



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования**  
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
**(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**  
**КАФЕДРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И**  
**ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Конфликт интересов в педагогическом коллективе и способы его разрешения**  
**Выпускная квалификационная работа**  
**по направлению 44.04.01 Педагогическое образование**  
**Направленность программы магистратуры**  
**«Управление образованием»**

**Проверка на объем  
заимствований:**  
\_\_\_\_\_ % авторского  
текста

**Работа допущена к защите**  
**« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.**  
**зав. кафедрой \_**  
**ОТиДО\_\_\_\_\_**  
\_\_\_\_\_ **Беликов В.А.**

**Выполнила:**  
**Студентка группы ЗФ-211/-169-2-**  
**1Рд**  
**Сагандыкова-Дженгиз Рената**  
**Рашитовна**  
**Научный руководитель:**

**д.ф.н., профессор Кожевников М.В.**

**Челябинск**  
**2017**

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| <b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....   | 3  |
| <b>1 КОНФЛИКТ ИНТЕРЕСОВ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ<br/>КОНФЛИКТОЛОГИИ</b> .....   | 10 |
| 1.1 Социально-психологические особенности конфликтов интересов в<br>возрастной разнице специалистов педагогического коллектива и адаптация<br>молодого персонала..... | 10 |
| 1.2 Развитие профессионального самопонимания и конфликтов<br>интересов педагога как психологическая проблема.....   | 20 |
| 1.3 Теоретико-методологические основы конфликтов интересов в<br>педагогическом коллективе.....  | 30 |
| 1.4 Модель формирования профессионального реагирования педагогов<br>в ситуации конфликта интересов в педагогическом коллективе .....                                  | 39 |
| <b>2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ<br/>ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ И МЕТОДОВ<br/>ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ КОНФЛИКТОВ</b> .....                                    | 57 |
| 2.1 Организация и методы исследования.....  | 57 |
| 2.2 Результаты первичной диагностики уровня конфликтности в<br>педагогическом коллективе.....   | 63 |
| 2.3 Описание программы формирования модели профессионального<br>реагирования педагогов в ситуации конфликта интересов в педагогическом<br>коллективе .....            | 70 |
| 2.5 Анализ результатов изучения конфликтов интересов в<br>педагогическом коллективе.....  | 72 |
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....   | 93 |
| <b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ</b> .....   | 96 |

## ВВЕДЕНИЕ

Происходящие в социальной жизни постсоветских республиках инновационные процессы, изменение ценностей и ориентаций, рост потребности в индивидуальной активности и ответственности склоняют работников систем образования к пересмотру концептуальной системы взглядов на профессиональные подходы обучения в учебных заведениях, а также на духовное и профессиональное непрерывное становление личности педагогов в условиях конфликтов интересов в педагогическом коллективе.

Конфликт интересов сегодня активно изучается многими исследователями (В.В. Авдеев, Ф.М. Бородкин, Н.Ф. Вишнякова, Н.И. Гуткина, А.А. Дмитриев, А.И. Донцов, А.Н. Елизаров, А.К. Зайцев, А.С. Гребенюк и др) однако модель формирования психологического реагирования педагогов в ситуации педагогического конфликта рассматривает значительно реже конфликтов студентов и учеников. Так, комитет по надзору и подготовке психологов-консультантов США выделяет самопонимание в числе прочих, профессионально важных качеств любого педагога в коллективе [20]. Л.С. Братченко пишет о кризисе современной практической психологии вследствие неправильного формирования «профессионального сознания» в процессе обучения студентов и молодых специалистов, как индивидуумов педагогического коллектива [21]. Р. Кочюнас говорит о том, что педагог должен быть открыт собственному опыту, обладать развитым самосознанием [42]. Е.Н. Волков считает, что у педагога понимание не может существовать без самопонимания, и как следствие, без самопонимания и без осознания своего места в группе, педагогу сложно выработать собственную модель реагирования на возникшие конфликты собственных интересов с интересами других педагогов в коллективе [21].

Актуальной становится проблема выявления психолого-педагогических условий для успешной адаптации юных специалистов-педагогов в коллективе более старших и опытных сотрудников, интересы и знания

которых сформированы со времен СССР. Разница условий и времени обретения педагогических знаний, углубляет полярность интересов и понимания педагогического процесса, что неизбежно ведет к скрытой или явной борьбе интересов в педагогическом коллективе. Интерес к самопониманию педагога обусловлен в первую очередь сложной природой профессиональной деятельности, регуляция которой не может быть осуществлена лишь на функциональном или операциональном уровне. Многоаспектность предъявляемых требований, которым должен соответствовать профессиональный педагог, и разнообразие задач, которые он должен уметь решать, обуславливают значимость проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов-педагогов. Процесс подготовки и развития потенциального специалиста, отличающегося высоким уровнем понимания себя и окружающих, способного познавать и постоянно развивать свой внутренний мир (что выступает фактором, способствующим профессиональной и личностной самореализации), является актуальной задачей как для общества вообще, так и для высшей школы, в частности. Таким образом, мы считаем, что процесс становления и развития педагога связан с формированием у него профессионального самопонимания и образования индивидуальной модели реагирования в ситуации конфликта внутри педагогического коллективе.

Узнавая в процессе обучения профессионально важные качества, необходимые для качественного овладения профессией, постигая ценности, идеалы и смысл профессиональной деятельности, пропуская их через самопонимание, педагог тем самым формирует для себя приемлемые формы поведенческого реагирования в условиях конфликтов интересов и их соответствие собственным ценностям, своим способностям в коллективе [26].

В зарубежной психологической науке конфликт интересов рассматривается в рамках психоанализа, гуманистической психологии, в работах Дж.Г. Скота, В. Дэна, Р.Фишера и др.

В постсоветской психологии в философском контексте изучением группового конфликта личности занимались Р.Б Гительмахер, А.А Дмитриев, С.В Кудрявцев,

В отечественной психологии групповой конфликт рассматривается в работах Р.Ш.Сабириной, Б.А.Амировой, С.О.Баянкуловой и др.

Современные исследователи достаточно широко и глубоко исследуют конфликт интересов в зависимости от профессиональной направленности личности человека, но недостаточно исследований посвящено изучению развития формирования реагирования в ситуациях педагогического конфликта коллектива в процессе подготовки специалистов, что обуславливает актуальность выбранной нами темы исследования.

В связи с этим в качестве **проблемы** исследования выступает противоречие между потребностью психологической теории и практики в знании средств развития профессионального разрешения конфликтов интересов специалистов в педагогическом коллективе, позволяющем выявить новые резервы эффективности их профессиональной подготовки, и недостаточной разработанностью данной проблемы в научной литературе.

Исходя из этого, **целью исследования является:** изучение влияния методов исследования на формирование профессионального разрешения конфликтов интересов в педагогическом коллективе.

Достижение поставленной цели и проверка гипотезы предполагает решение следующих **теоретических и практических задач:**

1) на основе теоретического анализа научной литературы рассмотреть психологическое содержание и структуру конфликтов интересов, а также выяснить их сущность и значение в процессе непрерывного профессионального становления педагогов;

2) рассмотреть социально-психологические особенности разницы в психологии личности педагогов;

3) раскрыть сущность метода исследования конфликтов интересов и его возможности;

4) определить критерии оценки профессионального самопонимания педагогов;

5) подобрать диагностический инструментарий по оценке уровня конфликтности интересов педагогического коллектива;

6) разработать программу формирования профессионального реагирования на условия конфликтов интересов при помощи индивидуальных диагностик;

7) эмпирическим путем определить связь профессионального самопонимания и рефлексии в коллективе с вероятностью предупреждения конфликтов интересов в коллективе;

8) проанализировать полученные результаты.

**Объект исследования** – конфликты интересов педагогов в педагогическом коллективе в процессе непрерывной индивидуальной идентификации своего места в группе и периодической рефлексии в ней.

**Предмет исследования** – процесс формирования профессионального реагирования при помощи теоретических и практических подходов к урегулированию конфликтных ситуаций между педагогами в коллективе.

**Гипотеза исследования** основана на предположении о том, что формирование профессионального педагогического становления на устранение конфликтов интересов педагогов в процессе обучения и работы средствами реагирования является эффективным при соблюдении следующих условий:

- значимость непрерывного профессионального становления педагогов понимается всеми участниками образовательного процесса как постижение смысла своего существования в коллективе, в результате которого происходит когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания и реальности;

- методы по урегулированию теоретических и практических методов конфликтов интересов в процессе работы используются всеми участниками коллектива регулярно и систематически;

- при составлении авторской программы развития профессионального разрешения конфликтов интересов педагогов в педагогическом коллективе, эмпирически, учитываются их социально-возрастные и психологические особенности.

#### **Задачи исследования:**

1. Исследовать проблемы управлением персоналом в педагогическом коллективе, возникающих на фоне конфликтов интересов;
2. Охарактеризовать конфликты в педагогическом коллективе по их видам и причинам;
3. Выявить особенности контроля конфликтов в педагогическом коллективе;
4. Отследить экспериментально продуктивность управления конфликтами в педагогическом коллективе.

**Теоретико-методологической основой** исследования являются: принцип детерминизма, являющийся закономерностью зависимости психических явлений от формирующих их условий и факторов (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); теория деятельности и деятельностного подхода к развитию личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн); положения, рассматривающие профессиональное становление личности (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков и другие); концепция стратегии поведения человека в конфликтной ситуации - приспособление, конкуренция, компромисс, сотрудничество, избегание (К.Томаса и Дж. Муттона); положения о самопонимании как характеристике социального становления личности (К.А. Абульханова-Славская, В.В. Знаков, Б.В. Кайгородов, Б.Ф. Ломов).

Исходя из данных методологических позиций, в исследовании применялись следующие **методы**: анализ, обобщение научной литературы по проблеме исследования, сравнительный метод, анкетирование, психологическое тестирование, анализ продуктов деятельности, психолого-педагогический эксперимент, методы математико-статистического анализа данных.

### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Критериями профессионального самопонимания по устранению конфликтов интересов 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 интересов в группе являются средством развития профессионального становления педагога в условиях современных инновационных направлений.

### **Научная новизна исследования** заключается в том, что:

- уточнены содержательные и процессуальные характеристики конфликтов интересов в коллективе профессионального и факторы его развития;
- конкретизирована совокупность психологических условий для оптимизации формирования профессионального становления самопонимания педагогов в предупреждении конфликтов интересов среди педагогического состава.



**Практическая значимость исследования** заключается в том, что в рамках исследования составлена, апробирована и внедрена программа формирования профессионального педагогико - психологического реагирования по предупреждению конфликтной ситуации в интересах педагогического коллектива на основе выводов диагностик личности, а также в том, что полученные результаты могут быть использованы при организации учебно-воспитательного процесса по подготовке профессиональных педагогических кадров.

**Апробация и внедрение результатов исследования** велась научно-практической деятельностью педагога по управлению конфликтами интересов в педагогическом коллективе КГКП «Рудненский Горно-Технологический Колледж»

**Достоверность результатов исследования** обеспечивалась методологической обоснованностью и непротиворечивостью исходных теоретических положений исследования; использованием комплекса методик, соответствующих объекту, предмету, гипотезе, цели и задачам исследования; репрезентативностью выборки испытуемых; корректно построенной и проведенной эмпирической работой; применением качественного и статистического анализа при обработке полученных данных.

**Структура исследования** включает в себя введение, две главы, заключение, список использованных источников и приложения.

# 1 КОНФЛИКТ ИНТЕРЕСОВ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИИ

## 1.1 Социально-психологические особенности конфликтов интересов в возрастной разнице специалистов педагогического коллектива и адаптация молодого персонала

Конфликт интересов представляет собой неисчерпаемую область для заключения выводов в педагогической и социально-психологической областях наук. Заслуга самой постановки проблемы конфликтов присуждена Аристотелю, еще задолго до представления о современном мире. В исследованиях П.Эмерсона 1989, С.С.Боровика 1993, Е.Н.Волкова 1996, В.И.Журавлева 1995, а также в работах Э.Фромма 1989, З.Фрейда 1990, Н.С.Данакина и Л.Я.Дятченко 1993 и др. накоплен большой эмпирический материал наблюдений, приводятся результаты экспериментов и теоретические обобщения по этой проблеме [66].

Педагогический коллектив, имеет ряд специфических особенностей, и является объектом управления с общетеоретических позиций управления персоналом. По положению В.А. Сластенина, управление-это деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации [64].

В жизнедеятельности педколлектива 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 [23].

Конфликты интересов педагогов могут проявиться в разной форме (скрытые, едва выраженные, вялые, с внешним соблюдением приличий, умеренные, явные или замаскированные), и до тех пор, пока они не становятся острыми, болезненными и не препятствуют нормальному функционированию, их можно считать обычной фазой развития всякого здорового организма или прочного общественного института. Временный конфликт, если он не затрагивает основных ценностей, может даже способствовать прогрессу коллектива

Согласованная работа в педагогическом коллективе не гарантирует отсутствие конфликтов интересов среди персонала, однако является главным источником координации продуктивных разрешений в противоречиях. Оперативной и полезной работе в педагогическом коллективе специалистам предшествует адаптация молодого персонала в ней. Управление персоналом включает в себя следующие сферы: поиск и адаптация персонала, оперативная работа с персоналом (включая обучение и развитие персонала, оценку персонала, организацию труда, управление деловыми коммуникациями, мотивацией и оплатой труда), стратегическая работа с персоналом. Как верно отмечает Ю. Самсонов, эффективность управления обуславливается его ориентацией на развитие персонала образовательного учреждения [62].

Приступая к педагогической деятельности, молодой персонал часто не успевает быстро и удачно адаптироваться в новом коллективе, поскольку так же приходится адаптироваться к ученикам, новой обстановке и рабочей нагрузке. В этом случае начинающий педагог не успевает обновлять свои силы, теряет мотивацию к необходимости осваивать все новые виды деятельности и адаптироваться в среде опытных коллег. Подобный вариант развития событий вызывает фрустрацию и, как следствие, конфликт интересов с опытными педагогами из-за отсутствия интереса к результатам своей деятельности. Из этого следует, что создание социальных, экономических и организационных условий - необходимое и важное

требование для адаптации молодого педагогического персонала. Проблема привлечения педагогов решаема, когда со стороны всего коллектива образовательного учреждения предпринимаются совместные усилия.

