

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

В. Н. Белкина

Подходы к разработке типологии индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога дошкольного образования

Статья посвящена одной из недостаточно освещенных в психологии и педагогике проблем – стилевым особенностям профессиональной деятельности педагога дошкольного образования. Поскольку понятие «стиля деятельности» определяется в научной литературе неоднозначно, в статье приводятся различные трактовки этого понятия. Одновременно раскрывается специфика педагогической деятельности как особого вида профессиональной деятельности воспитателя детского сада. С учетом этой специфики в статье даны характеристики нескольких подходов к разработке типологии индивидуального стиля деятельности педагога. На основе одной из классических типологий индивидуального стиля деятельности (К. Левин), в которой представлены авторитарный, демократический и либеральный стили, рассмотрены критерии и выделены стили деятельности педагога дошкольного образования. Обсуждается также некоторый эмпирический материал по изучению стилевых особенностей деятельности воспитателей дошкольных учреждений, полученный автором.

Ключевые слова: стиль, стиль профессиональной деятельности, индивидуальный стиль педагогической деятельности, особенности профессиональной деятельности педагога дошкольного образования.

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

V. N. Belkina

Specificity of Individual Styles of the Preschool Teacher's Professional Activity

The article is devoted to one of the problems which are poorly developed in psychology and pedagogical researches – to style features of the preschool teacher's professional activity. The concept «activity style» is ambiguously defined in scientific literature. Various interpretations of this concept are given in the article. At the same time specificity of pedagogical activity as a special type of professional activity is revealed, and also some characteristics of the kindergarten teacher's work are allocated. Criteria of typology of the preschool profile teacher's activity individual style are considered.

Keywords: style, style of professional activity, individual style of pedagogical activity, feature of the preschool teacher's professional activity.

Индивидуальное своеобразие произвольной активности человека при его взаимодействии с окружающим миром обозначается и изучается в психологии через понятие «индивидуального стиля» (А. Адлер, К. М. Гуревич, Е. А. Климов, В. С. Мерлин, Т. Олпорт, Б. Ф. Теплов и др.).

Как известно, с точки зрения исходного значения слово «стиль» (*stylos* – греч.) означает палочку для писания на восковых досках с острым и тупым концами, тупым концом можно стереть неверно написанное. То есть уже в своем исходном метафорическом значении стиль – это возможность одновременного функционирования в условиях деятельности двух противоположных по смыслу действий или качеств, в равной мере необходимых для ее успеха.

Если мы обратимся к устоявшимся определениям термина «стиль», то увидим вновь два противостоящих друг другу аспекта значения этого слова: 1) стиль как индивидуально-специфический способ (манера, приемы) поведения, то есть характеристика процесса деятельности; 2) стиль как совокупность отличительных черт творчества определенного автора, то есть характеристика продукта деятельности.

Более того, понятие стиля начинает применяться ко всем сферам психической активности человека. Так, в последние два десятилетия в отечественной литературе появились исследования «оценочного стиля» (С. П. Безносков), «эмоционального стиля» (Л. Я. Дорфман), «стиля педагогического общения» (А. А. Коротаев, Т. С. Тамбовцева), «стиля психической деятельно-

сти дошкольника» (С. А. Стеценко), «стиля жизни личности» (Е. Г. Злобина), «стиля саморегуляции деятельности» (В. И. Моросанова) и т. д.

Проблема индивидуального стиля деятельности имеет глубокие корни в отечественной психологии. Традиционным для отечественных исследователей стало понимание стиля как типологически обусловленной индивидуально-своеобразной устойчивой системы способов выполнения того или иного вида деятельности.

В. С. Мерлин, автор теории интегральной индивидуальности, развил представления о системообразующей и интегративной функциях индивидуального стиля по отношению к индивидуальности.

В контексте теории интегральной индивидуальности (А. А. Коротаев, В. С. Мерлин, Т. С. Тамбовцева, Т. М. Хрусталева и др.) стиль рассматривается как единство объективных требований деятельности и индивидуальных свойств различных уровней, как фактор, гармонизирующий личность профессионала, как важная предпосылка становления педагогического мастерства и удовлетворенности субъекта профессией [8].

В настоящее время существенно расширился круг психологических детерминант стилевых проявлений. Среди детерминант индивидуального стиля выделяют интеллектуальные факторы и особенности самооценки и мотивации, тогда как ранее детерминантами индивидуального стиля выступали отдельные свойства нервной системы, а затем психофизиологические комплексы и иерархически организованные свойства темперамента и характера.

Кроме того, в последние годы много исследований посвящено изучению регуляторных аспектов стилевых проявлений (О. Я. Андрос, Н. С. Копейна, М. Р. Щукин, В. И. Моросанова). Понимание саморегуляции и самоорганизации как стиля деятельности, обеспечивающего адаптацию к условиям этой деятельности, является основным в существующих работах по этой проблеме.

Действительно, индивидуальный стиль деятельности проявляется в манере организации деятельности, в скорости, темпе деятельности, степени сосредоточенности, последовательности, завершенности выполнения поставленных задач, объективности оценки результатов труда.

Классическими стали в отечественной психологии определения индивидуального стиля деятельности, сформулированные и обоснованные Е. А. Климовым: с одной стороны, это обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности; с другой – индивиду-

ально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности [5].

Рассматривая педагога как субъекта педагогического процесса, под стилем понимают проявление в профессиональной деятельности личностных качеств, определяющих своеобразие профессионального поведения педагога, его мастерство, творческий почерк, предпочитаемые каналы самореализации и педагогического влияния на учащегося (В. Н. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, И. А. Колесникова, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др.).

Исходя из этого, индивидуальный стиль педагогической деятельности – это система устойчивых, индивидуально-своеобразных способов и приемов решения разнообразных педагогических задач.

Кроме того, индивидуальный стиль иногда определяют как характерное для данного педагога устойчивое сочетание задач, средств и способов педагогической деятельности и общения, а также как более частые особенности, такие как ритм работы, определяемый психофизиологическими особенностями и прошлым опытом.

В связи с этим И. А. Зимняя предлагает выделять в индивидуальном стиле профессиональной деятельности педагога ряд компонентов: стиль педагогического общения, стиль руководства (управления), педагогическую позицию, стиль саморегуляции и когнитивный стиль педагога. На практике выделенные компоненты проявляются в подборе средств воспитания, в предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний, в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей, то есть стиль деятельности педагога, как говорилось выше, включает ее операциональный состав, умения и навыки [3].

Таким образом, можно выделить как общие (характерные черты мастерства педагогов), так и индивидуальные признаки педагогического стиля (те характеристики, которые связаны с конкретными способностями педагога). Наиболее существенными признаками индивидуального стиля профессиональной деятельности являются как раз последние, поэтому любой педагогический опыт невозможно буквально скопировать, так как там изначально заложена педагогическая индивидуальность.

