

ассоциации, разносторонние представления, данные одновременно, а также подчёркивает самостоятельность и важность каждого понятия.

Таким образом, применение на занятиях элементов технологии концептуальной многозначности в целях развития коммуникативной компетентности студентов оправдывает себя по различным причинам.

Во-первых, предпосылкой продуктивного общения выступает развитая концептосфера личности — система концептов и понятий, определяющая глубину обобщения жизненных реалий, целостность видения мира.

Во-вторых, готовность преподавателя к развитию концептосферы личности студента проявляется в его умении организовать «вопросную» деятельность — формировать культуру формулирования. Для этого педагогу необходимо самому демонстрировать разные уровни вопроса по изучаемому материалу, а также стимулировать выход студента на новый уровень обобщения, новые взаимосвязи, когда он задаёт вопрос по прослушанному материалу. Так, к примеру, мы практикуем оценивание подготовленности студента по той или иной теме на основании глубины вопросов, которые он задаёт в устной и письменной формах.

В-третьих, значительную роль в формировании концептуальных понятий на учебных занятиях играют так называемые концептуальные диаграммы, при составлении которых студент проектирует и графически изображает взаимосвязи различных явлений и понятий, которые были освоены в ходе изучения учебного материала. В свою очередь, такая сетка взаимосвязей отображает уровень междисциплинарного мышления студента.

Список цитируемых источников

1. Философский энциклопедический словарь / редкол. : Л. Ф. Ильичёв [и др.]. — М. : Сов. энцикл., 1983. — 469 с.
2. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. — 3-е изд. — М. : Акад. проект, 2004. — 136 с.
3. Fausconnier G, Turner M. Polysemy and conceptual blending. Trends in Linguistics. Studies and Monographs 142. MoutonDeGruyter. P. 77—93.
4. Матвейчик, Т. В. Формирование программы повышения творческого потенциала (школа творческого роста) / Т. В. Матвейчик, В. Ф. Волченок. — Минск : БелМАПО, 2002. — 43 с.
5. Орлова, А. П. История педагогики: практикум: учеб. пособие для студентов пед. специальностей учреждений, обеспечивающих получение высш. образования / А. П. Орлова, Н. К. Зинькова, В. В. Тетерина. — Минск : ИВЦ Минфина, 2006. — 328 с.

Материал поступил в редакцию 14.11.2012 г.

Н. В. Романчук

Научный руководитель — В. П. Тарантей, доктор педагогических наук, профессор

Учреждение образования «Гродненский государственный университет им. Я. Купалы», Гродно

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ СТОРОНА КОНФЛИКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Один из известных специалистов-психологов в области конфликтологии, Б. И. Хасан, уделяя значительное внимание в своей работе конфликтам в образовательной отрасли, отмечает, что сфера образования выступает как жёсткая формальная организованность, стремясь упорядочить и накопленные и передаваемые знания, и способы их открытия, и сами процессы передачи, и людей, включённых в эти процессы. Очевидность необходимости и общественной значимости образования как бы оставляет за скобками его принудительный характер [1, с. 72].

Школа — изначально объективно конфликтогенный социальный институт, так как в современной образовательной среде наиболее остро встаёт противоречие, когда, с одной стороны, к педагогу предъявляются всё более высокие требования со стороны общества, администрации учебных заведений, а с другой — и ученики, и родители сегодня не воспринимают учителя ни как источник полезной информации (эта роль принадлежит Интернету и, в лучшем случае, литературе), ни как пример для подражания (есть другие, как полагают, более социально привлекательные профессии). Бесспорно, эти обстоятельства и определяют конфликты в образовательной среде как объективное явление.

Характеристики конфликта в педагогическом взаимодействии учителя и ученика представлены в исследованиях С. С. Учадзе, А. Р. Георгян, О. Н. Лукашонок, Э. Ю. Васильева. Определена специфика проявления конфликтности в педагогическом процессе (Ю. Ю. Бочарова, Г. С. Бережная); осуществляется исследование проблемы конструктивного разрешения педагогических конфликтов в образовательном процессе (Б. И. Хасан, О. А. Иванова, Л. А. Захарчук, А. Л. Колтунов).

В статье мы не рассматриваем структурные и динамические характеристики конфликта в образовательной среде, анализируем только организационно-технологическую его сторону. Необходимость такого теоретического анализа обусловлена тем, что в литературе и в речи дефиниции «разрешение конфликта», «урегулирование конфликта», «управление конфликтом» часто используются в качестве синонимов, альтернативой которым выступает «предупреждение конфликта». Углублённый анализ каждого понятия свидетельствует о различном их содержательном наполнении.