Период вхождения в профессиональную деятельность называют профессиональной адаптацией. «Это процесс вхождения личности в новое социальное окружение с целью совместной деятельности в направлении прогрессивного изменения, как личности, так и среды» [70].

Выделяют следующие виды аспектов адаптации работника к новой среде:

1. Организационный - усвоение сотрудником роли педагога в общей организационной структуре школы, особенностей управления школой, привыкание к новым условиям трудовой деятельности: нормативно-правовым, социально-экономическим, морально-психологическим, организационно-управленческим;

2. Психофизиологический - приспособление к физическим и психологическим нагрузкам педагога, его физиологическим условиям труда;

3. Профессиональный - освоение молодым педагогом всех видов деятельности учителя в соответствии с должностными обязанностями этическими нормами, доведение основных показателей деятельности учителя до необходимого уровня;

4. Социально-психологический - приспособление к относительно новому социуму, нормам поведения и взаимоотношениям в педагогическом коллективе, принятие единых педагогических требований [41].

Первоначальное сотрудничество и поддержка опытных коллег, помощь со стороны администрации образовательного учреждения, рекомендации методистов играют важную и решающую роль в дальнейшем конструктивном устранении и предотвращении конфликтных ситуаций на фоне интересов молодого персонала с опытным педагогическим коллективом.

Для понимания психологической картины педагогического мира следует отметить еще один аспект работы с молодыми специалистами: профессиональная и общественная карьера. Педагог, особенно, молодой, должен видеть и понимать перспективы своего профессионального роста. Совместные конкурсные организации, подготовки к повышению квалификаций, творческие начинания в преемственности, инновационная деятельность, освоение новых педагогических технологий молодых педагогов с опытными наставниками содействуют успешному сплочению и предотвращению основного ряда конфликтов интересов в педагогическом коллективе.

На успех профессиональной адаптации указывают несколько показателей:

1. Уровень напряжения, тревоги, неуверенности педагога к своей работе;
2. Степень овладения знаниями и навыками педагога, необходимые успешной работы;
3. Мотивы выбранной профессии;
4. Уровень освоения профессиональной роли в молодом коллективе педагогов;
5. Заинтересованность в повышении своей профессиональной компетентности ;
6. Выявление положительных и отрицательных сторон достижений работы молодого педагога опытным педагогическим коллективом;
7. Адекватное и объективное восприятие себя и своего места юными специалистами в педагогическом коллективе.

Как отмечает А.Н. Кошелев, поскольку всякий коллектив есть своего рода объединение людей для совместной деятельности, в развитии их внутренних отношений наблюдаются определенные общие черты или признаки, понимание которых чрезвычайно важно [43].

В изучении проблем конфликтов интересов важно выявление их причин. Обработка и анализ социально-психологических исследований позволяют заключить организационно-производственные, социальные и личностные выводы причин возникновения конфликтных ситуаций на фоне интересов в педагогическом коллективе по группам:

Первая группа - это те причины, которые препятствующие успешной работе человека: недостатки в организации производственных процессов; неблагоприятные условия труда; низкая оплата труда; искажения управленческих решений, расхождения во взглядах на организацию работы, несовпадение точек зрения на решение профессиональной задачи и т. п.

Вторая группа выделяет особенности социальных отношений участников производственного коллектива: различия в способах оценки результатов деятельности и друг друга (предвзятая и негативная установка друг к другу); нарушение норм делового и неформального общения и т. д.

К третьей группе относятся причины, складывающиеся в силу личностных характеристик участников педагогического взаимодействия: психологическая несовместимость отдельных членов коллектива; характерологические недостатки (конфликтная личность); неадекватность внутренней установки статусу.

Для получения поддержки юными педагогами у коллектива, нередко приходится вести большую подготовительную работу [2]. Главные усилия направляются на сплочение наибольшего числа прибывших педагогов вокруг опытных педагогов и на психологическую изоляцию "трудного" педагога от коллег[58].

Профессиональная адаптация заключается в освоении профессиональных навыков, уяснении специфики работы [65]. Движение личности в сфере профессионального труда получило название профессионального становления субъекта деятельности. Таким образом, профессиональное становление субъекта — это часть индивидуального развития человека с начала формирования профессиональных намерений до

окончания активной профессиональной деятельности. Согласно точке зрения М. Г. Гарунова, В. В. Краевского, П. И. Пидкасистого, и др., если юным специалистам не удастся преодолеть трудности адаптации и конфликты интересов в педагогическом коллективе, то у него могут складываться качества конформности, безынициативности, могут появиться робость, неуверенность в себе, что приводит к преждевременному профессиональному выгоранию, снижению уровня мотивации, серьезной деформации личности [47]. В коллективах существуют высоко, средне и низкоадаптивные личности. Уровень адаптации повышается или понижается под влиянием воспитания, обучения, условий и образа жизни. Профессиональная адаптация характеризуется формированием индивидуального стиля деятельности и включением в систему производственных и социальных отношений. Данное утверждение основывается на том, что профессиональная адаптация является двуединым процессом, в котором человек, подвергаясь воздействию среды, сам, в свою очередь, выступает как активный субъект ее изменения [19].

Взаимоотношения юных и опытных педагогов, регуляция и управление потоками общих интересов образуют главное составляющее в социально-психологической структуре педагогического коллектива. В них особенное значение занимает общественное положение, персональное уважение к педагогу, т.е авторитет. Авторитет опытных педагогов характеризуют место специалиста в системе межличностных отношений, его статус.

Классики-марксисты считали авторитет обязательным условием успешной организации совместной трудовой деятельности. Авторитет выполняет две главные социально-психологические функции: помогает сплотить коллектив вокруг руководителя и усиливает его влияние на руководимых. А. С. Макаренко подчеркивает: "чтобы из педагогического персонала получились ответственные, серьезные кадры, есть только один путь - объединение их в коллектив, объединение вокруг определенной фигуры, центра педагогического коллектива – директора." По мнению

других исследователей, его истоки следует искать интеракционально: в групповом взаимодействии: человек завоевывает авторитет, если внося полезный вклад в решение общей задачи [47].

Благодаря тому, что авторитетная личность - это личность, соответствующая ценностям ориентациям других, она приобретает социально-психологическую привлекательность и выступает как стержень, объединяющий и сплачивающий их вокруг себя не опытных педагогов, но и вновь прибывших специалистов. Ожидания людей во многом определяются их конкретным социальным положением, а в условиях трудовой деятельности - исполняемой должностью. Поэтому в человеке ценятся прежде всего качества, необходимые для успешной работы.

Субъективная ценность любого специалиста определяется не только его реальной значимостью, но и степенью дефицитности. Психологическая тенденция ценить прежде всего дефицитное распространяется и на сферу межличностных отношений в педагогическом коллективе. Так, менее распространенные педагогические кадры чаще могут рассчитывать на поддержку со стороны как руководства, так и более опытных коллег.

Таким образом, процесс адаптации молодых педагогов выступает как диалектическое единство противоположных сторон: приспособление индивида к среде и активного изменения этой среды [29]. При этом, обе стороны не существуют друг без друга, а служат в совокупности выражением единого процесса освоения педагогом его адаптируемой среды. Следовательно, процесс адаптации происходит в деятельности индивида как специфическое социально-психологическое состояние личности. Согласно исследованиям Лимоновой М. Ю., успешной профессиональной адаптации препятствуют следующие факторы: недостаточная профессиональная подготовка; слабая мотивация к профессиональному росту; отсутствие или недостаточное развитие профессионально важных качеств [46].

Исследователи отмечают основные личностные профессиональные качества, среди которых: способность к концентрации, эмпатии, рефлексии,



и профессиональному мышлению, которое является необходимостью прямого и опосредованного познания в поиске способов эффективного взаимодействия с ним в условиях профессиональной деятельности [69].

Черникова Е. Г. приводит следующие факторы, снижающие оперативность и эффективность социально-профессиональной адаптации: низкий уровень материального благосостояния, низкий престиж профессии учителя в обществе, низкий уровень профессиональной подготовки, недостаточная сформированность профессионально значимых качеств молодого учителя. В повышении качества адаптационного процесса молодых педагогов играют роль несколько факторов: фактор мотивации, фактор профессиональных ценностей и профессионально-значимых качеств, фактор среды, уровень психолого-педагогической и коммуникативной подготовки учителя, самообразование. Сочетание факторов, влияющих на социально-профессиональную адаптацию молодых педагогов, различно [7]. Тем временем, по результатам исследования Черниковой Е. Г., существует наличие корреляции между показателями результативной социальной адаптации учителя и его удовлетворенностью средой; активностью, самопроявления и приобретения профессионального опыта. Кроме того, адаптации присуще положительное принятие решений, инициатива, определение собственного будущего.

Молодой специалист, вступая в педагогическую деятельность, попадает в новую для него социальную и профессиональную среду, в новые режимы умственных и физических нагрузок, в новую сферу отношений и взаимодействий. При этом возникает перестройка существующих стереотипов деятельности, формируются новые наклонности, убеждения, знания, умения, навыки и привычки адекватного поведения.

Процессы, которые сопровождают адаптацию, затрагивают все уровни развития личности - от физиологических реакций организма до психологической регуляции деятельности. В зависимости от особенностей характера юный специалист может выбрать один из типов адаптации:

активный (включение и взаимодействие с социальной средой - конструктивная адаптация) или пассивный (приспособление к коллективу, с принятием целей и ценностных ориентаций нового для него социума без попыток чрезмерного взаимодействия с другими объектами системы).

Основной ресурс адаптационного процесса педагогической деятельности молодого специалиста включает в себя: умение на психологическом и физиологическом уровнях приспособить свой организм к новой для него профессиональной деятельности. Для продуктивной адаптации начинающих педагогов основным видом их постигающей и формирующей профессиональной деятельности следует признать самостоятельную работу, самообразование, самовоспитание, самоанализ, самоконтроль, то есть личностное адаптационное усовершенствование.

Процесс профессиональной адаптации нового педагогического состава индивидуален и зависит от множества факторов, но в целом он связан с понятием «адаптированность», которая определяется как освоение норм профессиональной этики и деятельности. Адаптацию к требованиям образовательного процесса можно считать успешной, если достигнуты положительные результаты в профессиональной сфере (в целом освоена педагогическая деятельность, осуществляется творческий подход к методикам преподавания, профессиональное мастерство высоко оценивается коллегами и учащимися) [22].

Исходя из вышесказанного можно заключить две основные группы факторов, определяющие совместимость и отторжение интересов педагогов, влияющих на совместимость в коллективе: объективные характеристики коллективной деятельности и психологические особенности его членов. Объективные характеристики деятельности выражаются, прежде всего, в ее содержании и способах организации [1].

В зависимости от сферы проявления психологические особенности педагогов вновь прибывшего персонала, оказывающие воздействие на их конфликтность, можно выделить: функциональные и нравственно-

коммуникативные, этические. Педагогический этический такт - это чувство меры в поведении и деятельности педагога, включающее в себя высокую гуманность, уважение достоинства, справедливость, выдержку и самообладание в отношениях с коллегами по труду. Педагогическая этика рассматривает нравственные убеждения как моральные знания, которые являются нормой поведения педагога, его собственной роли в системе отношений к обществу, своей профессии, труду и коллегам [56]. Этические знания преобразуются в убеждения у педагогической личности в процессе социальной практики под воздействием окружающих условий, в которых осуществляется её профессиональная деятельность. Убеждениями могут стать лишь те этические знания, которые определяются чувствами и соответствуют интересам и потребностям личности.

Первыми из них являются требования в профессиональной деятельности, вторые - в межличностном отношении. Нравственно-коммуникативные факторы оказывают наибольшее влияние на конфликтность на внутригруппового уровня [16].

Таким образом, управление конфликтами находится в строгом соответствии с их динамикой, а основной предмет управления конфликтами заключается в предотвращении деструктивных конфликтов и адекватном разрешении конструктивных вопросов. Так, мнение В.В. Базелюка сводится к тому, что управленческая подготовка будущих учителей предполагает овладение знаниями теоретических и прикладных основ педагогического ведения первоначальными умениями, опытом эмоционально ценностных отношений к объектам и субъектам отношений в педагогическом коллективе [40]. Подготовка учителей к управлению конфликтами, на наш взгляд, является частью их общепедагогической подготовки. В связи с этим подготовка учителей к управлению конфликтами понимается нами как процесс овладения теоретическими знаниями и практическими умениями педагогического управления, основными видами деятельности управления (прогнозирование, предупреждение, стимулирование, регулирование,

разрешение) конфликтами в ученическом коллективе. Из всего следует, что подготовка профессионального, компетентного педагога в управлении конфликтами интересов предполагает высокий уровень общей и профессиональной культуры, фундаментальные знания в области педагогики, методологии, психологии и управления.

## **1.2 Развитие профессионального самопонимания и интересов педагога как психологическая проблема.**

Становление и развитие профессиональных интересов тесно связаны с развитием профессионального самопонимания. В зарубежной психологической науке проблемы и конфликты интересов самопонимания рассматривается в рамках психоанализа, гуманистической психологии и других направлений (К. Оллред, В. Дэймона, Д. Харт и др.). В отечественной психологии в философском контексте изучением самопонимания личности занимались Л.М. Баткин, Н.В. Гоноцкая, М.К. Мамардашвили, Б.В. Марков, В.М. Розин и др.; на стыке философии и психологии – М.М. Бахтин и И.С. Кон; в психологии – В.В. Знаков, И.И. Чеснокова, Д.И. Фельдштейн и др. Самопонимание рассматривается как «своеобразный «фильтр», через который человек пропускает оценочные суждения. Приобретая в процессе обучения профессионально важные качества, необходимые для овладения профессией, постигая ценности, идеалы и смысл профессиональной деятельности, человек, пропуская их через самопонимание, определяет тем самым их соответствие собственным ценностям, своим способностям и делает вывод об их приемлемости для себя [59].

Таким образом, понимание интересов педагогической деятельности, личности и самопонимания специалиста способствует наполнению самосознания педагога определенным профессиональным содержанием и во многом определяет успешность освоения профессиональной деятельности.

Именно поэтому изучение профессионального самопонимания и особенностей его развития является актуальным.