Следовательно, стиль педагогической деятельности – это своеобразный «почерк», определяющий манеру профессиональных действий педагога.

В психолого-педагогической литературе выделяют несколько функций педагогической деятельности: системообразующую, смыслообразующую, стимулирующую, компенсаторную и регулятивную.

Однако в практике работы отдельного педагога может присутствовать различное сочетание стилевых особенностей педагогической деятельности. Многое зависит от мотивации, установок, профессиональных знаний и умений, специфики профессиональной ситуации, возраста воспитанников, поэтому проблема типологии индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога остается сложной и в психологии и в педагогике.

В науке, например, активно обсуждаются вопросы классификации педагогических отношений. Так, например, Н. А. Березовиным и Я. Л. Коломинским, в зависимости от эмоциональной окраски, интенсивности, устойчивости и активности педагога к коллективу воспитанников, выделяются такие типы отношений, как активно-положительный, пассивно-положительный, ситуативный, активно-отрицательный, пассивно-отрицательный. В качестве логического основания классификации отношений могут быть выделены позиции взаимодействующих субъектов «сверху», «рядом», «снизу» [6]. Исследования под руководством В. Г. Маралова опирались на концепцию Э. Шефера, который выделяет четыре типа отношения на осях «расположение – непринятие», «терпимость – сдерживание (контроль)», в результате добавилась еще одна характеристика – «ориентация на положительное или на отрицательное в детях». Таким образом, были выделены три интегрирующих показателя отношений. Их обозначили следующим образом: *оценка положительно-отрицательного в детях* (интеграция когнитивного компонента), *расположенность – нерасположенность* (аффективный компонент), *ориентация на предоставление самостоятельности либо контроль* (поведенческий компонент). Сочетание этих трех компонентов позволяет выделить восемь типов отношений.

Кратко обозначим их [10]:

– *Оптимальный тип*. Характеризуется ориентацией педагогов на положительное в детях, стремлением предоставлять возможности для проявления самостоятельности.

– *Доминирующий тип*. Представителей этого типа отличает расположенность к детям, стремление видеть в них больше положительных черт личности, чем отрицательных, однако они ориентированы на контроль.

– *Лояльный тип*. Педагог предоставляет детям возможности для самостоятельности, ориентируясь на положительное в них, но личностно и эмоционально не расположен к ним.

– *Условно-позитивный тип*. Несмотря на то, что педагог в меньшей степени ориентирован на положительное в детях, он расположен к ним и предоставляет самостоятельность.

– *Условно-негативный тип*. Педагог лишь ориентирован на положительное в детях.

– *Авторитарный тип*. Демонстрируя расположенность, педагог, реализующий такой тип отношений, недооценивает положительное в детях и предпочитает контроль.

– *Попустительский тип*. Характеризуется лишь предоставлением самостоятельности детям.

– *Негативный тип*. Является неоптимальным для построения отношений с детьми. Он не расположен к ним, в большей мере ориентирован на отрицательные качества и контроль.

Помимо классификаций стилей педагогической деятельности учителей, существуют классификации индивидуальных стилей воспитателей детского сада. Е. А. Панько, учитывая профессиональную направленность воспитателя, его приверженность (либо ее отсутствие) той или иной форме деятельности, что в конечном итоге отражается на характеристиках педагогического воздействия, выделила шесть стилей деятельности воспитателя: 1) воспитатель, направленный на игру; 2) педагог с художественной направленностью; 3) воспитатель-дидакт; 4) гармонический стиль деятельности воспитателя; 5) формально-прагматический стиль; 6) индифферентный стиль [9].

В зависимости от преобладающей формы терпимого, толерантного, нетерпимого отношения к детям Е. Ю. Клепцова выделила следующие типы педагогов:

– педагоги с преобладанием снисхождения как формы выражения терпимого отношения к детям («Черепашка Тортилла»);

– педагоги с преобладанием сотрудничества как формы выражения терпимого отношения к детям («Миролюбец»);

– педагоги с преобладанием уступчивости как формы выражения терпимого отношения к детям («Альтруист»);

– педагоги с преобладанием высокомерия как формы выражения толерантного отношения к детям («Сноб»);

– педагоги с преобладанием терпеливости как формы выражения толерантного отношения к детям («Золушка»);

– педагоги с преобладанием пренебрежения как формы выражения нетерпимого отношения к детям («Диктатор»);

– педагоги с преобладанием отстраненности как формы выражения нетерпимого отношения к детям («Снежная королева»);

– педагоги с преобладанием импульсивности как формы выражения нетерпимого отношения к детям («Боец») [4].

Рассматривая педагогическое общение как особую форму педагогической деятельности, О. В. Зеленская выделила два типа воспитателей: воспитатели с *организационным* стилем педагогического общения и воспитатели с *развивающим* стилем педагогического общения. Первые характеризуются недостаточно выраженной способностью к эмпатии. Такие воспитатели более консервативны, замкнуты, тревожны, социально робки, не уверены в своих силах, другими словами – «закрываются» от окружающих и компенсируют низкий уровень доверия к себе недоверием к другим людям. Для них в меньшей степени свойственна творческая направленность и удовлетворенность своей профессиональной деятельностью. Вторые воспринимают себя как сильную личность, наряду со стремлением к профессиональному росту, эти педагоги имеют и более выраженное стремление проявлять творчество в своей работе. Для воспитателей данного типа характерна открытость, непринужденность в поведении, независимость и радикализм. Стилиевые характеристики в поведении в первом случае связаны с мотивационными элементами, во втором – со смысловыми элементами [2].

Л. В. Колушова определила типы педагогов дошкольного образовательного учреждения в зависимости от уровня продуктивности их профессиональной деятельности. Продуктивность педагогической деятельности она определяет количеством воспитанников, хорошо подготовленных к вхождению в последующую педагогическую систему (школу). Были описаны следующие уровни продуктивности воспитателей детских садов: репродуктивный, адаптивный, локально моделирующий, системно моделирующий знания, системно моделирующий деятельность и поведение воспитанников [7].

