

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Кафедра общей психологии и конфликтологии

**ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ПРИЧИНАМИ КОНФЛИКТОВ В
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ**
Направление «37.04.01 – Психология»

Магистерская программа «Организационный конфликтменеджмент»
Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой Л.А. Максимова
« ____ » _____ 2018 г.

Исполнитель:
А.А.Хоружий - обучающийся
группы

Научный руководитель:
Е.Н. Костарева – канд.псих.н.,
доцент кафедры общей
психологии и конфликтологии

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ ПРИЧИНАМИ КОНФЛИКТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ.....	8
1.1. Понятие «конфликтологической компетентности» в исследованиях отечественных и зарубежных авторов.....	8
1.2. История развития представлений о конфликтологической компетентности в отечественной психологии.....	12
1.3. Степень разработанности проблемы конфликтологической компетентности в педагогическом коллективе.....	15
1.4. Представления о компонентах конфликтологической компетентности в педагогическом коллективе.....	18
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	26
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	27
2.1. Общая организация и используемые методики.....	27
2.2. Анализ и интерпретация полученных результатов.....	32
ГЛАВА 3. ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ХОДЕ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА (ТРЕНИНГА).....	39
3.1. Организация исследования и используемые методики.....	39
3.2. Анализ и интерпретация полученных результатов.....	63
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3.....	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	72
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	71
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	80
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	81

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	83
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	84

ВВЕДЕНИЕ

Проблема исследования. В настоящее время остро стоит вопрос о профессиональной компетентности работников детских домов-интернатов, в связи с участвовавшими случаями нарушениями прав несовершеннолетних, а также повышением уровня смертности несовершеннолетних, вынужденных из-за своих физических недостатков и (или) умственной отсталости находится под постоянным наблюдением специалистов. Однако нарушения прав несовершеннолетних в детских домах-интернатах наблюдались и раньше, так, например, в небезызвестном, благодаря Уполномоченному по правам человека при президенте Российской Федерации Павлу Астахову, Павловском доме-интернате (ДДИ) №4 еще 10-15 назад несмотря на это системная проблема самого большого в Европе социозащитного специализированного учреждения для детей с отклонениями в развитии так и не решена. Не решена она и, в также небезызвестном, екатеринбургском детском доме-интернате для умственно отсталых детей на улице Ляпустина.

Исследования в области нарушений прав несовершеннолетних в ДДИ показали, что административное урегулирование, заключающееся в принятии мер по отстранению от замещаемых должностей должностных лиц надзорных органов, увольнению провинившихся сотрудников интернатов, ротации кадрового обеспечения интернатов, а также по реорганизации является малоэффективным способом решения системной проблемы.

Однако таким способом мог бы выступить комплекс профилактических мер направленный на повышение конфликтологической компетентности в педагогической среде детских домов-интернатов, включающий в себя профилактику эмоционального выгорания педагогов; формирование у педагогов систематизированных представлений об основных типах конфликтов, способах предупреждения и их конструктивного разрешения; развитие, как мотивационной сферы педагогов, так и организационной культуры педагогического коллектива детских домов-интернатов.

Вышесказанные обстоятельства определили тему выпускной квалификационной работы: Предупреждение и управление социально-психологическими причинами конфликтов в педагогическом коллективе.

В качестве объекта исследования была взята конфликтологическая компетентность, как вид профессиональной компетентности педагога.

Предметом исследования является динамика показателей конфликтологической компетентности в педагогической среде.

Целью исследования является разработка подходов (разработка формирующего эксперимента) к развитию конфликтологической компетентности как условия предупреждения и управления социально-психологическими причинами конфликтов в педагогическом коллективе.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

1) Рассмотреть социально-психологические причины конфликтов в педагогическом коллективе, определить основы предупреждения и управления;

2) Проанализировать научные источники по проблеме конфликтологической компетентности, основные социально-психологические и общепсихологические подходы к проблеме изучения конфликтной компетентности педагога, установить структурные характеристики конфликтной компетентности личности;

3) Провести эмпирическое исследование, проанализировать и проинтерпретировать полученные данные;

4) Разработать программу тренинга, направленного на формирование конфликтологической компетентности;

5) Провести комплекс тренинговых занятий в педагогическом коллективе, проанализировать и проинтерпретировать полученные результаты.