Отечественные психологи рассматривают осмысление профессиональных педагогических интересов как особую активность личности, которая предполагает регулирование человеком своего поведения (Б.В. Кайгородов, В.В. Знаков, И.А. Монахова и др. [9]). Многие сходятся в мысли о том, что самопонимание интересов способствует социальному становлению, развитию личности растущего человека, его профессиональному росту, и как результат: объективную способность оценивания зарождающейся или возникшей конфликтной ситуации, в которую вовлекается специалист в педагогической среде через когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания и реальности (Б.В. Кайгородов) [32].

При рассмотрении проблем развития интересов личности педагога ученые обращают внимание и на его развитие.

Н.И. Протасова, И.А. Монахова, Б.В. Кайгородов и другие авторы считают что, в развитии собственных интересов, следует учитывать их многокомпонентную структуру. Один из компонентов этой структуры — моральный компонент, то есть идеалы, мировоззрение, нравственные установки, — формируется в процессе воспитания. Другой, чувственная основа, (например, типологические особенности свойств нервной системы), как генетически predetermined, не зависят от воспитательных воздействий, и у взрослых людей практически не изменяются.

Признавая значимость формирования установок, нравственных качеств и других психических феноменов, могущих оказать решающее влияние на принимаемые человеком решения В. Э. Чудновский отмечает что, развитие самопонимания в области интересов состоит не только в формировании мотивов поведения и деятельности. Это и процесс адаптации к неожиданной ситуации, приводящий к снижению остроты возникающих отрицательных эмоциональных состояний, и овладение приемами самостимулирования, и

формирование мотива достижения, и выработка установки на преодоление трудности в профессиональной педагогической сфере [63].

Главной функцией самопонимания личности в сфере интересов педагогического коллектива является усиление мотивации. Механизмом изменения побудительности является изменение смысла действия, что продуктивно влияет на овладение навыками коммуникации в коллективе. А изменение смысла деятельности возможно через актуализацию понимания себя.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что процесс развития интересов в коммуникативных качествах педагога, являются спецификой межличностных отношений и показывают роль продуктивности перцептивного профессионально-педагогического общения, зависят от индивидуально-личностных характеристик самопонимания педагога. Следовательно, самопонимание - один из внутренних факторов, включенных в профессионально-педагогическое общение и оказывающих существенное влияние на продуктивность названного процесса.

Результаты исследования самопонимания путем модифицированной методики МИСС-2000 О.Ю. Веретенникова, вместе с применением метода репертуарных решеток Дж. Келли, и методики самоописания М. Куна позволили выделить нам четыре различных уровня самопонимания педагога [18]:

1. Понятийный («Кто Я?»). На данном уровне, личность определяет собственную принадлежность к каким-либо социальным общностям, наделяя себя типологическими чертами, присущими, на его взгляд, данной общности.

Экспериментально выявлено, что понятийный уровень самопонимания педагога обеспечивает проявление неуступчивости, несговорчивости, стремлении подвергать сомнению и скептически недоверчиво относиться к мнению окружающих, и, как следствие, противопоставление собственных интересов интересам коллег в педагогическом коллективе. При этом оборона в отношении с лидерами в составе коллег и сопротивление всякому влиянию

обоснована стремлением к противостоянию интересов «из принципа». Педагог стремится добиться признания своих интересов вопреки рациональному решению, здравому смыслу, активно противодействует всякому вмешательству извне. Допускается латентные заисковательность, тщеславие, мстительность, ревнивое отношение к успехам, подозрительность, обидчивость, стремление позлословить о ком-либо у него за спиной. Было выявлено, что изменения когнитивного составляющего самопонимания в период профессиональной адаптации у специалистов первой группы связаны в первую очередь со сменой ведущей деятельности, характер изменений постепенный – большое количество значимых изменений происходит на протяжении всего периода адаптации. Для специалистов первой группы характерны крайние выборы, что можно интерпретировать как слабую смысловую наполненность образа «Я – профессионал».

2. Описательный («Какой Я?»). На данном уровне самопонимания представление о собственном «Я» дополняется личностными чертами, субъективным видением мира.

Для педагогов описательного уровня самопонимания характерна социальная неопытность, некритическое следование стереотипам, ориентация на мнения окружающих, вплоть до подчиненности другим, чужой воле при отсутствии самостоятельности, свободы; ярко выражена необходимость в опеке влиятельного лица, руководстве, помощи, общественном одобрении. Эпицентром для формирования конфликтов интересов на данном уровне самопонимания педагога является отказ опытными коллегами принимать на себя функции старшего наставника по отношению к новому педагогическому персоналу, что сказывается эмоциональном фоне педагогического коллектива. В то же время склонность к компромиссам, чувствительность к поведению проявляется в отзывчивости, великодушии, бескорыстности до жертвенности в исполнении своих обязанностей.

3. Системный («Почему (зачем) Я такой?»). Включенность в систему заданных ценностей и приоритетов обуславливает самопонимание на этом этапе какими-либо внешними или внутренними субъективными факторами; способствует поиску причинно-следственных связей и закономерностей.

Перцептивные характеристики педагогов с системным уровнем самопонимания указывают на стремление к обладанию лидерством, власти, желанию распоряжаться, иметь успех, пренебрегая желаниями и волей коллег. Педагог разборчив, требователен, настойчив, привередлив в достижении цели, решителен и категоричен Демонстрирует рационализм – учтивость и деловитость в отношении всего, что может принести пользу и благополучие. М.Ю.Кондратьев отмечает пользу активного выбора для себя, обуславливает «дипломатию» - уступает, если это дает положительный для него результат, и оказывает сопротивление, если это исключает его комфорт и мешает осуществлению личных профессиональных реализаций [38].

4. Оценочный («Хорошо или плохо быть таким?»). Данный уровень самопонимания позволяет педагогу не только осознать себя, свою уникальность и значимость, свое отношение к миру, но и, будучи включенным в целостную систему взаимоотношений, а также собственные представления о себе с теми, которые приняты изначально. При этом, сопоставляя свой собственный взгляд о себе и взгляд на себя со стороны, регулирует отношения через соотнесенность с направленностью, целью деятельности и поведения.

Борисова Е.В в своем труде о коммуникативной компетенции приводит значимость направленности коммуникативных особенностей педагогов оценочного уровня самопонимания практически по всем шкалам не переступает рамки зоны адаптации, что является свидетельством равномерности проявления коммуникативных навыков [12]. Стремление к руководству, лидерству, профессиональное честолюбие и здоровое тщеславие балансируется с тактичностью, этикой во взаимоотношениях в педагогическом коллективе. Педагог уверен в себе, своих качествах,



надеется на себя, стремится к созданию хорошего мнения о себе у коллег, устанавливает степень воздействия и влияния на себя интересов педагогического коллектива, исходя из их личностно - индивидуальных особенностей. Беспроblemно избирает тон в общении, содействует пониманию своих интересов, для этого: активно включается в педагогическую деятельность, сотрудничает, становится уживчивым и общительным .

Основываясь на позиции Колесникова А.Ю, Кан-Калика В.А, Петрушкина Е.Б, уровень самопонимания педагога означает понимание специалиста профессионально значимых качеств своей личности, особенностей своей педагогической деятельности, адекватного восприятия эмоционального фона интересов в педагогическом коллективе, этическое отношение к себе. В свою очередь, уровень самопонимания трансформируется и развивается в результате успешного социально-ролевого взаимодействия в коллективе [37].

Б.В.Кайгородов формулирует, что формирование самопонимания являются необходимым условием повышения продуктивности профессионально-педагогического общения, которые могут служить фактором, способствующим осмысленности собственного поведения и поведения партнера по общению; переосмыслению стереотипов в качестве субъекта общения, причин и очагов их возникновения, актуализации; определения отношения к предмету общения в целом [33].

В качестве показателей профессионального самопонимания педагогов необходимо выделить следующие моменты:

1. Причины, обуславливающие формирование самопонимания.

Показателем сформированности данного показателя является наличие целей самоактуализации, самоопределения, саморазвития, познавательных мотивов;

2. Взаимоотношения в педагогическом коллективе.

Критерием для определения сформированности показателя отношений в педагогическом составе служит освоение навыками коммуникативного процесса, усвоение морально-этических и нравственных ценностей педагогов, как следствие формирования интересов в педагогическом коллективе. Оформленность восприятия образов коллег и руководства в педагогической деятельности;

3. Теоретические познания о педагогической, психологической, физической и духовной природе педагога и потребность в их освоении и усовершенствовании посредством своей теоретической подготовки.

Показателем сформированности данного норматива является наличие потребности усвоить и применить знания для самоизучения;

4. Показатель формирования навыков самопонимания.

Критерием для определения данного показателя служат частота, степень, глубина и осознанность их применения. Все вышеотмеченные феномены стали исходными в построении и определении предмета исследования изучения формирования и развития профессионального самопонимания и интересов педагогов, включающего:

5. Наличие профессионально-педагогического содержания в реальном и идеальном образе «Я».

Критерием сформированности показателя которого является наличие профессионального «идеального — Я»;

6. Личностный смысл педагогической деятельности.

Критерием сформированности - степень представления в самопонимании личного смысла педагогической деятельности.

7. Наличие реалистической самооценки.

Критерий - адекватность, необходимость принятия и учета оценки в деятельности.

8. Способность к рефлексии и внутреннему диалогу; доработке, переделке и самосовершенствованию понимаемых возможностей и способностей.

Критерий - завершенность, глубина, осознанность личностной рефлексии, опыт внутреннего диалога.

Предмет профессионального самопонимания раскрывается через его функции [33]. Актуализация личностно - педагогических функций в конкретной педагогической ситуации определяют проявления самопонимания педагога, которое выражается:

1) в осознании своей социальной роли, поиска смысла своей педагогической деятельности как обобщенно, так и в отдельных ситуациях;

2) в профессиональной «Я — концепции», в понимании специфических этико - нравственных и профессиональных атрибутов своей деятельности;

3) в утверждении себя в рамках педагогической ситуации независимо от характера актуальной ситуации;

4) в сохранении внутреннего диалога педагогических позиций и субъектов педагогического процесса. Согласованность развития этих функций в единстве обеспечивает саморазвитие личности педагогов в педагогическом коллективе.

Формирование самопонимания личности педагогов происходит по нескольким направлениям:

1. Происходит открытие и осмысление своего внутреннего пространства, начинается интроверсия через анализ своих эмоций, как состояния своего «Я», и проявляется чувство своей особенности, непохожести на других;

2. Способность осмысления возникает от ощущения и понимания необратимости времени, конечности самосуществования: возникают мысли о ценности жизни, перспективности своих устремлений, о возможном прогнозировании результатов педагогической деятельности, о своем общественном назначении для самого себя;

3. Формируется целостное, ценностное представление о себе, отношений к себе, в связи с анализом собственных морально-психологических, интеллектуальных качеств.

Самопонимание в период в профессиональной деятельности зависит от предшествующего опыта педагога в когнитивном, аффективном и потребностно-мотивационном сферах. В профессиональной деятельности интенсивно развивается самопонимание, в том числе и в период адаптации. Специалисту необходимо найти в себе возможность саморегуляции, для распознавания непривычных нормы, регулирующих поведение, эмоциональность и восприимчивость коллег. У педагога возникает необходимость «быть таким, как все», что достигается субъективностью переживаемых утрат при наличии иллюзий растворения в «общей массе».

Многие педагоги отмечают огромное этическое, морально-нравственное воздействие, высокий уровень требовательности к своей профессиональной личности, что немаловажную роль играет в формировании разделения интересов педагогического коллектива. Платон, в своих античных трудах, указывал, что если башмачник - дурной мастер, то люди будут дурно обуты, но если наставник плохо исполняет свои обязанности, в государстве рождается целое поколения невежественных и дурных людей. Проблема развития интересов педагогов к профессиональной деятельности существовала на протяжении всего исторического процесса развития педагогической мысли.

Профессиональные интересы не представляют собой врожденного качества. Интересы – это результат избирательности выборов в жизнедеятельности личности. Они сопровождают ее развитие и содействуют ему. Профессиональный педагогический интерес всегда имеет определенную предметную направленность, интересы специалиста многообразны, как многообразен окружающий мир.

Л.С. Выготский отмечает, что в субъективистской педагогической психологии интересы отождествлялись то с умственной активностью и рассматривались как интеллектуальное явление, и выводились из природы человеческой воли, то являлись сферой эмоциональных переживаний и

определялись как радость от происходящего без затруднений функционирования наших сил.

Гармоничное развитие межличностных отношений педагогов в педагогическом коллективе подразумевает положительный эмоциональный окрас своих интересов с потребностью расширения своей профессиональной деятельности. Анализ библиографической, философской, социологической, психологической и педагогической литературы по вопросам формирования профессиональных интересов показал, что условно можно выделить два направления исследований в области формирования интересов педагогов:

1) профессиональная адаптация с целью формирования обще трудовой подготовки педагогов, обеспечения включения их в производственную деятельность с учетом интересов государства, общества и самой личности (А. Дистервег, С.Т. Шацкий и др.);

2) профессиональная ориентация к определенному виду деятельности, в том числе к педагогической, и развитие в данном аспекте личностно значимых качеств у педагога (И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский) [68].

Всеобщая заинтересованность в согласованном и продуктивном формировании актуальных интересов в педагогическом коллективе снижает предпосылки для образования конфликтных ситуаций на фоне профессиональных и эмоциональных интересов педагогов. Игнорирование проблемных областей и интересов специалистов в педагогическом коллективе лишает способности анализировать их, и как следствие ведет к встрече педагогов с мнениями друг друга, изучение которых не выделено в актуальную область внутригруппового профессионального взаимодействия.

### **1.3 Теоретико-методологические основы конфликтов интересов в педагогическом коллективе**

Конфликт – форма социального взаимодействия между субъектами, возникающая по причине несовпадения желаний, интересов, ценностей.

История развития педагогики показывает, что конфликты всегда были и являются объективной реальностью, неотъемлемой частью личности педагога и социума [5]. Конфликты интересов затрудняют коммуникацию в педагогическом коллективе, снижают продуктивность деятельности, приводят к разрыву отношений, становятся причиной острых негативных переживаний, повышению уровня тревожности, стрессов и неврозов [54]. Вместе с тем, именно они являются мощным потенциальным стимулом мобилизации сил, личностного роста, развития коллективных отношений, т.к. сообщают нам о назревшей необходимости выхода на более высокий, продуктивный уровень отношений к себе, к людям, к деятельности, к окружающей действительности.