Наш подход к выделению типов индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога дошкольного образования базируется на известной, классической классификации стилей руководства К. Левина, который выделяет авторитарный, демократический, либеральный стили. Мы предлагаем выделять стили педагогической деятельности в зависимости от особенностей педагогического регулирования педагогом взаимо-

действий детей со сверстниками: гармоничный стиль, организаторский, контролирующий, деспотичный, либерально-творческий, либерально-попустительский. Каждый стиль имеет еще емкое образное название, которое метко определяет суть взаимодействия педагога и детей. Так, *гармоничный стиль*, «стиль мудреца», предполагает гибкое использование педагогом разнообразных воздействий, предоставление самостоятельности детям, привлечение детей к обсуждению процесса и результатов взаимодействия, педагог выступает в роли партнера; *организаторский стиль* – «стиль лидера», когда педагог стремится руководить всеми контактами детей, отмечается вмешательство в детские объединения, излишнее стремление упорядочить детскую жизнь в соответствии с педагогическими задачами; *контролирующий* – «стиль опекуна», педагог предлагает детям самостоятельно что-либо сделать вместе, но наблюдает за каждым их шагом, боясь что они совершат ошибки; *деспотичный* – «стиль царедворца», педагог ориентируется только на себя, на собственные профессиональные интересы, проявляет эмоциональную неустойчивость в общении с детьми, требует безукоснительного выполнения собственных требований; *либерально-творческий* – «стиль фантазера», фактически не предоставляет детям самостоятельности, увлеченно принимает участие во всех детских делах, экспериментирует, ориентируется на занимательность и не заботится о целостности развития каждого ребенка; *либерально-попустительский* – «стиль чужака», педагог стремится предоставить детям максимальную свободу, не осознает ответственности за ребенка, иногда не умеет предложить что-либо интересное [1].

На основе представленной типологии нами была разработана карта экспертной оценки индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога дошкольного образования. В качестве экспертов выступали педагоги детского сада, работающие воспитателями в группах, старшие воспитатели, выполняющие функции методистов учебно-воспитательного процесса, заведующие, родители. Каждый педагог и сам оценивал, к какой стилиевой категории можно отнести особенности его педагогического «почерка».

Общая картина результатов диагностики 67 педагогов детских садов г. Ярославля и области такова:

– Большинство воспитателей обладают демократическим стилем педагогической деятельности (86 % педагогов).

– В группах раннего и младшего дошкольного возраста (дети от 2 до 4 лет) воспитатели демонстрируют организаторский и контролирующий

типы индивидуального стиля деятельности, что, кстати, имеет под собой вполне разумную основу, учитывая уровень самостоятельности и развития детей этой возрастной категории.

– Незначительное число педагогов демонстрируют либерально-попустительский стиль и, редко, «деспотичный» вариант авторитарного стиля.

Отметим одну особенность работы с детьми дошкольного возраста, которая делает стиль профессиональной работы воспитателя гибким. Дело в том, что в психолого-педагогической литературе чаще всего индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога рассматривается в аспекте способов воздействия педагога на ребенка, в результате которого происходят изменения в личности последнего в виде приобретенных знаний, умений, навыков, личностных качеств и т. д. В то же время дети дошкольного возраста оказывают активное влияние на взаимодействующего с ним взрослого, в частности, на его индивидуальный стиль педагогической деятельности: возрастные и индивидуальные особенности детей вносят коррективы в поведение и личность педагога. Конечно, изменения в стиле деятельности воспитателя возникают и в результате приобретения педагогического опыта, овладения мастерством, углубленного самопознания и самосовершенствования.

Библиографический список

1. Белкина, В. Н. Психолого-педагогические аспекты взаимодействия детей со сверстниками [Текст] / В. Н. Белкина. – Ярославль : ЯГПУ, 2014. – 206 с.
2. Зеленская, О. В. Проявление индивидуальных особенностей воспитателей в стиле педагогического общения [Текст] / О. В. Зеленская // Международная конференция «Психология общения: социокультурный анализ»: материалы конференции. – Ростов н/Д : Изд-во Ростовского госуниверситета, 2003. – С. 133–135.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. для студентов, обучающихся по пед. и псих. направлениям и специальностям. – 2 изд., доп., испр., перераб. / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2003. – 382 с.
4. Клепцова Е. Ю. Терпимое отношение к ребенку: психологическое содержание, диагностика, коррекция [Текст] / Е. Ю. Клепцова. – М. : Академический Проект, 2005. – 192 с.
5. Климов, Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие [Текст] / Е. А. Климов. – М. : Изд-во Москов. Ун-та: Академия, 2004. – С. 238.
6. Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива: Система личностных взаимоотношений [Текст] / Я. Л. Коломинский. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск : Нар. асвета, 1984. – С. 239.
7. Колушова, Л. В. Акмеологические подходы в совершенствовании подготовленности к профессиональной деятельности студентов дошкольного факультета

[Текст] / Л. В. Колушова // Современные проблемы гуманистической педагогики: опыт и перспективы развития : тезисы докладов международной научно-методической конференции. – Рязань : Изд-во РГПУ, 1999.

8. Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.

9. Панько, Е. А. Психология труда воспитателя [Текст] / Е. А. Панько. – Минск, 1993.

10. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми [Текст] / В. Г. Маралов, И. А. Бучилова, Е. Ю. Клепцова и др. / под ред. В. Г. Маралова. – М. : Академический проект. Парадигма, 2005. – 288 с.

Bibliograficheskij spisok

1. Belkina, V. N. Psihologo-pedagogicheskie aspekty vzaimodejstvija detej so sverstnikami [Текст] / V. N. Belkina. – Jaroslavl' : JaGPU, 2014. – 206 s.
2. Zelenskaja, O. V. Projavlenie individual'nyh osobennostej vospitatelej v stile pedagogicheskogo obshhenija [Текст] / O. V. Zelenskaja // Mezhdunarodnaja konferencija «Psihologija obshhenija: sociokul'turnyj analiz»: materialy konferencii. – Rostov n/D : Izd-vo Rostovskogo gosuniversiteta, 2003. – S. 133–135.
3. Zimnjaja, I. A. Pedagogicheskaja psihologija [Текст] : ucheb. dlja studentov, obuchajushhhsja po ped. i psih. napravlenijam i special'nostjam. – 2 izd., dop., ispr., pererab. / I. A. Zimnjaja. – M. : Logos, 2003. – 382 s.
4. Klepcova E. Ju. Terpimoe otnoshenie k rebenku: psihologicheskoe sodержание, diagnostika, korrekcija [Текст] / E. Ju. Klepcova. – M. : Akademicheskij Proekt, 2005. – 192 s.
5. Klimov, E. A. Pedagogicheskij trud: psihologicheskie sostavljajushhie [Текст] / E. A. Klimov. – M. : Izd-vo Moskov. Un-ta: Akademija, 2004. – S. 238.
6. Kolominskij, Ja. L. Psihologija detskogo kolektiva: Sistema lichnostnyh vzaimootnoshenij [Текст] / Ja. L. Kolominskij. – 2-e izd., dop. i pererab. – Minsk : Nar. asveta, 1984. – S. 239.
7. Kolushova, L. V. Akmeologicheskie podhody v sovershenstvovanii podgotovlennosti k professional'noj dejatel'nosti studentov doskol'nogo fakul'teta [Текст] / L. V. Kolushova // Sovremennye problemy gumanisticheskoy pedagogiki: opyt i perspektivy razvitiya : tezisы dokladov mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. – Rjazan' : Izd-vo RGPU, 1999.
8. Merlin, V. S. Oчерk integral'nogo issledovanija individual'nosti [Текст] / V. S. Merlin. – M. : Pedagogika, 1986. – 256 s.
9. Pan'ko, E. A. Psihologija truda vospitatelja [Текст] / E. A. Pan'ko. – Minsk, 1993.
10. Psihologicheskie osobennosti orientacii pedagogov na lichnostnuju model' vzaimodejstvija s det'mi [Текст] / V. G. Maralov, I. A. Buchilova, E. Ju. Klepcova i dr. / pod red. V. G. Maralova. – M. : Akademicheskij proekt. Paradigma, 2005. – 288 s.

