение. - М., Международная педагогическая академия, 1995. - 328 с.
8. Бойко В.В. Охрана психического здоровья. - М.: Академия, 2004. - 348 с.
9. Бэрн Р. Социальная психология группы: процессы, решения, действия. / Р. Бэрн, Н. Керр, Н. Миллер. - СПб.: Питер, 2008. - 272 с.
10. Григорьева М.В. Психология труда: конспект лекций. - М.: Высшее образование, 2006. - 192 с.
11. Гришина Н.В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы. / Под ред. А.А. Крылова и Л.А. Коростылевой. - СПб.: Питер, 1997. - 218 с.
12. Громова О.Н. Конфликтология. Курс лекций. М.: Эксмос, 2000. - 151 с.

13. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. - М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. - 752 с.
14. Дружинин В.Н. Психология: Учебник для гуманитарных вузов. - М.: 2006. - 656 с.
15. Ефремов Е.Г., Новиков Ю.Т. Психология труда. 2008. - 128 с.
16. Журавлев А.Л., Соснин В.А. Социальная психология. - М.: Форум, 2006. - 416 с.
17. Журавлев В.И. Педагогическая конфликтология. - М., 1995. - 357 с.
18. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. 5-е изд., перераб., и доп. - М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2008. -336 с.
19. Ишбутани Т. Социальная психология. - М.: 2000. - 128 с.
20. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - М.: Академия - 304 с.
21. Козер Л.А. Функции социального конфликта. - М. «Идея-Пресс». 2000. - 205 с.
22. Коломинский Я.Л., Жиневский Б.П. Социально-психологический анализ конфликтов. // Вопросы психологии. -1990. -№2 - С. 35-42.
23. Краткий психологический словарь. - М.: издательство «Феникс», 2012. - 317 с.
24. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов. - М.: Аспект Пресс, 2001. - 318 с.
25. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя: в помощь лектору / Н.В. Кузьмина. - Л.: Знание, 1985. - 32 с.
26. Куликов Л.В., Михайлова О.А. Виды трудового стресса // Психология психических состояний: Сб. статей. Вып.3/ Под ред. проф. А.О. Прохорова. - Казань, Набережные Челны: Изд-во КГПУ, Изд-во Института управления, 2001. - С.245-255.

27. Куницына В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. - СПб., 2009. - 544 с.
28. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Д.А. Леонтьев. - М., 2005. - 352 с.
29. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии Хрестоматия по психологии. - М., 1987. - С. 108-117
30. Майерс Д. Социальная психология. / Д. Майерс. - 6-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2007. - 752 с.
31. Монологи об учителе: монография / науч. ред. В.Ю. Кричевский; сост. Е.В. Люликова. - СПб. : СПбАППО, 2003. - 225 с.
32. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. - М.: МПСИ, 2005. - 158 с.
33. Немов Р.С. Социальная психология: Краткий курс. / Р.С. Немов, И.Р. Алтунина. - СПб.: Питер, 2008. - 208 с.
34. Овчарова Р.В. Технологии образования практического психолога. - М., 2000. - 441 с.
35. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. - К.: 2000. - 312 с.
36. Особенности педагогического труда на современном этапе // Начальная школа: изд. дом Первое сентября. - 2007. - № 9. - С. 34-37.
37. Парыгин Б.Д. Социальная психология. / Б.Д. Парыгин. - СПб.: СПбГУП, 2007. - 616 с.
38. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М.: Политиздат, 1982. - 255 с.
39. Печерикина Л. Какой учитель нужен нынешним школьникам? / Л. Печерикина // Директор школы. - 2007. - № 2. - С. 60-62.
40. Писарева Л. Школьный учитель: его социальный статус и профессиональные проблемы / Л. Писарева // Народное образование. - 2008. - № 7. - С. 92-99.

41. Практическая психология / Под ред. М.К. Тутушкиной. - СПб.: Дидактика Плюс, 2001 - 368 с.
42. Психологическая защита в чрезвычайных ситуациях. Учебник для вузов / Михайлов Л.А., Маликова Т.В., Шатровой О. В., Михайлов А.Л., Соломин В.П. - СПб.: Издательский дом «Питер», 2009. - 256 с.
43. Психологический словарь. / Под ред. Ю.Л. Немер. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. - 644 с.
44. Психология конфликта / сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной. - СПб.: Питер, 2001. - 441 с.
45. Психология личности в трудах отечественных психологов. / Сост. и общая ред. Л.В. Куликова. - СПб.: Питер, 2001. - 480 с.
46. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе. - М., 1991. - 127 с.
47. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2000. - 720 с.
48. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. - М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем». Издательство «Экмос». 1999. - 352 с.
49. Скотт Дж.Г. Конфликты: пути преодоления. - М.: Издательство: Внешторгиздат, 1991. -192 с.
50. Сорокина А.И. Проблемы конфликтности в педагогической психологии. - М.: ВЛАДОС, 1998. - 225 с.
51. Тернер Дж. Социальное влияние. - М.: Концентрированная психология, 2003. - 256 с.
52. Учитель в эпоху перемен / А.Т. Гаспаршвили, А.А. Ионов, В.В. Рязанцев, А.Ю. Смоленцева. - М.: Логос, 2006. - 176 с.
53. Чалдини Роберт. Психология влияния. - СПб.: Питер, 2008. - 288 с.

54. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. Изд. 2-е. серия: Высшее профессиональное образование, изд-во Михайлова В.А., 2000. - 349 с.

55. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Konflikt/11.php

56. <http://jurnal.org/articles/2013/psih11.html>

57. <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/19708.php>

Влияние межличностного конфликта на эффективность взаимодействия педагога с коллективом старшеклассников

Приложение 1

Таблица 1

Доминирующие стратегии в конфликте у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности (методика К. Томаса)

Стаж менее 5-ти лет		Стаж более 20 лет	
1	Компромисс	1	Компромисс
2	Сотрудничество	2	Сотрудничество
3	Сотрудничество	3	Компромисс
4	Компромисс	4	Избегание
5	Соперничество	5	Соперничество
6	Сотрудничество	6	Компромисс
7	Избегание	7	Компромисс
8	Компромисс	8	Соперничество
9	Сотрудничество	9	Избегание
10	Избегание	10	Сотрудничество
11	Приспособление	11	Соперничество
		12	Избегание

Таблица 2

Показатели социально-психологических установок (методика О.Ф. Потемкиной)

Ориентация на	Педагоги с доминированием стратегии сотрудничества												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Ср. зн.
процесс	4	5	4	3	5	4	5	4	4	3	5	6	4,3
результат	5	4	5	6	3	5	5	6	7	6	5	7	5,3
альтруизм	5	6	5	5	4	6	6	7	8	4	5	5	5,5
эгоизм	3	3	4	3	2	5	4	5	5	4	3	3	3,7
труд	4	4	5	4	5	4	3	3	4	5	5	4	4,2
свобода	5	5	6	3	4	5	5	6	4	6	4	5	4,8
власть	3	5	3	4	4	5	3	2	4	3	3	4	3,5
деньги	3	4	4	5	4	4	5	4	6	5	6	4	3,3

Таблица 3

**Показатели социально-психологических установок
(методика О.Ф. Потемкиной)**

Ориентация на	Педагоги с доминированием стратегии соперничества										Ср. зн.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
процесс	5	5	4	6	5	4	6	4	5	5	4,9
результат	6	4	5	5	5	6	4	5	6	5	5,1
альтруизм	2	2	3	3	2	2	3	2	4	2	2,5
эгоизм	6	5	4	6	6	5	5	6	6	4	5,1
труд	3	3	3	4	3	2	3	2	3	3	2,9
свобода	4	4	3	4	3	4	5	3	4	4	3,8
власть	5	6	6	4	6	5	4	7	6	6	5,5
деньги	4	4	3	4	4	3	3	5	3	5	3,8

Таблица 4

**Показатели социально-психологических установок
(методика О.Ф. Потемкиной)**

Ориентация на	Педагоги с доминированием стратегии избегания									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Ср. зн.
процесс	5	5	5	4	6	4	5	4	6	4,8
результат	3	4	3	3	2	3	3	3	2	2,9
альтруизм	4	4	5	3	6	6	5	5	4	4,5
эгоизм	4	3	5	3	3	4	5	3	5	3,9
труд	4	3	4	4	3	4	5	4	5	4,0
свобода	5	6	4	6	5	5	4	6	4	5,0
власть	3	4	3	5	2	2	4	3	3	3,2
деньги	3	4	4	3	4	5	4	4	5	4,0

Таблица 5

Показатели коммуникативных установок (методика В.В. Бойко)

Коммуникативные установки	Педагоги с доминированием стратегии сотрудничества												Ср. зн.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Завуалированная жестокость	4	9	10	6	7	4	4	7	4	6	6	3	5.9
Открытая жестокость	17	25	27	25	28	27	28	25	27	35	29	17	25.8
Брюзжание	2	2	4	2	6	2	2	4	4	4	2	2	3.0
Обоснованный негативизм	2	2	3	1	2	2	3	1	2	3	2	1	2.0
Негативный опыт общения	11	10	11	5	9	4	10	11	10	11	14	10	9.7

Таблица 6

Показатели коммуникативных установок (методика В.В. Бойко)

Коммуникативные установки	Педагоги с доминированием стратегии соперничества										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ср. зн.
Завуалированная жестокость	7	10	14	14	13	9	17	10	13	14	12.1
Открытая жестокость	28	29	35	36	35	28	35	27	29	36	31.8
Брюзжание	4	6	6	4	6	4	6	2	4	4	4.6
Обоснованный негативизм	3	4	5	5	4	4	4	3	3	5	4.0
Негативный опыт общения	11	14	15	15	14	14	15	11	14	19	14.2

Таблица 7

Показатели коммуникативных установок (методика В.В. Бойко)

Коммуникативные установки	Педагоги с доминированием стратегии избегания									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Ср. зн.
Завуалированная жестокость	7	14	7	13	6	17	14	14	17	12.1
Открытая жестокость	28	27	20	18	16	18	27	18	20	21.3
Брюзжание	4	6	8	6	4	4	6	8	6	5.7
Обоснованный негативизм	2	4	5	3	5	4	3	5	4	3.8
Негативный опыт общения	14	15	15	14	15	19	14	20	15	15.6