Гипотезы: тренинг, направленный на формирование конфликтологической компетентности будет способствовать повышению уровня конфликтологической компетентности у педагогов.

Структура и объем выпускной квалификационной работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения и списка литературы.

ГЛАВА 1. КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ ПРИЧИНАМИ КОНФЛИКТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

1.1. Понятие «конфликтологической компетентности» в исследованиях отечественных и зарубежных авторов

Для наиболее точного определения понятия «конфликтологическая компетентность» мы обратились к теоретическому анализу философской, социологической, психолого-педагогической литературы и рассмотрели исходные понятия «конфликтология», «педагогическая конфликтология» и «компетентность».

В философском аспекте конфликтология представляет собой область научных знаний о путях и способах предвидения, предупреждения, преодоления противоречий в жизни общества, государства [2, с. 254]; в социально-психологическом – область научных знаний о путях и способах предвидения, предупреждения, преодоления противоречий и гармонизации отношений между отдельными людьми, группами, объединениями [8, с. 528]. В педагогическом аспекте конфликтология определяется как область научных психолого-педагогических знаний о путях, способах и средствах предвидения, предупреждения, преодоления противоречий, возникающих в учебно-воспитательном процессе [17, с. 103].

Особо следует выделить отдельное направление в данной науке - педагогическую конфликтологию, которая возникла как синтетическая отрасль научных знаний о педагогических конфликтах вследствие межнаучного взаимодействия конфликтологии и педагогики и в настоящее время находится в стадии становления. Педагогическая конфликтология представляет собой отрасль научных знаний о природе, причинах, видах педагогических конфликтов, динамике возникновения и формах их развития,

способах их предупреждения и конструктивного разрешения [20, с. 544].

Под компетентностью в социальном плане подразумевается совокупность знаниевых компонентов в структуре сознания человека, то есть система информации о наиболее существенных сторонах жизни и деятельности человека, способах реализации своих компетенций; в педагогическом плане компетентность – это профессионально-сформированное качество личности, включающее деятельностные, процессуальные знания о способах реализации компетенций.

Анализ научной литературы позволил нам выявить различные подходы к определению понятия «конфликтологическая компетентность» и систематизировать их в табл.1.

Понятие «конфликтная компетентность» личности было введено в 1994 году Л. А. Петровской, которая под данным термином понимает совокупность знаний о конфликте, индивидуальную позицию, обладание обширным диапазоном стратегий действия в конфликте и соответственное их применение, компетентность личности в своем «Я», уровень культуры психологической саморегуляции [27, с. 150-167].

В психологической науке понятие конфликтологической компетентности ассоциируется с исследователем Б. И. Хасан, который в 1996 году вводит и расширяет данное понятие, рассматривая его как одну из ведущих характеристик личности и важную составную часть общей коммуникативной компетентности, представляющую собой уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовывать эти стратегий в конкретной жизненной ситуаций. [42, с. 157].

Определения понятия «конфликтологическая компетентность»

