



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
Кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных
методик

УПРАВЛЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ В
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ

Магистерская диссертация
по направлению 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность программы магистратуры
«Управление образованием»

Проверка на объем
заимствований:
81,97 % авторского текста

Работа допущена к защите
«17» 02 2020 г.
зав. кафедрой ППОиПМ
к.п.н., доцент Корнеева Н.Ю.

Выполнила:
студентка группы ЗФ-309/169-2-1 Кст
Алибекова Алина Гаджикурбановна

Научный руководитель:
Уварина Н.В.,
д.п.н., профессор

Челябинск
2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Межличностные отношения в педагогическом коллективе: теоретический аспект понимания природы и способов управления	
1.1. Социально-психологический климат. Факторы, влияющие на формирование межличностных отношений в педагогическом коллективе	9
1.2. Конфликт как проявление межличностных отношений в педагогическом коллективе	28
1.3. Управление конфликтами в педагогическом коллективе как фактор создания благоприятных межличностных отношений в образовательной организации	41
1.4. Выводы по первой главе	55
ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная работа по управлению межличностными отношениями в образовательной организации	
2.1. Организация и методики исследования благоприятности межличностных отношений в педагогическом коллективе образовательной организации	59
2.2. Анализ результатов исследования благоприятности межличностных отношений в педагогическом коллективе	65
2.3. Программа формирования профессионального реагирования педагогов в ситуации конфликта в педагогическом коллективе	71
2.4. Анализ эффективности реализации программы формирования профессионального реагирования педагогов в ситуации конфликта	78
2.5. Выводы по второй главе	93
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	95
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	99
ПРИЛОЖЕНИЕ	105

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Условия современной жизни порождают все больший интерес к феномену, которое получило название социально-психологического климата коллектива.

Интерес исследователей к проблеме изучения социально-психологического климата в педагогическом коллективе обусловлен возросшими требованиями к уровню психологической включенности педагога в свою трудовую деятельность, ее интенсификацией, и постоянным ростом требований окружающей среды к психической деятельности личности, требующей ее активизации и перестройки на режимы повышенной активности. Значимость социально-психологического климата определяется тем, что он выступает в качестве фактора эффективности тех или иных социальных явлений и процессов, служит показателем как их состояния, так и их изменения в том или ином направлении под влиянием научно-технического и социального прогресса.

Социально-психологический климат часто отождествляют с межличностными отношениями. Состояние межличностных отношений, особенности социально-психологической атмосферы – факторы, напрямую определяющие степень эффективности управления педагогическим коллективом, состояние его организационной культуры.

Межличностные отношения – это организационные взаимодействия, статусно-ролевая взаимосвязь, административно-психологическое взаимовлияние, эмоционально-логическое взаимопознание. Они возникают на основе предметно-практической деятельности коллектива, задаются материально-техническими, организационно-управленческими и другими условиями его жизнедеятельности.

Единство содержания общественных и межличностных отношений, как считает В.В. Бойко, предстает в виде непосредственного взаимодействия

людей (сотрудничества, соревнования, сплоченности, совместимости, дружбы, согласия, или, напротив, несовместимости, разногласий, соперничества, разобщенности), а также в виде качеств личности, от которых зависят психологические особенности общения людей в коллективе [6, с. 25].

Межличностные отношения не должны складываться стихийно. Конечно, в них всегда есть доля непредсказуемости, основанная на личных симпатиях-антипатиях. И, тем не менее, межличностными отношениями можно и нужно управлять, используя стратегии и тактики организационной культуры для создания благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе.

Проблеме межличностных взаимодействий посвятили труды многие отечественные и зарубежные исследователи, специалисты в области социальной и педагогической психологии, управления людьми, среди которых: А.А. Бодалев, И.П. Волков, О.П. Елисеев, Е.С. Кузьмин и О.И. Зотова, К.К. Платонов, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, А.А. Радугин, Л.И. Уманский, Ж.Годфруа, Д. Майерс, Р. Нисбетт и Л. Росс, Р. Чалдини.

Особую роль в организационной культуре, в структуре межличностных отношений играют конфликты, которые свойственны всем областям жизнедеятельности человека. Они являются неотъемлемой частью человеческих отношений. Современная наука рассматривает конфликты как неизбежное явление, вытекающее из свойств человеческой природы.

Умение управлять конфликтами, направлять их в конструктивное русло – необходимое условие эффективного управления педагогическим коллективом и формирования организационной культуры.

В процессе педагогического взаимодействия часто наблюдается отсутствие взаимопонимания и возникновение конфликтов между всеми участниками педагогического процесса: детьми, педагогами, родителями и др. Руководитель образовательного учреждения должен уметь разрешать разноуровневые конфликтные ситуации. Это конфликты во взаимоотношениях по вертикали (руководители – подчиненные), по

горизонтали (между членами коллектива равного статусно-ролевого уровня) и конфликты между педагогами и детьми, педагогами и родителями.

Наиболее опасными для социально-психологического климата являются конфликтные ситуации между руководителями образовательного учреждения и рядовыми членами педагогического коллектива (т.е. по вертикали). Наличие конфликта по вертикали лишает руководителя возможности конструктивного разрешения всех других типов конфликтов, а значит и возможности эффективного управления в целом.

Для педагогики изучение конфликта имеет особенное значение. Неблагоприятный климат затрудняет, а порой делает невозможной нормальную, приносящую чувство удовлетворения жизнь в учебном заведении. Атмосферу межличностных отношений создают сами люди. Своими поступками они могут нарушить оптимальную пропорцию составляющих ее элементов. Но в силах руководителя изменить ее так, чтобы установился климат, благоприятствующий личностному развитию и равноправному существованию всего педагогического коллектива.

Для эффективного решения возникающих проблем в педагогическом коллективе руководителю необходимо усвоить необходимый уровень теоретических знаний и практических навыков поведения в конфликтных ситуациях. Руководитель должен ориентироваться в причинах возникновения конфликтов и владеть способами их разрешения.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения роли межличностных отношений для эффективного управления организационной культурой образовательной организации. Педагогический коллектив характеризуется высокой степенью сложности, столкновением интересов, интеллектуальных амбиций. В то же время, межличностные отношения в коллективе, психологический климат влияют на весь учебный процесс, усиливая его положительные или отрицательные коннотации. В связи с этим, формирование благоприятной психологической атмосферы и умение управлять конфликтными ситуациями становится одной из

важнейших предпосылок успеха управленческой деятельности по формированию организационной культуры.

Цель проведенного исследования заключается в том, чтобы выявить особенности формирования межличностных отношений в педагогическом коллективе в образовательной организации и предложить меры по повышению уровня их благоприятности.

Объект исследования – взаимоотношения в педагогическом коллективе образовательной организации.

Предмет исследования – организационно-педагогические мероприятия по формированию благоприятных межличностных отношений в педагогическом коллективе.

Гипотеза исследования: Повысить уровень благоприятности межличностных отношений в педагогическом коллективе образовательной организации возможно при реализации программы формирования профессионального реагирования педагогов в ситуации конфликта, способствующей профессиональному становлению, личностному росту и самопониманию педагогов в предупреждении конфликтов.

Для достижения поставленной цели были поставлены и последовательно решались следующие **задачи**:

1. Раскрыть понятие «социально-психологический климат», выявить факторы, влияющие на формирование межличностных отношений в педагогическом коллективе.
2. Уточнить сущность и содержание понятия «педагогический конфликт».
3. Определить педагогический аспект управления конфликтами в формировании благоприятных межличностных отношений образовательной организации.
4. Экспериментально исследовать уровень благоприятности межличностных отношений в педагогическом коллективе.

5. Разработать программу формирования профессионального реагирования в конфликтной ситуации и проверить ее эффективность.

Положения, выносимые на защиту:

1. Критериями профессионального самопонимания по устранению конфликтов в педагогическом коллективе являются:

- мотивы самоопределения, и понимания своей роли в коллективе;
- реалистическая самооценка и диагностика поведения в коллективе;
- профессиональные ценности, ориентированные на повышение работоспособности в педагогическом коллективе;

2. Педагогический коллектив является целостной системой для принятия на себя роли полноценной структуры по апробации роли педагога, идентификации себя с определенным образом носителя данной профессии, поиска смысла деятельности педагога;

3. Использование возможностей разновидностей психологического реагирования по педагогическим конфликтам в группе является средством развития профессионального становления педагога в условиях современных инновационных направлений.

Научная новизна работы определяется тем, что ее выводы базируются на результатах самостоятельно проведенного экспериментального исследования, выявляющего специфику межличностных отношений и степень конфликтности в конкретном педагогическом коллективе; уточнены содержательные и процессуальные характеристики педагогических конфликтов; конкретизирована совокупность психологических условий для оптимизации формирования профессионального становления, самопонимания педагогов в предупреждении конфликтов среди педагогического состава.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ литературы по теме исследования, систематизация и обобщение полученных в ходе изучения данных;
2. Комплексный анализ теории и практики.
3. Методы изучения педагогического опыта: наблюдение, беседа, анкетирование; эксперимент (констатирующий).

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что оно уточняет наши представления о специфике межличностных отношений и особенностях конфликтности в педагогическом коллективе; расширяет наши представления о взаимосвязи и взаимовлиянии межличностных отношений и организационной культуры в образовательных организациях.

Практическая значимость состоит в том, что в рамках исследования составлена, апробирована и внедрена программа формирования профессионального реагирования по предупреждению конфликтной ситуации в интересах педагогического коллектива на основе выводов диагностик личности, а также в том, что материалы данного исследования могут оказать практическую помощь руководителям образовательных учреждений в процессе формирования благоприятных межличностных отношений, социального психологического климата и управления конфликтами.

Материалы исследования могут быть использованы при чтении общих и специальных курсов по управлению образованием, по формированию организационной культуры образовательной организации, по разрешению конфликтов в педагогическом коллективе.

База исследования: Дошкольное образовательное учреждение «Ясли-Сад № 44» г. Костаная (Р. Казахстан).

В эксперименте принимали участие воспитатели общей численностью 30 человек.

Структура: Работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы, приложения.

ГЛАВА 1. Межличностные отношения в педагогическом коллективе: теоретический аспект понимания природы и способов управления

1.1. Социально-психологический климат. Факторы, влияющие на формирование межличностных отношений в педагогическом коллективе

Проблема формирования социально-психологического климата в педагогическом коллективе имеет большое практическое значения для управления им, для оптимизации профессиональной деятельности каждого отдельного педагога и трудового коллектива в целом. Между членами коллектива отношения обуславливаются двумя факторами, такими как: производственная деятельность (формальные отношения) и межличностные отношения (неформальные отношения). Неформальные межличностные отношения в коллективе иногда даже отождествляют с социально-психологическим климатом, так как он подразумевает собой прочность внутренних связей между членами коллектива [6, 9, 30, 46]. Исходя из этого, под социально-психологическим климатом можно понимать, как результат межличностного взаимодействия людей и их совместной деятельности [46].

Как показывает анализ литературы по проблеме, в 1970-е годы под влиянием исследований в области общей психологии и философии, социальной психологии, началось изучение этого социального феномена [33, 39, 46, 49]. Социальный психолог Н.С. Мансуров первым использовал понятие «психологический климат» в отечественную социальную психологию, который в своих трудах изучал производственные коллективы. Социальный психолог В.М. Шепель одним из первых раскрыл содержание психологического климата. Психологический климат, по его мнению, – это эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, возникающая на основе их симпатии, совпадения характеров, интересов,

склонностей [43, С. 96]. Он считал, что климат отношений между людьми в организации состоит из трех составляющих:

1) первая – это социальный климат, который определяется осознанием общих целей и задач организации;

2) вторая – моральный климат, определяющийся принятыми моральными ценностями организации;

3) третья – это психологический климат, т.е. те неофициальные отношения, которые складываются между работниками.

На социально-психологический климат в коллективе влияет общее состояние окружающих людей и специфическая для совместной деятельности людей атмосфера эмоционального и психического состояния каждого из членов коллектива [21]. Под атмосферой понимается характер психической настроенности людей (например, деятельная или созерцательная, жизнерадостная или пессимистичная, будничная или праздничная). Понятия «климат» и «атмосфера» появились в соответствии с географическим климатом. Это дало возможность для осмысления практического значения группового эффекта как особого условия жизнедеятельности человека в коллективе [33].

В целом этот феномен принято называть социально-психологический климат в коллективе организации. Правда, в последнее время этот термин все чаще заменяю термином «организационный климат», однако до сих пор все еще не сложилось общего единого представления о том, что подразумевает под собой социально-психологический (или организационный) климат в коллективе. Под ним можно понимать межличностные отношения, которые образуют социально-психологический климат в коллективе; групповые моральные нормы и групповое сознание, которые приняты в данном коллективе; организацию пространственной среды, наличие конфликтов, стрессы и организационное поведение [44].

Исходя из сказанного, можно отметить, что в общем виде социально-психологический климат представляет собой преобладающие и относительно

устойчивые духовную атмосферу и настрой коллектива, которые находят многообразные формы проявления в его жизнедеятельности, в отношениях людей друг к другу, в их отношении к общему делу [28]. Отечественные социальные психологи (Б.Д. Парыгин, В.В. Бойко, В.М. Шепель, и др.) в своих работах и трудах говорят о том, что в социально-психологический климат включается понятие состояния психологии организации как единого целого, которое интегрирует групповые и частные состояния и включает целый комплекс различных ее характеристик [12].

Исследование особенностей поведения человека в организации идет на основе выявления влияющих на него факторов, одним из которых является социально-психологический климат. Качество эмоциональной атмосферы влияет на результативность работы сотрудника и коллектива в целом [44].

В литературе встречается много определений понятия «социально-психологический климат», имеется множество методик для его изучения, которые объединяет изучение первичного производственного коллектива. Именно в первичном производственном коллективе формируется личность работника и его материальные ценности [33].

Любая организация имеет такие элементы как внешняя и внутренняя среда, процесс деятельности, социальная характеристика коллектива, производственно-экономический и социальный результат. На предприятии происходят процессы, которые выходят на первый план, они направлены и напрямую зависят от социально-психологического климата в конкретном коллективе какой-либо организации. Это – качественное новообразование. Социально-психологический климат существует как система жизнедеятельности организации. На социально-психологический климат оказывает влияние каждый из факторов внутренней среды и воздействует на него в целом. Это воздействие часто осуществляется не прямо, а опосредованно через восприятия людей. От демографических характеристик, таких как возраст, пол, семейное положение, образование и т.д. зависит характер восприятия среды [21].

Кроме того, на деятельность предприятия влияет общество, соответственно, социально-психологический климат коллектива зависит:

1) от экономической и общественно-политической ситуации в государстве;

2) от положения отрасли в народном хозяйстве;

3) от условий и уровня жизни в регионе, где размещено предприятие.

Это означает, что изучать социально-психологический климата вне комплексного и системного подхода считается неправильным [9].

Для системного подхода в исследовании трудового коллектива требуется рассматривать коллектив как:

- систему, обладающую специфическими закономерностями;

- часть, включенную в более общую систему, которую последовательно рассматривают большие общности;

- взаимодействие элементов системы, которыми являются его члены или микрогруппы;

- взаимодействие с внешними условиями и, прежде всего, с другими трудовыми коллективами [49].

Перечисленные аспекты представляют собой самостоятельные научные направления социально-психологических исследований – анализ психологических структур в коллективе, социальных и психологических проблем коллектива, психологию межгрупповых отношений и взаимодействий личности и коллектива [2].

Под социально-психологическим климатом понимается внутреннее состояние какой-либо общности, которая отражает её комплексную способность достигать поставленные перед собой цели [46]. Внутреннее состояние определяется качествами, которые взаимосвязаны между собой и зависимы друг от друга. К таким качествам относятся – взаимная совместимость и сплоченность общности и ее членов, социальные ожидания, установки и нормы поведения, социальные ценности коллектива, уровень отождествления групп и индивидов с общностью, приемлемость

руководителей для подчиненных, межгрупповые отношения, условия и уровень жизни, а также удовлетворенность работников своим трудовым положением в общем [30].

Основные составляющие социально-психологического климата – ценности коллектива, его нормы поведения и четкие установки в нем [30]. Социальные группы изучают в основном ценности, которые соответствуют их положению в обществе. В тоже время, любая группа может сформировать свои индивидуальные системы ценностей, которые особыми элементами отличается от привычной. В первичном коллективе не сложно изучить его ценностные ориентации, так как методики на эту тему четко разработаны. Но если нужно изучить коллектив всего предприятия, нужно воспользоваться специальной методикой, которая будет основана на характерной выборке, где будут представлены все социальные группы коллектива, выбранные по определенным критериям [12].

Так же возникают сложности и при изучении другого элемента социально-психологического климата – системы жизнедеятельности коллектива. Важной частью является исследование установок всего коллектива организации, поскольку нормы поведения, которые приняты в коллективе, тесно связаны с ценностными установками. Групповые нормы состоят из нескольких составляющих [44].

Первая – это общая часть общественных норм, которая воспринимается индивидуальными и групповыми сознаниями. Эти нормы заведены и приняты коллективом.

Вторая составляющая – это нормы, которые освоены большим количеством людей и основным коллективом. Каждый работник соблюдает эти нормы, находясь в составе группы.

Третья составляющая специфична, она не похожа на нормы основного коллектива, и на нормы индивидуальные.

Четвертая составляющая – это общественные нормы, которые заведены во всем коллективе предприятия и индивидами какой-либо группы, но не входящие в эти группы.

Пятая составляющая – это нормы групп вне предприятия. Они восприняты индивидами, но не восприняты группой и всем коллективом. Отдельные члены коллектива руководствуются этими нормами вне определенной группы и данного предприятия, но тщательно скрывают такие действия от других членов группы, боясь их осуждения.

Шестая составляющая – это общественные нормы, которые официально усвоены в трудовом коллективе организации, но еще не приняты не отдельными членами определенной группы, ни этой группой в целом. Такие нормы имеют взаимодействие с первой, второй и четвертой составляющими.

Седьмая составляющая – это постоянное влияние общества на групповое и индивидуальное сознание.

Восьмая составляющая – это нормы, установленные государством, но не усвоенные коллективом и отдельными личностями [44].

В системе сознания всего коллектива присутствуют структурные элементы. Удельный вес каждого из элементов и их количество зависит от уровня социальной зрелости коллектива. Возникают социальные ожидания членов коллектива, это его ценности и нормы. Каждый работник коллектива сначала знакомится с инструкциями, правами и требованиями к себе, таким образом, организовывается трудовая деятельность. Также в коллективе существуют неофициальные требования, с одной стороны к условиям труда, с другой к поведению работников, они могут значительно отличаться от установленных нормативов [49].

Социальное ожидание коллектива – это неофициальные требования, которые иногда, гораздо больше влияют на качество работы, нежели нормы, установленные организацией. Они служат критерием оценки индивидов коллектива, и все что происходит на предприятии, выявляет их степень

удовлетворенности, как производственной ситуацией, так и условиями жизни. Проводя анкетирование в коллективе очень важно выявить ценности членов коллектива, нормы поведения и их социальные ожидания [6].

Следует учитывать те составляющие, которые достаточно значимы для работников, возглавляющих социальные группы коллектива. Как правило, из-за чрезмерной конкуренции и примерно равного социального статуса работающих в однородных коллективах очень сложный психологический климат. Другим образом обстоят дела в неоднородных коллективах. Здесь спектр общения и отношений существенно богаче (например, повышенное внимание к женщинам со стороны мужчин, уважение к старшим, опора на энергичную молодежь и т.д.) В неоднородных коллективах осуществляется естественное кадровое движение, что в свою очередь исключает чрезмерное соперничество между сотрудниками и застой. Все это улучшает социально-психологический климат [6].