С. С. Елифантьева, А. В. Ястребов

Методико-математические задания как средство повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей

В статье рассматриваются аспекты, касающиеся повышения качества методико-математической подготовки будущих учителей. Вопрос освещается применительно к профилям подготовки «Начальное образование» и «Математическое образование». Авторский подход заключается в использовании в учебном процессе методико-математических заданий, которые носят интегративный характер и включают одновременно математическую и методическую составляющие. Данный подход базируется на идее бифункциональности заданий, которая, в свою очередь, является проявлением феномена дополнительной функции педагогического инструмента. В статье предложена типология методико-математических заданий. К первому типу относятся математические задания, которые выполняют дополнительную функцию по пропедевтике изучения курса методики преподавания математики. Ко второму типу относятся методические задания, которые выполняют дополнительную функцию по повторению математических понятий и рассмотрению их в новом контексте. Тип задания влияет на то, при обучении какой дисциплине следует его использовать. В статье приведены примеры методико-математических заданий и того, и другого типов для обоих профилей. Авторы полагают, что предложенный подход к повышению качества методико-математической подготовки будущих учителей окажется эффективным при условии создания междисциплинарных задачников.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих учителей, феномен дополнительной функции педагогического инструмента, бифункциональность заданий, методико-математические задания.

S. S. Elifantieva, A. V. Yastrebov

Methodical-Mathematical Tasks as a Means to Improve Quality of Future Teachers' Professional Training

In the article aspects concerning improvement of quality of future teachers' methodical-mathematical training are considered. The question is regarded in relation to training profiles «Primary education» and «Mathematical education». The author's approach consists in use in the educational process of methodical-mathematical tasks which have integrative character and include mathematical and methodical components at the same time. This approach is based on the idea of bifunctionality of tasks which in its turn is manifestation of the phenomenon of the additional function of the pedagogical means. In the article the typology of methodical-mathematical tasks is offered. Mathematical tasks which perform an additional function on propaedeutics of studying of a course of a technique of teaching mathematics belong to the first type. Methodical tasks which have the additional function on revising of mathematical concepts and their consideration in a new context belong to the second type. The type of the task determines the training type in the discipline that should be used. In the article examples of methodical-mathematical tasks of both types for both profiles are given. The authors believe that the offered approach to improve quality of methodical-mathematical training of future teachers will be effective in case cross-disciplinary books of problems will be made.

Keywords: future teachers' professional training, phenomenon of the additional function of the pedagogical means, bifunctionality of tasks, methodical-mathematical tasks.

1. Постановка проблемы

Переход на новый образовательный стандарт высшего образования привел к пересмотру существующих подходов в области профессиональной подготовки будущих учителей. Для успешного осуществления профессиональной деятельности учитель должен в равной степени хорошо владеть как теоретическими, так и методическими основами преподаваемого им курса. На практике же наблюдается перевес в ту или иную сторону. Одним из возможных средств повышения качества профессиональной подготовки учителя является многофункциональность педагогического инструмента, под которым подразумевается «со-

вокупность компонентов педагогического процесса, оказывающих воздействие на образовательный результат» [2, с. 126]. Фактически для любого педагогического инструмента характерен феномен дополнительной функции: помимо основной функции, ради выполнения которой инструмент проектировался, создавался и применялся, ему объективно присуща другая, дополнительная функция, наличие которой изначально не предполагалось и уж тем более не планировалось [2, с. 126]. Вместе с тем «целенаправленное использование обнаруженного феномена приводит к повышению эффективности отдельно взятого педагогического инструмента, что может проис-

ходить просто за счет увеличения числа его функций» [2, с. 129].

Все сказанное порождает *проблему*: каким должен быть педагогический инструмент, который способствовал бы повышению качества как математической, так и методической подготовки будущих учителей?

2. Основная идея и основное утверждение

Общий подход к решению проблемы базируется на использовании бифункциональности заданий, являющейся проявлением феномена дополнительной функции педагогического инструмента. В данном случае в качестве педагогического инструмента выступают задания. Бифункциональность заданий подразумевает, что они, помимо основной функции, выполняют дополнительную функцию, необходимую по тем или иным причинам. Ранее идея бифункциональности заданий реализовывалась нами в рамках одной учебной дисциплины. В частности, в статье [1] описаны математические задания, дополнительной функцией которых является повторение ранее изученных разделов курса математики. Логично предположить, что идея бифункциональности заданий может быть реализована и при изучении двух дисциплин, в данном случае математики и методики ее преподавания.

Задания, о которых пойдет речь ниже, назовем *методико-математическими заданиями*. Особенностью данных заданий является *интегративный характер содержания*, их одновременная направленность как на усвоение понятий курса математики, так и на формирование умения применять теоретические знания для решения методических задач. В зависимости от того, какая цель ставится в качестве основной, мы выделяем два типа методико-математических заданий. К *первому типу* относятся задания, которые, помимо основной функции по фундаментальной подготовке студентов в области математики, выполняют пропедевтическую функцию по отношению к методике преподавания математики. Ко *второму типу* относятся задания, которые, помимо основной функции по методической подготовке студентов к обучению школьников математике, выполняют дополнительную функцию по повторению математических понятий и рассмотрению их в новом контексте. Именно от типа задания зависит то, при обучении какой дисциплине целесообразно его использовать.

Основное утверждение статьи состоит в следующем: методико-математические задания способствуют повышению качества профессио-

нальной подготовки будущих учителей как в области математики, так и в области методики ее преподавания.

Ниже мы проиллюстрируем основное утверждение для студентов, обучающихся по двум различным профилям: по профилю «Начальное образование» и по профилю «Математическое образование». Благодаря этому окажется, что методико-математические задания имеют достаточно широкую область применения.

3. Методико-математические задания для профиля «Начальное образование»

Задание 1.1. Решите следующие задачи с помощью формул комбинаторики: «Сколько различных трехзначных чисел можно составить, используя цифры 2 и 5?»; «Сколько различных четырехзначных чисел можно составить из цифр 1, 4, 7 и 9 при условии, что цифры не могут повторяться?». Какой метод решения комбинаторных задач используется в начальной школе? Раскройте его особенности на примере одной из данных задач. Приведите свои примеры комбинаторных задач для начальной школы.