№	Автор	Конфликтологическая компетентность
1.	Ивченко Д. В.	Готовность профессионала исполнять необходимые функциональные обязанности в трудовой конфликтной среде [14, с. 167].
2.	Кузина А. А., Чекмарева Г. В	Комплекс абстрактных знаний, умений и навыков, позволяющих создавать взаимодействие и подбирать приемлемые виды действия в конфликте, и индивидуальных содержаний, ориентирующих в многомерное понимание общества, окружающей действительности, эмпатию, рефлексивность, терпимость, функциональный диалог [19, с. 21].
3.	Макаренко Г., Щербакова О. В.	Совокупность личностных качеств профессионала, определяющая его конфликтологическую готовность к решению конфликтных ситуаций и создающая благоприятные условия для формирования и реализации конфликтологических компетенций в практической работе специалиста [50, с. 98].
4.	Масюкевич Н. В.	Информированность о спектре вероятных направлений поведения в конфликтной ситуации и возможности применять их на практике [25, с. 35-46].
5.	Петровская Л. А.	Осознание сущности диссонансного поведения людей, конструирование позитивного отношения к конфликтным ситуациям в коллективе, способность бесконфликтного взаимодействия в сложных обстоятельствах, анализировать и разьяснять возникшие проблемы, способность управлять конфликтами, совершенствовать конструктивные начала возникающих конфликтов, предугадать вероятные результаты конфликтов, управлять разногласиями и конфликтами, ликвидировать отрицательные результаты конфликта [27, с. 41-45].
6.	Сгонникова Е. М., Теплоухов А. П., Саралиева Т. Р.	Совокупность личностных свойств, содержащая мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, рефлексивный и организационно-деятельностный компоненты, отображающие желание приобрести конфликтологические знания, понимание профессиональных обязательств за принятые решения и использование практического опыта эффективного решения конфликтных [37, с. 23-29].
7.	Хасан Б. И., Цой Л. Н.	Умение личности (организации, социальной группы, общественного движения и т. д.) при возникновении конфликтной ситуации минимизировать его негативные конфигурации, степень осведомления о масштабе вероятных стратегий участников конфликта и способность в осуществлении эффективной коммуникации в конфликте [42, с. 192].
8.	Зазыкин В.Г.	Конфликтологическая компетентность является когнитивно-регуляторной подсистемой профессионально значимой стороны личности, включающая соответствующие специальные знания и умения [13, с. 296].

№	Автор	Конфликтологическая компетентность
9.	Худаева М.Ю.	Конфликтологическая компетентность личности является особой функциональной системой саморегуляции. Обеспечивает эффективное разрешение конфликта, показателями которой являются саморегуляция личности и ее саморазвитие [46, с. 148].
10.	Шемятихин В.А.	Конфликтологическая компетентность является когнитивно-регулятивной подструктурой профессионализма личности, позволяющая эффективно управлять конфликтами в особых условиях деятельности и разрешать их на объективной основе с целью снижения негативного влияния и последствий конфликтов [48, с. 169].

В ряде работ конфликтологическая компетентность рассматривается с точки зрения осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте. В данной ситуации конфликтологическая компетентность анализируется через призму теоретических знаний, определяющих стратегию поведения в конфликте в зависимости от ситуации. Таким образом, получается, что данные знания имеют не узко ограниченный характер, а носят ситуационный характер. Так, Г.Г. Бекмаганбетова рассматривает данную компетентность, как «освоение позиции партнерства, сотрудничества, деятельности по профилактике конфликта, в реальном конфликте как способность и готовность минимизировать деструктивные формы конфликта и перевести их в конструктивное русло, и при необходимости выступить посредником или медиатором в разрешении конфликта» [5, с. 83].

В определении конфликтологической компетентности различаются понятия «конфликтологическая компетентность личности» и «конфликтологическая компетентность специалиста».

Конфликтологическая компетентность личности заключается в стремлении и умении человека предупреждать и разрешать социальные конфликты: межличностные, межэтнические и межнациональные, в решении задач гармонизации межличностных отношений для личности владение конфликтологической компетентностью играет решающую роль.

Конфликтологической компетентности специалиста свойственно

усвоение и использование особых, профессионально ориентированных конфликтологических знаний, необходимых для восприятия профессиональных конфликтов и последующей реализации профессиональных функций в условиях профессионального конфликта. Следовательно, профессионально-прикладная специфика конфликтологической компетентности специалиста отличает этот феномен от конфликтологической компетентности личности.

Широкий спектр определений конфликтологической компетентности с точки зрения различных научных направлений отражает неоднозначность позиций авторов и показывает многомерность подходов к изучению данной проблемы.

Синтезировав вышеизложенные исходные понятия и проанализировав имеющиеся исследования, под конфликтологической компетентностью мы будем понимать способность действующего лица (организации, социальной группы, общественного движения и т.д.) в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта и перевода социально-негативных конфликтов в социально-позитивное русло.