В идеальном случае формальные и неформальные структуры группы совпадают, а официальный руководитель является еще и неформальным лидером. Если указанное выше не произошло, то следует искать контакты с неформальной структурой (например, стремиться сделать неформальных лидеров союзниками, воздействуя на неформальную структуру мотивацией, но не поручая их особенно выборных, ведущих, должностных функций [39].

Более важным критерием системы социально-психологического климата издавна была терпимость непосредственного руководителя к коллективу. По социометрической методике можно выявить уровень авторитетности руководителя в коллективе. Авторитет руководителя выступает фактором надежности системы управления, ибо признание руководителя работниками создает у них психологическую предрасположенность к сотрудничеству и подчинению [6]. Поэтому проблема авторитета – это не вопрос личного престижа или морального комфорта руководителя, она имеет социально-психологический характер. Авторитет сосредоточен в общественном мнении и зависит не от того, что

человек думает сам о себе, а что думают о нем другие. Но не всегда именно руководитель является авторитетом для коллектива, возможна такая ситуация, что руководитель не пользуется авторитетом у работников, а коллектив все равно работает слажено. Это свидетельствует о том, что в таком коллективе есть авторитетный человек, который является лидером в данном коллективе или группа значимых людей, которые руководят этим коллективом. Нормы поведения, социальные ожидания, а также роль руководителя в коллективе значительно влияют на отношения и общение работников между собой и, соответственно, на социально-психологический климат в коллективе [21].

Если в первичном коллективе сотрудники общаются постоянно, и в нем нужно учитывать совместимость работников по психологическим особенностям, то в основном коллективе важны такие качества, как уважение и терпимость работников, ведь они общаются не только в своем коллективе, а также и с коллективами других подразделений. Если нет уважения и терпимости в общении между этими работниками, это отражается на межгрупповых отношениях в целом и создает напряженную обстановку. Социально-психологический климат включает в себя еще один важный элемент, такой как уровень идентификации работников с организацией. Идентификация – это способность понимать другого человека через бессознательное или осознанное уподобление его самому себе или самого себя ему. Так же можно сказать, что это сознательное, внутренне мотивированное принятие индивидом целей, ценностей и форм поведения трудового коллектива организации в общем.

Сплоченность является важным элементом в структуре социально-психологического климата [6]. Сплоченность – когда все члены коллектива в равных условиях и свободны в выборе поведения. Равенство действий – это когда каждый член коллектива выполняет свои задачи в определенных рамках общих целей всего коллектива, т.е. сотрудничество. Если между данными элементами согласованность, существует взаимопонимание между

участниками группы, это означает благоприятный социально-психологический климат, когда нормы и ценности поведения в трудовом коллективе значимы для всех и реализуются в деятельности. В случае отсутствия взаимопонимания коллектив находится в зоне риска и характеризуется как неблагополучный [30].

Таким образом, социально-психологический климат – это состояние духовного равновесия и морального здоровья коллектива. Его качество обусловлено действием факторов внутренней и внешней сферы деятельности организации, в том числе представляющих условия деятельности и удовлетворения разнообразных потребностей трудового коллектива [46].

Социально-психологический климат представляет собой относительно устойчивый психологический настрой членов коллектива, который проявляется в различных сферах деятельности сотрудников [30].

Социально-психологический климат оказывает влияние на межличностные отношения членов коллектива, на отношение работников к своему труду и к остальным сферам деятельности, на эмоциональные и трудовые отношения в группе и индивидуальные ценностные ориентации [30].

К важной особенности социально-психологического климата можно отнести то, что он представляет собой единое, обобщенное описание психологического состояния жизнедеятельности трудового коллектива, так как включает в себя все многообразие личностных, групповых и социальных факторов как условий трудовой деятельности [44].

Отношения между людьми оказывают большое влияние на их взаимоотношения. В конечном итоге происходит формирование эмоциональной взаимозависимости, которая содержит в себе мнения, чувства, настроение людей, эмоции. Социально-психологический климат оказывает влияние на трудовой настрой как каждого отдельного сотрудника, так и на весь коллектив в целом. Благоприятный, положительный климат мотивирует работников к труду с высоким уровнем желания и самоотдачи.

При неблагоприятном, отрицательном климате трудовая мотивация снижается [39].

Социально-психологический климат зависит от дружелюбных и хороших взаимоотношений в коллективе, усиливается успешным руководством, эффективными коммуникациями, взаимопомощью, взаимоуважением, положительной мотивацией. Состояние микроклимата в коллективе может меняться постоянно [2]. Так как на настроение коллектива или его отдельных личностей могут повлиять неожиданные, как благоприятные, так и неблагоприятные ситуации в трудовой деятельности. Если у работника или у всего коллектива произошла неприятная ситуация в рабочее время, то ему уже сложно сосредоточиться непосредственно на работе, так как он будет думать о произошедшей ситуации, тем самым не в полной мере будет выполнять производственные задачи, такова психология человека.

Характеристика структуры социально-психологического климата представляет собой существенный элемент в общей концепции. Характеристика структуры предполагает собой изучение основных компонентов в рамках рассматриваемого явления по какому-либо единому основанию, в частности по категории отношений [12].

По мнению В.В. Бойко структура социально-психологического климата определяется системой сложившихся в коллективе отношений между его членами и может быть охарактеризована элементами, представляющими собой синтез общественных и межличностных отношений [9]. В.В. Бойко отмечает, что социальное содержание личных отношений людей в коллективе раскрывается через общественные отношения. К ним относятся – политические, эстетические, правовые, этические. Однако, самым главным по мнению В.В. Бойко, являются межличностные отношения. Возникновение межличностных отношений возможно на основе предметно-практической деятельности коллектива, в которой задаются организационно-управленческие, материально-технические и другие условия его

жизнедеятельности. Единство содержания межличностных и общественных отношений предстает в виде качеств личности, и также в виде взаимоотношений людей (сплоченности, согласия, дружбы, сотрудничества, совместимости), от которых зависят психологические особенности общения людей в коллективе [21].

Е.П. Белинская и О.А. Тихомандрицкая отмечают, что существенным показателем особенностей взаимоотношений в коллективе является форма обращения как средства вербального общения. Преобладание же каких-либо одних форм обращения – приказов или просьб, предложений или вопросов, обсуждений, советов – характеризует особенности взаимоотношений в коллективе и тем самым служит показателем социально-психологического климата [6, С. 221].

Л.Я. Гозман считает, что развитие межличностных отношений принципиально важно для психологического климата группы, т.к. неблагоприятное развитие взаимоотношений приводит к постепенному обособлению отдельных членов коллектива, сокращения числа контактов в нем, к преобладанию опосредованных способов связи, к свертыванию коммуникативных связей до формально-необходимых и к нарушению обратной связи между участниками деятельности [14, С. 62].

Данную позицию разделяет Г.М. Андреева, показывая наиболее отчетливую картину, где отношения в группе могут быть разделены на общественные и межличностные, а также отношения, опосредованные деятельностью и межгрупповые отношения [3].

В конечном итоге, отношения в коллективе задаются еще одним видом отношений, т.е. отношениями опосредованных совместной деятельностью. Исходя из этого, в структуре социально-психологического климата можно выделить два основных подразделения – отношение людей друг к другу (отношения между коллегами по работе и отношения в системе руководитель – подчиненный) и их отношение к труду [2].

В конечном итоге, как отмечает А.А. Бодалев, все многообразие отношений рассматривается через призму двух основных параметров психического настроения – предметного и эмоционального [7, С. 84]. Под предметным психическим настроением понимают характер восприятия человеком и направленность внимания на ту или иную сторону его деятельности. Под эмоциональным психическим настроением понимают чувственные отношения удовлетворенности или неудовлетворенности человеком тех или иных сторон его деятельности.

Социально-психологический климат в коллективе, которые обнаруживает себя, прежде всего в отношениях людей к общему делу и друг к другу, этим не ограничивается. Он неизбежно сказывается и на отношениях людей к миру в целом, на их мироощущении и мировосприятии, а это, в свою очередь, по мнению Т.В. Румянцевой, может проявиться во всей системе ценностных ориентации личности, являющейся членом данного коллектива [35]. Таким образом, социально-психологический климат может проявляться еще и в отношении каждого из членов коллектива к самому себе. Такие отношения кристаллизуются в определенную ситуативно-общественную форму самосознания и самоотношения личности [39].

В результате появляется определенная структура ближайших и последующих, более опосредованных и более непосредственных проявлений социально-психологического климата. Исходя из того, что отношение к самому себе (самочувствие, самоотношение и самосознание) и отношение к миру (система ценностных ориентаций личности) попадают в ранг не ближайших, а последующих проявлений климата, определяется их более сложная, многократно опосредованная зависимость не только от ситуации данного коллектива, но также от целого ряда других факторов, с одной стороны – сугубо личных, с другой – макромасштабных [9].

Понимание мира у человека формируется в рамках его образа жизни в целом. Образ жизни не может быть исчерпан пределами того или иного коллектива, даже самого значимого для человека. Отношение человека к

самому себе проявляется аналогичным образом. У человека в течение всей его жизни складывается самосознание. Самочувствие человека зависит как от семейно-бытового положения и физического здоровья индивида, так и от его статуса в трудовом коллективе. Все это, естественно, не ограничивает варианты рассмотрения самочувствия и самооценки индивида в данном конкретном коллективе и в зависимости от него. Более того, данное явление, безусловно, заслуживает специального исследования [9].

По исследованиям Л. Росса и Р. Нисбетт есть основание рассматривать самочувствие личности в группе в качестве показателя уровня ее адаптированности, меры включенности в совместную деятельность, степени причастности к жизни данной группы [35, С. 147]. На самочувствии личности в коллективе, как справедливо отмечает Т.П. Скрипкина, отражаются отношения личности к определенной группе в целом, степень удовлетворенности своей позицией и межличностными отношениями в группе [37]. В данном случае возможен вариант считать определенность представительства как отношения к миру в структуре ближайших проявлений социально-психологического климата в коллективе, так и как самоотношения. Особенно важным здесь считается характеристика ближайших проявлений климата – оценки отношений индивида к самому себе (самочувствие, самооценка и пр.). На основе всех других параметров социально-психологического климата каждый из членов коллектива вырабатывает в себе соответствующее этому климату оценку, восприятие, сознание и ощущение своего «Я» в пределах конкретного коллектива. Самочувствие личности в определенной мере, по словам Скрипкиной, может служить и известным показателем степени развернутости ее духовного потенциала. В данном случае, конечно, подразумевается не физическое самочувствие человека, зависящее от его здоровья, а психическое состояние, определяемое во многом атмосферой производственного коллектива [37, С. 229]. С данной точки зрения самочувствие самой личности (степень удовлетворенности положением в

группе, самооценка, преобладающий настрой) можно рассматривать как один из наиболее общих показателей социально-психологического климата. Однако, вместе с этим, он не может считаться вполне основательным для того, чтобы конкретно судить о других аспектах социально-психологического климата в коллективе и о мерах его эффективной деятельности [46].

По мнению Б.Д. Парыгина, вопрос о роли социально-психологического климата, как фактора жизнедеятельности коллектива и личности требует специального рассмотрения [29, С. 110].

Как показывает практика, достаточно трудно найти фактор, который связан с коллективной деятельностью и который так или иначе не оказывает на него свое влияние. Вместе с тем важно установить, какой фактор и в какой степени влияет именно на климат. Анализ литературы свидетельствует, что на социально-психологический климат влияют факторы макросреды и микросреды, или внешние и внутренние [28, С. 10].

Внешние факторы:

1) макросреда – общественно-экономическая формация, материально-техническая база общества, совершенство общественных отношений;

2) микросреда – надсистемные факторы (деятельность вышестоящих коллективов и должностных лиц), горизонтальные факторы (влияние предприятий и учреждений одного уровня управления и хозяйствования) и подсистемные (состояние правопорядка, население и т.п.).

Внутренние факторы:

1) предметно-вещные (обеспеченность коллектива необходимыми материально-техническими средствами, заданность определенных организационных структур, определения полномочий коллектива и его должностных лиц);

2) социально-психологические (наличие неформальных связей, состояние межличностных отношений, стиль руководства, уровень психологической совместимости, наличие факторов стресса и т.п.) Также к внутренним факторам организации относятся: межличностные

отношения, качественный состав коллектива, личные отношения каждого сотрудника к своей профессиональной деятельности, условия труда и быта, личные качества руководителей, организация управленческой деятельности.

Современные исследователи проблем социально-психологического климата в коллективе в качестве одного из факторов, которые оказывают влияние на климат, выделяют также управленческую деятельность руководителей. Однако, как правило, большинство исследователей делают уклон на изучение какого-либо одного элемента системы управления, чаще всего такими элементами считаются стиль руководства или личные качества руководителя, которые, безусловно, оказывают значительное влияние на социально-психологический климат в коллективе, но, как показывает практика, не исчерпывают влияния всей системы управления [33].

Анализ внешних и внутренних факторов, влияющих на социально-психологический климат дает интегральную характеристику психологического состояния всех проявлений жизни трудового коллектива, кроме того, объединяет в себе взаимодействие всего многообразия социальных (общественных), групповых (коллективных) и личностных факторов как условий трудовой деятельности [28, С. 11].

К социальным факторам относят:

1) форма собственности – определяет базовое взаимодействие между государством и личностью;

2) социальные нормы (ролевые предписания), которые регулируют деятельность различных профессионально-квалифицированных групп работников;

3) экономико-правовая база развития коллектива.

К личностным факторам относят:

1) специфику отношений работников к своему труду и характер их мотивации;

2) уровень освоения работниками групповых и социальных и этических норм поведения;

3) индивидуально-психологические и демографические особенности работников (пол, возраст, образование, семейное положение, потребности и интересы, ценностные ориентации).

К групповым факторам относят:

- 1) стиль и методы руководства коллективом, стиль коммуникаций;
- 2) групповые нормы поведения, конкретизирующие социальные нормы (например, соблюдение ритуалов и традиций, принятых в трудовом коллективе, взаимопомощь и сотрудничества, деловое партнерство);
- 3) реальную трудовую ситуацию: содержание, организацию и условия труда, систему морального и материального стимулирования, характер межличностных взаимодействий.

Состояние социально-психологического климата в коллективе напрямую зависит от выполнения трудовых функций, от организационно-производственных условий и технологии воздействия руководителей на персонал, а также от межличностных взаимоотношений у работников между собой, которые значительно влияют на результаты труда работников и их самочувствие. Социально-психологический климат представляет собой относительно устойчивую систему отношений, которые складывались в течение определенного промежутка времени и которые склонны к изменениям и развитию [9].

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что психологический климат является наиболее целостной характеристикой коллектива, которая связана с особенностью отражения отдельных процессов в группе, которые имеют прямое отношение к совместной деятельности группы. К наиболее значимым объектам отражения как раз и относятся взаимоотношения членов коллектива по вертикали (руководитель – подчиненный) и по горизонтали (коллега – коллега), содержание профессиональной деятельности, некоторые ее ситуационные элементы. Особенностью отражения членами групп данных процессов выступают в роли основных эмпирических показателей

социально-психологического климата в организации, поэтому руководителю важно хорошо знать своих подчиненных, понимать их индивидуальные особенности. Социальная структура организации относится к субъективным факторам формирования социально-психологического климата [9].

Межличностные отношения и интенсивность общения членов коллектива оказывают влияния на формирование социально-психологического климата в организации. Известно, что к снижению продуктивности и удовлетворенности участников может привести нарушение эмоционально-межличностных контактов в группе. Часто стиль лидерства в практике управления связывают с эффективностью групповой работы и ее влиянием на социально-психологический климат в коллективе. Установлено, что группы с конкурентным типом отношений уступают группам с кооперативным типом отношений как по качеству результатов деятельности, так и по общей атмосфере. Также установлено, что однородные по композиции группы работают лучше, чем неоднородные, например, в условиях дефицита времени. Эта особенность усиливается по мере усложнения групповой задачи [46].

Важным элементом, влияющим на социально-психологический климат в коллективе, является организационное поведение людей. Организационное поведение связано с изучением человеческих установок, поведения в профессиональной деятельности в организации. Концепции и принципы организационного поведения важны для руководителей организации потому, что в любой из них решения о приобретении и использовании ресурсов принимают люди. Между членами трудового коллектива могут существовать разные отношения: сотрудничество, конкуренция, поддержка, противодействие. То, какими стратегиями взаимодействия люди отдают предпочтение, зависит от их убеждений, ценностей и чувств по отношению к самим себе, коллегам по работе и организации в целом [39].

Социально-психологический климат напрямую связан с эффективностью делового и межличностного взаимодействия в коллективе,

которое, в свою очередь, зависит от особенностей личностей общающихся, их психологического типа, специфики поведения. На эффективное групповое взаимодействие влияют прежде всего индивидуально-психологические характеристики людей, наличие которых способствует или препятствует их эффективной совместной деятельности [6].

Большое значение для формирования социально-психологического климата в коллективе имеет личный стиль общения каждого сотрудника и самого руководителя. С одними людьми легко и просто обсуждать самые сложные вопросы, а с другими – разговор о любом пустяке может превратиться в спор и при прочих равных условиях на процесс делового взаимодействия влияет личностный стиль общения. Если руководитель учитывает персональный стиль поведения сотрудника, то при взаимодействии с ним он может решить многие вопросы легче и быстрее, т.е. эффективнее, может, хотя бы в чем-то, повлиять на его позицию и принимаемые решения, управлять конфликтом. Зная персональный стиль общения, можно также выстроить оптимальную линию своего поведения с учетом стиля подчиненного [6].

Из сказанного очевидно, что управленческая деятельность руководителя по формированию благоприятного социально-психологического климата предполагает превентивный анализ информации о членах коллектива. Однако для того чтобы анализировать и оценивать информацию о сотрудниках, их типах, стратегиях и тактиках поведения, руководителю самому необходимо иметь коммуникативную и психологическую компетентность, социальные навыки и умения, которые позволяют более адекватно воспринимать других и прогнозировать их поведение и действия [46].

Благоприятный социально-психологический климат характеризуется следующим образом:

- ценности и отношения в коллективе соответствуют в основном ценностям и задачам общества, т.е. социально одобряются и одновременно

соответствуют ценностям и задачам организации. С этой точки зрения общество не может признавать благоприятным социально-психологический климат коллективов, где в основе деятельности лежат асоциальные цели или средства манипулирования людьми;

- у членов коллектива достаточно развита потребность в труде на благо общества как сфере самоактуализации личности;

- демонстрируется творческое отношение к труду, поощряется инициатива и самостоятельность;

- в межличностных отношениях преобладают взаимное доверие, поддержка и уважение друг к другу, сотрудничество;

- отмечается эффективная групповая деятельность, высокий уровень сплоченности коллектива;

- существует достаточная взаимная информированность по значимым вопросам, низкий уровень сплетен и слухов в коллективе;

- наблюдается взаимовыручка и взаимная ответственность;

- высок уровень удовлетворенности работой, прослеживается приверженность организации;

- сотрудники постоянно обучаются, занимаются саморазвитием, приобретением инновационной компетентности.

Неблагоприятный, нездоровый социально-психологический климат характеризуют:

- преобладание личных целей над социально-значимыми, рвачества (побольше взять от общества, поменьше дать);

- неуважение к товарищам, игнорирование их трудностей и проблем;

- подавление творчества, инициативы;

- равнодушие и черствость в общении;

- хронически плохое настроение и низкая работоспособность;

- наличие склок, сплетен, подсиживания, зависти;

- невозможность привести в действие групповой потенциал;

- низкий уровень удовлетворенности людей, демотивация и асоциальное поведение;
- падение результативности и ухудшение качества деятельности;
- взаимное укрывательство, «круговая порука».

Таким образом, социально-психологический климат определяет систему отношений членов коллектива друг к другу, к группе, к своему труду, ко всем другим формам жизнедеятельности (к быту, досугу и т.п.) на основании индивидуальных, личностных ценностных ориентаций и установок.