В большинстве работ по проблемам конфликтов в целом и конфликтов педагогических в частности авторы указывают на возможность их *предупреждения и разрешения*.

В. И. Андреев определяет *разрешение конфликта* как процесс нахождения взаимоприемлемого решения проблемы, имеющей личностную значимость для участников конфликта, и на этой основе гармонизацию их отношений [2, с. 82].

Немецкий социолог Р. Дарендорф, идеи которого выражены в 50—60-х годах XX века, стали концептуальной основой современной парадигмы конфликта, в своём понимании социальной действительности исходит из того, что конфликтность нельзя лимитировать, конфликты являются главными пружинами изменений. Исходя из этого, не имеет места рассуждение о необходимости разрешения конфликтов, так как социальные конфликты лишь ограничиваются, локализируются, преобразуются в другие, более приемлемые формы, тогда как термин «разрешение» ориентирует на их полную ликвидацию [3, с. 144]. По этой причине некорректна и постановка вопроса о профилактике конфликтов.

Ввиду объективности конфликтов в образовательной среде, мы не считаем уместным говорить про их разрешение или предупреждение, так как не подлежат полному устранению ни мотивы, ни эмоциональные переживания субъектов конфликтов указанного типа.

В словаре по конфликтологии *регулирование конфликта* трактуется как деятельность третьей стороны по воздействию на конфликт в целях изменения его развития. От управления конфликтом отличается меньшей организованностью и прогнозируемостью и, соответственно, меньшей эффективностью [4, с. 451]. Согласно данному определению, непосредственное конфликтное взаимодействие субъектов образовательной среды не может быть названо урегулированием конфликта, если в нём не участвует психолог, социальный педагог, администрация учебного заведения или кто-либо другой. Привлечение же третьих лиц нередко усложняет ситуацию независимо от конфликтующих субъектов (ученик, учитель, администратор, родитель).

С нашей точки зрения, самой содержательной и педагогически оправданной характеристикой технологической стороны конфликта в образовательной среде является управление конфликтами.

Педагогическое управление конфликтами — целенаправленный полисубъектный процесс позитивного изменения межличностных отношений участников конфликтного взаимодействия, состоящий в согласованной коррекции противоречий и формировании антиконфликтной направленности субъектов в ходе совместной деятельности [4, с. 561]. В данном определении, как и у большинства авторов, посвящающих свои работы проблемам конфликтологии, основное внимание уделяется исключительно межличностным отношениям, возникающим по поводу образования, управления конфликтами, не затрагивая при этом основных содержательных характеристик той деятельности, в которой возникают конфликты. На это обратил внимание в своё время и Л. Козер, это присутствует и в современном видении проблемы.

По С. С. Учадзе, два указанных аспекта взаимообусловлены, но с акцентом всё же на межличностные отношения. Так, педагогическое управление конфликтами в образовательном учреждении, в его понимании, представляет собой целенаправленный субъект-субъектный процесс развития и позитивного изменения *межличностных отношений* участников конфликтного взаимодействия *средствами и приёмами учебно-воспитательного характера*. Сущность педагогического управления конфликтами в школьном коллективе заключается в коррекции имеющихся противоречий и формировании у субъектов конструктивных умений координировать и регулировать развитие конфликтной ситуации на основе разработанной технологии педагогического управления конфликтами [5, с. 23].

Педагогическое управление конфликтами предполагает построение его процесса в соответствии с определёнными тенденциями, в основе которых находится диалектика возможного и действительного. Педагог получает возможность корректировать и оптимизировать процесс разрешения конфликтных противоречий на фоне изменения характера межличностного общения. Соответственно, педагогическое управление конфликтами на территории образовательного учреждения заключается не столько в устранении или согласовании взаимных претензий, сколько в положительном изменении межличностных отношений субъектов учебно-воспитательного процесса в деятельности и общении и формировании у них антиконфликтной направленности, под которой понимается осознанная готовность к конструктивному разрешению противоречий [5].