1.2. История развития представлений о конфликтологической компетентности в отечественной психологии

Первые отечественные публикации, посвященные проблеме конфликта, появились в начале 20-х годов. В них проблема конфликта впервые выделяется как самостоятельная, в названиях работ появляется само понятие «конфликт» и его производные. Как самостоятельная наука конфликтология в России существует с начала 90-х годов. Первая работа в данной области была опубликована в 1924 году. Ее написали П.О. Гриффин и М.И. Могилевский. Она носила в большей степени социологический характер и

была посвящена трудовым конфликтам.

По мнению А. Анцупова и А. Шипилова, в истории отечественной конфликтологии можно выделить несколько периодов.

1 период – до 1924 года. В течение этого периода конфликтологические идеи зарождаются и развиваются как практическое знание людьми принципов, правил и приемов поведения в реальных конфликтах, запечатленное в философии, религии, литературе, народном творчестве. В этот же период начинают накапливаться и первые научные знания о конфликтах. Конфликт изучается в рамках философии, права, психологии, но не выделяется как самостоятельное явление.

2 период – 1924-1990 годы. Период зарождения, становления и развития частных конфликтологических наук – отраслей конфликтологии. В это время конфликт начинает изучаться как самостоятельное явление в рамках сначала двух наук (правоведение и социология), а к концу периода – 11. Интенсивность исследования конфликта постоянно увеличивается.

Второй период включает 4 этапа:

Первый этап – 1924-1934 гг.

Охватывает первую «волну» публикаций. Появляются работы по проблеме конфликта в правоведении, социологии, математике, социобиологии.

Второй этап – 1935-1948 гг.

Характеризуется практически полным отсутствием публикаций. Это связано с Великой отечественной войной и обстановкой в стране в целом.

Третий этап – 1949-1972 гг.

Ежегодно публикуются работы по проблеме конфликта, защищаются первые 25 кандидатских диссертаций, исследования конфликта как самостоятельного явления начинаются в философии, педагогике, исторических и политических науках.

Четвертый этап – 1973-1989 гг.

Ежегодно публикуется не менее 35 работ по проблеме конфликта,

защищаются первые докторские диссертации.

3 период – 1990 год – настоящее время

Появляются первые междисциплинарные исследования, конфликтология начинает выделяться в самостоятельную науку, наблюдается резкое увеличение ежегодного количества публикаций (от 60 до 250), создаются центры, группы по исследованию и урегулированию конфликтов [2, с. 235].

Итак, библиографический поиск позволил выделить 11 отечественных наук, занимающихся изучением конфликта: искусствоведение, исторические науки, математика, педагогика, политология, правоведение, психология, социобиология, социология и философия. Ведущие позиции в исследовании конфликта занимает психология. С большим отрывом от нее идут социология, политические науки.

Отправной точкой в рассмотрении истории возникновения терминов «компетентность», «компетенция» применительно к образованию следует считать 60-е годы XX века. Именно в эти годы впервые о них заговорили в научных кругах в Америке. В 1965 г. Н. Хомский (Массачусетский университет), ссылаясь на Вильгельма Гумбольда, применил понятие «компетенция» к теории языка, обозначив им «способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности в родном языке». Н. Хомский связал его с навыками и опытом человека. В то же время (1959) выходит работа Р. Уайта, в которой содержание данного понятия наполняется личностными составляющими, включая мотивацию. Социолингвисты Р. Уайт и присоединившийся к нему Р. Кэмпбелл определяют понятие «коммуникативной компетенции как способности правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях» [49, с. 20]. Вскоре после того, как Н. Хомский ввел термин «компетенция» и определил его сущность в контексте психолингвистических исследований, данный термин стал использоваться и в педагогическом аспекте. В Америке начало

формироваться ориентированное на компетенции образование (competence-based education – CBE), целью которого было готовить специалистов, способных успешно конкурировать на рынке труда. [33, с. 269].