Предпосылки зарождения конфликтов педагогических интересов начинаются с философских воззрений древнегреческих ученых о природе вещей, перетекающий в конфликт интересов их последователей. Так, конфликт интересов наставнической мысли демонстрируют нам Анаксимандр (ок. 610 — 547 до н. э.) утверждавший, что вещи возникают из постоянного движения, его оппозиционер - Гераклит (кон. 6 — нач.5 вв. до н. э.) сделал попытку вскрыть причину движения, представить движение вещей и явлений как необходимый, закономерный процесс, порождаемый борьбой противоположностей, а Платон (ок. 428 — 348 до н. э.) рассматривал любой конфликт как величайшее зло. По его мнению, некогда существовал «золотой век», когда «люди любили друг друга и относились друг к другу доброжелательно». Тем не менее в «идеальном государстве» Платона имеются воины, готовые выступить в поход в любое время.

Следуя принципу детального рассмотрения проблемы конфликтов в педагогической литературе и учитывая всеобъемлющий характер этого феномена человеческой деятельности, отнесемся к понятию конфликта со стороны его смыслового содержания в различных областях знаний. Итак, какое же определение имеет понятие «конфликта» в различных отраслях человеческого познания?

1. Конфликт в словаре С. И. Ожегова – столкновение, серьезное разногласие, спор.

2. В «Советском энциклопедическом словаре» (1984) конфликт определяется как столкновение сторон, мнений, сил.

3. В «Философском энциклопедическом словаре» (М. 1983) понятия «конфликт» не включено в состав лексических смыслов. Предложенный вариант - «противоречие», как взаимодействие взаимоисключающих сторон и тенденций, предметов и явлений. Термин «конфликт» применяется лишь для обозначения острых враждебных столкновений классовых интересов, противоречий

4. «Социологический словарь» (М., 1991) дает толкование социального конфликта. Авторы определяют социальный конфликт как «предельный случай обострения социальных противоречий».

В современных концепциях разрешения межсубъектных конфликтов (А.Я.Анцупов, А.И. Шипилов, Н.В. Гришина, Б.И. Хасан) убедительно показана значимость становления у специалистов конструктивного отношения к конфликтным ситуациям [60]. Это и является одной из важнейших задач формирования коммуникативной культуры современного человека. Вместе с тем успешность поставленной задачи с позиций когнитивистского подхода невозможна без адекватного оценивания рассматриваемого феномена, его компонентов и понимания сущности межсубъектных отношений в конфликте во всей многообразной палитре чувств, когниций, поведенческих действий [53].

Конфликт интересов в педагогическом общении представляет собой коллективную систему социально-психологического взаимодействия с перевозбудимой формой поведенческого реагирования. При этом, даже вынужденная коллективность общения - не просто коммуникативный фон яркой эмоциональной деятельности, а важнейшая закономерность педагогического общения.

На сегодняшний момент в теории и практике педагогики накоплен значительный запас фактов и наблюдений для попытки поднять вопрос об оформлении теоретического направления - педагогической конфликтологии, как самостоятельной области исследований науки об образовании. Проблема педагогических конфликтов относится к области научных знаний, имеющих свое место во всех науках как социальных, так и технических [50].

Великий труд русского лексикографа В.И. Даля служит бесценным педагогическим трудом, на своем примере доказавший значимость правильного и грамотного истолкования не только своего настроения, но и правильного описания происходящего вокруг. Так, его пятидесятитрехлетний труд, помимо 200 000 слов собрал 30 тысяч пословиц, поговорок, присловий и загадок. Поэтому он является вполне репрезентативным источником как житейской мудрости, так и руководством по упорядочиванию педагогического взаимодействия. При подсчете количества пословиц, идиоматических оборотов и метафор, характеризующих различные конфликтные ситуации и противоречия, в качестве ключевых слов взяты следующие — мир, согласие, брань, драка, ссора. Оказалось, что с ними связано свыше 700 соответствующих фразеологизмов. Среди них 21,2% имели ключевое слово «согласие»; 5,2% — «мир»; 14,3% — «ссора»; 52,7% — «драка»; 6,6% — «брань».

Предпосылки для зарождения конфликтной ситуации предшествует собственно конфликту, ее составляющими являются субъекты и объект конфликта с их характеристиками и особенностями (Битянова М. Р., Вереникина Н. М.) Таким образом, конфликтную педагогическую ситуацию интересов можно принять как совокупность объективных и субъективных условий, возникающих в школьном социуме и создающих определенное психологическое напряжение, по причине которого ослабляется рациональный контроль субъектов общения и активизируется их эмоциональное восприятие сложившихся противоречий. Чтобы конфликтная ситуация переросла в конфликт, необходим инцидент. Инцидент – это повод



для конфликта, конкретное обстоятельство, которое является «спусковым механизмом», порождающим развитие событий. По мнению М. Р. Битяновой, «инцидент – это ситуация взаимодействия, позволяющая осознать его участникам наличие объективного противоречия в интересах и целях» [10]. Трудно согласиться с подобным утверждением. Инцидент в педагогическом коллективе далеко не всегда является осознанным фактом. Он нередко выступает как повод к конфронтации. Именно инцидент является переходом к конфликтной ситуации в конфликтное взаимодействие педагогических интересов в группе. Последнее проявляется в поведении педагогов и их реакции в конфликтной ситуации. В связи следует говорить о культуре педагогического конфликтного поведения, его субъектов, заключающегося в грамотном разрешении противоречия, что лежит в основе конфликтной ситуации.

Педагогический конфликт - сложное взаимодействие, происходящее, как правило, в силу объективных и субъективных причин. Рассмотрим типологию педагогических конфликтов по М. М. Рыбаковой [61]:

1. Конфликты, вызванные объективными причинами: социально-экономическим положением педагогов, условиями педагогической деятельности (средовой, этнический аспект).

2. Конфликты, связанные с поведением участников учебно-воспитательного процесса.

3. Конфликты в области межличностных отношений (т. е. вызванные субъективными причинами), которые связаны со спецификой межличностных отношений в школьном социуме, обусловлены психологическими особенностями каждого участника учебно-воспитательного процесса (возрастными, индивидуально-психологическими, социально-психологическими).

В педагогическом коллективе взаимодействие интересов бывает двух видов: формальное (функционально-деловое) и неформальное (эмоционально-личностное). Некоторые исследователи полагают, что конфликт интересов в педагогическом коллективе является закономерностью

функционирования педагогического социума. По мнению Р. Х. Шакурова и Б. С. Алишева, можно выделить две основные группы факторов, влияющих на конфликтность (или несовместимость) в педагогическом коллективе. Это объективные характеристики коллективной деятельности, выражающиеся в ее содержании и способах организации, и психологические особенности членов коллектива – как функциональные, так и нравственно-коммуникационные [67].

Согласно положению Анцупова А.Я., конфликты интересов в педагогическом коллективе рассматривают в соответствии с общепринятой классификацией конфликтов и с учетом типа их проявления. По типу проявления выделяют следующие виды педагогических конфликтов интересов [4]:

1) истинный (или подлинный), при котором столкновение интересов носит объективный характер, осознается педагогами и не зависит от какого-либо непостоянного фактора;

2) случайный (или условный), в котором конфликтные отношения возникают в случайных, изменяющихся обстоятельствах, не осознаваемых участниками конфликта. Такие конфликты могут быть прекращены, если участники осознают реально имеющиеся возможности в сплочении интересов педагогическом коллективе;

3) смещенный, где причины конфликта имеют косвенную связь с объективными причинами, лежащими в его основе. Такой конфликт может быть выражением истинных конфликтных отношений, лишь в символической форме;

4) мнимый (или неверно приписанный), в котором конфликтные отношения ошибочно приписываются не тем сторонам, между которыми разыгрывается действительно настоящий конфликт. Преднамеренно, с целью провокации столкновения в группе противника, «замаскировав» этот конфликт между его истинными участниками, либо непреднамеренно, в силу присутствия ложной информации о существующем конфликте;

5) скрытый, при котором конфликтные отношения в силу объективных причин существуют, но интересы конфликтующих сторон при этом не актуализируются;

6) ложный, имеющий субъективные основания и возникающий в результате ложных представлений или недоразумений. Педагогические конфликты классифицируются также по временным параметрам на: кратковременные, быстротечные, длительные.

Сложность протекания взаимодействия интересов в педагогическом коллективе обуславливает следующие специфические его виды:

- 1) между молодыми педагогами и педагогами со стажем работы;
- 2) между педагогами, ведущих разные дисциплины (например, между метматиками и литературоведами);
- 3) между педагогами, преподающими один и тот же предмет;
- 4) между педагогами, имеющих разные педагогические квалификации;
- 5) между педагогами начальных классов и среднего звена групп;
- 7) между педагогами, чьи дети учатся в том же образовательном учреждении, и педагогами, которые учат детей этих педагогов.

Таким образом, разрешение конфликтов интересов в педагогическом коллективе соответствует важным качествам профессионального общения этой среды [6].

К профессионально важным для реализации педагогического общения качествам, способностям педагога принято относить:

- 1) интерес к деятельности и к сотрудникам, к работе с ними, общительность, коммуникабельность;
- 2) эмпатийность и понимание;
- 3) психологическая пластичность, оперативное мышление, помогающее быстро и правильно ориентироваться в меняющихся ситуациях;
- 4) самоконтроль, самообладание и самоидентификация своего психического состояния, эмоционального переживания (общим поведением, телом, голосом, мимикой, настроением, мыслями, чувствами и др.);

- 5) переход к спонтанной коммуникации для поиска творческих решений;
- 6) прогнозирование педагогических конфликтов на фазе их начальных возникновений и способность предотвращать их претпосылки;
- 7) вербальные особенности: богатый лексический запас и ориентация в подходящем выборе слов;
- 8) педагогическая импровизация, как разнообразие психолого-педагогической коммуникации (убеждение, внушение, «заражение»);
- 9) педагогическая рефлексия – процесс самопознания внутренних психических эмоциональных актов и состояний, для понимания других педагогов в группе.

Психологический анализ проблемной ситуации интересов педагогов в коллективе является получением определенной информации о его развитии [5]. Спонтанное реагирование педагога, как и необдуманное решение, вызывает аффективную импульсивную реакцию учащегося и приводит к некорректному вербальному взаимодействию (крики, взаимные упреки, угрозы и др.) - ситуация становится конфликтной. Например, педагоги, авторитарного стиля общения, непримиримы к любой конфликтной ситуации, считая ее нависшей угрозой своему авторитету. Поэтому любая конфликтная ситуация в которой затрагиваются интересы авторитарного педагога, переходит в стадию открытого столкновения интересов с остальными участниками педагогического общения в группе.

В основе разрешения и устранения конфликтов интересов в педагогическом коллективе лежит психологический анализ педагогической ситуации, при котором педагоги могут вскрывать причины стрессовой ситуации с целью предупреждения ее перехода в более длительный и затяжной эмоциональный конфликт. Основой целью психологического анализа проблемной ситуации конфликтующих интересов сторон в педагогическом коллективе является получение достоверной информации о развитии интересов педагогов. Психологический анализ позволяет педагогу найти и выбрать варианты разрешения и возможные пути предупреждения,

предотвращения конфликта. Предотвратить конфликт - это значит трансформировать отношения в коллективе с аффективно-напряженных в сферу деловых отношений. Анализ конфликтной ситуации включает в себя анализ всех звеньев (элементов) данной ситуации. Рассмотрим один из алгоритмов анализа возникающих проблемных ситуаций в педагогическом коллективе:

1) полное содержание характеристики возникшей ситуации, конфликта интересов: предпосылки возникновения конфликтов, поведения поступков, личностей педагогов, настроения, установок, активности, степени эмоционального возбуждения; отношения к коллективу, товарищам, к совместной деятельности, к самому себе;

2) классификация возрастных, профессиональных и индивидуальных особенностей педагогов;

3) характеристика ситуации с точки зрения конфликтующих сторон;

4) определение личностных позиций педагогов в возникшей конфликтной ситуации – рефлексия;

5) определение вариантов отношений после конфликта.

Функции педагогических конфликтов

Систематизируя многочисленные исследования (А. Я. Анцупов, А. И. Донцов, Е. А. Первышева, Л. А. Петровская, Т. А. Полозоваи др.), отметим конструктивные и деструктивные функции педагогического конфликта.

Конструктивная функция заключается в истоке развития личности, ее самосовершенствования; благоприятствует адаптации личности педагога к новым условиям; определяет причины разногласий, противоречий для поиска способов их устранения; снижает психологическую напряженность и стрессовость ситуации, избавляет педагогов-участников конфликта от фрустрации; содействует сплочению группы, укрепляет интимно-личностное общение в коллективе; выявляет социальные установки.

Деструктивная функция педагогического конфликта лежит в основе разрушения формальных и неформальных отношений, эмоциональном

дискомфорте в общении и совместной деятельности, противодействуя преодолению противоречий, имеющихся в субъектно-субъектных отношениях [17].

Разрешение конфликта, по мнению исследований ученых-педагогов, психологов, социологов способствует развитию личности и самореализации педагога [11]. Рассмотрим основные возможные сценарии протекания конфликтов интересов в педагогическом коллективе:

*Предотвращение конфликтной* ситуации на фоне педагогических интересов в коллективе разрешимо в случае устранения главного объекта противоречия. Для этого необходимо привлечение постороннее и незаинтересованное лицо для беспристрастной оценки произошедшего инцидента, либо исчерпать его путем принятия обоюдного компромисса конфликтующих сторон;

*Отсрочка конфликта* - принятие временных мер, которые способствуют ослаблению эмоциональному напряжению заинтересованных сторон, корректирующая представления об оппоненте, о возникшей конфликтной ситуации в педагогическом коллективе, снизить смысловую ценность конфликта в представлении педагогов;

*Разрешение конфликта.* Сохранение спокойного тона, терпимости к высказыванию посторонних интересов, проявление рефлексии, соучастия, поддержание обратной связи, лаконичность и немногословность, нейтральная или позитивная манера высказывания своего мнения и защиты своих интересов являются беспроблемными вариантами успешного разрешения конфликтной ситуации со стороны любого педагога в коллективе.

Таким образом, педагогу необходимо изучать и выделять возникающие предпосылки зарождения конфликтной ситуации в коллективе, учитывая особенности происходящего путем анализа педагогической деятельности специалистов и интересов сторон. При этом, устранение конфликта волевым путем или административным давлением отрицательно влияет на

благоприятное и продуктивное развитие интересов всего педагогического коллектива.