1.2. Конфликт как проявление межличностных отношений в педагогическом коллективе

В науке существует несколько вариантов типологий конфликта в зависимости от тех критериев, которые берутся за основу. Человек вступает в конфликт в значимой для него ситуации и только в том случае, когда не видит возможности её изменить другим способом (при этом действия принимают форму атаки или обороны), но обычно старается не осложнять отношений и сохранять сдержанность. По отношению к отдельному субъекту конфликты бывают внутренними и внешними. К первым относятся внутриличностные. Внешние конфликты (или межличностные) возникают между двумя или более членами коллектива равными или различными по социальному уровню, между личностью и группой, межгрупповые [5].

Внутриличностный конфликт – это противоборство различных тенденций в самой личности, так называемый, внутренний разлад. Подобные конфликтные ситуации свойственны очень добросовестным и ответственным людям, с обостренным чувством справедливости. Внутриличностные конфликты возникают в связи с такими обстоятельствами, как:

- необходимость выбора между взаимоисключающими вариантами действия, каждый из которых в одинаковой мере желателен;

- несовпадение внешних требований и внутренней позиции,
- неоднозначность восприятия ситуации, целей и средств достижения результата, особенно при необходимости активно действовать;
- неоднозначность восприятия потребностей и возможностей их удовлетворить;
- невозможность реализовать себя в работе, и поэтому неудовлетворённость ею [8].

Чаще всего речь идёт о «выборе в условиях изобилия» (мотивационный конфликт) или «выборе наименьшего зла» (ролевой конфликт). Внутриличностный конфликт возникает тогда, когда к одному человеку предъявляют противоречивые требования. Внутриличностный конфликт также может возникнуть в результате того, что производственные требования не согласуются с личностными потребностями или ценностями. Внутриличностный конфликт проявляется как ответ на рабочую перегрузку или недогрузку [46].

Межличностные конфликты могут порождаться столкновением материальных или нематериальных интересов. К нематериальным интересам можно отнести столкновение амбиций, возникающее на основе соперничества за получение повышения, участия в престижных проектах и т.п. Зачастую члены педагогического коллектива считают невозможной совместную работу с тем или иным коллегой, так как они используют разные методические принципы и разную информационную базу. Такие межличностные конфликты занимают 20-25% от общего числа.

Наиболее распространёнными (75 – 80%) считаются конфликты, которые порождаются столкновением материальных интересов отдельных субъектов, хотя внешне это проявляется как несовпадение характеров, личных взглядов или моральных ценностей, так как, реагируя на ситуацию, человек действует в соответствии со своими взглядами и особенностями характера, и разные люди в одинаковых ситуациях ведут себя по-разному [59]. Этот тип, пожалуй, самый распространённый. Для руководителей такие

конфликты представляют наибольшую трудность, потому что все их действия независимо от того, имеют они отношение к конфликту или нет, в первую очередь будут рассматриваться через призму данного конфликта.

Конфликты между личностью и группой в основном обусловлены несовпадением индивидуальных и групповых норм поведения. В связи с тем, что в педагогическом коллективе, как и в любой производственной группе, устанавливаются нормы поведения, моральные установки, бывает так, что ожидания группы находятся в противоречии с ожиданиями отдельных личностей. В этом случае возникает конфликт. Другими словами, между личностью и группой появляется конфликт, если эта личность займёт позицию, отличающуюся от позиции группы. Конфликт между личностью и группой может возникнуть при принятии руководителем заведомо непопулярных, жестких, вынужденных решений [30].

Педагогический коллектив, как и коллектив любой другой организации, состоит из множества формальных и неформальных групп. Даже в самых лучших организациях между ними могут возникать конфликты, которые называются межгрупповыми. Межгрупповые конфликты порождаются различиями во взглядах и интересах. Более того, внутри каждой формальной и неформальной группы могут возникать свои микро-группы, объединяющие от двух до шести человек. Между ними, так же как и внутри них, могут возникать конфликты [14].

Такие малые группы играют большую роль в жизни группы и в жизни педагогического коллектива в целом. Их взаимоотношения влияют на общий климат образовательного учреждения, на качество учебного процесса. Руководитель в своей деятельности также должен действовать с оглядкой на реакцию малых групп, особенно тех из них, которые являются наиболее авторитетными, и оказывают влияние на весь коллектив [14].

По длительности протекания конфликты можно разделить на две группы: кратковременные и затяжные. Кратковременные конфликты являются следствием непонимания или ошибок, которые быстро осознаются.

Затяжные конфликты связаны с глубокими нравственными и психологическими травмами или с объективными трудностями. Длительность конфликта зависит от предмета противоречий, от черт характеров столкнувшихся людей. Длительные конфликты очень опасны, поскольку в них конфликтующие личности закрепляют своё негативное состояние. Частота конфликтов может вызывать глубокую или длительную напряжённость отношений [10].

По характеру конфликты принято делить на два типа: объективные и субъективные. Объективные связаны с реально существующими проблемами, недостатками, нарушениям, возникающими в процессе функционирования и развития организации. Субъективные конфликты обусловлены расхождением личных оценок, ценностей, особенностями личных отношений. Таким образом, в одних случаях можно говорить о наличии у конфликта определённого объекта; в других – о его отсутствии. Мнения, имеющие место во взглядах и оценках людей, составляют предмет конфликта, и тогда говорят о предметных конфликтах; но эти различия могут быть мнимыми [18].

Например, если люди просто по-разному выражают своё мнение, тогда конфликт оказывается не только субъективным, но и беспредметным. Объективные конфликты всегда предметны, к субъективным конфликтам эта характеристика подходит не всегда. Поскольку объективные конфликты связаны с реальными событиями внутриорганизационной жизни и обычно требуют практических преобразований в её основах, они получили название деловых. Субъективные конфликты, порождаемые психологической несовместимостью и эмоциями людей, являются личностными [18].

По последствиям конфликты разделяются на конструктивные и деструктивные. Конструктивные конфликты предполагают возможность рациональных преобразований, в результате которых устраняется сам объект конфликта. При правильном подходе такого рода конфликты могут принести организации большую пользу. Если же конфликт не имеет под собой

реальной почвы, то возможности для совершенствования внутриорганизационных процессов отсутствуют. Такой конфликт оказывается деструктивным, поскольку сначала разрушает систему отношений между людьми, а затем вносит дезорганизацию в ход объективных процессов [20].

При конструктивных конфликтах стороны не выходят за рамки этических норм, они способны правильно определить свой конфликт в терминах беспокоящей их проблемы. Деструктивные конфликты основываются на нарушении норм профессиональной и общечеловеческой этики, на психологической несовместимости людей, на различиях ценностей и потребностей. В таком конфликте на первый план выходят не предмет или проблема, а рассмотрение персоналий – уровня их компетенции, намерений, пригодности [52].

Законы внутриорганизационного конфликта таковы, что любой конструктивный конфликт, если его своевременно не разрешить, превращается в деструктивный. Во многом превращение конструктивного конфликта в деструктивный связано с особенностями личности самих его участников. Ф. Бородкин и Н. Коряк выделяют шесть типов «конфликтных» личностей, которые вольно или невольно провоцируют дополнительные столкновения с окружающими. К ним относятся:

- 1) демонстративные, стремящиеся быть в центре внимания, становящиеся инициаторами споров, в которых проявляют излишние эмоции;
- 2) ригидные, обладающие завышенной самооценкой, не считающиеся с интересами других, некритически относящиеся к своим поступкам, болезненно обидчивые, склонные вымещать зло на окружающих;
- 3) неуправляемые, отличающиеся импульсивностью, агрессивностью, непредсказуемостью поведения, слабым самоконтролем;
- 4) сверхточные, характеризующиеся излишней требовательностью, мнительностью, мелочностью, подозрительностью;

5) целенаправленно конфликтные, рассматривающие столкновение как средство достижения собственных целей, склонные манипулировать окружающими в своих интересах;

6) бесконфликтные, которые своим стремлением всем угодить только создают новые конфликты [50].

Разделяют конфликты по степени их реакции на происходящее:

- быстротекущие конфликты – отличаются большой эмоциональной окрашенностью, крайними проявлениями негативного отношения конфликтующих. Иногда такого рода конфликты заканчиваются тяжелыми и трагическими исходами. В основе таких конфликтов чаще всего лежат особенности характера, психического здоровья личности;

- острые длительные конфликты – возникают в тех случаях, когда противоречия достаточно устойчивые, глубокие, труднопримиримые. Конфликтующие стороны контролируют свои реакции и поступки. Разрешать такие конфликты непросто;

- слабовыраженные вялотекущие конфликты – характерны для противоречий, носящих не очень острый характер, либо для столкновений, в которых активна только одна из сторон; вторая стремится обнаружить четко свою позицию или избегает, по мере возможности, открытой конфронтации. Разрешение такого рода конфликтов сложно, многое зависит от инициатора конфликта.

- слабовыраженные быстропротекающие конфликты – наиболее благоприятная форма столкновения противоречий, однако легко спрогнозировать конфликт можно только в том случае, если он был единственный. Если после этого появляются подобные конфликты, внешне протекающие мягко, то прогноз может быть неблагоприятным. В то же время конфликтные личности, попав в благоприятную ситуацию, часто не проявляют себя таковыми [27].

Специфика педагогической работы заключается в том, что труд педагога, несмотря на то, что он относится к социоэкономической деятельности

(по классификации видов деятельности Е. Н. Климова [27]), протекает индивидуально, как труд одиночки. Работая с ученическим коллективом один на один, педагог, как правило, находится в сильном психическом напряжении, ибо он должен активно регулировать как свое поведение, так и поведение учащихся в различных ситуациях. «Такая изначально повышенная нервно-психическая нагрузка способствует повышению вероятности дезадаптивной регуляции интеллектуальной и эмоциональной сферы» [16].

Следует отметить, что педагоги остро реагируют на оценку своих личностных данных. Педагог привык оценивать других. Ему очень трудно согласиться с выводами о том, что неблагоприятное развитие педагогической ситуации часто предопределено его собственными личностно-профессиональными слабостями и недостатками. Кроме того, большинство учителей имеют высокую личностную тревожность, в силу которой склонны гиперболизировать, драматизировать события или впадать в глухую психологическую защиту [16].

Как известно, демографической особенностью педагогического коллектива является то, что 83 % школьных педагогов – женщины. Как считают специалисты, в однородных по полу коллективах учащаются межличностные конфликты, которые в итоге затрагивают деловую сферу отношений сотрудников и перерастают в деловые конфликты, не способствующие нормальному развитию личности и эффективности образовательного процесса. Существенным является и такое противоречие: разные притязания-ожидания, разные ценностные ориентации, различные психофизические возможности учителей, объединенных одной профессиональной деятельностью в общем социальном пространстве и времени [18].

В жизнедеятельности педагогического коллектива существуют две стороны: формальная (функционально-деловая) и неформальная – эмоционально-личностная. Психологическое единство в социуме может быть достигнуто за счет совместной деятельности и здоровых межличностных

отношений. Дифференциация в сфере функционально-статусных отношений порождает социальное неравенство, которое также провоцирует психологическую напряженность [10].

Причины возникновения конфликтов довольно разнообразны. Иногда можно видеть сразу несколько причин. Старт конфликта вызвала одна причина, а затяжной характер ему придала другая.

В педагогической деятельности отражаются общие закономерности объективной действительности, реальности. Было бы некорректно пытаться определить причины конфликтов, относящихся сугубо к педагогической практике. Педагог в своей профессиональной активности строит межличностные отношения не только с детьми, но и взрослыми (коллеги, администрация).

Рассмотрим причины возникновения межличностных конфликтов, придав им возможную меру обобщенности [18].

Одной из вероятных причин может быть «дележ общего объекта притязаний» (оспаривание материальных благ, лидирующего положения, признания славы, популярности, приоритета...).

Ущемление чувства собственного достоинства.

Источником конфликта зачастую становится неподтверждение ролевых ожиданий [6]. Обострение межличностных взаимодействий взаимоотношений может возникнуть из-за отсутствия интересного дела, перспектив, что усиливает неприязнь и маскирует эгоизм, нежелание считаться с товарищами, коллегами.

В основе конфликтных отношений могут лежать предметно-деловые разногласия. С одной стороны, они нередко способствуют совместной деятельности, поиску возможных путей сближения точек зрения, но с другой – могут служить простым камуфляжем, внешней оболочкой [31].

Причиной межличностных и межгрупповых конфликтов является расхождение норм общения и поведения. Подобная причина может вызвать

конфликты между личностью и группой, представителями различных регионов, этнических групп.

Конфликт мгновенной эмоциональной разрядки.

Следующая возможная причина конфликтов – это конфликты из-за относительной психологической несовместимости людей, вынужденных в силу обстоятельств ежедневно контактировать друг с другом.

Конфликт ценностей.

Но можно выделить и специфические причины педагогических конфликтов.

Конфликты, связанные с организацией труда учителей;

Конфликты, возникающие из-за стиля руководства;

Конфликты, обусловленные необъективностью оценки педагогами знаний учащихся, их поведения.

Конфликт «Учитель-Администратор» является очень распространенным и наиболее трудно преодолемым. Общая характеристика взаимоотношений в преподавательских коллективах такова: 43 % учителей школ не удовлетворены стилем руководства директоров школ, и только лишь 16,4% высказали удовлетворение практикой руководства.

Выделим специфические причины конфликтов «Учитель-Администратор».

— недостаточно четкое разграничение между самими администраторами школы сферы управленческого влияния, часто приводящее к «двойному» подчинению педагога;

— жесткая регламентация школьной жизни, оценочно-императивный характер применения требований;

— перекладывание на учителя «чужих» обязанностей;

— незапланированные (неожиданные) формы контроля за деятельностью учителя;

— неадекватность стиля руководства коллективом уровню его социального развития;

- частая смена руководства;
- недооценка руководителем профессионального честолюбия педагога;
- нарушение психолого-дидактических принципов морального и материального стимулирования труда учителя;
- неравномерная загруженность учителей общественными поручениями;
- нарушение принципа индивидуального подхода к личности педагога;
- предвзятое отношение учителя к ученикам;
- систематическое занижение оценок;
- самовольное установление учителем количества и форм проведения проверки знаний учащихся, не предусмотренных программой и резко превышающих нормативную учебную нагрузку детей.

О наиболее существенных причинах конфликтов между учителями и директорами школ, говорят следующие эмпирические данные: одной из причин неудовлетворенности стилем управления является нехватка опыта руководящей работы у большинства директоров школ. При достаточно большом опыте преподавательской деятельности, у многих из них отсутствует практический опыт управленческой деятельности [31].

Для педагогов в целом наибольшую психологическую нагрузку имеют два таких обстоятельства, как возможность личной и профессиональной самореализации и удовлетворенность стилем руководства педагогическим коллективом. Бытующее утверждение о том, что основной причиной конфликтов в педагогическом коллективе является неудовлетворенность материальным вознаграждением своего труда и низкий уровень признания обществом профессии учителя не нашли своего категорического подтверждения. Чем это можно объяснить? На наш взгляд, высокой гражданской ответственностью нашего учительства, что соответствует его социальному предназначению как интеллигенции, а также обреченностью на ту зарплату, которую они получают.

Директора образовательных организаций отмечают, что у них складываются дружественные отношения с членами учительских коллективов. Учителя же в свою очередь отмечают, что эти взаимоотношения носят лишь формальный характер. Такая диспропорция в ответах (37,9% и 73,4 %) позволяет предполагать, что многие директора школ не имеют объективного представления о реально сложившихся взаимоотношениях между ними и учительскими коллективами. Исследование показало, что директора школ имеют весьма ограниченный арсенал инструментальных средств регуляции конфликтов [36].

Установлено, что педагоги в возрасте от 40 до 50 лет часто воспринимают контроль за своей деятельностью как вызов, угрожающий их авторитету; после 50 лет у учителей наблюдается постоянная тревожность, проявляющаяся нередко в сильном раздражении, эмоциональных срывах, ведущих к конфликтам. Наличие кризисных периодов развития личности (например, кризис середины жизни) также обостряют возможность возникновения конфликтных ситуаций [36].

Каждый пятый педагог считает достаточно сложной обстановку в педагогическом коллективе. Большинство же директоров считают, что существующие конфликты не дестабилизируют работу коллектива. Это еще раз подтверждает недооценку руководителями образовательных организаций существующей проблемы конфликтов в педагогических коллективах [41].

Анализ взаимоотношений, сложившихся в педагогических коллективах, показал, что большинство учителей (37,9 %) отметило, что у них сложились дружественные отношения с администрацией школы и (73,4 %) опрошенных учителей отметило, что у них дружественные отношения с коллегами по работе [41].

Специфические причины конфликтов «Педагог-педагог».

1. Конфликты, обусловленные особенностью отношений субъектов педагогических конфликтов:

— между молодыми педагогами и педагогами со стажем работы;

— между педагогами, преподающими разные предметы (например, между физиками и словесниками);

— между педагогами, преподающими один и тот же предмет;

— между педагогами, имеющими звание, должностной статус (учитель высшей категории, руководитель методического объединения) и не имеющими их;

— между учителями начальных классов и среднего звена;

— между учителями, чьи дети учатся в одной школе и др.

Специфическими причинами конфликтов между учителями, чьи дети учатся в школе, могут быть:

— недовольство педагогов отношением к их собственному ребенку своих коллег;

— недостаточная помощь и контроль за собственными детьми педагогов-матерей в силу огромной профессиональной занятости;

— особенность положения ребенка педагога в детском социуме (всегда «на виду») и переживание по этому поводу матери-педагога, создающее вокруг нее постоянное «поле напряженности»;

— за пределами частое обращение педагогов к коллегам, чьи дети учатся в школе, с просьбами, замечаниями, жалобами по поводу поведения и учебы их ребенка.

2. Конфликты, «провоцируемые» (чаще непреднамеренно) администрацией учебного заведения:

— необъективное или неравномерное распределение ресурсов (к примеру, кабинетов, технических средств обучения);

— неудачный подбор учителей в одной параллели с точки зрения их психологической совместимости;

— косвенное «сталкивание» педагогов (сравнение классов по успеваемости, исполнительской дисциплине, возвышение одного учителя за счет унижения другого или сравнение с кем-либо).

Каждый из конфликтов бывает вызван своими причинами. Рассмотрим, к примеру, возможные причины конфликтов между начинающим специалистом и учителем с большим стажем работы в школе. Непонимание роли жизненного опыта в оценке окружающего, особенно поведения и отношения к учительской профессии молодых педагогов, приводит нередко к тому, что учитель, возраст которого за пятьдесят лет, чаще фиксирует свое внимание на негативных сторонах современной молодежи. С одной стороны, канонизация собственного опыта, противопоставление нравственных и эстетических вкусов поколений учителями со стажем, с другой стороны – завышенная самооценка, профессиональные промахи молодых педагогов могут служить причинами конфликтов между ними [53].

Более углубленное изучение причин конфликтов типа «Педагог-педагог» является одним из перспективных направлений исследования педагогических конфликтов в школе.

Представляется важным обозначение структуры причин, провоцирующих проявление конфликтного состояния как личности ученика или педагога, так и самого школьного социума. Знание этих причин позволяет объективно определить условия, которые их порождают. И потому, оказывая воздействие на эти условия, возможно целенаправленно влиять на проявление реальных причинно-следственных связей, то есть на то, что обуславливает возникновение конфликта и характер его последствий [18].