Психологическая разработка проблемы конфликтологической компетентности представляет собой одно из самых перспективных направлений современного человекознания. Многие философы, психологи, культурологи современности прямо указывают на то, что конфликт является важнейшей детерминантой человеческой активности. Психологические традиции изучения этого сложнейшего и интереснейшего явления складывались в основном в психоаналитических и социологических школах и использовали большой арсенал методов распознавания, описания и исследования.

1.3. Степень разработанности проблемы конфликтологической компетентности в педагогическом коллективе

Исследованию трактовки терминов «компетенция» и «компетентность» в педагогике посвящены многие работы ученых (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.), проведя анализ которых, вслед за И.А. Зимней, можно условно выделить три этапа становления компетентностного подхода в образовании.

Первый этап (1960–1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетентность/ компетенция.

Вначале «компетенции учащихся» сводились к простым практическим навыкам, которые формировались в результате «автоматизации знаний». Такой подход подвергся резкой критике, суть которой заключалась в том, что компетенции в виде практических знаний были недостаточны для развития

творчества и индивидуальности учащихся. Поэтому в начале 1970-х годов было предложено различать два понятия: компетентность и компетенция (competency and competence). Компетентность, как отмечает американский ученый Ч.Велде, стала рассматриваться как личностная категория, а компетенция превратилась в единицу учебной программы, составную часть компетентности [49, с. 258].

Второй этап (1970–1990 гг.) характеризуется использованием категорий компетентность/компетенция в теории и практике обучения в основном родному языку, а также в сфере управления и менеджмента. Зарубежные и отечественные исследователи для разных видов деятельности выделяют различные компетентности/компетенции. В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности [32, с. 396]. Дж. Равен называет 37 «видов компетентности» востребованных в современном обществе, суть которых «мотивированные способности» [32, с. 25].

Исследователи и в мире, и в России начинают не только исследовать компетенции, но и пытаться строить обучение, имея в виду ее формирование как конечный результат этого процесса (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская). Исследователи для разных деятельностей выделяют различные виды компетентности.

В 1989 году в социальной психологии появляется книга «Компетентность в общении» Л.А. Петровской, где рассматривается коммуникативная компетентность, предлагаются специальные формы тренингов для формирования этого «свойства личности» [27, с. 145].

Третий этап, начиная с 1990 г. характеризуется активным исследованием научной категории компетентность/ компетенции применительно к образованию, то есть происходит утверждение и начинается внедрения компетентностного подхода. Появляются работы А.К. Марковой (1993, 1996), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального

всестороннего рассмотрения.

В то же время Л.М. Митина продолжает исследование Л.А. Петровской коммуникативных аспектов компетентности применительно к конфликтологии.

В работах этого периода понятие компетентность трактуется по-разному: и как синоним профессионализма, и как только одна из его составляющих.

Общий большой вклад в разработку проблем компетентности внесли отечественные исследователи Н.В. Кузьмина, Л.А. Петровская, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.П. Алексеева, Н.С. Шаблыгина и др.

В 1996 г. на симпозиуме в Берне по программе Совета Европы были определены ключевых компетенций (key competencies), которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования [30, с. 116-123].

Анализ научных работ по проблемам педагогической конфликтологии свидетельствует о том, что в современной педагогической теории рассмотрен значительный круг аспектов: подготовка учителей к разрешению межличностных конфликтов в среде старшеклассников [31, с. 7]; типология конфликтов между учителем и учеником и система работы по их предупреждению и разрешению в школе [25, с. 11] профессиональная подготовка учителя к разрешению конфликта в воспитательном процессе [31, с. 10]; учебный курс как средство становления конфликтной компетенции подростков; педагогические основы использования конфликта в образовательном процессе [1, с. 15]; формирование мотивации конфликта у учащихся старших классов [35, с. 12]; формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы [14, с. 35]; дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач [10, с. 7]; интерактивные методы как средство развития мотивации конфликта у школьников [41, с. 11]; подготовка будущих учителей к разрешению конфликтов.