#### **1.4 Модель формирования профессионального реагирования педагогов в ситуации конфликта интересов в педагогическом коллективе**

Моделирование - это изучение объекта посредством форм и моделей с переносом полученных знаний на оригинал (источник). Предметное моделирование является собой создание моделей упрощенных или уменьшенных копий с определенными свойствами, дублирующими оригинальные. Мысленное моделирование - с использованием мысленных образов. Знаковое или символическое - представляет собой использование визуальных начертаний, формул и чертежей. Компьютерное - это технологический способ обозначения объекта изучения компьютерной программой.

Опишем модель формирования профессионального реагирования педагогов в ситуации конфликта интересов в педагогическом коллективе.

Целью является формирование профессионального реагирования специалистов-педагогов в процессе профессиональной деятельности посредством методов педагогической психологии. То есть, постижение ими целей своего поведения, в результате которого происходит когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания и реалий интересов в педагогическом коллективе.

Методологической основой модели являются принцип детерминизма, личностно-деятельностный подход, системный подход.

**Принцип детерминизма** - научный подход, согласно которому все наблюдаемые явления не случайны, а имеют определенную причину.

Принцип детерминизма (в психологии) [лат. *determinare* — определять; *principium* — основа, начало] — признание необходимости изучать

закономерные зависимости психических явлений от порождающих их факторов. Принцип детерминизма - закономерная и необходимая зависимость психических явлений от порождающих их факторов. Принцип детерминизма состоит из причинности как совокупности обстоятельств, предшествующих во времени следствию и вызывающих его, но не исчерпывается этим объяснительным принципом, поскольку существуют и другие формы принципа детерминизма, а именно:

1) системный (выявляет зависимость частных компонентов структуры от качеств целостного объекта);

2) детерминизм обратной связи (следствие является источником причинности действия);

3) статистический детерминизм (при одинаковых причинах возникают различные в известных пределах эффекты, подчиненные статистической закономерности);

4) целевой (предваряющая результат цель как закон определяет процесс его достижения) и др.

Развитие научного знания о психике разрабатывается на основе различных форм детерминизма. Длительное время оно опиралось на механический детерминизм, представляющий собой материальные стороны психических явлений, либо образец взаимодействия технических устройств (машин). Тем временем, в середине XIX в. возник биологический детерминизм, раскрывший своеобразие обусловленности поведения животного мира (теория естественного отбора Дарвина) и установивший понимание психики в качестве необходимой составляющей жизнедеятельности любого живого организма на Земле. Если вначале механический детерминизм являл психику побочным феноменом, то теперь она представлялась неотъемлемым компонентом существования разумных существ (В. Вундт).

Дальнейшее развитие понимания психологического детерминизма складывалось в трудах естествоиспытателей (Г. Гельмгольц, Ф. Дондерс, И.



М. Сеченов и др.), выразивших, что обусловленные воздействием внешних объектов на организм психические явления (образ, реакция выбора и др.) формируются по законам, отличающихся от физических и биологических, и поэтому выступают особыми регуляторами поведения. Внедрение в психологию идей взгляда естественнонаучного психологического детерминизма стало причиной к ее обособлению в автономное знание о процессах с собственными закономерностями и особенностями. В марксизме был разработан свой собственный взгляд на детерменизм, согласно которого, активность поведенческого осознания людей коренится в избранном ими стиле и образе жизни. Это стало методологической предпосылкой для реализации принципа детерминизма на уровне психологическо-социальной организации человеческой жизнедеятельности. Особенностью объяснения психики человека с точки зрения диалектического материализма заключается в положении о том, что, изменяя действительность вокруг себя, трансформируя свое поведение и влияя на преобразование реальности предметного существования вокруг себя, субъект своего существования (человек) изменяется сам. Путем подобной деятельности одновременно возникают объективные продукты материальной и духовной культуры, в которых воплощаются актуальные способности и силы человека, а также субъективные силы человека, которые ощущаются им путем внутренних переживаний [30].

**Личностно-деятельностный подход** - методологическая концепция отечественной психологии, раскрывающая психологию как науку о порождении и функционировании психики в процессе деятельностного взаимодействия индивидов со своей средой.

Основной постулат этой концепции: психика формируется и проявляется в деятельности. На этом постулате основаны все другие принципы психологии: развития, историзма, активности, предметности, интериоризации-экстериоризации, единства строения внешней и внутренней

деятельности, системного анализа психики, зависимости психического отражения от места объекта в структуре деятельности.

На основе этой концепции разработаны теория ведущей деятельности в психическом развитии индивида, теория структурной организации деятельности: деятельность – действие – операция, сдвиг мотива на цель, сдвиг условий деятельности на цель, средства и условия деятельности, психология и психофизиология регуляции деятельности; сформированы концептуально-психологические понятия значения и смысла действий, иерархия мотивов личности. Концепция деятельностного подхода широко и плодотворно используется во всех прикладных отраслях отечественной психологии (медицинской, педагогической, инженерной, юридической и др.).

По своему определению термин «подход к обучению» многозначен. Это: а) мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; б) глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и прежде всего самих субъектов педагогического взаимодействия: учителя (преподавателя) и ученика (студента). Подход как категория шире понятия «стратегия обучения» – он включает ее в себя, определяя методы, формы, приемы обучения.

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения. Личностный подход, согласно положению К.К. Платонова, это принцип личностной обусловленности всех психических явлений человека, его деятельности, его индивидуально-психологических особенностей.

Личностно - деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре ведущей деятельности находится сам индивид – его мотивы, цели, его индивидуальный психологический потенциал, т. е.

педагог, как личность. Опираясь на интересы, уровень его знаний умений, и качество собственной компетентности специалист определяет профессиональную цель своей деятельности формирует и направляет весь круг своих интересов в сферу развития своей реализации профессионального и личностного становления. Отсюда следует, что цель каждого совместного времяпрепровождения формируется с позиции каждого конкретного педагога и педагогического коллектива в целом. К примеру, цель педагогического актива может быть поставлена так: «Сегодня каждый из вас научится решать определенный класс задач». Такая формулировка означает, что специалист-педагог должен осознать и отрефлексировать текущий, исходный и актуальный уровень своего знания, компетентности и особенностей профессионального поведения, а затем оценить и свои успехи, свой личностный рост.

**Системный подход** – разработанное направление методологического научного познания, в основе которого лежит процесс рассмотрения объекта в качестве системы: целостного комплекса взаимосвязанных элементов (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин); совокупности взаимодействующих объектов (Л. фон Бергаланфи); совокупности сущностей и отношений (Холл А. Д., Фейджин Р. И.).

Основные принципы системного подхода:

- Целостность, рассматривающая одновременно систему как единое целое и в то же время как подсистему для вышестоящих уровней.

- Иерархичность строения, то есть существование множества (в крайнем случае, двух) элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня. Реализация этого принципа демонстрируется путем приведения примера любой конкретной организации. Как известно, любая организация представляет собой взаимодействие двух подсистем: управляющей и управляемой. Одна управляет второй, при этом налицо взаимное влияние на состояние обеих подсистем.

-Структуризация, которая заключается в необходимости анализирования элементов системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационного устройства. В подавляющем количестве по встречаемости в природе, процессом функционирования системы является не столько свойства её отдельных составляющих, сколько свойства и качества самой структуры.

-Множественность, позволяющая использовать множество кибернетических, экономических и математических моделей для описания отдельных элементов и системы в целом.

- Системность, как свойство объекта обладать всеми признаками системы.

Таким образом, системный подход к изучению личности определяется как признание того, что личность представляет собой активную динамическую психологическую структуру, интегрированное целое, образуемое взаимодействием свойств, являющихся специфическими личностными составляющими, реализующими функции внутренней регуляции и внешнего обмена с социальной и предметно-объективной средой.

**В организационно-методический блок** мы включили педагогические условия, методы исследования и методы формирования методологической основы профессионального реагирования педагогов в условиях конфликтов интересов внутри педагогического коллектива.

Проанализировав понятие «педагогические условия», для начала рассмотрим основные свойства и признаки понятия «условие» как явления в различных аспектах.

В справочной литературе «условие» понимается как:

- 1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит;
- 2) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности;
- 3) обстановка, в которой что-нибудь происходит [45].

Философская значение смысла об условии связывается с отношением предмета к окружающим его событиям и явлениям, с помощью которых он

существует, взаимодействует и развивается: «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент структуры объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из факта существования которого следует наличие возникновения данного явления». Т.е. совокупность конкретных условий возникшего явления формирует среду его протекания, возникновения, существования и развития.

В психологии исследуемое понятие, как правило, представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты [51].

Педагоги занимают схожую с психологами позицию, рассматривая условие как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности (В.М. Полонский) [57].

Таким образом, с помощью результатов комплексного анализа можно заключить, что понятие «условие» является общенаучным, а его сущность в педагогическом аспекте может быть охарактеризована несколькими положениями:

1. условие есть совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов и т.д.;
2. обозначенная совокупность влияет на развитие, воспитание и обучение человека;
3. влияние условий может ускорять или замедлять процессы развития, воспитания и обучения, а также воздействовать на их динамику и конечные результаты.

В современных исследованиях понятие «условие» сформировано достаточно для заключения характеристик педагогических систем. При этом исследователи, опираясь на разнообразие признаков, выделяют

различные виды условий. Так, Ю.К. Бабанский по сфере воздействия отмечает две группы условий функционирования педагогической системы: внешние (природно-географические, общественные, производственные, культурные, среды микрорайона) и внутренние (учебно-материальные, школьно-гигиенические, морально-психологические, эстетические) [8].

По характеру воздействия выделяют объективные и субъективные условия. Объективные условия обеспечивают актуальные реалии функционирования педагогической системы и включают нормативно-правовую базу сферы образования, средства информации и пр., выступая в качестве одной из причин, побуждающих участников образования к адекватным проявлениям себя в нем. Эти условия непостоянны, а переменчивы. Субъективные условия оказывают влияние на функционирование и развитие педагогической системы, отражая потенциалы субъектов педагогической деятельности (педагогов-специалистов, методистов), уровень согласованности их действий, степень личностной ценности мотивационных и целевых приоритетов сторон, а также первостепенных намерений от осуществляемой деятельности.

По специфике объекта воздействия выделяют общие и специфические условия, способствующие функционированию и развитию педагогической системы. К общим условиям относятся философские, социальные, экономические, культурные, исторические, национальные, географические и др. условия; к специфическим - особенности социально-демографического состава индивидов; географические координаты расположения образовательного учреждения; материальные ресурсы образовательного центра, оборудование и электронная укомплектованность кабинетов и пр.

Проблема условий приобретает «педагогическую» окраску в исследованиях В.И. Андреева, А.Я. Найна, Н.М. Яковлевой, Н.В. Ипполитовой, М.В. Зверевой, Б.В. Куприянова, С.А. Дыниной и др.,

найдя свое отражение в многочисленных трактовках термина «педагогические условия».

Рассматривая данное понятие, ученые придерживаются нескольких позиций.

Первой позиции придерживаются ученые, для которых педагогические условия есть совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды (В.И. Андреев, А.Я. Найн, Н.М. Яковлева):

- (комплекс) мер, содержание, методы (приемы) и организационные формы

  - обучения и воспитания (В.И. Андреев) [3];

- совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач (А.Я. Найн);

- совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса (Н.М. Яковлева).

Вторую позицию отстаивают исследователи, связывающие педагогические условия с построением конкретной педагогической системы, в которой они выступают одним из компонентов (Н.В. Ипполитова, М.В. Зверева и др.):

- компонент педагогической системы, отражающий целостность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующий реализации процессуального аспекта системы) составляющих, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие;

- содержательное описание одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками (Зверева М.В.) [28].

Для ученых, занимающих третью позицию, педагогические условия-планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования (Б.В. Куприянов, С.А. Дынина и др.). При этом ученые данной группы указывают на необходимость рядоположности педагогических условий, проверяемых в рамках гипотезы одного исследования.

Анализ позиций различных ученых, касающихся определения понятия «педагогические условия» позволяет выделить ряд положений, необходимых для нашего понимания данного понятия:

1) условия являются составным элементом педагогической системы(в том числе и целостного педагогического процесса);

2) педагогические условия являются совокупностью возможностей образовательной (целенаправленно организованные меры воздействия и взаимодействия субъектов образования: цели, мотивы, содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания, программно-методическое оснащение образовательного процесса) и материально-пространственной (учебное и техническое оборудование, природно-пространственное окружение образовательного учреждения и т.д.) среды, влияющих положительно или отрицательно на ее функционирование;

3) в структуре педагогических условий присутствуют как внутренние (обеспечивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса), так и внешние(содействующие формированию процессуальной составляющей системы) элементы;

4) реализация правильно выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность функционирования педагогической системы.

Таким образом, мы рассматриваем педагогические условия в качестве одного из основных компонентов педагогической системы, лежащий в основе совокупности возможностей образовательной и окружающей



пространственной среды, влияющих на личностный, профессиональный и процессуальный аспекты этой системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие в интересах продуктивного взаимодействия педагогов в коллективе учебного заведения.

К педагогическим условиям, позволяющим достигнуть конечного результата нашей модели формирования профессионального реагирования педагогов в условиях конфликтов интересов внутри педагогического коллектива мы относим:

- профессиональное самопонимание специалистов-педагогов, которое понимается как постижение ими смысла своего существования, в результате которого происходит когнитивное и эмоциональное согласование деятельности продуктов самосознания и реальности;

- метод профессионального реагирования в процессе педагогического взаимодействия используется регулярно и систематически;

- учитываются возрастные и психологические особенности педагогов при составлении авторской программы развития у них профессионального поведения при помощи метода профессионального реагирования.

Методы – это те приемы и средства, при помощи которых, исследователи получают достоверные сведения, необходимые для дальнейшего использования в построении научных теорий и в выработке практических рекомендаций.

Метод включает в себя способы исследования феноменов, систематизацию, корректировку новых и полученных ранее знаний. Умозаключения и выводы делаются с помощью правил и принципов рассуждения на основе эмпирических (наблюдаемых и измеряемых) данных об объекте. Базой получения данных являются наблюдения и эксперименты. Для объяснения наблюдаемых фактов выдвигаются гипотезы и строятся теории, на основании которых в свою очередь строится математическое описание – модель изучаемого объекта [59].