В педагогике и психологии существует многовариантная типология конфликта в зависимости от тех критериев, которые берутся за основу. По отношению к отдельному субъекту конфликты бывают внутренними и внешними. К первым относятся внутриличностные; ко вторым – межличностные, между личностью и группой, межгрупповые. По длительности протекания конфликты можно разделить на кратковременные и затяжные. По характеру конфликты принято делить на объективные и субъективные. По своим последствиям: конструктивные и деструктивные. Выделяют конфликты по степени их реакции на происходящее:

быстротекущие; острые длительные; слабовыраженные вялотекущие; слабовыраженные быстропротекающие конфликты. Зная причины и условия школьных конфликтов, можно лучше разобраться в природе самого конфликта, а потому определить методы воздействия на него или модели поведения в процессе него [18].

Специфика педагогической работы заключается в том, что труд педагога протекает индивидуально. Работая с детским коллективом один на один, педагог, как правило, находится в сильном психическом напряжении, он должен активно регулировать как свое поведение, так и поведение учащихся в различных ситуациях. Демографической особенностью педагогического коллектива является то, что 83 % педагогов – женщины. Как считают специалисты, в однородных по полу коллективах учащаются межличностные конфликты, которые в итоге затрагивают деловую сферу отношений сотрудников и перерастают в деловые конфликты, не способствующие нормальному развитию личности и эффективности образовательного процесса.

1.3. Управление конфликтами в педагогическом коллективе как фактор создания благоприятных межличностных отношений в образовательной организации

Любой коллектив, в том числе педагогический, является разновидностью социальной группы и характеризуется как совокупность групп, классифицированных по полу, возрасту, уровню образования, семейному положению и др. Чтобы социальная группа стала настоящим коллективом, командой, единым организмом, необходимо наличие развитой организационной культуры.

Раньше главную особенность коллектива, отличающую его от диффузной группы (простого скопления людей), видели в том, что он занят общественно необходимой деятельностью, подчиняющей интересы личности

интересам общества. Считалось: чем сильнее такое подчинение, тем лучше. По мнению некоторых, человеческие отношения в коллективе тоже пронизаны главным образом общественными мотивами. Отношения, вытекающие из личных нужд, третировались как малоценные или даже вредные, свидетельствующие об их несовершенстве. Вот одно из типичных определений коллектива: «Коллектив - это группа людей, являющаяся частью общества, объединенная общими целями совместной деятельности, подчиненной целям этого общества» [40].

Сегодня общие цели и общие ценности также являются важным элементом организационной культуры, но в центре ее находится личность, межличностные отношения.

Современные исследователи (социологи, психологи, педагоги) предлагают иную точку зрения на коллектив как социальную группу. Группа состоит из отдельных людей. В сфере образования это, как правило, люди с высоким уровнем интеллектуального развития. Руководитель образовательного учреждения должен заботиться о формировании благоприятного социально-психологического климата, выявлении личного и группового потенциала для создания эффективных рабочих групп, команд. Т.е. руководитель должен активно управлять межличностными отношениями, видеть в них элемент формирования организационной культуры, необходимой для успешного функционирования образовательной организации [47].

Благоприятный социально-психологический климат в педагогическом коллективе как результат развитой организационной культуры и необходимое условие эффективности работы образовательной организации характеризуется следующим образом:

- ценности коллектива соответствуют, в основном, ценностям общества и организации;
- у членов коллектива достаточно развита потребность в труде на благо общества, как сфере самоактуализации личности;

- развито творческое отношение к труду, поощряется инициатива;
- в межличностных отношениях развиты взаимное уважение и доверие;
- развиты взаимовыручка и взаимная ответственность.

Нездоровый социально-психологический климат можно диагностировать по следующим признакам:

- стремление получить от коллектива больше, чем отдать;
- неуважение к коллегам, равнодушие и черствость в общении, сплетни, склоки, подсиживание;
- подавление творчества и инициативы, отсутствие ответственности;
- взаимное укрывательство, круговая порука [6].

В коллективе с развитой организационной культурой отношения личности и общества строятся на основе гармонизации их интересов, а не подчинения. У такого коллектива есть признаки, свидетельствующие о высоком качестве реализации целевых и социально-психологических функций управления: организованность, сплоченность, самоуправление и развитие, соответствие деятельности интересам и общества, и отдельной личности [12].

Целевые функции, будучи основными, задают коллективу определенную структуру, в которой выделяются два среза: деловой и социально-психологический.

Деловая структура «обслуживает» производственную функцию, выражающую потребности общества (в школе - это потребности организации учебно-воспитательного процесса). Она складывается из делового взаимодействия, возникающего в ходе выполнения своих должностных обязанностей учителями и руководителями школы. Эти взаимодействия в вертикальном срезе (между директором и завучами, между директором и учителями, между завучами и учителями) носят преимущественно управленческий характер, а в горизонтальной сфере (между учителями) - профессионально-педагогический и в меньшей степени управленческий (когда люди участвуют в управлении). В деловой структуре центральные

позиции занимают руководители, наделенные административными полномочиями [7].

Социально-психологическая структура складывается из связей, имеющих психологическую природу. Они состоят из эмоциональных скреп - симпатий и антипатий, уважения, неуважения и других форм духовных связей, именуемых межличностными отношениями. В этой структуре позиции членов коллектива тоже не равны: одни пользуются большей любовью и уважением, т. е. имеют высокий социально-психологический статус, а другие обладают низким статусом, поскольку им симпатизируют мало. Бывают и изолированные учителя, пренебрегаемые коллегами и руководителями [12].

Высокий социально-психологический статус дает человеку большую моральную власть - неформальный авторитет, открывающий возможность влиять на других людей. Члены коллектива, оказывающие влияние на мысли, чувства и поступки других благодаря своему неформальному авторитету (выгодная позиция в системе межличностных отношений), являются неформальными лидерами [30].

Лидерство – важная составляющая часть организационной культуры. Оно может быть формальным (руководители, наделенные властью) и неформальным. Понятие «неформальный лидер» характеризует место человека в социально-психологической структуре коллектива. Эта структура обслуживает потребности и интересы учителей. Поэтому неформальными лидерами становятся те, кто вносит наибольшую лепту в удовлетворение потребностей своих товарищей, борется за их интересы [30].

Коллектив хорошо управляется тогда, когда его деловая и социально-психологическая структуры совпадают или очень близки. Это значит: руководители: директор школы и его заместители, должны сочетать формальное и неформальное лидерство, в противном случае управленческая деятельность руководителей может быть затруднена. Для успешного

управления как минимум необходима поддержка администрации со стороны лидеров [21].

Нередко в коллективе бывают отрицательные лидеры, оказывающие на него негативное влияние. Если же администрация тянет коллектив в одну сторону, а неформальные лидеры - в другую, не может быть продуктивной работы. В таких случаях возникает проблема их психологической изоляции от других путем развенчания их авторитетов в учительском коллективе. Наличие отрицательных лидеров свидетельствует обычно о незрелости коллектива, неблагополучии социально-психологического климата [7].

Коллектив силен входящими в него личностями. Поэтому их свободное развитие, раскрытие их потенциала - важнейшее условие формирования организационной культуры. Слаженная совместная работа базируется на общих нормах, обязательных для выполнения всеми учителями. Эти нормы устанавливаются демократическим путем, опираются на принятые коллективом решения. Смысл организационной культуры в том и состоит, чтобы нормы, регулирующие поведение людей, вырабатывались сообща, выражали интересы всех - и самих учителей, и общества в целом [33].

В организационной культуре важным показателем успешности управленческой деятельности руководителей по гармонизации межличностных отношений выступает совершенство критериев оценки учителями своих коллег: если они ценят друг в друге и деловые, и человеческие качества, если они выдвигают из своей среды конструктивных лидеров, помогающих хорошо работать и жить, то это значит, что педагогический коллектив управляется правильно [12].

Сегодня наряду с деловыми качествами большую ценность для членов коллектива представляют индивидуальные черты личности руководителя, его нравственные качества, умение опираться на подчиненных. Благодаря этим чертам он становится лидером коллектива, завоевывает авторитет [9].

Эффективность взаимодействия руководителей педагогического коллектива с педагогами зависит от того, в какой мере личность и поведение

руководителя соответствуют ожиданиям, потребностям и ценностям учителей.

Директор образовательной организации, оправдывающий ожидания учителей, будет иметь эмоциональную поддержку коллектива, высокий неформальный статус и шансы на успех в работе. Поэтому ему необходимо знать, какие качества и особенности его поведения педагога ценят в нем больше всего, а какие - меньше. От этого зависит его способность прогнозировать и сознательно регулировать свои отношения с учителями, находить взаимопонимание с ними [35].

Эффективная управленческая деятельность не может не включать в себя управление конфликтами. Конфликт – неотъемлемая сторона жизни коллектива. Его природа, как мы уже упоминали, имеет двойственный характер. Конфликт является движущей силой, источником творческой деятельности, но создает трудности управления и развития. Поэтому конфликт требует от руководителя владеть искусством управления им.

Управление конфликтом в педагогическом коллективе есть целенаправленное воздействие на процесс конфликта, обеспечивающее решение социально значимых задач. Это перевод его в рациональное русло деятельности людей, осмысленное воздействие на конфликтное поведение социальных субъектов с целью достижения желаемых результатов; это ограничение противоборства рамками конструктивного влияния на общественный процесс [34].

Управление становится возможным при наличии некоторых необходимых условий. К таковым относятся:

- объективное понимание конфликта как реальности;
- признание возможности активного воздействия на конфликт и превращения его в фактор регулирования и корректировки системы;
- наличие материальных, политических и духовных ресурсов, правовой основы, способности субъектов к согласованию позиций и интересов [34].

Объективное понимание конфликта — это адекватное, т.е. соответствующее реальности, его объяснение, которое возможно при выполнении следующих требований:

1. Анализ конфликта учитывает только те факты, которые актуальны в настоящей ситуации.
2. В объяснительный контекст входит учет предшествующего состояния конфликтной ситуации и ее развития в последующем.
3. Объяснение конфликта подчинено успешному разрешению его в интересах целого [6].

Признание возможности активного воздействия на конфликт также составляет существенное условие управления им. Это исключает отношение к конфликтам как фатально неизбежным, стихийно возникающим и столь же стихийно развивающимся, а стимулирует поиск путей и методов сознательного влияния на конфликтную ситуацию, зарождающуюся или реально существующую. Более того — предполагает использование конфликта в качестве фактора стимулирования развития системы [9].

Управление конфликтами предполагает реализацию определенных принципов этой деятельности. Практика управления будет успешной, если ее объектом является не мнимый, а реально существующий или возникающий конфликт, если она строится с учетом взаимосвязи конфликта с действительными проблемами и актуальными противоречиями.

Один из принципов управления конфликтом — гласность. Любая попытка скрыть наличие конфликта в обществе или в коллективе, замаскировать его внешним благополучием ведет к усилению конфронтации. Своевременное и корректное вскрытие конфликта, его причин и условий означает создание благоприятных предпосылок для его урегулирования и успешного преодоления. Гласность предполагает наличие информации о конфликтной ситуации, доведение ее до заинтересованных групп и формирование соответствующего объективного отношения [44].

Управление конфликтами в педагогическом коллективе включает в себя следующие виды деятельности:

1. Прогнозирование, предупреждение и стимулирование конфликтов.
2. Предупреждение конфликта.
3. Регулирование конфликта.
4. Разрешение конфликта [6].

Предупреждение конфликта предполагает его прогнозирование. Прогноз — это представление о будущем конфликте с определенной вероятностью указания его причин и характера. В числе основных методов прогнозирования: экстраполяция данной ситуации на будущее состояние системы (подсистемы); моделирование возможной конфликтной ситуации, статический метод, опрос экспертов. В качестве исходного пункта прогностического конфликтологического мышления следует признать определение противоречия, обуславливающего данную проблемную ситуацию, которая может породить конфликт. Противоречие, выражаемое в проблеме, суть причина возможного конфликта. Следующий шаг на пути разработки прогноза — выявление тенденций изменения данной ситуации, развития противоречий и раскрытия проблемы. Описание событийного ряда и анализ логики изменения существующей ситуации позволяет очертить облик вступающих в противостояние субъектов и его предмет. Все вышеизложенное позволяет разработать возможные сценарии прогноза конфликтной ситуации [8].

Прогнозирование конфликта - лишь предпосылка его предотвращения. Следует учитывать невозможность предупреждения всякого конфликта.

Различаются этапы частичного и полного предотвращения конфликтов, раннего предупреждения и упреждающего разрешения. Частичное предотвращение становится возможным при условии блокирования действия одной из причин данного конфликта и ограничения его негативного влияния на интересы противоборствующих сторон. Стратегия полного

предотвращения предполагает нейтрализацию действия всего комплекса детерминирующих конфликт факторов, что и позволяет направить взаимодействие субъектов в русло их сотрудничества для реализации совпадающих интересов. Упреждающее разрешение конфликта и его ранее предупреждение, означает не что иное, как согласование позиций и интересов противоречивых субъектов, их согласия по вопросам общественной жизни [18].

Предотвращение социальных конфликтов возможно при наличии соответствующих ресурсов: экономических, политических, социальных, идеологических, правового обеспечения. Нарождающееся противоречие не разовьется в конфликт, если вмешательство в отношения людей начинается с выявления несогласия по значимым для них вопросам или с обнаружения элементов напряженности. На этапе развития непримиримости в отношениях, враждебного соперничества конфликт уже имеет место, и действие по управлению им приобретает другое качество — урегулирование либо разрешение [15].

Предупреждение конфликтов осуществляется комплексной системой методов и средств. Они станут эффективными при условии реалистической оценки ситуации, приоритетного внимания согласованию интересов участвующих в процессе субъектов и учете возможности реализации принципа толерантности.

Согласование интересов — оптимальный способ достижения консенсуса между субъектами. Оно может быть полным или частичным. Некоторые интересы не могут быть удовлетворены.

В случае назревающего столкновения между руководителем и педагогическим коллективом предметом спора могут быть многие интересы с той и другой стороны. Оптимальный вариант предупреждения столкновения — найти удовлетворяющую всех меру сочетания этих интересов. Если такой вариант исключается, приходится искать другие приемлемые формы взаимодействия противоречивых интересов. Это позволяет находить

компромисс и сгладить напряженность. Стратегия предупреждения конфликта предусматривает осуществление таких принципов, как своевременность действий по предупреждению возможных коллизий, оперативность, гласность [20].

Стимулирование конструктивных конфликтов, являющихся двигателем прогрессивных изменений, составляет существенную сторону управления. Это стратегия мобилизации активности того или иного субъекта при решении жизненно важных проблем, стратегия развития позитивной инициативы, достижения оптимального эффекта социального управления.

Инициирование определенных конфликтов зачастую используется в целях нейтрализации других, более опасных. Таким образом, одни конфликты нужно предотвращать, другие – стимулировать [20].

Предупреждение конфликта – это деятельность, направленная на недопущение его возникновения. Такая деятельность представляет собою активное вмешательство управляющего субъекта (одной или обеих сторон предполагаемого конфликта) в реальный процесс общественных отношений людей. В таком случае стихийный ход процесса может быть прерван, при условии разумного вмешательства, целесообразного с точки зрения интересов общественных сил [34].

Регулирование конфликта представляет собой действие управляющего субъекта с целью смягчения, ослабления или перевода конфликта в другое русло и на другой уровень отношений. Проблема регулирования конфликта – это проблема ограничения его негативного влияния на отношения в коллективе и перевода в приемлемые формы развития и разрешения. Элемент регулируемости присутствует в любом конфликтном процессе, если он так или иначе включен в механизм управления. Управление конфликтом позволяет минимизировать неизбежные при любом конфликте потери и перевести его в конструктивное русло. Именно в этом суть управления конфликтом. Процесс регулирования конфликта как процесс управления им имеет свои этапы [32].

Первоначальное действие по урегулированию конфликта – это его признание и выявление как реальности. Теоретический этап — только предпосылка, хотя и важнейшая, для практического действия. Исходным же этапом такого действия, по мнению ряда конфликтологов, является институционализация конфликта, что означает определение правил и норм его функционирования и развития. Следующий этап регулирования конфликта — это его легитимизация. Она предполагает признание конфликтующими субъектами установленных норм и правил конфликтного поведения и соблюдение их. Институционализация и рационализация конфликта дает возможность побуждать стороны к принятию невыгодных для них, но ведущих к предотвращению агрессивности предложений [50].

Важной ступенью управления конфликтом является действие по структурированию конфликтующих групп. Структурирование группы позволяет измерить «силовой потенциал» составляющих ее элементов и определить иерархию в ее структуре. Путем структурирования социальных групп, участвующих в конфликте, выявляется реальное состояние и взаимоотношение интересов, а также определение приоритетных из них или общих, на основе учета которых возможно достижение согласия и сотрудничества [50].

Решению задачи урегулирования конфликта может также служить последовательное ослабление его путем перевода в другое русло взаимодействия противоборствующих сторон и на другой уровень. Например, за счет переноса общественного конфликта на уровень индивидуального. Широко используется также метод ослабления острого социального конфликта на базе общей ориентации обеих сторон на внешний для них конфликт (тактика поиска «общего врага») [58].

Процесс регулирования конфликта осуществляется при помощи разнообразных технологий: информационной, коммуникативной, социально-психологического воздействия, организационных приемов. Полнота информации по спорным вопросам, исключение из информационного поля

искаженных сведений о позициях и интересах сторон; устранение слухов – эти и другие действия по информационному обеспечению управления ситуацией оказывают эффективное влияние на снижение уровня конфликтных взаимоотношений. Не меньшую роль играет коммуникативный способ регулирования конфликтов. Общениа формирует сходные или общие установки, ценности, оценки, переживания, нейтрализует влияние эмоций. Совершенствование организационного порядка, разумное применение организационных методов воздействия на группы и отдельных людей (например, решение кадровых вопросов, использование методов поощрения или наказания за те или иные действия), содействуют блокированию конфликтной ситуации и развитию отношений сотрудничества между людьми и организациями [40].

Таким образом, для смягчения, ослабления или перевода конфликта в другое русло и на другой уровень отношений служит регулирование.

Регулирование конфликта еще не есть его разрешение, поскольку сохраняются основные структурные компоненты конфликта. Однако все действия по регулированию составляют либо предпосылки разрешения конфликта, либо собственно моменты этого процесса.

Разрешение конфликта — заключительный его этап. Различные виды завершения конфликта реализуются в многообразных формах: прекращение конфликта путем уничтожения одной из сторон или полного подчинения другой; преобразование обеих конфликтующих сторон в направлении согласования их интересов и позиций на новой основе; взаимного примирения противоборствующих агентов; взаимного уничтожения противоположностей. При осуществлении первой и последней из указанных возможностей завершение конфликта сопровождается обострением борьбы. При реализации других форм происходит постепенное затухание конфликта [25].

Различаются полное и неполное разрешение конфликта. Если имеет место преобразование или устранение основы конфликта (причин, предмета),

то конфликт разрешается полностью. Неполное разрешение имеет место тогда, когда устраняются или преобразуются лишь некоторые структурные элементы конфликта [25].

Ситуация неполного разрешения конфликта порождает его возобновление на той же или на новой основе. Разрешение конфликта следует отличать от его подавления, т.е. насильственного устранения одной или обеих сторон без ликвидации причин и предмета противоборства. Не ведет к разрешению и так называемая отмена конфликта — это попытка избавиться от конфликта путем примирения или затушевывания, а не преодоления противоположностей, лежащих в его основе [32].

Сколь бы ни были разнообразны конфликты, процесс разрешения их характеризуется некоторыми общими чертами. Прежде всего, как этап более широкого управленческого процесса он осуществляется в рамках его необходимых условий и принципов, проанализированных ранее. Кроме того, ему присущи свои предпосылки, специфические этапы, стратегия и технология [25].