Обсуждение. В процессе выполнения задания студенту необходимо вспомнить формулы для подсчета числа отдельных видов комбинаций, а также определить, какие из них потребуются для решения данных задач. Так, в первом случае нужна формула для подсчета числа размещений с повторениями, во втором – формула для подсчета числа перестановок без повторений.

Традиционно комбинаторика является одним из наиболее сложных для понимания разделов курса математики. Основная проблема заключается в том, что студенты не всегда правильно определяют, о какой из комбинаций идет речь в той или иной задаче.

Существует более простой метод решения комбинаторных задач – метод перебора. С этим методом студенты знакомятся уже в курсе математики. К недостаткам данного метода относится ограниченность его области применения. Он может быть использован только в случаях, когда речь идет о переборе небольшого количества всевозможных вариантов. Именно метод перебора реализуется при решении комбинаторных задач в начальной школе. В связи с этим соответствующая работа продолжается уже в курсе методики.

Задание 1.2. Сравните множество натуральных чисел и множество положительных рациональных чисел (свойства, выполнимость операций). Установите, как в учебниках для начальной

школы определяется понятие обыкновенной дроби и какова цель изучения дробей в начальном курсе математики.

Обсуждение. В соответствии с учебной программой основу начального курса математики составляют представления о натуральных числах и действиях над ними. Тем не менее уже в начальной школе обучающиеся знакомятся с понятием дроби. В связи с этим студенты должны владеть понятиями натурального числа и рационального числа.

Задание призвано обобщить представления студентов о множестве натуральных чисел и множестве положительных рациональных чисел на основе сравнения данных множеств. Оба множества бесконечны и являются упорядоченными множествами. В множестве натуральных чисел есть наименьшее число, но нет наибольшего числа; в множестве положительных рациональных чисел нет наименьшего и наибольшего чисел. Множество натуральных чисел обладает свойством дискретности, а множество положительных рациональных чисел – свойством плотности. На множестве положительных рациональных чисел алгебраическими операциями являются сложение, умножение и деление, тогда как на множестве натуральных чисел деление является частичной алгебраической операцией.

В данном задании присутствует и методическая составляющая, предполагающая знакомство студентов с основными действующими учебниками по математике для начальной школы.

Задание 1.3. Дайте определение операции сложения на множестве натуральных чисел и раскройте ее свойства. Какая терминология используется для названий свойств операции сложения в начальных классах? Составьте задания для первого класса, направленные на знакомство обучающихся с одним из свойств операции сложения.

Обсуждение. В основе методики разъяснения младшим школьникам действия сложения лежит его трактовка в количественной теории числа. Соответственно, при работе над заданием студенту необходимо вспомнить трактовку данной операции с точки зрения теоретико-множественного подхода и затем сформулировать коммутативное и ассоциативное свойства операции.

В начальной школе для свойств операции сложения используется другая терминология: переместительное свойство и сочетательное свойство. В первом классе обучающиеся знако-

мятся только с переместительным свойством сложения.

Следовательно, основная цель состоит в создании комплекса заданий, направленного на знакомство младших школьников с переместительным свойством сложения. Тем не менее одновременно с этим студент сталкивается с необходимостью углубления в область математики.

Задание 1.4. Дайте определение понятия «Площадь фигуры». Какие способы нахождения площадей фигур известны младшим школьникам? Составьте систему заданий по теме «Правило вычисления площади прямоугольника».

Обсуждение. Существует два способа нахождения площадей фигур. Первый способ – измерение площадей фигур с помощью палетки. Второй способ – вычисление площадей фигур с помощью готовых формул (так называемый косвенный способ). Уже в начальной школе обучающиеся знакомятся с обоими способами. Однако младшие школьники изучают ограниченное количество формул для вычисления площадей фигур – формулы для вычисления площади квадрата и площади прямоугольника.

В данном случае на первый план выходит методическая составляющая – студент должен разработать систему заданий, включая подготовительные задания, задания для введения новых знаний, задания на закрепление соответствующих умений и задания для контроля.

Таким образом, анализ заданий 1.1–1.4 позволяет сделать вывод о том, что первое и второе задания относятся к первому типу и более уместны в курсе «Математика», а третье и четвертое задания – ко второму типу и более уместны в курсе «Методика преподавания математики».

4. Методико-математические задания для профиля «Математическое образование»

Хорошо известен канонический набор общенаучных методов исследования: анализ и синтез; индукция и дедукция; конкретизация, обобщение и абстрагирование; аналогия; классификация; сравнение. Центральная роль этих методов заставляет педагогов уделять им большое внимание при изучении как математических, так и методических курсов. Покажем, что методико-математические задания могут быть использованы для освоения этих методов. Для примера выберем метод сравнения.

Задание 2.1. Сравните между собой а) рациональное и иррациональное числа; б) множество рациональных чисел и множество иррациональных чисел.

Обсуждение. Первое психологическое препятствие для студента состоит в том, что, согласно житейским представлениям, рациональное и иррациональное числа – это две разные сущности, не имеющие ничего общего. Между тем это не так. Например, то и другое числа могут быть представлены в виде бесконечной десятичной дроби. Одно из отличий состоит в том, что для рационального числа дробь является либо конечной, либо бесконечной периодической, а для рационального числа – непериодической. Другое отличие состоит в том, что представление иррационального числа в виде дроби является единственным, а представление рационального числа является единственным не всегда. Например,

$2 = 2, (0) = 2,00 \dots$ и
 $2 = 1, (9) = 1,99 \dots$ Доказательство этого факта использует стандартный школьный материал – геометрические прогрессии, однако известно студентам далеко не всегда. Так «абсолютно» разнотипные объекты оказываются сравнимыми между собой.

Интересно, что сравнение можно продолжить с использованием непрерывных дробей, а это выводит нас в область дополнительного математического образования.

Другое психологическое препятствие состоит в том, что, сравнив числа двух типов, студенты с трудом переходят к сравнению множеств. Приходится обращаться к грубоватому житейскому примеру: два кирпича сравниваются по одним параметрам (цвет, размер, вес, материал...), а два кирпичных дома – по другим (этажность, число подъездов, количество квартир...). Обращаясь к нашим множествам, следует сказать, что оба они бесконечны и что оба всюду плотны во множестве вещественных чисел. Отличие состоит в том, что множество рациональных чисел счетно, а множество иррациональных чисел несчетно. С точки зрения алгебры множество рациональных чисел замкнуто относительно операций сложения и умножения, а множество иррациональных чисел не обладает таким свойством.

Таким образом, простая методическая задача заставляет нас серьезно углубляться в область математики.