Неотъемлемой частью научного метода, для любой науки, является требование объективности, недопустимость субъективного толкования результатов исследования. Не должны учитываться какие-либо утверждения, даже исходящие из видных авторитетных ученых. Для обеспечения независимой проверки проведенные наблюдения документируются, при этом обеспечивается доступность и для других ученых всех исходных данных, методик с результатами и выводами исследований. Это позволяет получить дополнительное подтверждение путем воспроизведения проведенных экспериментов и критически оценить степень соответствия - валидности экспериментов и результатов с выводами, касаемо к исследуемой теории.

Принято выделять два основных уровня научного познания – эмпирический и теоретический. Это деление обусловлено тем, что субъект может получать знания опытным, экспериментальным путем (эмпирическим) и путем сложных логических операций, то есть теоретически.

Эмпирический уровень познания включает в себя:

- наблюдение явлений,
- накопление и отбор фактов,
- установление связей между ними.

Эмпирический уровень – это этап сбора данных (фактов) о социальных и природных объектах, явлений. На эмпирическом уровне исследуемый предмет отражается преимущественно со стороны внешних связей и окружающих проявлений. Главным для этого уровня является фактическая деятельность. Эти задачи решаются с помощью соответствующих методов. Эмпирический закон - это наиболее развитая форма вероятностного эмпирического знания, с помощью индуктивных методов фиксирующего количественные и иные зависимости, полученные опытным путем, при сопоставлении фактов наблюдения и эксперимента. В этом его отличие как формы знания от теоретического закона – достоверного знания, которое формулируется с помощью математических абстракций, а также в результате

теоретических рассуждений, главным образом как следствие мысленного эксперимента над идеализированными и субъективными объектами.

Теоретический уровень познания связан с преобладанием мыслительной деятельности, с осмыслением эмпирического материала и предметности, его переработкой. На теоретическом уровне раскрывается:

- внутренняя структура и закономерности развития систем и явлений,
- их взаимодействие и обусловленность.

В нашей модели познания мы использовали следующие методы теоретического и эмпирического исследования:

- *наблюдение* - это целенаправленное восприятие объекта, обусловленное задачей деятельности. Основное условие научного наблюдения — объективность, т.е. возможность контроля путем либо повторного наблюдения, либо применения других методов исследования (например, эксперимента). Это наиболее элементарный метод, один из множества других эмпирических методов.

- *анализ* - это разложение объекта на составляющие. Чтобы разложить целое на составляющее, нужно выделить признаки отдельных элементов целого с тем, чтобы разложив на составляющие каждое отдельно проанализировать, выделить существенные взаимосвязи и затем осуществить синтез (объединение).

- *обобщение научной литературы по проблеме исследования,*

- *сравнительный метод* - метод сопоставления двух и более объектов (явлений, идей, результатов исследований и т. п.), выделение в них общего и различного, с целью классификации и типологии. Для того чтобы сравнение было плодотворным, оно должно удовлетворять двум основным требованиям. При этом, сравниваться должны лишь такие явления, между которыми может существовать определенная объективная общность. Нельзя сравнивать заведомо несравнимые вещи, - это ничего не дает. В лучшем случае здесь можно только к поверхностным и потому бесплодным аналогиям. Сравнение должно осуществляться по наиболее важным

признакам Сравнение по несущественным признакам может легко привести к заблуждению.

*-анкетирование* - метод сбора социальной информации. Анкетирование дает возможность за сравнительно короткий срок опросить значительное количество людей, что особенно важно при оперативном изучении общественного мнения (например, при выдвижении руководящих работников, аттестации кадров, изучении причин текучести, при организационной диагностике и т. д.) или в процессе подбора кадров. Основным инструментом анкетирования является анкета (опросный лист), т. е. список специальных и определенным образом сгруппированных вопросов. По содержанию и форме задаваемых вопросов анкеты классифицируются на открытые (вопросы задаются в открытой форме, предполагающей произвольный ответ), закрытые (предусмотрены однозначные варианты ответов типа «да-нет») и комбинированные. По способу проведения анкетирование разделяют на прямое (в присутствии анкетера) и заочное,

*- психологическое тестирование* - исследование определённых психологических качеств и свойств личности путем использования психологических тестов. Это метод измерения и оценки психологических характеристик человека с помощью специальных техник. Предметом тестирования могут быть любые психологические характеристики человека: психические процессы, состояния, свойства, отношения и т. п. Основой психологического тестирования является психологический тест – стандартизированная система испытаний, позволяющая обнаружить и измерить качественные и количественные индивидуально-психологические различия,

*- анализ продуктов деятельности* - основывается на том, что в результатах работы человека оказываются его знания, умения и навыки, способности, внимательность и наблюдательность, черты характера. Следовательно, продукты деятельности дают возможность увидеть в них самые разнообразные психические качества и свойства личности, уровень их

развития. Продуктами деятельности учащихся являются их письменные работы, изделия, рисунки, модели, фотографии и др. Продукты деятельности можно анализировать также в процессе их создания. Наблюдая этот процесс, можно выявить не только его качество, но и динамику, темп работы, сноровку в действиях, отношение к заданию. Данные наблюдения помогают глубже и всесторонне познать умственные, эмоциональные, волевые и характерные качества и свойства личности.

*-психолого-педагогический эксперимент* - это специфический исключительно для психологии вид эксперимента, в котором активное воздействие экспериментальной ситуации на испытуемого должно способствовать его психическому развитию и личностному росту. Психолого-педагогический эксперимент требует очень высокой квалификации со стороны экспериментатора, так как неудачное и некорректное использование психологических методик может привести к негативным для испытуемого последствиям. 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 [60].

- *методы математико-статистического анализа данных* – методы, основанные на теории вероятностей и занятая поиском законов изменения и способов измерения случайных величин, обоснованием методов расчетов, производимых с такими величинами..

Анализ психологического взаимодействия показывает высокую степень важности формирования профессионального педагогического реагирования в условиях стрессовых ситуаций на фоне столкновения интересов сторон в педагогическом коллективе. Так, реакция в психологии - любой ответ организма на изменения во внешней или внутренней среде. Реакция в психиатрии - кратковременное эмоциональное состояние с измененным поведением, вызванное тем или иным ситуационным воздействием, являющееся субъективно значимым для личности. Профессиональное реагирование - набор специально сформированных навыков, необходимых для квалифицированного поведения в ответ на возникающие воздействия со стороны профессионального окружения. Следовательно, профессиональные реакции могут выступать как в форме психологических, так и патологических проявлений. При последних отмечается утрата частью проявлений психологически понятного, реактивного характера; присоединение расстройств невротического уровня (колебаний настроения, раздражительности, нарушений сна, соматовегетативных проявлений); повторяемость, относительная стабильность, возможность перехода в хроническую форму; социально-психологическая дезадаптация, требующая психологической коррекции.

Разрабатывая методологические аспекты теории классификации, методологи предлагают различать следующие основные понятия:

- классификация – это разбиение любого множества на подмножества по любым признакам;

- систематика - упорядоченность объектов, имеющая статус привилегированной системы классификации, выделенной самой природой (естественная классификация);

- таксономия – учение о любых классификациях с точки зрения структуры таксонов (соподчиненных групп объектов) и признаков.

Классификационные методы позволяют решать целый ряд познавательных задач: свести многообразие материала к сравнительно небольшому числу образований (классов, типов, форм, видов, групп и т. д.); выявить исходные единицы анализа и разработать систему соответствующих понятий и терминов; обнаружить регулярности, устойчивые признаки и отношения, в конечном счете – эмпирические закономерности; подвести итоги предшествующих исследований и предсказать существование ранее неизвестных объектов или их свойств, вскрыть новые связи и зависимости между уже известными объектами.

**К методам формирования профессионального педагогического реагирования** в коллективе с целью предупреждения конфликтов интересов, мы относим следующие методы:

- групповая терапия;
- групповая дискуссия;
- имагогика;
- групповая психокоррекция;
- психодрама;
- групповые тренинги.

Для педагогического исследования важным является определение критерия того явления (процесса), на которое направлено данное исследование.

Итак, рассмотрим определения понятия «критерий» и выделим критерии сформированности профессионально-личностной позиции будущих педагогов.

Критерий (греч. *kriterion* – средство для суждения) – признак, на основании которого проводится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки [15].

Критерий – признак, на основании которого производится оценка чего-либо; мерило; условная принятая мера, позволяющая произвести измерение объекта и на основании этого дать ему оценку [55].

Таким образом, критерий - это материализованный признак, с помощью которой расценивается степень уровня достижения цели, количественная мера некоторого явления.

Показатель считается учеными составляющей критерия – конкретным проявлением сущности качеств процесса или явления. Таким образом, критерий как общая характеристика педагогического явления или объекта может иметь несколько или даже много показателей.

В нашем исследовании мы использовали следующие диагностические методики:

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

Результатом внедрения данной модели является сформированный высокий уровень профессионального реагирования педагогов колледжа.



## **2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ И МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ КОНФЛИКТОВ**

### **2.1 Организация и методы исследования**

Целью нашей работы является изучение влияния методов психологии конфликтов на формирование профессионального реагирования педагогов в процессе профессиональной деятельности.

В соответствии с целью была разработана модель, эффективность которой мы проверили опытным путем.

Первый этап – теоретический (2015-2016), 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 и методики исследования.

Второй этап (2016-2017). 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 (психолого-педагогический эксперимент) и проведена повторная диагностика качества профессионального реагирования среди педагогов в коллективе.

На заключительном этапе (май 2017) осуществлялись обработка и анализ данных, полученных в результате исследования.

База исследования – КГКП «Рудненский горно-технологический колледж».

В исследовании приняло участие 30 педагогов.

В 2015-2016 учебном году нами была проведена методика «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях» по выделенных нами критериям: склонность к соперничеству и сотрудничеству в коллективе, степень компромиссности, избегания конфликтов или, наоборот, склонность к обострению их.

Мы использовали следующие методики:

- методика «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях» [25];
- методика А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина [34].
- Методика определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности [66]

Опишем используемые методики.

*Методика «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях» [25].*

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 А).

*Методика А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина [34].*

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 (Приложение Г).

*Методика определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности [29]*

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

Для математической 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 Результаты первичной диагностики конфликтов интересов в педагогическом коллективе**

В соответствии с планом исследования мы провели первичную диагностику конфликтов интересов 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 метода исследования

| <b>Шифр педагога</b> | <b>Уровни выраженности стратегий поведения в конфликте</b> |                          |                           |
|----------------------|--|--------------------------|---------------------------|
|                      | <b>Низкий уровень</b>                                      | <b>Средний уровень</b>   | <b>Высокий уровень</b>    |
|                      | <b><i>0-3 балла</i></b>                                    | <b><i>4-8 баллов</i></b> | <b><i>9-12 баллов</i></b> |
| 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           |          | +         |          |
| <b>Всего</b> | <b>2</b> | <b>21</b> | <b>7</b> |



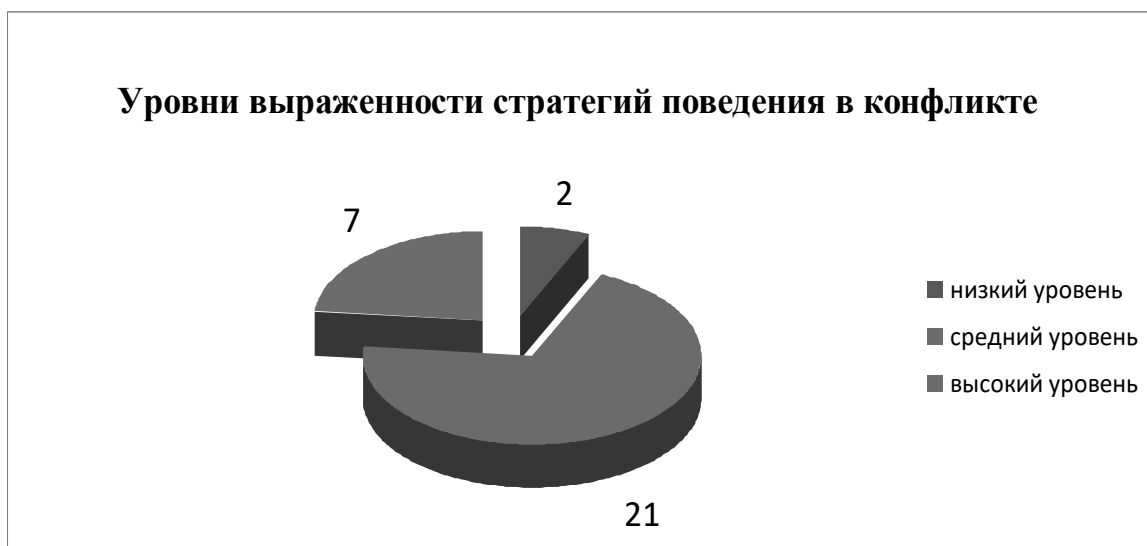


Рисунок 1 – Результаты первичной диагностики по методике уровня выраженности стратегий поведения в конфликте

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.