Эффективное разрешение конфликта, т.е. разрешение с наименьшими потерями для организации и обеих конфликтующих сторон, возможно при наличии некоторых необходимых условий и реализации отмеченных принципов управления конфликтами. К числу первых конфликтологи относят: наличие организационно-правового механизма разрешения конфликтов; достаточно высокий уровень организационной культуры в образовательном учреждении; наличие опыта конструктивного решения конфликтов; развитые коммуникативных отношения; наличие ресурсов для осуществления системы компенсаций. Что касается принципов, то речь идет, прежде всего, о конкретном подходе к разрешению конкретных конфликтов. Конфликты, в которых противников разделяют непримиримые противоречия, и их разрешение может быть достигнуто только победой одной стороны над другой, существенно отличаются от конфликтов типа «дебатов», где возможен спор, возможны маневры, но в принципе, обе стороны могут

достигнуть компромисса. Специфичны конфликты типа «игр», где стороны действуют в рамках одних и тех же правил, и разрешение проблемы здесь не ведет к ликвидации всей структуры связывающих их отношений [52].

Требования своевременности, оперативности и гласности не менее важны для практики разрешения конфликта. Запущенный конфликт требует для своего разрешения больших усилий и времени. Отсутствие должной оперативности в воздействии на конфликтную ситуацию снижает эффективность применяемых методов работы.

В зависимости от возможных моделей разрешения конфликтов, интересов и целей конфликтующих субъектов, стиля поведения руководителя в конфликтной ситуации применяются пять основных подходов при управлении конфликтами используемых в управленческой практике. Это: принуждение, избегание, приспособление, компромисс, сотрудничество [10].

Принуждение предполагает, что руководитель стремится настоять на своей точке зрения, поскольку он лучше знает, что и как надо делать. Он предпочтет пережить несколько неприятных минут, но не откажется от своей точки зрения. Возможные негативные последствия принуждения заключаются в том, что настояв на своем, руководитель, возможно, унизил или оскорбил своих оппонентов, что может служить предпосылкой для новых конфликтов [10].

Избегание приводит к тому, что руководитель уходит от решения проблем, что приводит к затягиванию конфликта.

Приспособление означает, что руководитель, скорее готов уступить, чем разобраться в конфликте, пожертвовать справедливым решением ради добрых отношений. Это может привести в будущем к злоупотреблению со стороны подчиненных.

Компромисс выражается в стремлении как можно быстрее прийти к соглашению, чтобы можно было продолжить совместную работу. При этом решения проблемы могут быть не самыми эффективными.

Сотрудничество предполагает решение проблемы совместными усилиями, найти наилучшее из возможных решений. На первый план выходит справедливость и честность процесса принятия решения [19].

Вопрос об управлении конфликтами в педагогическом коллективе вытекает из понимания конфликтов как неотъемлемой стороны общественных процессов, как их источника и движущей силы творческой деятельности людей, но вместе с тем и как детерминанты проблем и трудностей развития. Управление конфликтом в педагогическом коллективе есть целенаправленное воздействие на процесс конфликта, обеспечивающее решение социально значимых задач. Оно включает в себя прогнозирование конфликтов; предупреждение одних и стимулирование других; прекращение и подавление конфликтов; регулирование и разрешение.

1.4. Выводы по первой главе

Межличностные отношения в коллективе часто отождествляют с социально-психологическим климатом, так как он подразумевает собой прочность внутренних связей между членами коллектива. Проблема формирования социально-психологического климата в педагогическом коллективе имеет большое практическое значения для управления им, для оптимизации профессиональной деятельности каждого отдельного педагога и педагогического коллектива в целом. Между членами коллектива отношения обуславливаются двумя факторами, такими как: производственная деятельность (формальные отношения) и межличностные отношения (неформальные отношения). Неформальные Исходя из этого, под социально-психологическим климатом можно понимать, как результат межличностного взаимодействия людей и их совместной деятельности.

Состояние межличностных отношений определяет социально психологический климат и уровень конфликтности. Управление межличностными отношениями позволяет создавать благоприятный

социально-психологический климат, снижать количество и накал конфликтных ситуаций, направлять конфликты в продуктивное русло. Таким образом, психологическая атмосфера в педагогическом коллективе количество и характер конфликтов являются важным показателем управленческого мастерства руководителя образовательной организации.

Историко-педагогический анализ проблемы межличностных отношений в коллективе и управления конфликтами в данном коллективе позволяет выделить этапы, основные противоречия и тенденции ее развития, оценить состояние в современных условиях и прогнозировать изменения в будущем. На протяжении длительного времени в части педагогической литературы не признавалось наличие противоречий и конфликтов в жизни коллективов, или же подчеркивались только негативные стороны данного явления. Параллельно развивался взгляд на конфликты, как на неотъемлемую составную часть нормальных взаимоотношений в обществе. В рамках конфликтологической проблематики внимание ученых направлено на изучение конфликтов в коллективах школьников, конфликтологической компетентности педагога, педагогического вмешательства в конфликты, путей их предупреждения и разрешения. Изучаются особенности подготовки будущих учителей к разрешению конфликтов в педагогическом процессе.

В педагогике и психологии существует многовариантная типология конфликта в зависимости от тех критериев, которые берутся за основу. По отношению к отдельному субъекту конфликты бывают внутренними и внешними. К первым относятся внутриличностные; ко вторым – межличностные, между личностью и группой, межгрупповые. По длительности протекания конфликты можно разделить на кратковременные и затяжные. По характеру конфликты принято делить на объективные и субъективные. По своим последствиям на конструктивные и деструктивные. Выделяют конфликты по степени их реакции на происходящее: быстротекущие; острые длительные; слабовыраженные вялотекущие; слабовыраженные быстропротекающие конфликты. Зная причины и условия

школьных конфликтов, можно лучше разобраться в природе самого конфликта, а потому определить методы воздействия на него или модели поведения в процессе него.

Специфика педагогической работы заключается в том, что труд педагога протекает индивидуально. Работая с детским коллективом один на один, педагог, как правило, находится в сильном психическом напряжении, он должен активно регулировать как свое поведение, так и поведение учащихся в различных ситуациях. Демографической особенностью педагогического коллектива является то, что 83 % педагогов – женщины. Как считают специалисты, в однородных по полу коллективах учащаются межличностные конфликты, которые в итоге затрагивают деловую сферу отношений сотрудников и перерастают в деловые конфликты, не способствующие нормальному развитию личности и эффективности образовательного процесса.

Вопрос об управлении конфликтами в педагогическом коллективе вытекает из понимания конфликтов как неотъемлемой стороны общественных процессов, как их источника и движущей силы творческой деятельности людей, но вместе с тем и как детерминанты проблем и трудностей развития. Если бы конфликт понимался только как патологическое явление в обществе, ведущее к дезорганизации социальной системы, к нарушению ее нормального функционирования, то основная проблема отношения к конфликту сводилась бы к его ликвидации — отмене, подавлению, скорейшему разрешению. Признание же конфликта закономерным явлением в обществе, более того, движущей силой развития, расширяет и углубляет проблему обращения с ним. Понятие «управление конфликтом» выражает ее сущность.

Управление конфликтом в педагогическом коллективе есть целенаправленное воздействие на процесс конфликта, обеспечивающее решение социально значимых задач. Оно включает в себя прогнозирование

конфликтов; предупреждение одних и вместе с тем стимулирование других;
прекращение и подавление конфликтов; регулирование и разрешение.

ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная работа по управлению межличностными отношениями в образовательной организации

2.1. Организация и методики исследования благоприятности межличностных отношений в педагогическом коллективе образовательной организации

Эмпирическое исследование благоприятности межличностных отношений, в частности, практики управления конфликтами, мы проводили на базе дошкольного образовательного учреждения «Ясли-Сад № 44» г. Костаная (Р. Казахстан).

В нашем исследовании принимали участие 30 педагогов образовательного учреждения «Ясли-Сад № 44» г. Костаная.

Исследование состояло из трех этапов.

Первый этап – теоретический, на котором был проведен теоретический анализ литературы по проблеме исследования. Также определен научно-категориальный аппарат исследования, включая объект, предмет, цели, задачи и гипотезу. Подобраны методы методики исследования.

На втором этапе была определена выборка испытуемых, проведена их психодиагностика, разработана развивающая программа, направленная на формирование профессионального самопонимания педагогов в процессе профессиональной деятельности посредством методов исследования в психологии конфликтов, экспериментальным путем проверена эффективность данной программы (формирующий эксперимент) и проведена повторная диагностика качества профессионального реагирования среди педагогов в коллективе.

На заключительном этапе осуществлялись обработка и анализ данных, полученных в результате исследования; разработаны рекомендации для руководителя образовательного учреждения по оптимизации межличностных отношений в педагогическом коллективе.

Мы использовали следующие методики:

- методика «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях»;
- методика А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина;
- методика определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности.

Опишем используемые методики.

Методика «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях».

Данная методика разработана К. Томасом и предназначен для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации. Методика может использоваться в качестве ориентировочной для изучения адаптационных и коммуникативных особенностей личности, стиля межличностного взаимодействия. В России тест адаптирован Н.В. Гришиной.

В своем подходе к изучению конфликтных явлений К. Томас делает акцент на следующих аспектах: исследование формы поведения в конфликтных ситуациях, характерных для людей; какие из них являются более продуктивными или деструктивными; каким образом возможно стимулировать продуктивное поведение. Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях автор применяет двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

1. соревнование (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;
2. приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;

3. компромисс;
4. избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;
5. сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

К. Томас считает, что 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, а другой проигрывает, или оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше. В своем Опроснике по выявлению типичных форм поведения К. Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения.

Обработка. Количество баллов, набранных педагогом по каждой шкале, дает представление о доминирующем у него стиле поведения в конфликтных ситуациях. Можно выявить, насколько респондент склонен к соперничеству и сотрудничеству в группе, в команде, насколько стремится к компромиссам, избегает конфликтов или, наоборот, старается обострить их.

Инструкция. Прочтите каждое из приведённых в опроснике высказываний, приведенных на 30 парах карточках и выбрать из каждой пары одну карточку, ту, которая кажется Вам ближе к истине применительно к его поведению). Затраты времени — не более 15-20 мин. В каждой паре выберите то суждение, которое наиболее точно описывает Ваше типичное поведение в конфликтной ситуации (Приложение).

Методика А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина.

Методика направлена на диагностику самоактуализации личности (САМОАЛ).

Само понятие «самоактуализация» интерпретируется как стремление человека к наиболее полному раскрытию и реализации своего личностного потенциала. Наиболее полная самореализация состоит в реализации смысложизненных и ценностных ориентации, то есть имеет место сущностная, аутентичная самореализация - осуществление потребности в самоактуализации как стремление реализовать свои способности и таланты. Такую самореализацию называют самоотдачей, самоосуществлением. Нередки случаи, когда самореализующаяся личность может быть названа самоактуализированной. Такое синонимичное употребление в большей мере может касаться наивысшего уровня.

Шкалы: ориентация во времени, ценности, взгляд на природу человека, потребность в познании, креативность (стремление к творчеству), автономность, спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении.

Инструкция: из двух вариантов утверждений выберите тот, который вам больше нравится или лучше согласуется с вашими представлениями, точнее отражает ваши мнения. Здесь нет хороших или плохих, правильных или неправильных ответов, самым лучшим будет тот, который дается по первому побуждению.

Методика определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности.

Методика разработана А. В. Карповым – доктором психологических наук, профессором Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, и кандидатом психологических наук В. В. Пономаревой и предназначена для оценки развития такого интегрального свойства, как рефлексивность; способность к рефлексии считается одной из важнейших характеристик личности, связанных с обучаемостью, успешностью в разных видах деятельности. Методика помогает определить уровень сформированности рефлексивности не только как психического свойства, но и как процесса, а также состояния.

Данная методика исследует две основные сферы реализации рефлексивных процессов: анализ собственного мышления, сознания, деятельности личности и анализ содержания сознания другого человека, рассуждения за него, понимание его позиции и мотивов.

Методика включает 27 утверждений, распределенных по четырем шкалам:

- 1) ретроспективная рефлексия деятельности;
- 2) рефлексия настоящей деятельности;
- 3) прогностическая рефлексия (рассмотрение будущей деятельности);
- 4) рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми.

Задача: выявить уровень сформированности свойства рефлексивности как предпосылки развития рефлексии – процесса, включенного в деятельность и общение.

Инструкция. Вам предстоит выразить степень своего согласия с несколькими утверждениями опросника. В бланке ответов напротив номера каждого утверждения поставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может. обработки полученных данных мы использовали U-критерий Манна-Уитни – непараметрический статистический критерий, используемый для сравнения двух независимых выборок по уровню какого-либо признака, измеренного количественно. Метод основан на определении того, достаточно ли мала зона перекрещивающихся значений между двумя вариационными рядами (ранжированным рядом значений параметра в первой выборке и таким же во второй выборке). Чем меньше значение критерия, тем вероятнее, что различия между значениями параметра в выборках достоверны.

Обработка и интерпретация результатов. Из 27 утверждений - 15 являются прямыми (1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25-е утверждения), остальные 12 – обратные утверждения, что необходимо

учитывать при обработке результатов. Для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов.

Для математической обработки полученных данных мы использовали U-критерий Манна-Уитни – непараметрический статистический критерий, используемый для сравнения двух независимых выборок по уровню какого-либо признака, измеренного количественно. Метод основан на определении того, достаточно ли мала зона перекрещивающихся значений между двумя вариационными рядами (ранжированным рядом значений параметра в первой выборке и таким же во второй выборке). Чем меньше значение критерия, тем вероятнее, что различия между значениями параметра в выборках достоверны.

Данный метод выявления различий между выборками был предложен в 1945 году американским химиком и статистиком Фрэнком Уилкоксоном.

В 1947 году он был существенно переработан и расширен математиками Х.Б. Манном (H.B. Mann) и Д.Р. Уитни (D.R. Whitney), по именам которых сегодня обычно и называется.

U-критерий Манна-Уитни используется для оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню какого-либо количественного признака.

U-критерий Манна-Уитни является непараметрическим критерием, поэтому, в отличие от t-критерия Стьюдента, не требует наличия нормального распределения сравниваемых совокупностей.

U-критерий подходит для сравнения малых выборок: в каждой из выборок должно быть не менее 3 значений признака. Допускается, чтобы в одной выборке было 2 значения, но во второй тогда должно быть не менее пяти.

Условием для применения U-критерия Манна-Уитни является отсутствие в сравниваемых группах совпадающих значений признака (все числа – разные) или очень малое число таких совпадений

2.2. Анализ результатов исследования благоприятности межличностных отношений в педагогическом коллективе

В соответствии с планом исследования мы провели первичную диагностику конфликтов в педагогическом коллективе при помощи указанных выше психодиагностических методик.

Для исследования форм поведения в конфликтных ситуациях: компромиссности, избегания, соперничества и др. нами проведена методика «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях». Результаты первичной диагностики представлены в Таблице 1, Рисунке 1.

Таблица 1 – Результаты первичной диагностики стратегий поведения в конфликте

Шифр педагога	Уровни выраженности стратегий поведения в конфликте		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	<i>0-3 балла</i>	<i>4-8 баллов</i>	<i>9-12 баллов</i>
01		+	
02		+	
03		+	
04			
05		+	
06		+	+
07		+	
08			+
09		+	
10		+	
11			+
12		+	
13		+	
14	-		

15		+	
16		+	
17			+
18		+	
19	-		
20		+	
21		+	
22		+	
23			+
24		+	
25		+	
26			+
27		+	
28		+	
29			+
30		+	
Всего	2	21	7

С помощью данной методики мы оценили наличие у педагогов степень выраженности стратегий поведения в конфликте интересов по следующим типам реакции: сотрудничество, соперничество, компромисс, приспособление, избегание.

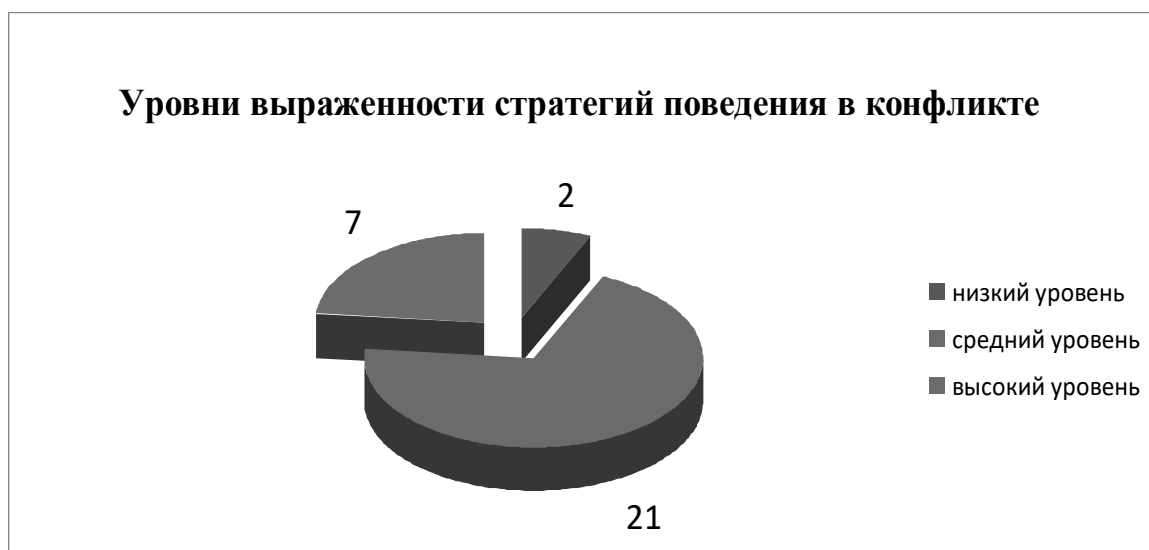


Рисунок 1 – Результаты первичной диагностики по методике уровня выраженности стратегий поведения в конфликте

Мы видим, что из 30 педагогов двое из них показали низкий уровень развитости вышеуказанных выраженностей стратегий поведения (7%). 21 человек из 30 (70%) показали средний уровень. 7 педагогов (23%) - высокий.

Далее для исследования самоактуализации, по таким ее составляющим как высокая потребность в познании, стремление к творчеству, гармоничное бытие и здоровые отношения с людьми, мы использовали методику А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина.

Результаты первичной диагностики проявления самоактуализации у студентов-психологов при помощи методики А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина представлены в Таблице 2, Рисунке 2.