Задание 2.2. Сравните между собой а) четную и нечетную функции; б) множество четных и нечетных функций.

Обсуждение. Сходство функций двух типов состоит в следующем: 1) у обеих функций области определения симметричны относительно

начала координат; 2) у обеих функций характеристическое свойство содержит выражения $f(x)$ и $f(-x)$; 3) графики обеих функций обладают симметрией. Отличие состоит в том, что характеристические свойства различны и, как следствие, различны типы симметрий графиков. Так, «абсолютно» разнотипные объекты оказываются сравнимыми между собой.

Интересно, что все учебники обсуждают функции общего вида (то есть ни четные, ни нечетные), однако не обсуждают функции, которые являются одновременно и четными, и нечетными. Между тем таких функций много. Такова, например, функция $f(x) := 0$, график которой Γ_f совпадает с осью абсцисс. Таковы функции $g(x) := x^0 - 1$, $h(x) := (x^2 - 1)^0 - 1$, $u(x) := (\cos x)^0 - 1$ и т. п. Построение графиков трех последних функций и сравнение их с графиком Γ_f по-своему поучительно.

Сравнение двух функциональных множеств оставляем читателю.

Задание 2.3. Сравните операции сложения вещественных чисел и сложения вещественных функций вещественного аргумента.

Обсуждение. На первый взгляд, две операции обладают настолько одинаковыми свойствами, что становятся неразличимыми: обе они коммутативны и ассоциативны, обе имеют нейтральный элемент, обе обратимы, умножение дистрибутивно относительно каждой из них. На этом фоне тотального сходства теряется фундаментальное различие: если два вещественных числа всегда можно сложить, то две функции можно сложить далеко не всегда. Так, невозможно

сложить функции $f(x) := \sqrt{x}$ и $g(x) := \frac{1}{\sqrt{-x}}$, поскольку их области определения не пересекаются. Так в повседневной практике мы соприкасаемся с понятием частичной алгебраической операции, которое не изучается в регулярном курсе.

5. Некоторые общие выводы

Применение методико-математических заданий оказывает положительное влияние на мотивацию обучения; позволяет установить преемственность в изучении курсов математики и методики ее преподавания; готовит студентов к решению проблем в их будущей профессиональной

деятельности. Также предложенные задания могут быть использованы для оценки уровня сформированности у студентов общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Подробно контролирующая функция методико-математических заданий раскрыта в работах И. В. Налимовой и С. С. Елифантьевой [3, 4].

Для полномасштабной реализации высказанных в статье идей необходимы, во-первых, задачи по математике, включающие методико-математические задания первого типа; во-вторых, задачи по методике преподавания математики, включающие методико-математические задания второго типа. Примером такого задания является задание А. В. Ястребова по общей методике преподавания математики для студентов профиля «Математическое образование» [5].

Библиографический список

1. Елифантьева, С. С., Ястребов, А. В. Феномен дополнительной функции педагогического инструмента как фактор целостности разветвленного математического курса [Текст] / С. С. Елифантьева, А. В. Ястребов // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Том 2. – № 1. – С. 225–229.
2. Зуева, М. Л., Ястребов, А. В. Феномен дополнительной функции педагогического инструмента [Текст] / М. Л. Зуева, А. В. Ястребов // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Том 2. – № 2. – С. 126–130.
3. Налимова, И. В., Елифантьева, С. С. Методическое обеспечение проверки освоения будущими учителями начальных классов общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [Текст] / И. В. Налимова, С. С. Елифантьева // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2016. – Том 7. – Вып. 1. – С. 212–215.
4. Налимова, И. В., Елифантьева, С. С. Проверка профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к обучению математике [Текст] / И. В. Налимова, С. С. Елифантьева // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2015. – Том 6. – Вып. 1. – С. 292–295.
5. Ястребов, А. В. Задачи по общей методике преподавания математики [Текст]: учебное пособие / А. В. Ястребов. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 148 с.

Bibliograficheskij spisok

1. Elifant'eva, S. S., Jastrebov, A. V. Fenomen dopolnitel'noj funkcii pedagogicheskogo instrumenta kak faktor celostnosti razvetvlenogo matematicheskogo kursa [Tekst] / S. S. Elifant'eva, A. V. Jastrebov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2014. – Tom 2. – № 1. – S. 225–229.
2. Zueva, M. L., Jastrebov, A. V. Fenomen dopolnitel'noj funkcii pedagogicheskogo instrumenta [Tekst] / M. L. Zueva, A. V. Jastrebov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2010. – Tom 2. – № 2. – S. 126–130.
3. Nalimova, I. V., Elifant'eva, S. S. Metodicheskoe obespechenie proverki osvoenija budushhimi uchiteljami nachal'nyh klassov obshhekul'turnyh, obshheprofessional'nyh i professional'nyh kompetencij [Tekst] / I. V. Nalimova, S. S. Elifant'eva // Gercenovskie chtenija. Nachal'noe obrazovanie. – 2016. – Tom 7. – Vyp. 1. – S. 212–215.
4. Nalimova, I. V., Elifant'eva, S. S. Proverka professional'noj gotovnosti budushhix uchitelej nachal'nyh klassov k obucheniju matematike [Tekst] / I. V. Nalimova, S. S. Elifant'eva // Gercenovskie chtenija. Nachal'noe obrazovanie. – 2015. – Tom 6. – Vyp. 1. – S. 292–295.
5. Jastrebov, A. V. Zadachi po obshhej metodike prepodavaniya matematiki [Tekst]: uchebnoe posobie / A. V. Jastrebov. – Jaroslavl': Izd-vo JaGPU, 2009. – 148 s.

Т. В. Бугайчук, М. А. Юферова

Развитие конфликтологической компетентности преподавателя вуза

В современном динамично развивающемся социуме конфликтологическая компетентность является профессионально важным качеством преподавателя вуза, особенно педагогического. Авторы статьи ставят вопрос о развитии конфликтологической компетентности преподавателя и предлагают программу повышения квалификации «Успешные стратегии поведения в конфликте и развитие конфликтоустойчивости преподавателя».

Ключевые слова: конфликтологическая компетентность, профессиональная компетентность, преподаватель вуза, дополнительное профессиональное образование.

T. V. Bugaichuk, M. A. Yuferova

Development of the University Teacher's Conflictological Competence

In the modern dynamically developing society a conflictological competence is a professionally important quality of the teacher of higher education institution, especially of a pedagogical one. Authors of the article raise a question of development of the teacher's conflictological competence and offer the professional development programme «Successful strategies of behaviour in the conflict and development of the teacher's conflict resistance».

Keywords: conflictological competence, professional competence, teacher of higher education institution, further professional education.