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 для исследования самоактуализации, в понимании нами как высокой потребности в познании, стремлении к творчеству, гармоничному бытию и здоровым отношениям 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 |

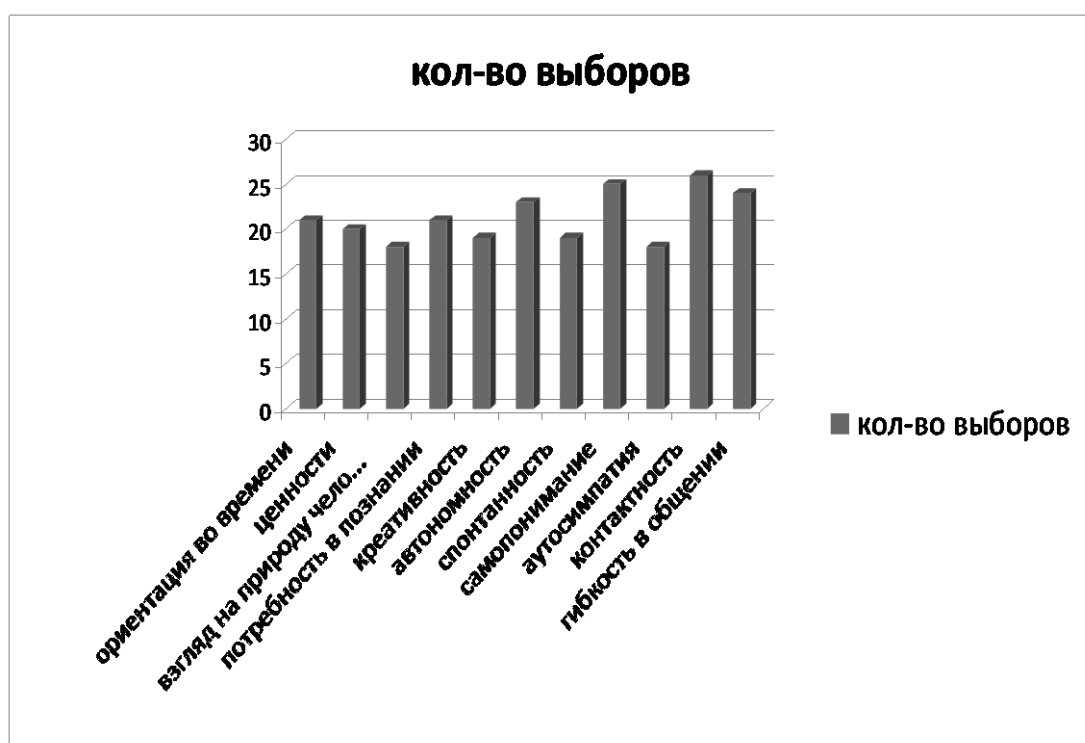


Рисунок 2 – Результаты первичной диагностики проявления  
самоактуализации педагогов при помощи методики А.В. Лазукина в  
адаптации Н.Ф. Калина

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 педагогов КГКП «Рудненский горно-технологический колледж», 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 интересов 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 | Прогности-ческая | Общениа |
| 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           |          |           | +         |           |
| <b>Всего</b> | <b>9</b> | <b>15</b> | <b>15</b> | <b>17</b> |



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 конфликтов интересов педагогов, мы можем сделать вывод об уровне ниже среднего у них конфликтного поведения в коллективе.

### **2.3 Описание программы формирования модели профессионального реагирования педагогов в ситуации конфликта интересов в педагогическом коллективе**

В соответствии с задачами исследования, на данном этапе нами был проведен психолого-педагогический или 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 [70], 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 (февраль, март, апрель 2016 г. и октябрь, ноябрь, декабрь 2016 г.) проводилась развивающая работа, направленная на формирование профессионального реагирования в конфликтах интересов 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 (Приложение Д).

Цель программы: формирование модели профессионального реагирования.

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

#### **2.4 Анализ результатов исследования формирования модели профессионального реагирования педагогов в ситуации конфликта интересов в педагогическом коллективе**

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»[63];

| 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            |   | +                 |                    |
| <b>Всего</b>  | <b>15</b>   | <b>9</b>          | <b>6</b>           |





Рисунок 4 – Результаты вторичной диагностики в контрольной группе по методике «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях»[63];

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 по методике «Стратегии 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> |
| 02            |   |                     | +                   |

|              |  |          |           |
|--------------|--|----------|-----------|
| 04           |  | +        |           |
| 06           |  |          | +         |
| 08           |  |          | +         |
| 10           |  |          | +         |
| 12           |  | +        |           |
| 14           |  |          | +         |
| 16           |  |          | +         |
| 18           |  | +        |           |
| 20           |  |          |           |
| 22           |  |          |           |
| 24           |  |          |           |
| 26           |  |          |           |
| 28           |  |          |           |
| 30           |  |          |           |
| <b>Всего</b> |  | <b>3</b> | <b>12</b> |



Рисунок 5 – Результаты вторичной диагностики в экспериментальной группе по методике «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях»[63];

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 |

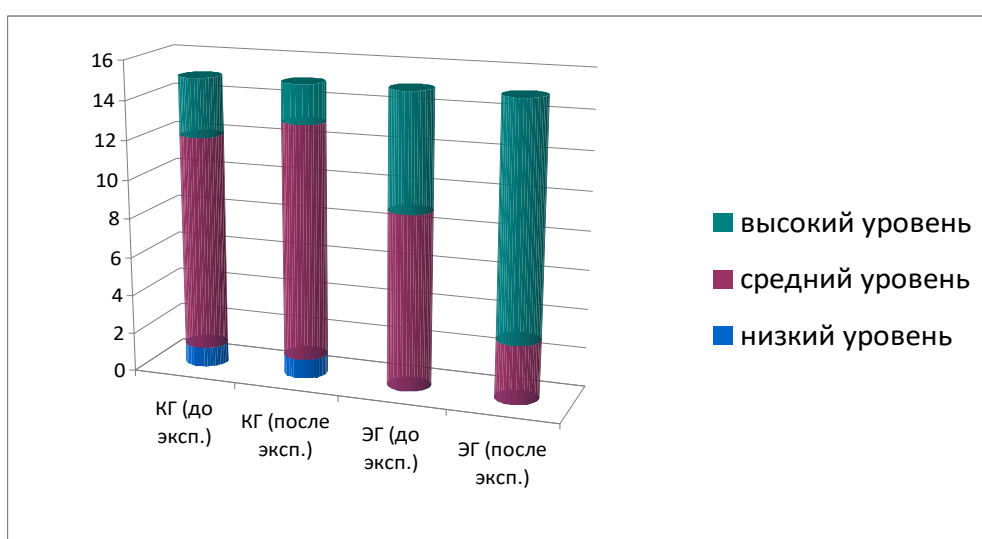


Рисунок 6 – Динамика развитости стратегий поведения в конфликтных ситуациях в контрольной и экспериментальной группах

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 |

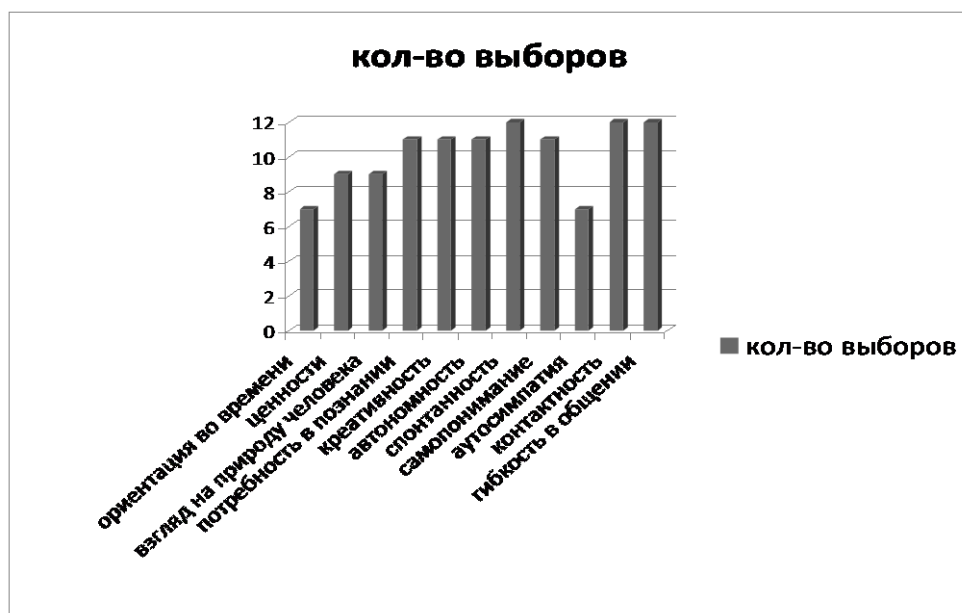


Рисунок 7 – Результаты вторичной диагностики в контрольной группе самоактуализации у студентов-психологов при помощи методики А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина

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  |

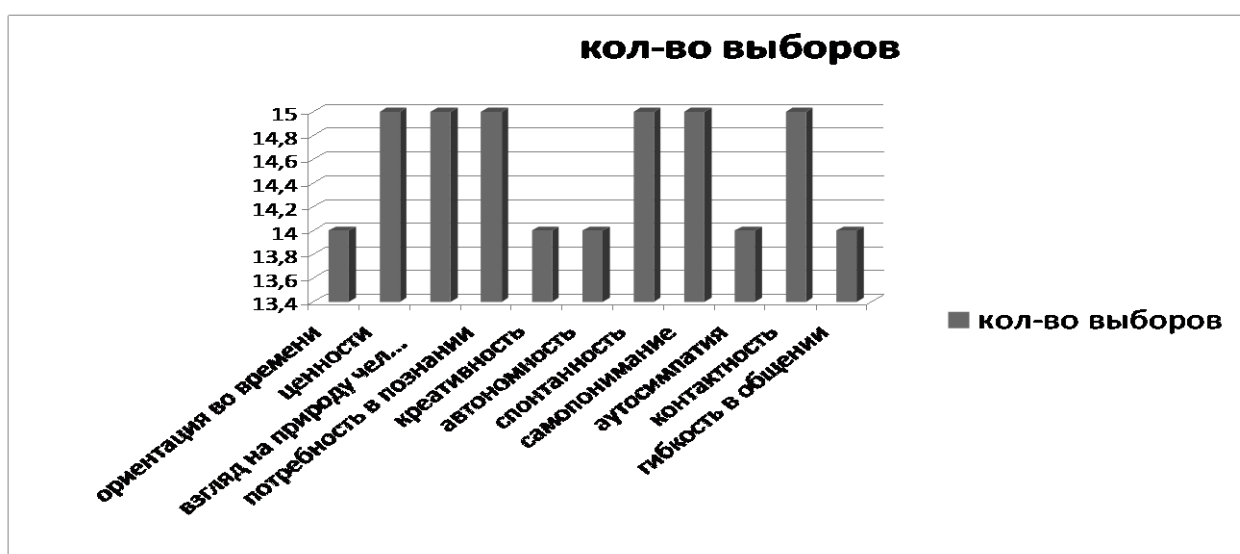


Рисунок 8 – Результаты вторичной диагностики в экспериментальной группе самоактуализации у студентов-психологов при помощи методики А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина

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 |

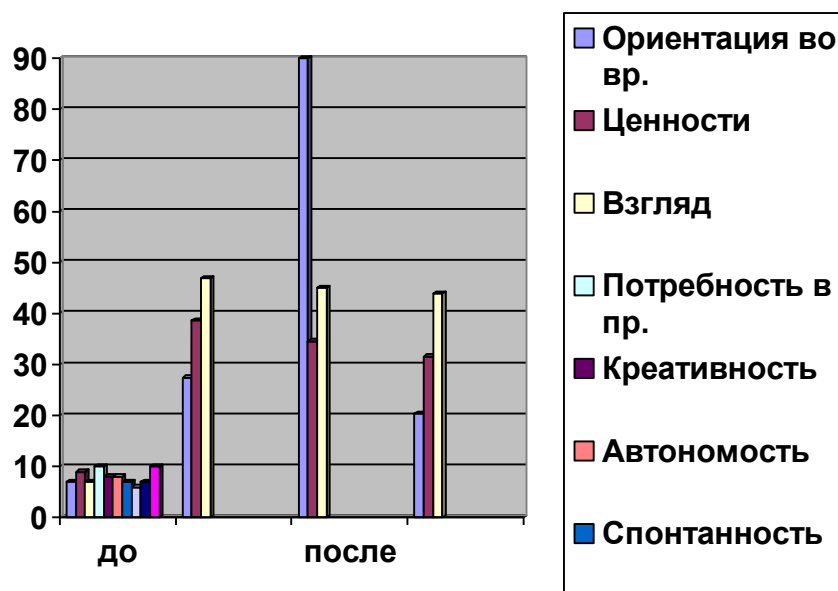


Рисунок 9 - Динамика выраженности самоактуализации по методике А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина в контрольной и экспериментальной группах

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



### Уровни выраженности стратегий поведения в конфликте контрольной группы исследования

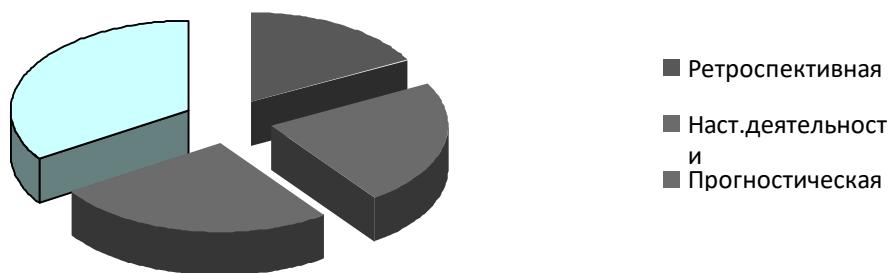


Рисунок 10 – Результаты вторичной диагностики в контрольной группе по методике определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности

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 в Таблице 11, Рисунке 11.

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

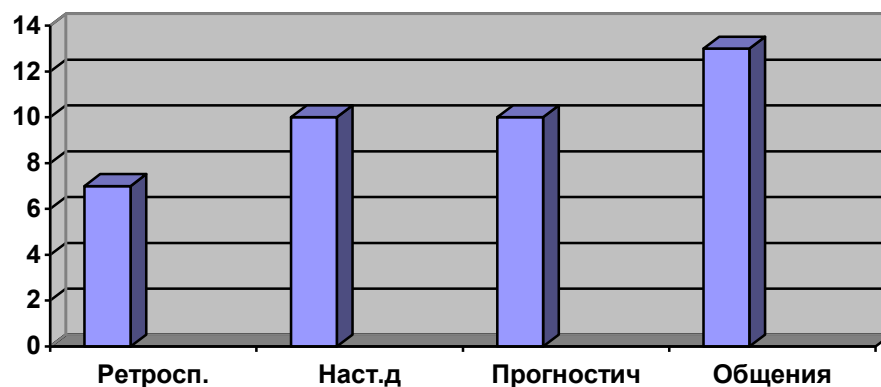


Рисунок 11 – Результаты вторичной диагностики в экспериментальной группе по методике определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности

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 12, Рисунок 12).