Таблица 2 - Результаты первичной диагностики проявления самоактуализации педагогов при помощи методики А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина

Шкалы	Кол-во выборов	
	чел.	%
1. Ориентация во времени	21	70
2. Ценности	20	67
3. Взгляд на природу человека	18	60
4. Потребность в познании	21	70
5. Креативность	19	63
6. Автономность	23	46
7. Спонтанность	19	63
8. Самопонимание	25	83
9. Аутосимпатия	18	60
10. Контактность	26	86
11. Гибкость в общении	24	80

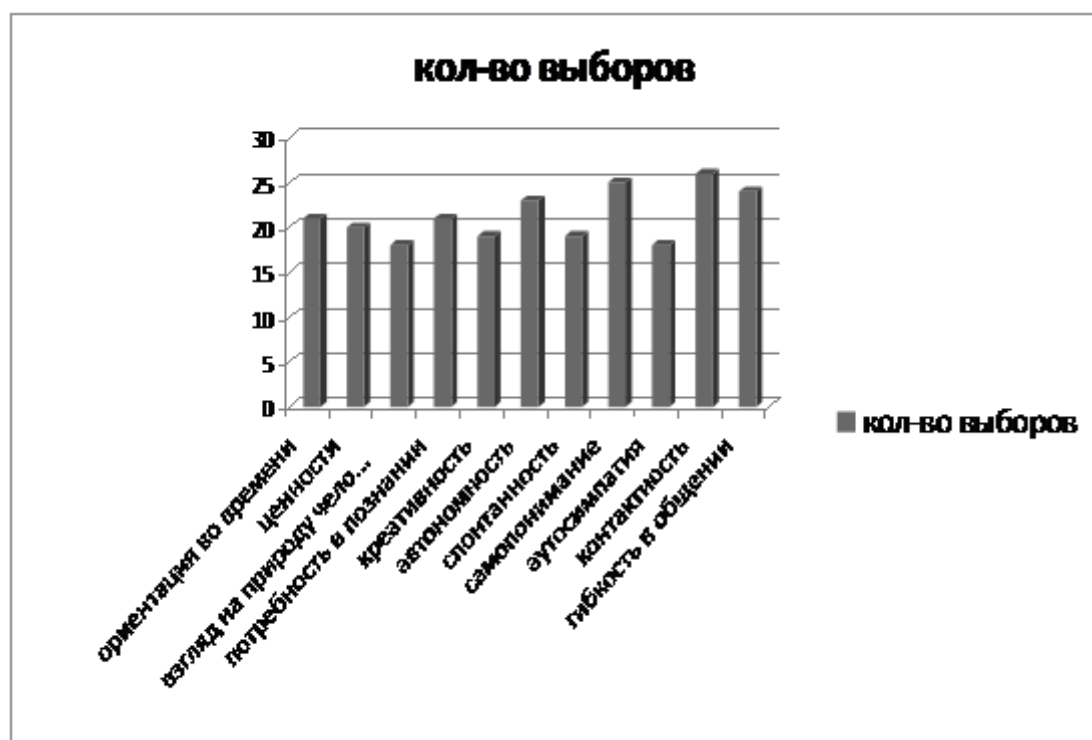


Рисунок 2 – Результаты первичной диагностики проявления самоактуализации педагогов при помощи методики А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина

Стремление к самоактуализации в наибольшей степени выражено следующими пунктами теста: контактность самопонимание – 25 педагогов из 30 (83%); гибкость в общении 24 педагогов (80%); 21 педагог из 30 (70%); ориентация во времени обозначена у 21 педагога из 30, а это 70%; Другие показатели самоактуализации выражены не так ярко. Так, ценности у 20 (67%); спонтанность 19 - педагогов (63%) и креативность – 19 педагогов (63%); взгляд на природу человека – 18 (60%); потребность в познании – 20 (66%); автономность – 23 (46%); аутосимпатия – 9 (47%).

Таким образом, проанализировав результаты первичной диагностики воспитателей «Ясли-Сад № 44», мы можем сделать вывод о среднем уровне выраженности у них профессионального самопонимания.

Для исследования степени выраженности черт в пределах клинической нормы особенности характера педагога, при которой отдельные его черты чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная

уязвимость в отношении одних психогенных воздействий при сохранении хорошей устойчивости к другим. И поскольку, акцентуации не являются психическими расстройствами, но по ряду своих свойств схожи с расстройствами личности, что позволяет делать предположения о наличии между ними связи, способной характеризовать особенности профессионального поведения в условиях конфликтов в педагогическом коллективе.

Результаты первичной диагностики профиля стратегий поведения педагогов в конфликтной ситуации представлены в Таблице 3, Рисунке 3.

Таблица 3 – Результаты первичной диагностики проявления методики определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности

Шифр педагога	Шкалы рефлексий			
	Ретро-спективная	Настоящей деятельности	Прогностическая	Общения
01	+	+	+	
02	+	+		
03		+		+
04		+		+
05	+		+	+
06		+	+	
07		+	+	
08			+	+
09				+
10				+
11		+	+	
12			+	
13				+
14	+	+		
15		+	+	+
16				
17		+	+	+
18	+		+	
19	+		+	+
20		+		+

21			+	+
22			+	+
23			+	
24		+	+	
25	+	+		+
26	+			+
27		+		+
28		+		+
29	+			
30			+	
Всего	9	15	15	17



Рисунок 3 – Результаты первичной диагностики проявления методики определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности

Первичная диагностика методики проявления индивидуальной выраженности свойства рефлексивности позволяет нам сделать следующие выводы: 9 из 30 педагогов (30%) транслируют в своей деятельности ретроспективную рефлексю, 15 педагогов рефлексю общения (50%), 15 педагогов прогностическую рефлексю (30%) и рефлексю настоящей деятельности – 17 педагогов (57%).

Таким образом, проанализировав результаты первичной диагностики благоприятности межличностных отношений педагогов, мы можем сделать вывод об уровне ниже среднего у них конфликтности в коллективе.

2.3. Программа формирования профессионального реагирования педагогов в ситуации конфликта в педагогическом коллективе

В соответствии с задачами исследования, на втором этапе нами был проведен формирующий эксперимент. Это специфический исключительно для психологии и педагогике вид эксперимента, в котором активное воздействие экспериментальной ситуации на испытуемого должно способствовать его психическому развитию и личностному росту.

Психолого-педагогический эксперимент является одним из видов психологического эксперимента.

В ходе психолого-педагогического эксперимента, предполагается формирование определенного качества (именно поэтому он еще называется «формирующий») обычно участвуют две группы: экспериментальная и контрольная. Участникам экспериментальной группы предлагается определенное задание, которое (по мнению экспериментаторов) будет способствовать формированию заданного качества. Контрольной группе испытуемых данное задание не предоставляется. В конце эксперимента две группы сравниваются между собой для оценки полученных результатов.

Формирующий эксперимент как метод появился благодаря теории деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), в которой утверждается идея о первичности деятельности по отношению к психическому развитию. В ходе формирующего эксперимента активные действия совершают как испытуемые, так и экспериментатор. Со стороны экспериментатора необходима высокая степень вмешательства и контроля над основными переменными. Это отличает эксперимент от наблюдения или экспертизы [12].

Получив результаты диагностики уровня профессионального самопонимания, мы методом случайного выбора, в котором строго соблюдается принцип равенства шансов попадания в выборку и для всех

единиц изучаемой совокупности, и для любых последовательностей таких единиц, определили контрольную и экспериментальную группы.

В контрольную и в экспериментальную группы вошли равное количество испытуемых нами педагогов – по 15 человек.

С экспериментальной группой в течении 6 месяцев проводилась развивающая работа, направленная на формирование профессионального реагирования в конфликтах педагогов при помощи метода модели формирования профессионального реагирования. Мероприятия проводились 1 раз в неделю (в субботу) по 1,5 часа. Всего было проведено 19 занятий.

Цель программы: формирование профессионального реагирования в конфликтной ситуации.

Занятия проводились в форме тренинга с использованием следующих методов арттерапии: музыкотерапии, библиотерапии, изотерапии, кинезитерапии, сказкотерапии, цветотерапии, драмотерапии, которые мы чередовали.

Мы также разработали рекомендации руководителю образовательного учреждения по формированию благоприятных межличностных отношений в педагогическом коллективе. Мы исходили из того, что особенностью работы педагога в детском саду является необходимость постоянного объективного анализа собственной деятельности. Для того чтобы воспитатели испытывали удовлетворенность от своей педагогической деятельности, заведующему детского сада важно обеспечить профессиональное социально-психологическое сопровождение работы педагогов. Важно учитывать, что для большинства воспитателей детского сада профессиональная деятельность становится основным способом самовыражения, самореализации и индикатором успешности в жизни.

Для поддержания благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе, руководителю образовательного учреждения необходимо:

1) Поддерживать со всеми подчиненными внимательные и доверительные взаимоотношения. Работники организации – это стержень, на котором все держится. Руководителю необходимо поддерживать взаимоотношения с персоналом и отслеживать настроение, возникающее в коллективе. Равнодушие, нередко проявляемое администрацией детского сада к работе педагогов, отсутствие взаимопонимания, неготовность создавать комфортный социально-психологический климат в коллективе становятся катализатором негативных процессов, следствием которых может явиться социальная и профессиональная апатия педагогов. Беря на себя ответственность за решение многих вопросов, влияющих на полноценную и качественную работу детского сада и педагогического коллектива, директор образовательного учреждения должен обращать внимание и на эмоциональное состояние своих коллег. Лишь высокий уровень удовлетворенности педагогов своей профессиональной деятельностью является качественным показателем и главным условием эффективной организации образовательного процесса. Создавая для воспитателей здоровую, комфортную психологическую среду, поощряя их труд, формируя высокий уровень самооценки педагогов, выстраивая доверительные отношения между педагогическим составом, родителями, воспитанниками и руководством организации, директор должен стремиться избегать часто встречающейся ситуации, когда учителя из-за грубого и бестактного отношения со стороны администрации детского сада испытывают постоянный страх и неуверенность.

В своей управленческой деятельности директор образовательной организации должен реализовать следующие психологические задачи. Во-первых, необходимо предлагать педагогическому коллективу работу, вовлекающую воспитателей в постоянное общение друг с другом. Во-вторых, в педагогическом коллективе должен приветствоваться командный дух. В-третьих, не стоит разрушать сформировавшиеся внутри коллектива группы, если это не наносит вреда общей командной работе. При этом важно

исключить деструктивную практику конфликтования педагогов друг с другом. В-четвертых, руководитель должен создавать условия для повышения профессиональной активности педагогов, в том числе поощряя социальную активность педагогического коллектива за пределами организации.

Для того чтобы грамотно выстраивать управленческую работу с персоналом, директору следует придерживаться следующих принципов:

- каждый член коллектива нуждается в самоуважении, которое достигается за счет его постоянного профессионального роста;
- необходимо поддерживать авторитет педагога, положительно оценивать его деятельность, заслуги и статус, не допуская чувства профессиональной неуверенности и неудовлетворенности собой и работой;
- воспитатель нуждается в мотивации достижений или успехе, что достигается лишь овладением новыми педагогическими технологиями, поддержкой творческой инициативы, новаторских идей, высокой оценкой деятельности педагога со стороны руководства детского сада.

2) Мотивировать педагогов. Руководителю необходимо поощрять своих сотрудников, оценивать их вклад в трудовую деятельность, выражать похвалу и благодарность. Поощрение вызывает у сотрудников удовлетворенность собой, своими успехами и своим трудом. Рейтинг общеобразовательного учреждения складывается из оценки качества работы педагогического коллектива и из участия педагогов и воспитанников в мероприятиях различного уровня. Для того чтобы закрепить мотивацию педагогов в стремлении к успеху, директор общеобразовательного учреждения должен постоянно подчеркивать важность работы педагога, заинтересованность в нем образовательного учреждения, демонстрировать педагогам их востребованность и поддержку со стороны руководства. Также необходимо за достижения и продуктивность работы поощрять педагогов материально, например, выдавать премии.

3) Привлекать педагогов к совместной деятельности. Работая с педагогами, директор должен уметь разделять педагогов-новаторов, находящихся в постоянном профессиональном поиске и не боящихся возникающих трудностей и неудач, готовых сразу же откликнуться на любую инициативу, идущую от руководства, и педагогов, которые из-за страха допустить ошибку или опасений потерпеть неудачу не принимают участия в творческих делах коллектива. Для того чтобы привлечь вторую группу педагогов к коллективной работе, руководителю важно учитывать психологические особенности личности, связанные со страхом неудачи, и на первых этапах работы предлагать выполнение задач с низким уровнем риска, принимая во внимание индивидуальные качества каждого педагога. На этапе выполнения поручений и по его завершении руководитель должен создавать необходимую для последующих этапов работы атмосферу доверия и терпимости к досадным ошибкам и промахам.

4) Реализовывать демократический стиль управления. Негативным фактором, способным повлиять на социально-психологический климат в коллективе, является агрессивный стиль руководства организацией. Нередко реакция дирекции на совершенное педагогом непредумышленное нарушение трудовой дисциплины может выражаться в форме брани, крика, всплеска негативных эмоций. Данное поведение неприемлемо для современного демократического, грамотного и квалифицированного стиля управления педагогическим коллективом.

Подобное поведение руководителя детского сада может быть наглядным примером отсутствия грамотной управленческой культуры общения и неспособности выбрать эффективный принцип работы с коллегами, в котором вместо конструктивного диалога главную роль выполняют враждебные замечания, оскорбления, унижительные высказывания, грубое подчеркивание недоработок педагога на фоне полного или частичного замалчивания педагогических заслуг и профессиональных достижений. Директор, избравший данную линию поведения, относится к

коллегам пренебрежительно, позволяет себе повышать голос при разговоре с подчиненными, специально растягивают слова, намеренно используют в беседе длительные паузы, употребляют глаголы повелительного наклонения и допускают насмешливо-ироничный тон. Деструктивным результатом такого психолого-управленческого стиля руководства становится формирование у большинства педагогов устойчивого мнения о личностной направленности вспышек агрессии директора, что не может не сказаться отрицательным образом на общем социально-психологическом климате в коллективе и на качестве его работы. Используя метод агрессии по отношению к педагогам, директор рискует сформировать у педагогов ответную агрессивную реакцию. Скрытые обиды и пережитые унижения приводят к нервным срывам, заболеваниям центральной нервной системы, к снижению качества профессиональной деятельности, трудовой дисциплины.

5) Уметь улаживать конфликтные ситуации, предвидеть их, а также переводить деструктивный конфликт в продуктивное русло. В конфликтных ситуациях руководитель выступает в роли третьей стороны, которая пытается восстановить психологический баланс в коллективе. Директор образовательной организации в первую очередь должен выступать в роли тонкого, внимательного психолога и по своей должности, и по тем функциональным обязанностям, которые на него возлагаются. Руководитель школы должен быть сдержанным, спокойно реагировать на произошедшую ситуацию, при необходимости с юмором выходить из создавшегося положения. Если ситуация имеет тенденцию к нарастанию агрессивности, вовремя переключать конфликтующие стороны на отвлеченные темы, по возможности максимально сглаживая возникающие разногласия между педагогами. Люди в отношениях друг с другом используют зеркальную модель поведения, поэтому если руководитель груб с подчиненными, незамедлительно последует ответная реакция. Если же руководитель проявляется выдержку и толерантность, то постепенно конфликт сойдет на нет.

6) Проводить мероприятия, направленные на сплочение коллектива. Под сплоченностью коллектива понимаются особенности межличностных отношений в коллективе, единство мотивов, целей и ценностных ориентаций в совместной деятельности. Дружеские отношения во время работы и взаимопомощь формируют благоприятный социально-психологический климат. Коллективная сплоченность является важным условием эффективности и действенности коллективной работы. К мероприятиям, помогающим сплотить коллектив, можно отнести различные тренинги, направленные на создание эффективных коммуникаций внутри коллектива. После проведения тренингов, направленных на сплочение педагогического коллектива, у педагогов улучшится качество взаимодействия между собой, увеличится их работоспособность, педагоги смогут лучше узнать друг друга, сформируются умение работать в команде. Благодаря этому, улучшится социально-психологический климат в коллективе.

7) Объективно, без предвзятости и субъективных оценок относиться к подчиненным. Руководитель всегда должен помнить, что он является личным примером для своего коллектива. Следует быть объективным и справедливым в общении с людьми, избегать предубеждений, поддерживать хорошие взаимоотношения со всеми сотрудниками. Также не следует переносить свои симпатии, антипатии и обиды на деловые отношения. Следует быть терпимым по отношению к подчиненным.

Руководитель образовательного учреждения несет главную ответственность за формирование социально-психологического климата в коллективе. Успешен тот руководитель, который способен обеспечить благоприятные условия работы для членов своего коллектива.

В случае обнаружения каких-либо негативных факторов, способных повлиять на социально-психологический климат и качественную работу коллектива, директор должен найти пути решения проблемы. Самым простым и действенным психологическим приемом восстановления благоприятной рабочей обстановки является способность директора

выражать своим подчиненным одобрение и поддержку, оценивая их работу. Понимания, какие эмоциональные перегрузки ложатся на плечи педагогов, директор должен уметь подчеркивать, какие замечательные и удивительные люди работают рядом с ним, насколько они талантливы и человечны, как ему приятно руководить таким профессиональным, творческим и достойным педагогическим коллективом. Руководитель школы, управляя сложным педагогическим коллективом, обязан ежедневно находить время для того, чтобы сказать педагогам несколько доброжелательных слов, ненавязчивых комплиментов, тем самым, сохраняя благоприятный социально-психологический климат в коллективе на протяжении всего рабочего дня.

2.4. Анализ эффективности реализации программы формирования профессионального реагирования педагогов в ситуации конфликта

После апробации формирующей программы нами была проведена вторичная диагностика уровня профессионального реагирования контрольной и экспериментальной групп при помощи указанных выше методик.

Результаты вторичной диагностики в контрольной группе по методике «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях» представлены в Таблице 4, Рисунке 4.

Таблица 4 – Результаты вторичной диагностики в контрольной группе по методике «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях»

Шифр педагога	Уровни выраженности стратегий поведения в конфликте		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	<i>0-3 балла</i>	<i>4-8 баллов</i>	<i>9-12 баллов</i>
01		+	
03			+
05			+
07		+	
09		+	

11		+	
13			+
15			+
17		+	
19			+
21		+	
23		+	+
25			
27			+
29		+	
Всего	15	9	6



Рисунок 4 – Результаты вторичной диагностики в контрольной группе по методике «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях»

В контрольной группе никто из педагогов не показал низкий уровень выраженности стратегий поведения в конфликте. 9 человек из 10 (60%) показали средний уровень, а 6 педагогов (40%) - высокий.

Результаты вторичной диагностики по методике «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях» в экспериментальной группе представлены в Таблице 5, Рисунке 5.

Таблица 5 – Результаты вторичной диагностики «Стратегии по методике поведения в конфликтных ситуациях» в экспериментальной группе

Шифр педагога	Уровни выраженности стратегий поведения в конфликте		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	<i>3-9 баллов</i>	<i>10-16 баллов</i>	<i>17-21 баллов</i>
01			+
02			+
04		+	
06			+
08			+
10			+
12		+	
14			+
16			+
18		+	+
20			
22			+
24			
26			+
28			+
30			+
Всего		3	12



Рисунок 5 – Результаты вторичной диагностики в экспериментальной группе по методике «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях»

В экспериментальной группе никто из педагогов не показал низкий уровень стратегий поведения в конфликтных ситуациях. 3 человека из 15 (20%) показали средний уровень, а 12 педагогов (80%) - высокий.

Сравним полученные результаты в обеих группах до и после проведения психолого-педагогического эксперимента (Таблица 6, Рисунок 6).

Таблица 6 – Динамика развитости стратегий поведения в конфликтных ситуациях по методике «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях»

Уровень стратегий поведения в конфликтных ситуациях	До эксперимента		После эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Низкий	1	1	0	0
Средний	11	12	9	3
Высокий	3	2	6	12

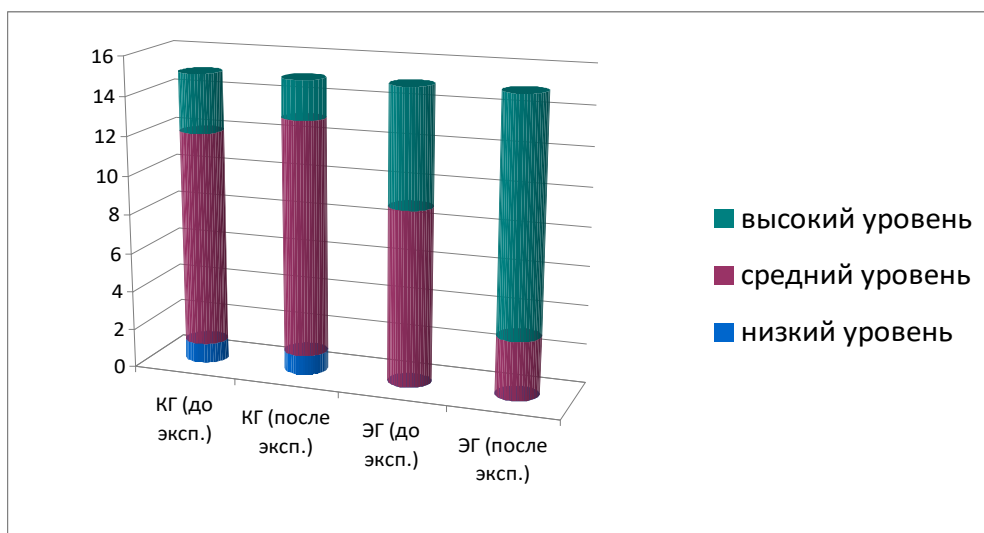


Рисунок 6 – Динамика развитости стратегий поведения в конфликтных ситуациях в контрольной и экспериментальной группах

Мы видим, что уровень стратегий поведения в конфликтных ситуациях в экспериментальной группе изменился. Если до психолого-педагогического эксперимента низкий уровень выявлен у одного педагога (7%), средний уровень показали 12 педагогов (80%), высокий – 2 педагога (13%) то после – ни одного педагога с низким показателем стратегии поведения, 3 со средним (20%) и 12 с высоким (80%). В то время как в контрольной группе до психолого-педагогического эксперимента низкий уровень показал 1 педагог (7%), средний – 11 педагогов (73%), и высокий-три педагога (20%) а при повторной диагностике – низкий уровень – 0%, средний уровень у 6 педагогов (40%), высокий у 9 (60%), что обусловлено естественным процессом.