Модернизация образования и динамичные изменения в обществе ставят современных преподавателей вуза перед необходимостью овладения новыми профессиональными и общекультурными компетенциями. Так, способность педагога конструктивно взаимодействовать в конфликтной ситуации становится особенно значимой в условиях конфликтогенного образовательного пространства.

Конфликт – неизбежное явление в образовательном процессе, насыщенном личным и профессиональным общением различных групп (школьники и их родители, педагоги, администрация). Различия в возрасте, опыте, взглядах, ценностях участников образовательных отношений делают такое общение чрезвычайно напряженным, соответственно, требуется своевременное предупреждение его деструктивных форм, компетентное разрешение возникающих противоречий. Потребность в овладении навыками конструктивного урегулирования конфликтов актуальна для преподавателей педагогического вуза еще и потому, что они должны научить своих студентов – будущих педагогов разрешать конфликты несовершеннолетних школьников, которые часто становятся участниками, свидетелями и даже «заложниками» конфликтных отношений. Они, по сравнению со взрослыми, имеют меньше ресурсов для оптимального выхода из кризисной или конфликтной

ситуации, поэтому инициатива в урегулировании конфликта и ответственность за его перевод в конструктивное русло должны принадлежать, прежде всего, педагогу.

К сожалению, мы можем констатировать, что набор методов разрешения конфликтных ситуаций у современных преподавателей крайне ограничен и часто предполагает авторитарное вмешательство, что приводит к неустойчивым, краткосрочным результатам, не снимая возникшего противоречия. Профессиональная деформация, эмоциональное выгорание преподавателя тоже могут стать барьерами для конструктивного общения в конфликте. Нормативно-правовое регулирование также не всегда приносит желаемый результат. Все это может способствовать эскалации напряженности, разрастанию зоны конфликта, который выходит за рамки учреждения, что снижает возможность его оптимального урегулирования [11].

Интеграция России в международное правовое и образовательное поле требует обязательного перехода на международные нормы и стандарты, методы и технологии работы с молодежью, в том числе и в сфере разрешения конфликтов.

На сегодняшний день эффективной технологией урегулирования социальных противоречий является медиация, все активнее ее используют в сфере бизнеса, образования, здравоохранения, в регулировании семейных и трудовых отношений.

Например, в школах медиация находит применение через организацию деятельности школьных служб примирения. Реализация медиативной практики требует особой подготовки специалистов в этой области и формирования у них совершенно новой компетентности – конфликтологической.

Изучение вопросов конфликтологической компетентности нашло отражение в многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных ученых, среди которых Г. Г. Бекмаганбетова, Н. В. Самсонова, Т. Р. Саралиева, С. В. Романов, А. Б. Немкова, О. И. Щербакова, М. М. Кашапов, Н. В. Шарова, Г. В. Чекмарева, Х. Корнелиус, Ш. Фэйр и др. Вместе с тем существует ряд проблем, связанных с изучением конфликтологической компетентности преподавателя:

– Во-первых, нет единой концепции к определению «конфликтологической компетентности преподавателя» и ее места в системе компетентностей.

– Во-вторых, не существует единого подхода к определению функциональных и структурных составляющих конфликтологической компетентности преподавателя, что вызывает трудности в ее диагностике и развитии.

– В-третьих, требования профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» предполагают выполнение педагогом ряда функций, реализация которых возможна при наличии у педагога определенных компетенций, в том числе и конфликтологической, однако не все специалисты направлены на формирование такой компетентности.

Анализ проблемы конфликтологической компетентности преподавателя показал актуальность и значимость этого вопроса в современном образовании, в том числе и в системе дополнительного профессионального образования педагогического университета.

Важно отметить, что на современном этапе развития педагогической и психологической науки проводится много исследований педагогической деятельности, педагогических способностей и педагогических компетенций, в том числе большое внимание уделяется педагогическому общению в целом и поведению педагога в конфликте в частности.

Согласно В. Д. Шадрикову, компетентность – это новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной под-

готовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [9]. При этом коммуникативная компетентность является средством реализации базовой компетентности педагога.

Педагогическая деятельность относится к так называемому «субъект-субъектному» типу профессий. Как отмечает А. В. Карпов, «педагогическая деятельность – это “деятельность с деятельностями”, “деятельность по формированию и управлению деятельностью других” – обучаемых; это своего рода метадеятельность». Педагогическая деятельность как метадеятельность предполагает систему взаимодействий субъект-субъектного типа. В качестве орудийно-инструментального содержания метадеятельности выступает система коммуникаций, общение как таковое во всех его проявлениях. «Ведущая, можно сказать, исключительная роль общения как инструментального средства вообще, – подчеркивает Карпов, – характерна для деятельностей субъект-субъектного типа в целом» [3].

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

Так что же такое *конфликтологическая компетентность педагога*?

Впервые термин «конфликтологическая компетенция» был введен Б. Хасаном, который определяет ее как способность, присущую как индивиду, так и группе (социальной группе или организации). Ее сущность определяется способностью в реальном конфликте осуществлять деятельность, связанную с минимизацией деструктивных форм конфликта и переводом конфликтов в социально-позитивное русло [7].

Подчеркивая этическую сторону данной компетенции, Г. В. Чекмарева предлагает такую интерпретацию определения Б. Хасана: «Конфликтологическая компетенция – совокупность теоретических знаний, умений и навыков, позволяющих цивилизованно выстраивать общение и выбирать достойные варианты поведения в конфликтных ситуациях» [8].

Обращаем внимание читателя на то, что кон-

фликтная компетентность, по нашему мнению, является структурным компонентом конфликтологической компетентности, так как, помимо регуляции и преодоления конфликта, конфликтологическая компетентность предполагает и знаниевый компонент [1].

Например, конфликтная компетентность педагога достаточно подробно рассмотрена в работах М. М. Кашапова и его учеников (М. В. Башкин, Т. Г. Киселева, Е. В. Коточигова и др.). По мнению М. М. Кашапова, конфликтная компетентность представляет собой «способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно разрешать» [4].

Но мы говорим именно о развитии конфликтологической компетентности преподавателя вуза, которая, с одной стороны, является структурным компонентом профессиональной компетентности преподавателя, а с другой – результатом конфликтологической подготовки специалиста.

Формирование конфликтологической компетентности связано с преодолением разнообразного рода трудностей как внутреннего, так и внешнего плана. Например, к проблемам формирования конфликтологической компетентности педагогов можно отнести наличие субъективных барьеров, в частности наличие у педагогов элементов профессиональной деформации. Так, в исследовании М. А. Юферовой установлено, что высокий уровень эмоционального выгорания педагога становится препятствием для всесторонней оценки конфликтной ситуации, способствует выбору педагогом стратегии одностороннего выигрыша в конфликте: авторитарного поведения, подавления или, напротив, приспособления, что не удовлетворяет интересы одной из сторон конфликта и может рассматриваться как временная мера. Поэтому профилактика и коррекция симптомов эмоционального выгорания педагогов может способствовать сохранению и расширению репертуара поведенческих стратегий педагога в конфликте, в частности демократического и творческого стилей и стратегии сотрудничества, что позволит оптимизировать общение участников образовательного процесса [10].