Таблица 12 – 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. | Общения         | 10 | 7 | 7 | 15 |

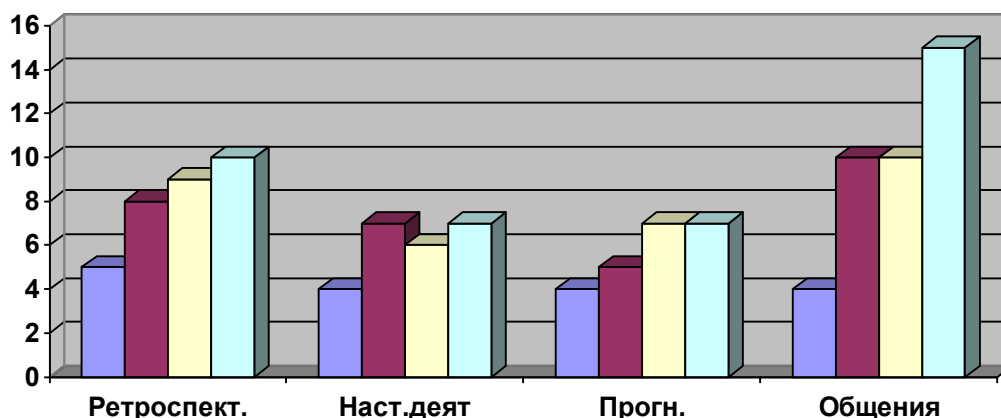


Рисунок 12 – Динамика изменения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности в контрольной и экспериментальной группах

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 их 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»; в Таблице 13

Таблица 13 – 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 14.

Таблица 14 – 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  $U_{мп} \leq U_{кр}$ . 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 15.

Таблица 15 – 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 <sub>мп</sub> | U <sub>кр</sub> | Различие |
|---------------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------|-----------------|----------|
| Профессиональные ценности | 42,3                     | 27,9                    | 51,7            | 52              | Есть     |

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

Выводы:

1. После апробации разработанной нами программы, направленной на формирование профессионального реагирования среди педагогов в ситуации конфликтов интересов 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.

2. 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.

3. Уровень профессионального самопонимания в экспериментальной группе вырос на 37%.

4. 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%, это объясняется естественным приростом, так как обучение в вузе является динамичным и развивающим процессом. Однако, результаты математической обработки данных, говорят о том, что эти изменения незначимы.

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

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В развитии личности педагогов сформированная модель профессионального реагирования выступает «своеобразным «фильтром», через который специалист пропускает взвешенные оценочные суждения. Узнавая в процессе обучения профессионально важные качества необходимые для грамотного овладения всеми сторонами профессии, постигая ценности, идеалы и смысл профессиональной деятельности человек, пропуская их через самопонимание, определяет тем самым их соответствие собственным ценностям, своим способностям и делает вывод об их приемлемости для себя. Таким образом, профессиональное реагирование способствует снижению уровня тревожности, наполнению самосознания личности определенным профессиональным содержанием и во многом определяет успешность освоения профессиональной деятельности в благоприятных условиях педагогического коллектива. Именно поэтому изучение конфликтов интересов в педагогическом коллективе и особенностей его развития является актуальным.

Достаточно полным на сегодняшний день исследованием конфликтов интересов в педагогическом коллективе, на наш взгляд, является концепция А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова, которые определяют конфликт интересов в педагогическом коллективе как «наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе профессионального взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями»

Проблема нашего исследования определяется противоречием между потребностью психологической теории и практики в познании причин конфликтов интересов в педагогическом коллективе, позволяющем выявить новые резервы эффективности их профессиональной подготовки, и недостаточной разработанностью данной проблемы в научной литературе.



В своей работе мы определили, что под критериями разрешения конфликта интересов в педагогическом коллективе в нашей работе мы будем понимать:

- наличие у педагогов мотивов самоопределения, саморазвития, познавательных мотивов;
- наличие реалистического самопонимания;
- наличие профессиональных ценностей;
- самоактуализацию.

Учитывая, что целью изучения конфликтов интересов в педагогическом коллективе являются самовыражение, расширение личного опыта, самопознание, внутренняя интеграция личности (различных ее аспектов и компонентов) и интеграция с внешней реальностью (социальной, этнической, культурной), мы разработали модель формирования профессионального реагирования в процессе профессиональной деятельности посредством методов групповой терапии, групповой дискуссии, имагогики, групповой психокоррекции, психодрамы, групповых тренингов.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что после проведения психолого-педагогического эксперимента уровень конфликтности ниже, а степень профессионального реагирования в экспериментальной группе высокий, что является следствием внедрения разработанной нами модели и развивающей программы.

Таким образом, цель и задачи, поставленные в начале исследования, выполнены. Гипотеза, заключающаяся в предположении о том, что формирование профессионального педагогического становления на устранение конфликтов интересов педагогов в процессе обучения и работы средствами реагирования является эффективным при соблюдении следующих условий:

- значимость непрерывного профессионального становления педагогов понимается всеми участниками образовательного процесса как постижение смысла своего существования в коллективе, в результате которого

происходит когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания и реальности;

- методы по урегулированию теоретических и практических методов конфликтов интересов в процессе работы используются всеми участниками коллектива регулярно и систематически;

- при составлении авторской программы развития профессионального разрешения конфликтов интересов педагогов в педагогическом коллективе эмпирически их социально-возрастные и психологические особенности подтвердились.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алишев Б.С., Шакуров Р.Х. Причины конфликтов в педагогическом коллективе и способы их разрешения//Вопросы психологии. 1986, № 6.- С. 67-76.
2. Аллахвердова О.В., Викторов В.И., Иванов М.В., Иванов Е.Н., Кармин А.С., Липницкий А.В. - «Конфликтология» Санкт-Петербург, 2000г.
3. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности/ В.И. Андреев. - Казань: Изд-во КГУ, 1988. - 238 с.
4. Анцупов А. Я. Конфликтология в схемах и комментариях/ А. Я. Ан-цупов, С. В. Баклановский. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 288 с.
5. Анцупов А. Я. Конфликтология/ А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. Мо-сква: Юнити, 2000. 551 с.
6. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для студентов вузов. М.: Инфра-М., 1999. – 438 с.
7. Афанасьева, Т.Н. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования. Книга 1. Развитие профессионального мастерства педагогических кадров : методическое пособие / Т.Н. Афанасьева, Н.В. Немова; под. ред. Н.В. Немовой. - М.: АПКИПРО, 2004
8. Бабанский Ю.Б - М.: Педагогика, 1988. – 432с.
9. Базелюк В.В. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению конфликтами в образовательном процессе школы: учеб. пособие/В.В. Базелюк Челябинск: ЧГПУ,1998
10. Битянова М. Р. Социальная психология. М.: Международная педагогическая академия, 1994. С. 49.
11. Бодалева А.А, А.А. Деркача, Г.Лаптева. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом / Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. 630 с.
12. Борисова, Е.В. Коммуникативная компетенция - необходимое условие профессиональной подготовки студентов педагогического училища

[Текст] / Е.В. Борисова // 6 Царскосельские чтения : материалы Международной научно-практической конференции. - СПб., 2002. - С. 120-123.

13. Борисова, Е.В. Педагогическое общение в структуре становления профессионального мастерства учителя [Текст] / Е.В. Борисова // Актуальные проблемы дошкольного, начального образования и пути повышения уровня компетентности педагогических кадров в условиях модернизации образования : материалы областной научно-практической конференции. - Астрахань, 2013. - С. 250-252.

14. Боровик С. С. Конфликт и педагогическое воздействие // Магистр і Независимый психолого-педагогический журнал. 1993. № 6. С. 36

15. Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова ; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Академия, 2008. – 320 с.

16. Ботавина Р.М. Этика деловых отношений. М.: Финансы и статистика, 2001. С.13-15.

17. Быков К. Психолого-педагогический практикум: учебное пособие/ сост. Москва: Сфера, 2006. 128 с

18. Веретенников, О.Ю. МИСС-2000: Методика исследования структуры самосознания Текст. / О.Ю. Веретенников. Мурманск, Изд-во Мурманск. гос. ин-та, 2001. - 74 с.

19. Волина. Методы адаптации персонала // Управление персоналом, 1998, №13.

20. Волков Е. Н. Конфликт и психология как практическая наука: некоторые аспекты теоретико-практической целостности // Социальная мобильность и социальный конфликт. — М. — Н. Новгород: Институт социологии РАН, 1996. С. 87-95.

21. Волков Е. Н. Конфликт и психология как практическая наука: некоторые аспекты теоретико-практической целостности // Социальная

мобильность и социальный конфликт. — М. — Н. Новгород: Институт социологии РАН, 1996. С. 87-95.

22. Галушкина, М. Что мы знаем об учителе? [Текст] / М. Галушкина // Эксперт. 6-12 ноября 2006. — № 41. — С. 106.

23. Данакин Н. С., Дятченко Л. Я. Технология сотрудничества и противоборства. — Белгород, 1993.-210с.

24. Диагностика самоактуализации личности (А.В.Лазукин в адаптации Н.Ф.Калина) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., 2002. С.426-433.

25. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2000. 560 с.

26. Журавлёв В. И. Основы педагогической конфликтологии. — М.: Российское педагогическое агентство, 1995. — 184 с.

27. Зароченцев К. Д., Худяков А. И. Экспериментальная психология : учебник. — М. : Проспект, 2015. — С. 51. — 208 с

28. Зверева, М.В. О понятии «дидактические условия» // Новые исследования в педагогических науках. - М.: Педагогика. - 1987. - №1. - С. 29-32.

29. Зеер Э. Ф. Психология профессий. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.

30. Иванова Е А Факторы развития самопонимания у подростков и юношества Внутренние и внешние детерминанты самопонимания // Прочность надежность и долговечность общественных и промышленных зданий и сооружений материалы научно-технического семинара - Астрахань Издательство АИСИ, 2007 - С 25-27

31. К. Быков. Психология профессионального обучения Москва: Сфера, 2006. 128 с.

32. Кайгородов Б. В. //Ученые записки: Сб. науч. трудов. — Астрахань, 1996

33. Кайгородов Б.В., Карпачева А.Б. Способы и механизмы самопонимания// тезисы межвузовской научной конференции «Россия на путях модернизации: актуальные проблемы общественного развития» - Саратов: Изд-во ГОУ ВПО «Саратовская государственная академия права», 2005. - 0,2 п.л.
34. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свой-ство и методика ее диагностики// Психол. журн. 2003. Т. 24. №5. С. 45–47.
35. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свой-ство и методика ее диагностики// Психол. журн. 2003. Т. 24. №5. С. 45–47.
36. Кокрен У. Методы выборочного обследования. - М.: Статистика, 1976.
37. Колесников, А.Ю. Стиль общения между учителем и учениками как фактор повышения эффективности учебно-воспитательного процесса: историко-теоретический аспект Текст.: автореф. дис. . канд. психол. наук / А.Ю. Колесников. -М., 1996. 16 с.
38. Кондратьев М. Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб., 2005; Он же. Социальная психология в образовании. М., 2008. И. Б. Ханина
39. Корнилова Т. В. Экспериментальная психология: Учебник для . МГУ им. М. В. Ломоносова, психологический факультет.— М.: Юрайт, 2013. - 640 с.
40. Коростылева, Л.А., Кравченко, Е.Н. Пути профессиональной и личностной самореализации человека. – СПб., 1997. – 300 с.
41. Котова С.А. « Адаптация в должности и освоение профессии учителя» Народное образование. № 8, 2010, с.124.
42. Кочюнас Р. «Основы психологического консультирования». - М.: "Академический проект", 1999. - 298 с.
43. Кошелев, А. Н. Конфликты в организации: виды, назначение, способы управления [Текст] / А.Н. Кошелев, Н.Н. Иванникова. – М.: Альфа-Пресс, М., 2009.- 216 с.

44. Кружкова О. В., Шахматова О. Н. Социально-психологическое взаимодействие: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 169 с.

45. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина// Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. - 2001. - №2. - С. 101-104

46. Лимонова М.Ю. Профессиональное становление молодого педагога. Результаты социологического исследования, проведенного среди молодых специалистов и руководителей учреждений системы образования Тамбовской области / сост. Лимонова М. Ю. — Тамбов: ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования», 2011.

47. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8-ми томах. — М.: Педагогика, 1983—1986. — Т. 1-8. Издание 2010.

48. Мартин Голдстейн, Инге Ф. Голдстейн. Как мы познаем. Исследование процесса научного познания/Сокр. пер. с англ. А.Е. Петрова. — М.: Знание, 1984. — 256 с.

49. Материал из сайта: <http://www.hr-portal.ru/article/princip-determinizma-v-psihologii>

50. Материалы интернет-сайта [websites.pfu.edu.ru](http://websites.pfu.edu.ru)

51. Немов, Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — Ч. 2. - 352 с.

52. Никандров В. В. Наблюдение и эксперимент в психологии. СПб.: Речь, 2002. С. 78.

53. Огнетова И. Ю. К проблеме педагогического конфликта в высшей профессиональной школе [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 345-347.

54. Огнетова И. Ю. К проблеме педагогического конфликта в высшей профессиональной школе [Текст] // Теория и практика образования в

современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 345-347.

55. Е.С Парацевич. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост.– Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.

56. Писаренко В., Писаренко И.. Педагогическая этика. Минск, 1986. С. 117

57. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике/ В.М. Полонский. – М.: Высш. шк. 2004. – 512 с.

58. Поршнева А.Г, З.П. Румянцевой, Н.А. Саломатина, Кибанова. М., 1999. Стр. 428-445. Управление организацией.

59. Реана А.А.. Психология человека от рождения до смерти— М.; СПб., 2004. – 547 с.

60. Рогаткина Т.А. Взаимодействие и конфликт в педагогическом процессе.//Основы психологии и педагогики высшей школы №4, 2001.

61. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. Москва: Просвещение, 1991. 128 с.

62. Самсонов, Ю. Развитие школы: содержательные и управленческие аспекты. [Текст]: приложение к журналу «Директор школы» / Ю. Самсонов. - 2000. - №1. - С.20.- 21.

63. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. -336с.

64. Сластенин, В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя [Текст]: учебное пособие / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко. - М.: Прометей, 2001.-200с.

65. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина, М., 1998, стр. 237-242.Управление персоналом.

66. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений. — М., 1990.-201 с.



67. Шакуров Р. Х. Причины конфликтов в педагогических коллективах и пути их преодоления / Р. Х. Шакуров, Б. С. Алишеров // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 67–76.

68. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1980.

69. Щербаков А. «Профессиональная адаптация начинающего педагога на рабочем месте» Народное образование. № 6, 2009. С. 127-133.

70. Щербаков А. «Профессиональная адаптация начинающего педагога на рабочем месте»// Народное образование. № 6, 2009. С. 133