Своеобразными нам представляются идеи Б. И. Хасана и П. А. Сергоманова о том, что наряду с естественными конфликтами можно специально конструировать такие конфликты, в которых удерживаются учебные (образовательные) противоречия для их продуктивного разрешения и, таким образом, достижения желаемых результатов и соответствующих эффектов. Авторы отмечают, что сегодня наблюдается амбивалентность: от конфликтофобии до конфликтофилии, от панического страха перед конфликтом, приводящего к избеганию, до самозабвенного увлечения конфликтом (к примеру, все виды спортивных единоборств, детективный жанр, компьютерные игры соответствующего содержания). Между этими крайностями лежит уже многими замеченная, но пока ещё недостаточно от-refлектированная, относительно *новая стратегия, которая заключается в использовании конфликтной формы для удерживания противоречия в разрешаемом виде*. Такая стратегия обеспечивает поиск и апробацию адекватных для данного противоречия средств его (именно его, а не представляющей его конфликтной формы) разрешения. Одной из эффективных форм взаимодействия

в конфликте авторы называют переговоры, плодотворные только тогда, когда они не являются только замаскированной под временное согласие формой борьбы, а позволяют вскрыть с помощью их участников те подлинные противоречия, которые привели к столкновению. Учёные высказывают мнение о важности умения разобраться в том, насколько точно в оформляемом переговорном процессе представлены именно те противоречия, которые в этом процессе могут и должны быть разрешены. С этой точки зрения всякий эффективный переговорный процесс — это совместная исследовательская работа его участников. Причём Б. И. Хасан и П. А. Сергоманов подчёркивают, что такая работа должна иметь свои образовательные результаты, которые связаны с открытиями для участников действительных противоречий их жизни [1, с. 6].

Таким образом, проведённая нами дифференциация понятий позволяет сделать вывод о том, что наиболее оправданными действиями субъектов конфликтов в образовательной среде является управление конфликтом. При этом навыки эффективной коммуникации целесообразнее использовать не для избегания конфликтных ситуаций, а для успешного взаимодействия в них.

Список цитируемых источников

1. Хасан, Б. И. Психология конфликта и переговоры : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов. — 4-е изд., стер. — М. : Академия, 2008. — 192 с.
2. Андреев, В. И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов / В. И. Андреев. — Казань : Фирма «СКАМ», 1992. — 138 с.
3. Дарендорф, Р. Элементы теории социального конфликта / Р. Дарендорф // Социс (Социолог. исследования). — 1994. — № 5. — С. 142—147.
4. Анцупов, А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Эксмо, 2010. — 656 с.
5. Учадзе, С. С. Педагогическое управление конфликтами в образовательном учреждении : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С. С. Учадзе. — Сочи : [б. и.], 2010. — 46 с.

Материал поступил в редакцию 14.11.2012 г.

Т. И. Рудко

Научный руководитель — *Е. И. Пономарёва*, кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ КАК МЕТОДА СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Дошкольное детство — это начальный этап становления человеческой личности, когда ребёнок начинает осознавать своё место в природе и обществе.

На шестом году жизни дети достигают больших успехов в освоении знаний об окружающем мире. Они знакомятся не только с конкретными фактами, но и овладевают достаточно сложными закономерностями, лежащими в основе природных и социальных явлений. Значительная роль в развитии ребёнка на этом этапе отводится творчеству, экспериментированию. Экспериментальная работа вызывает у детей интерес к исследованию окружающего мира, развивает мыслительные операции (анализ, синтез, классификация, обобщение), стимулирует познавательную активность и любознательность, активизирует восприятие учебного материала по ознакомлению с природными явлениями, с этическими правилами в жизни общества. Хорошо известно, что существенной стороной подготовки ребёнка к школе является воспитание у него внутренней потребности в знаниях, проявляющаяся в познавательном интересе.

Это объясняется тем, что у старших дошкольников превалирует наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, столь необходимые для экспериментирования. В дошкольном возрасте оно является ведущим, а в первые три года жизни — практически единственным способом познания мира [1, с. 23—25].

Введению термина «экспериментирование» наука обязана Ж. Пиаже, который проанализировал значение этой деятельности для детей и подростков и доказал, что достоинство детского экспериментирования заключается в том, что оно даёт реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимосвязях с другими явлениями, фактами и т. д. Краткая философская энциклопедия определяет экспериментирование как планомерное проведение наблюдений, на основе которых складываются знания человека о закономерностях в наблюдаемом явлении [2, с. 8—9].

За использование этого метода обучения выступали такие известные педагоги, как Я. А. Коменский, Дж. Локк, И. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо и т. д. Так, Я. А. Коменский утверждал, что основной предпосылкой успешного обучения является выполнение требования, чтобы чувственные предметы были правильно представлены нашим чувствам, дабы они могли быть правильно восприняты [3, с. 77—80]. Как путешественников, недавно прибывших в чужую страну, о которой ничего не знают, характеризовал детей Дж. Локк, «поэтому совесть обязывает нас не вводить их в заблуждение» [4, с. 44—46].