Важную роль в развитии конфликтологической компетентности преподавателей вуза играет прохождение курсов повышения квалификации по программе «Успешные стратегии поведения в конфликте и развитие конфликтоустойчивости преподавателя». Данная программа реализуется на

факультете дополнительного профессионального образования нашего университета преподавателями кафедры теории и методики профессионального образования [2].

При этом основной принцип развития конфликтологической компетентности преподавателя на занятиях – органичное вплетение ситуации передачи им знаний в процессе практической деятельности (то есть знание как ответ на реально существующий и осознаваемый запрос педагога). Только в условиях такого сотрудничества возможно взаимное понимание и эффективное психологическое просвещение преподавателей, особенно по вопросам, связанным с их конфликтологической компетентностью.

Учебный план программы повышения квалификации «Успешные стратегии поведения в конфликте и развитие конфликтоустойчивости преподавателя» включает 4 раздела: «Понятие о конфликте. Основные подходы к изучению конфликта», «Особенности конфликтов в образовательной среде», «Эффективное поведение и коммуникативная компетентность преподавателя в конфликте», «Управление конфликтом. Переговоры и медиация как альтернативные способы разрешения конфликта». Для развития конфликтологической компетентности преподавателя вуза необходимо обладать знаниями о конфликте, особенностях его развития в образовательной среде, признаках конфликтного поведения студентов и коллег, основных конфликтогенах, о стратегиях поведения в конфликтах и выборе эффективных стратегий, а также умениями управлять конфликтом.

Итак, конфликтологическая компетентность преподавателя вуза как владение системой знаний о педагогическом конфликте создает предпосылку для формирования стремления применять полученные знания в профессиональной деятельности, для решения проблем самосовершенствования как индивидуального, так и профессионального уровня.

Библиографический список

1. Бугайчук, Т. В., Юферова, М. А. Развитие конфликтной компетентности преподавателя [Текст] / Т. В. Бугайчук, М. А. Юферова // Карьерный успех: законы развития : материалы V международной молодежной научно-практической конференции. – 2016. – С. 20–26.
2. Бугайчук, Т. В. Теория и методика профессионального образования в вопросах и ответах [Текст] / Т. В. Бугайчук, Т. Г. Доссэ, О. А. Коряковцева, А. Ю. Куликов, И. Ю. Тарханова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – 107 с.

3. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности [Текст] / А. В. Карпов. – М. : Изд-во ИП РАН, 2004. – С. 24.
4. Кашапов, М. М., Башкин, М. В. Психология конфликтной компетентности [Текст] : учебное пособие / М. М. Кашапов, М. В. Башкин. – Ярославль : ЯрГУ, 2010. – 128 с.
5. Коряковцева, О. А. Роль органов власти в профилактике общественно-политической конфликтности в среде молодежи [Текст] / О. А. Коряковцева // Конфликтология. – 2012. – № 3.
6. Петровская, Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентности [Текст] / Л. А. Петровская // Вестн. Моск. ун-та. – 2008 г.
7. Хасан, Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность [Текст] : учеб. пособие / Б. И. Хасан – Красноярск, 1995 – 168с.
8. Чекмарева, Г. В. Развиваем конфликтологическую компетентность [Текст] / Г. В. Чекмарева // Кадровое дело. – 2010. – № 2. – С. 20–62.
9. Шадриков, В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности [Текст] / В. Д. Шадриков // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Психология. – 2006. – № 1. – С. 15–21.
10. Юферова, М. А. Психологические особенности поведения педагога в конфликте [Текст] / М. А. Юферова // Конфликтология. – 2014. – № 5. – С. 330–331.
11. Юферова, М. А., Коряковцева, О. А. Влияние общей адаптивности на конфликтостойчивость личности [Текст] / М. А. Юферова, О. А. Коряковцева // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология – 2015. – Т. 21 – № 3 – С. 60–63.
- molodezhnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – 2016. – S. 20–26.
2. Bugajchuk, T. V. Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija v voprosah i otvetah [Текст] / T. V. Bugajchuk, T. G. Dossje, O. A. Korjakovceva, A. Ju. Kulikov, I. Ju. Tarhanova. – Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2016. – 107 s.
3. Karpov, A. V. Psihologija refleksivnyh mehanizmov dejatel'nosti [Текст] / A. V. Karpov. – М. : Izd-vo IP RAN, 2004. – S. 24.
4. Kashapov, M. M., Bashkin, M. V. Psihologija konfliktnoj kompetentnosti [Текст] : uchebnoe posobie / M. M. Kashapov, M. V. Bashkin. – Jaroslavl' : JarGU, 2010. – 128 s.
5. Korjakovceva, O. A. Rol' organov vlasti v profilaktike obshhestvenno-politicheskoy konfliktnosti v srede molodezhi [Текст] / O. A. Korjakovceva // Konfliktologija. – 2012. – № 3.
6. Petrovskaja, L. A. K voprosu o prirode konfliktnoj kompetentnosti [Текст] / L. A. Petrovskaja // Vestn. Mosk. un-ta. – 2008 g.
7. Hasan, B. I. Psihotehnika konflikta i konfliktnaja kompetentnost' [Текст] : ucheb. posobie / B. I. Hasan – Krasnojarsk, 1995 – 168s.
8. Chekmareva, G. V. Razvivaem konfliktologicheskuju kompetentnost' [Текст] / G. V. Chekmareva // Kadrovoe delo. – 2010. – № 2. – S. 20–62.
9. Shadrikov, V. D. Lichnostnye kachestva pedagoga kak sostavljajushhie professional'noj kompetentnosti [Текст] / V. D. Shadrikov // Vestnik Jaroslavskego gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Serija Psihologija. – 2006. – № 1. – S. 15–21.
10. Juferova, M. A. Psihologicheskie osobennosti povedenija pedagoga v konflikte [Текст] / M. A. Juferova // Konfliktologija. – 2014. – № 5. – S. 330–331.
11. Juferova, M. A., Korjakovceva, O. A. Vlijanie obshhej adaptivnosti na konfliktkoustojchivost' lichnosti [Текст] / M. A. Juferova, O. A. Korjakovceva // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Serija: Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija – 2015. – T. 21 – № 3 – S. 60–63.

Bibliograficheskij spisok

1. Bugajchuk, T. V., Juferova, M. A. Razvitie konfliktnoj kompetentnosti prepodavatelja [Текст] / T. V. Bugajchuk, M. A. Juferova // Kar'ernyj uspeh: zakony razvitija : materialy V mezhdunarodnoj