Результаты вторичной диагностики в контрольной группе самоактуализации при помощи методики А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина представлены в Таблице 7, Рисунке 7.

Таблица 7 – Результаты вторичной диагностики в контрольной группе самоактуализации при помощи методики А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина

Шкалы	Кол-во выборов	
	чел.	%
1. Ориентация во времени	7	47
2. Ценности	9	60
3. Взгляд на природу человека	9	60
4. Потребность в познании	11	73
5. Креативность	11	73
6. Автономность	11	73
7. Спонтанность	12	80
8. Самопонимание	11	73
9. Аутосимпатия	7	47
10. Контактность	12	80
11. Гибкость в общении	12	80

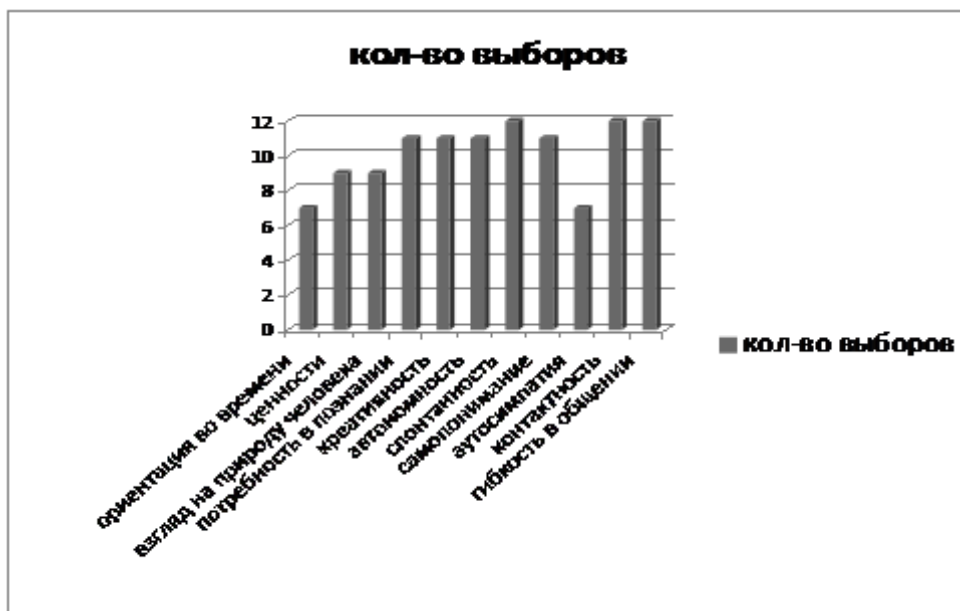


Рисунок 7 – Результаты вторичной диагностики в контрольной группе самоактуализации у воспитателей при помощи методики А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина

Стремление к самоактуализации в наибольшей степени выражено следующими пунктами теста: контактность - 12 педагога из 15 (80%); гибкость в общении 12 педагогов (80%); спонтанность 12 педагогов (80%), креативность – 11 педагог (73%), потребность в познании – 11 педагог (73%), автономность – 11 (73%), самопонимание - 11 (73%). Другие показатели самоактуализации выражены не так ярко. Так, ориентация во времени обозначена у 7 педагогов из 15, а это 47%; ценности у 9 (60%); взгляд на природу человека – 9 (60%); потребность в познании – 11 (73%); аутосимпатия – 7 (47%).

Результаты вторичной диагностики в экспериментальной группе самоактуализации при помощи методики А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина представлены в Таблице 8, Рисунке 8.

Таблица 8 – Результаты вторичной диагностики в экспериментальной группе самоактуализации при помощи методики А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина

Шкалы	Кол-во выборов	
	чел.	%
1. Ориентация во времени	14	93
2. Ценности	15	100
3. Взгляд на природу человека	15	100
4. Потребность в познании	15	100
5. Креативность	14	93
6. Автономность	14	93
7. Спонтанность	15	100
8. Самопонимание	15	100
9. Аутосимпатия	14	93
10. Контактность	15	100
11. Гибкость в общении	14	93

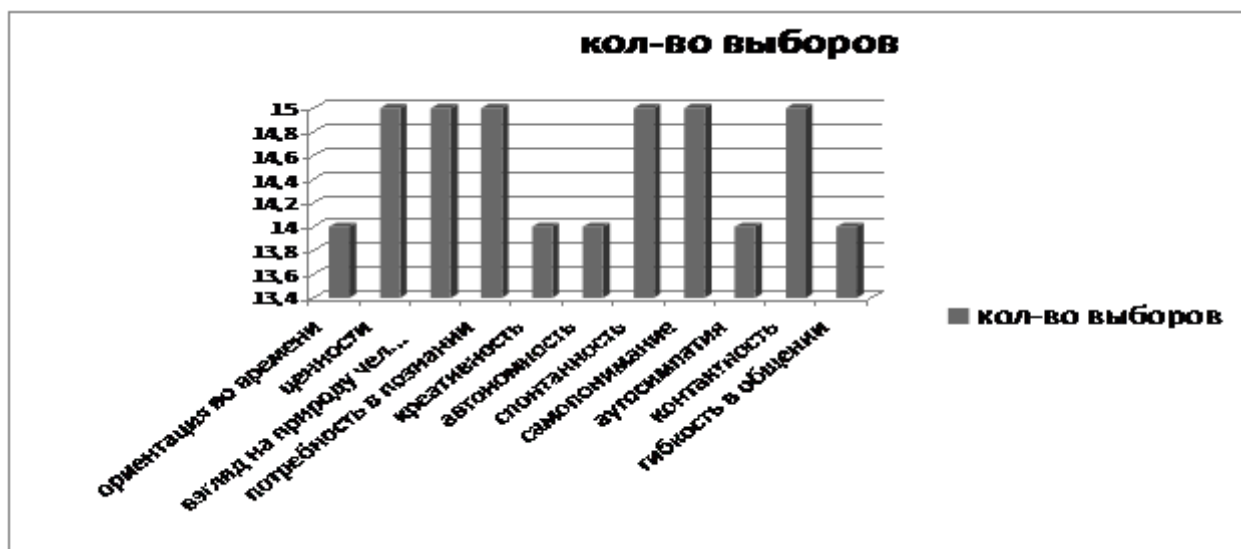


Рисунок 8 – Результаты вторичной диагностики в экспериментальной группе самоактуализации у воспитателей при помощи методики А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина

Стремление к самоактуализации в экспериментальной группе ярко выражено по всем пунктам теста. Так, контактность проявили 15 педагогов из 15 (100%); гибкость в общении 14 педагогов (93%); спонтанность - 15 (100%), креативность – 14 (93%), потребность в познании – 15 педагогов (100%), автономность – 14 (93%), самопонимание - 15 (100%), ориентация во времени обозначена у 14 педагогов (93%); ценности у 15 (100%); взгляд на природу человека – 15 (100%); потребность в познании – 15 (100%); аутосимпатия – 14 (93%), что говорит о высоком уровне выраженности самоактуализации.

Сравним полученные результаты в обеих группах до и после проведения психолого-педагогического эксперимента (Таблица 9, Рисунок 9).

Таблица 9 – Динамика выраженности самоактуализации по методике А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина в контрольной и экспериментальной группах

Шкалы	До эксперимента		После эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1. Ориентация во времени	7	9	7	14
2. Ценности	9	9	9	15
3. Взгляд на природу человека	7	10	9	15
4. Потребность в познании	10	9	11	15
5. Креативность	8	10	11	14
6. Автономность	8	8	11	14
7. Спонтанность	7	10	12	15
8. Самопонимание	6	9	11	15
9. Аутосимпатия	7	9	7	14
10. Контактность	10	11	12	15
11. Гибкость в общении	7	9	12	14

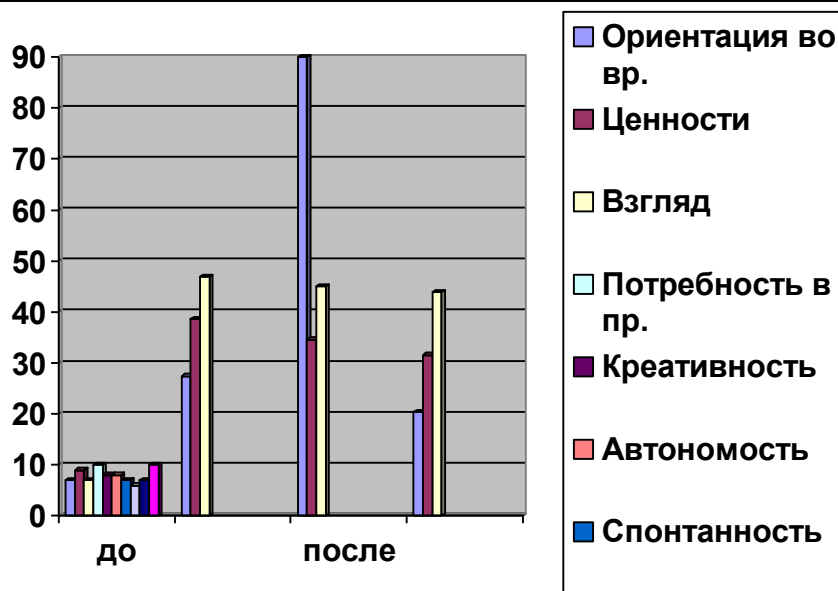


Рисунок 9 - Динамика выраженности самоактуализации по методике А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина в контрольной и экспериментальной группах

Мы видим, что уровень выраженности самоактуализации после эксперимента изменился в экспериментальной группе следующим образом: ориентация во времени – показатель вырос на 33%; ценности – выше на 40%; взгляд на природу человека – выше на 40%; потребность в познании – выше на 33%; креативность – на 27%; автономность – на 40%; спонтанность – на 33%; самопонимание – на 40%; аутосимпатия – на 33%; контактность – на 27%; гибкость в общении – на 33% . В то время как в контрольной группе эти изменения незначительные и обусловлены естественным приростом.

Результаты вторичной диагностики в контрольной группе по методике определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности представлены в Таблице 10, Рисунке 10.

Таблица 10 – Результаты вторичной диагностики в контрольной группе по методике определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности



Рисунок 10 – Результаты вторичной диагностики в контрольной группе по методике определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности

Вторичная диагностика методики проявления индивидуальной выраженности свойства рефлексивности в контрольной группе позволяет нам сделать следующие выводы: ретроспективная рефлексия выросла на 7% - у 6

педагогов из 15 (40%), рефлексия настоящей деятельности осталась прежней, прогностическая на 7% - у 9 педагогов (60%) и рефлексия общения на 14% - у 12 педагогов (80%).

Результаты вторичной диагностики в экспериментальной группе по методике определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности представлены на Рисунке 11.

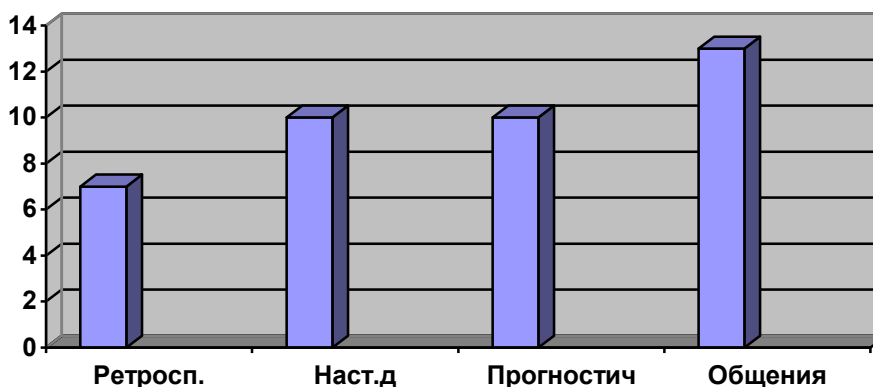


Рисунок 11 – Результаты вторичной диагностики в экспериментальной группе по методике определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности

Вторичная диагностика методики проявления индивидуальной выраженности свойства рефлексивности позволяет нам сделать следующие выводы: ретроспективная рефлексия выросла на 20% - у 7 педагогов из 15 (46%), рефлексия настоящей деятельности на 50% - у 10 педагогов (67%), прогностическая на 50% - у 10 педагогов (67%) и рефлексия общения на 40% - у 13 педагогов на (87%).

Сравним полученные результаты в обеих группах до и после проведения психолого-педагогического эксперимента (Таблица 11, Рисунок 12).

Таблица 11 – Динамика изменения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности в контрольной и экспериментальной группах

Рефлексия	До эксперимента		После эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1. Ретроспективная	5	4	4	4
2. Настоящей деятельности	8	7	5	10
3. Прогностическая	9	6	7	10
4. Общшения	10	7	7	15

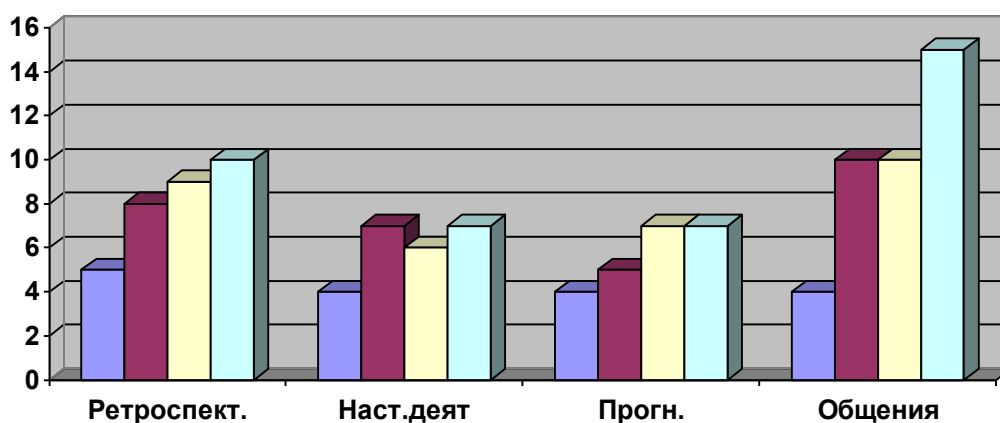


Рисунок 12 – Динамика изменения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности в контрольной и экспериментальной группах.

Мы видим, что уровень выраженности свойства рефлексивности после эксперимента изменился в экспериментальной группе следующим образом: ретроспективная рефлексия выросла на 20%, рефлексия настоящей деятельности на 50%, прогностическая - на 50% и рефлексия общения – на 40%.

В то время как в контрольной группе эти изменения незначительные и обусловлены естественным приростом.

Для математической обработки полученных данных мы использовали

U-критерий Манна-Уитни.

Сначала из обеих сравниваемых выборок составляется единый ранжированный ряд, путем расставления единиц наблюдения по степени возрастания признака и присвоения меньшему значению меньшего ранга. В случае равных значений признака у нескольких единиц каждой из них присваивается среднее арифметическое последовательных значений рангов.

В составленном едином ранжированном ряду общее количество рангов получится равным:

$$N = n_1 + n_2$$

где n_1 - количество элементов в первой выборке, а n_2 - количество элементов во второй выборке.

Далее вновь разделяем единый ранжированный ряд на два, состоящие соответственно из единиц первой и второй выборок, запоминая при этом значения рангов для каждой единицы. Подсчитываем отдельно сумму рангов, пришедшихся на долю элементов первой выборки, и отдельно - на долю элементов второй выборки. Определяем большую из двух ранговых сумм (T_x) соответствующую выборке с n_x элементами.

Наконец, находим значение U-критерия Манна-Уитни по формуле:

Полученное значение U-критерия сравниваем по таблице для избранного уровня статистической значимости ($p=0.05$ или $p=0.01$) с критическим значением U при заданной численности сопоставляемых выборок:

Если полученное значение U меньше табличного или равно ему, то признается статистическая значимость различий между уровнями признака в рассматриваемых выборках (принимается альтернативная гипотеза). Достоверность различий тем выше, чем меньше значение U.

Если же полученное значение U больше табличного, принимается нулевая гипотеза.

Полученное значение U-критерия сравниваем по таблице для избранного уровня статистической значимости ($p=0.05$ или $p=0.01$) с

критическим значением U при заданной численности сопоставляемых выборок:

- Если полученное значение U **меньше** табличного или **равно** ему, то признается статистическая значимость различий между уровнями признака в рассматриваемых выборках (принимается альтернативная гипотеза). Достоверность различий тем выше, чем меньше значение U .

- Если же полученное значение U **больше** табличного, принимается нулевая гипотеза.

Сравним результаты исследования при помощи критерия Манна-Уитни.

Показатели значений по опроснику «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях» представлены в Таблице 12.

Таблица 12 – Показатели значений «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях» в контрольной и экспериментальной группах

Измеряемое свойство	среднее знач. контр. гр.	среднее знач. эксп. гр.	Uэмп	Uкр	Различие
Уровень развитости мотивов	83,4	60,5	49,4	51	Есть (p < 0,005)

Таким образом, из результатов подсчета критерия Манна-Уитни видно, что $U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр}}$. Это значит, что уровень развитости мотивов в экспериментальной группе статистически выше и значимее, чем в контрольной.

Показатели значений по методике А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина в контрольной и экспериментальной группах представлены в Таблице 13.

Таблица 13 – Показатели значений по методике А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина в контрольной и экспериментальной группах.

Измеряемое свойство	среднее знач. контр. гр.	среднее знач. эксп. гр.	Uэмп	Uкр	Различие
Уровень самоактуализации	4,88	2,6	43,5	51	Есть

Таким образом, из результатов подсчета критерия Манна-Уитни видно, что $U_{\text{Эмп}} \leq U_{\text{Кр}}$. Это значит, что уровень самоактуализации в экспериментальной группе статистически выше и значимее, чем в контрольной.

Показатели значений по методике «Определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности» в контрольной и экспериментальной группах представлены в Таблице 14.

Таблица 14 – Показатели значений по методике «Определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности в контрольной и экспериментальной группах»

Измеряемое свойство	среднее знач. контр. гр.	среднее знач. эксп. гр.	U _{Эмп}	U _{Кр}	Различие
Профессиональные ценности	42,3	27,9	51,7	52	Есть

Таким образом, из результатов подсчета критерия Манна-Уитни видно, что $U_{\text{Эмп}} \leq U_{\text{Кр}}$. Это значит, что уровень развитости профессиональных ценностей в экспериментальной группе статистически выше и значимее, чем в контрольной.

Таким образом, в экспериментальной группе по сравнению с контрольной оказалось лучше развиты мотивы самоопределения, саморазвития и познавательные мотивы; выше реалистическая самооценка, заключающаяся в адекватном осознании самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков, критическом отношении к себе; лучше развиты профессиональные ценности, и именно - сформированность интереса к выбранной профессии, наличие ценностно-смыслового плана по отношению к своей профессии, а также выше уровень самоактуализации, проявляющийся в высокой потребности в познании, стремлении к творчеству, гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, что

благоприятно влияет на положительный эмоциональный климат в психологическом коллективе.

Проведенное нами исследование показало эффективность разработанной программы формирования профессионального реагирования в педагогическом коллективе.

2.5. Выводы по второй главе

Вторая глава диссертации посвящена эмпирическому исследованию благоприятности межличностных отношений в дошкольном образовательном учреждении «Ясли-Сад № 44» г. Костаная.

Мы использовали следующие методики:

- методика «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях»;
- методика А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина;
- методика определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности.

Проанализировав результаты первичной диагностики благоприятности межличностных отношений педагогов, мы сделали вывод о присутствии конфликтности в коллективе, недостаточном уровне рефлексии и самоактуализации.

Полученные результаты послужили основанием для разработки программы формирования профессионального реагирования педагогов в ситуации конфликта в педагогическом коллективе.

После апробации разработанной нами программы, направленной на формирование профессионального реагирования среди педагогов в ситуации конфликтов в педагогическом коллективе посредством методов в психологии: групповая терапия, групповая дискуссия, имагогика, групповая психокоррекция, психодрама, групповые тренинги, в экспериментальной

группе произошли значимые изменения по сравнению с контрольной группой.

В экспериментальной группе по сравнению с контрольной лучше развиты мотивы самоопределения, саморазвития и познавательные мотивы; выше реалистическая самооценка, заключающаяся в адекватном осознании самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков, критическом отношении к себе; лучше развиты профессиональные ценности, и именно - сформированность интереса к выбранной профессии, наличие ценностно-смыслового плана по отношению к своей профессии, а также выше уровень самоактуализации, проявляющийся в высокой потребности в познании, стремлении к творчеству, гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, что благотворно влияет на положительный эмоциональный климат в психологическом коллективе, а также способствует благотворному разрешению зарождающихся и созревших конфликтов интересов в педагогическом коллективе.

Уровень профессионального самопонимания в экспериментальной группе вырос на 37%.

В контрольной группе уровень профессионального реагирования в ответ на конфликтную ситуацию в педагогическом коллективе вырос на 16%, что говорит о снижении уровня конфликтности на 16%.

Таким образом, проведенное нами исследование показало эффективность разработанной программы формирования профессионального реагирования в педагогическом коллективе.

Мы предложили рекомендации руководителю образовательного учреждения по оптимизации межличностных отношений в педагогическом коллективе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение нашей магистерской диссертации еще раз подведем итоги в выводах, к которым мы пришли в ходе работы.

Социально-психологический климат образовательной организации имеет в своей основе межличностные отношения. Управление межличностными отношениями способствует формированию сильной организационной культуры. Наличие развитой организационной культуры помогает управлять межличностными отношениями в педагогическом коллективе.

Состояние межличностных отношений определяет социально-психологический климат и уровень конфликтности. Управление межличностными отношениями позволяет создавать благоприятный социально-психологический климат, снижать количество и накал конфликтных ситуаций, направлять конфликты в продуктивное русло. Таким образом, психологическая атмосфера в педагогическом коллективе количество и характер конфликтов являются важным показателем управленческого мастерства руководителя образовательной организации.

В рамках конфликтологической проблематики внимание ученых направлено на изучение конфликтов в детских коллективах, конфликтологической компетентности педагога, педагогического вмешательства в конфликты, путей их предупреждения и разрешения. Изучаются особенности подготовки будущих учителей к разрешению конфликтов в педагогическом процессе.

В педагогике существует многовариантная типология конфликта в зависимости от тех критериев, которые берутся за основу. По отношению к отдельному субъекту конфликты бывают внутренними и внешними. По длительности протекания конфликты можно разделить на кратковременные и затяжные. По характеру конфликты принято делить на объективные и субъективные. По своим последствиям на конструктивные и деструктивные.

Выделяют конфликты по степени их реакции на происходящее: быстротекущие; острые длительные; слабовыраженные вялотекущие; слабовыраженные быстропротекающие конфликты.

Вопрос об управлении конфликтами в педагогическом коллективе вытекает из понимания конфликтов как неотъемлемой стороны общественных процессов. Если бы конфликт понимался только как патологическое явление в обществе, ведущее к дезорганизации социальной системы, к нарушению ее нормального функционирования, то основная проблема отношения к конфликту сводилась бы к его ликвидации — отмене, подавлению, скорейшему разрешению. Признание же конфликта закономерным явлением в обществе, более того, движущей силой развития, расширяет и углубляет проблему обращения с ним. Понятие «управление конфликтом» выражает ее сущность.

Управление конфликтом в педагогическом коллективе есть целенаправленное воздействие на процесс конфликта, обеспечивающее решение социально значимых задач. Оно включает в себя прогнозирование конфликтов; предупреждение одних и вместе с тем стимулирование других; прекращение и подавление конфликтов; регулирование и разрешение.

Эмпирическое исследование второй главы посвящено изучению благоприятности межличностных отношений в дошкольном образовательном учреждении «Ясли-Сад № 44» г. Костаная.

Мы использовали следующие методики:

- методика «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях»;
- методика А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина;
- методика определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности.

Проанализировав результаты первичной диагностики благоприятности межличностных отношений педагогов, мы сделали вывод о присутствии

конфликтности в коллективе, недостаточном уровне рефлексии и самоактуализации.

Полученные результаты послужили основанием для разработки программы формирования профессионального реагирования педагогов в ситуации конфликта в педагогическом коллективе.

После апробации разработанной нами программы, направленной на формирование профессионального реагирования среди педагогов в ситуации конфликтов в педагогическом коллективе посредством методов в психологии: групповая терапия, групповая дискуссия, имагогика, групповая психокоррекция, психодрама, групповые тренинги, в экспериментальной группе произошли значимые изменения по сравнению с контрольной группой.

В экспериментальной группе по сравнению с контрольной лучше развиты мотивы самоопределения, саморазвития и познавательные мотивы; выше реалистическая самооценка, заключающаяся в адекватном осознании самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков, критическом отношении к себе; лучше развиты профессиональные ценности, и именно - сформированность интереса к выбранной профессии, наличие ценностно-смыслового плана по отношению к своей профессии, а также выше уровень самоактуализации, проявляющийся в высокой потребности в познании, стремлении к творчеству, гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, что благотворно влияет на положительный эмоциональный климат в психологическом коллективе, а также способствует благотворному разрешению зарождающихся и созревших конфликтов интересов в педагогическом коллективе.

Уровень профессионального самопонимания в экспериментальной группе вырос на 37%.

В контрольной группе уровень профессионального реагирования в ответ на конфликтную ситуацию в педагогическом коллективе вырос на 16%, что говорит о снижении уровня конфликтности на 16%.

Проведенное нами исследование показало эффективность разработанной программы формирования профессионального реагирования в педагогическом коллективе.

Мы также предложили рекомендации руководителю образовательной организации по формированию благоприятных межличностных отношений в педагогическом коллективе.

Таким образом, цель исследования - выявить особенности формирования межличностных отношений в педагогическом коллективе в образовательной организации и предложить меры по повышению уровня их благоприятности – достигнута. Задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Е.В. Социально-трудовые конфликты: пути разрешения / Е.В. Александрова. — М.: Луч, 2003. — 346 с.
2. Александрова Л.М. Развитие эмоциональной экспрессивности у учителей // Сб. мат. 2-й ежегодн. всероссийск. конф. «Практическая психология в школе (цели и средства)». Сентябрь, 1996 / Л.М. Александрова. - СПб.: ГП "ИМАТОН", 1997. - С. 3-7.
3. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства. Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений / И.П. Андриади. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 160 с.
4. Анцупов А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. - М.:ЮНИТИ, 2010. - 551 с.
5. Банькина С. В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития // Современная конфликтология в контексте культуры мира / С.В. Банькина. — М.: Альфа, 2001. С. 373-394.
6. Бойко В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. — М., 1983. — 220 с.
7. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. — СПб.: Социальная литература. 1996. — 400 с.
8. Бородкин Ф.М. Внимание: конфликт! / Ф.М. Бородкин, Н.М. Коряк. — Новосибирск: Наука. 1984. — С. 15.
9. Виноградов П.Н. Личностные особенности учителей и организация психологической поддержки в ситуации профессиональных затруднений // Сб. 2-й ежегодн. всероссийск. конф. «Практическая психология в школе (цели и средства)». Сентябрь 2006 / П.Н. Виноградов. - СПб.: ГП «ИМАТОН», 2017. - С. 12-15.

10. Волков Б.С. Конфликтология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, изд. 2-е испр. и доп. / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Академический Проект; Альма Матер, 2006 – 384 с.
11. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. - М.: Наука, 1982. – 650 с.
12. Гражданское самочувствие учителей // Информационно-аналитический материал по результатам мониторингового социологического исследования. - М.: ИПК и ПРНО МО, 1994.- С. 11-14.
13. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. - СПб.: ЭСМА, 2016. – 464 с.
14. Громова О.Н. Конфликтология. Курс лекций / О.Н. Громова. – М.: ЭКМОС, 2001. – 320 с.
15. Данакин Н.С. Конфликты и технология их предупреждения / Н.С. Данакин, Л.Я. Дятченко, В.И. Сперанский. - Белгород, 1995. – 309 с.
16. Дискуссии. Проблемы конфликтологии // Социологические исследования. 2003. - № 9.- С. 52-57.
17. Дмитриев А.В. Конфликтология: Учеб.пособие / А.В. Дмитриев. – М.: Гардарики, 2002. – 320 с.
18. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А.Б. Добрович. – М.: Сентябрь, 1997. – 235 с.
19. Донченко Е.А. Личность: конфликт, гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. - Киев: Политиздат Украины, 1989. – 156 с.
20. Дорохова Л. Били ли мальчика? // Учительская газета / Л. Дорохова. 1991. N4. С. 11.
21. Дэна Д. Преодоление разногласий / Д. Дэна. – СПб.: ЛЕНАТО, 1994. – 57с.
22. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии / В.И. Журавлев. - М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 184 с.
23. Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи / Н.В. Жутикова. – М., 1998. – 300 с.

24. Запрудский Ю. Социальный конфликт. Политологический анализ / Ю. Запрудский. - Ростов-на-Дону. Изд-во Ростовского университета, 2002. – 84 с.
25. Зеркин Д.П. Основы конфликтологии.: Курс лекций / Д.П. Зеркин. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998. – 480 с.
26. Злотникова А.С. Проблемы психологии общения: Социальный и личностный типы общения, их профессиональные, познавательные и генетические аспекты / А.С. Злотникова. - Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 2006. – 146 с.
27. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. - 480 с.
28. Корнелиус Х. Выиграть может каждый. Как разрешать конфликты / Х. Корнелиус, Ш. Фэйр. - М.: Стрингер, 1992. - 216 с.
29. Костюк Г. С. О взаимоотношении воспитания и развития ребенка // Советская педагогика, 1956. - № 12. - С. 60-74.
30. Куницына В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов / В.Н. Куницына. - СПб.: Питер, 2010. - 544 с.
31. Любимова Г.Ю. Психология конфликта. Учебно-методическое пособие / Г.Ю. Любимова. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 160 с.
32. Митина Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина. - М.: Флинта, 2011. - 192 с.
33. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. / Р.С. Немов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.
34. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. / Р.С. Немов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 2: Психология образования. – 608 с.

35. Носс И.Н. Психодиагностика. Тест, психометрия, эксперимент (информационно-методический конспект материалов к практическим занятиям по психодиагностике и экспериментальной психологии) / И.Н. Носс. — М.: Издательство «КСП+», 1999. - 320 с.
36. Общий практикум по психологии: Метод наблюдения. Ч. 2. Методические указания / Под ред. М.Б.Михалевской. - М., 1985.- 57 с.
37. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников / Р.В. Овчарова. — М: ТЦ «Сфера», 2010. — 448 с.
38. Павлова М.П. Педагогические воззрения А.С. Макаренко / М.П. Павлова. – М.: Трудрезервиздат, 1956. – 245 с.
39. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. — М.: Прогресс, 1982. – 345 с.
40. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь. – 2006 – 688 с.
41. Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. М., 1981. - 232 с.
42. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. - СПб.: Питер, 2001. - 656 с.
43. Психология конфликта / Сост. и общая редакция Н. В. Гришиной. - СПб.: Питер, 2011. — 448 с.
44. Ратников В.П. Коллектив как социальная общность / В.П. Ратников. — М.: МГУ, 1978. — 191 с.
45. Римская Практическая психология в тестах, или как научиться понимать себя и других. - М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2001. - 400 с.
46. Робер М. А. Психология индивида и группы / М.А. Робер, Ф. Тильман. — М.: Прогресс, 1988. – 142 с.
47. Родионов В. А. Взаимодействие психолога и педагога в учебном процессе / В.А. Родионов, М.А. Ступницкая. — Ярославль: Академия развития, 2010. — 160 с.

48. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. - М., 1991. – 245 с.
49. Рыданова И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. - Минск, 1998. – 341 с.
50. Сперанский В.И. Управление и самоменеджмент в конфликтных ситуациях / В.И. Сперанский. - М.: 2012. – 239 с.
51. Тёмина С.Ю. Конфликты школы или «школа конфликтов»? (Введение в конфликтологию образования) / С.Ю. Темина. М., 2002. – 190 с.
52. Управление персоналом организации: Учебник / Под. ред. А.Я. Кибанова. М., 1997. – 179 с.
53. Уткин Э.А. Конфликтология. Теория и практика / Э.А. Уткин. – М.: ЭКМОС, 2000. – 272 с.
54. Учитель, школа, общество / Социологический очерк 90-х годов. СПб.: СПГУПМ, 1995. - С. 167
55. Фишер Р. Путь к согласию, или переговоры без поражения / Р. Фишер, У. Юри. — М.: Наука. 1992. – С. 22 – 25.
56. Хорни К. Ваши внутренние конфликты / К. Хорни. - СПб., 1997. – 276 с.
57. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных ситуаций / А.С. Чернышев. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 186 с.
58. Черняк Т.В. Конфликтология: Хрестоматия / Т.В. Черняк. - Новосибирск, 2000. – 379 с.
59. Шаленко В. Н. Социально-трудовые конфликты в России: анализ динамики и методы разрешения // Социальный конфликт / В.Н. Шаленко. 1999. - №3. — С. 11.
60. Шапарь В. Б. Практическая психология. Инструментарий / В.Б. Шапарь, А.В. Тимченко, В.Н. Швыдченко. — Ростов н/Д: «Феникс», 2002. — 688 с.
61. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: В 4 т. / Под ред. П.А. Капрора / С.Т. Шацкий. - М.: Просвещение, 1964. – 267 с.

62. Шевченко Л.Л. Практическая педагогическая этика (экспериментально-дидактический комплекс) / Л.Л. Шевченко. - М., 1997. – 506 с.

63. Шейнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение / В.П. Шейнов. - Минск, 1997. – 421с.

64. Томас К.Н. Методика оценки способов реагирования в конфликте // Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С. И. Психология и педагогика [Электронный ресурс]. <http://www.psyho.ru/library/books/rean-a-abordovskaya-n-vrozum-s-i-psixologiya-i-pedagogika/29/6/>. (Дата обращения 25.09.2019).

Методика оценки способов реагирования в конфликте (К.Н. Томас)

Методика определяет типические способы реагирования человека на конфликтные ситуации, выявляет тенденции его взаимоотношений в сложных условиях.

Эта методика позволяет выяснить, насколько человек склонен к соперничеству и сотрудничеству в коллективе сотрудников, в школьном классе или студенческой группе, стремится ли он к компромиссам, избегает конфликтов или, наоборот, старается обострить их. С помощью данной методики можно также оценить степень адаптации каждого члена того или иного коллектива к совместной деятельности.

Применительно к педагогической деятельности с помощью методики можно выявить наиболее предпочитаемые формы социального поведения испытуемого в ситуации конфликта с учениками, родителями, с коллегами или администрацией, а также отношение к совместной деятельности.

По каждому пункту надо выбрать только один, предпочтительный для вас вариант ответа «а» или «б».

1. а) Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

б) Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, в чем мы оба согласны.

2. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.

б) Я пытаюсь уладить его с учетом всех интересов другого человека и моих собственных.

3. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б) Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.

4. а) Я стараюсь найти компромиссное решение,

б) Я стараюсь не задевать чувства другого человека.

5. а) Улаживая конфликтную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку у других.

б) Я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

6. а) Я пытаюсь избежать неприятностей лично для себя.

б) Я стараюсь добиться своего.

7. а) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

б) Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться более важных целей.

8. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б) Я первым делом стараюсь определить суть спора.

9. а) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникших разногласий.

б) Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.

10. а) Я твердо стремлюсь добиться своего.

б) Я пытаюсь найти компромиссное решение.

11. а) Первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоит суть спора.

б) Я стараюсь успокоить других и главным образом сохранить наши отношения.

12. а) Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.

б) Я даю окружающим возможность в чем-то остаться при своем, если они также идут навстречу.

13. а) Я предлагаю промежуточную позицию.

б) Я настаиваю, чтобы все было сделано по-моему.

14. а) Я сообщаю другим свою точку зрения и спрашиваю об их взглядах.

б) Я пытаюсь доказать другим логику и преимущества моих взглядов.

15. а) Я стараюсь успокоить других и сохранить наши отношения.

- б) Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряжения.
16. а) Я стараюсь не задеть чувств окружающих.
б) Я обычно пытаюсь убедить окружающих в преимуществах моей позиции.
17. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
18. а) Если это сделает окружающих счастливыми, я дам им возможность настоять на своем.
б) Я дам партнеру возможность остаться при своем мнении, если он идет мне навстречу.
19. а) Первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоит суть спора.
б) Я стараюсь отложить спорные вопросы, с тем чтобы со временем решить их окончательно.
20. а) Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.
б) Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.
21. а) Ведя переговоры, стараюсь быть внимательным к партнеру.
б) Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
22. а) Я пытаюсь найти позицию, которая устраивает и меня, и партнера.
б) Я отстаиваю свою позицию.
23. а) Как правило, я стараюсь, чтобы все остались довольны.
б) Иногда предоставляю другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
24. а) Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу.
б) Я стараюсь уговорить другого на компромисс.
25. а) Я пытаюсь убедить другого в своей правоте.
б) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого.
26. а) Я обычно предлагаю среднюю позицию.
б) Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.
27. а) Зачастую стремлюсь избежать споров.
б) Если я знаю, что это доставит большую радость другому человеку или в данной ситуации ему необходимо выглядеть лидером, я дам ему возможность настоять на своем.
28. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.
29. а) Я предлагаю среднюю позицию.
б) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.
30. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.
б) Я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы совместно могли добиться успеха.

Обработка результатов. По каждому из пяти разделов опросника подсчитайте количество ваших ответов, совпадающих с ключом.

Ключ опросника

Соперничество:

3а, 6б, 8а, 9б, 10а, 13б, 14б, 16б, 17а, 22б, 25а, 28а.

Сотрудничество:

2б, 5а, 8б, 11а, 14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б, 30б.

Компромисс:

2а, 4а, 7б, 10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 22а, 24б, 26а, 29а.

Избегание:

1а, 5б, 7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 21а, 23б, 27а, 29б.

Приспособление:

1б, 3б, 4б, 6а, 11б, 15а, 16а, 18а, 24а, 25б, 27б, 30а.

Полученные количественные оценки по каждому разделу сравниваются между собой для выявления наиболее предпочитаемых форм поведения в конфликтной ситуации.