Анализ результатов этих исследований позволяет сделать некоторые выводы. Во-первых, хорошо изучена сущность явлений, связанных с конфликтологической компетентностью, получили обоснование понятия «педагогический конфликт», «мотивация конфликта», «конфликтная компетенция», «конфликтологическая готовность», «конфликтологическая грамотность». Во-вторых, исследовались воспитательные, развивающие и обучающие возможности конфликта. В-третьих, внимание ученых было сосредоточено на конфликтологических процессах (диагностика, предупреждение и разрешение конфликта). В-четвертых, изучались проблемы профессиональной подготовки специалистов к тем или иным конфликтологическим процессам.

Однако при определенной разработанности проблемы конфликтологической компетентности, в современных исследованиях не представлены работы, отражающие целостную систему формирования конфликтологической компетентности, того комплекса знаний, умений и практических навыков, которые позволяют педагогу-психологу выполнять функции профессионального труда в специфической конфликтогенной среде.

1.4. Представления о компонентах конфликтологической компетентности в педагогическом коллективе

Изучив научную литературу, мы пришли к выводу, что в настоящее время не существует единого взгляда ученых на вопрос о функциональных характеристиках конфликтологической компетентности.

Анализируя взгляды А. Б. Немковой, М. М. Кашапова, Л. А. Петровской, С. Р. Петрухиной, Б. И. Хасана и других исследователей, можно выделить функции, отражающие важность конфликтологической компетентности в развитии личности, ее психической деятельности и общественном поведении [6, с. 8].

Значимость данной компетентности в развитии личности, ее познавательной деятельности и социальном поведении выражается в следующих функциях.

1. Информационно-сигнальная функция помогает своевременно обнаружить негативные признаки в коммуникационной сфере, экстроспективно проанализировать внешнюю ситуацию, а также составить план действий для урегулирования конфликта и профилактики недовольства.

2. Интегративная и стабилизирующая функции оказывают влияние на уменьшение обострения в интерпсихических и межгрупповых отношениях, что в завершающей стадии создает условия к координированию личных и групповых потребностей, к созиданию и объединению неофициальных и официальных категорий, к погружению и упрочнению коллективных ориентиров.

3. Ориентировочная функция помогает провести мониторинг состояния конфликтной принужденности и положения различных сторон в процессе взаимоотношений и альтернативности в безошибочном направлении действий для локализации конфликта.

4. Инновационная функция соединена с разумным решением антагонизмов сторон конфликтных взаимоотношений и переходом на иную степень взаимодействий.

5. Ценностная функция выявляется в этически-поведенческих действиях конфликтологически подготовленного специалиста.

6. Преобразовательная функция заключается в изменении интерпсихических и межгрупповых отношений в коллективе: функциональный инцидент, разводя антагонистические стороны, в то же время формирует посылы с целью организации и сплочения на ином основании, содействуя консолидированию обоюдного почтения и доверия.

7. Профилактическая функция направлена на улучшение эмоциональной атмосферы путем разрядки напряженности среди участников конфликта, погашение, решение и устранение последующего развития

инцидента.

8. Рефлексивная функция отражается в возможности изучения самого себя, рассмотрении причинно-следственных взаимосвязей, формировании ценностных ориентиров, самопознании, критическом самоанализе.

9. Обучающая функция суммирует вышеперечисленные функции, значением ее считается не только плодотворное решение конфликта, но и конструирование условий с целью извлечения навыка плодотворного действия в инциденте [19, с. 41-45].

Анализ функций помогает выявить содержание и структуру конфликтологической компетентности. В структуре конфликтологической компетентности А. А. Кузина выделяет следующие компоненты.

1. Информационно-ценностный компонент предусматривает информированность о видах, факторах, особенностях течения конфликтов, путях их решения, видение многополярности окружающего мира, понимание особенностей каждого индивидуума, обладание базовыми технологиями разрешения конфликта и принятие их значимости для деятельности.

2. Интегративно-деятельностный компонент предполагает необходимость эффективных взаимоотношений с конфликтующими сторонами и способность осуществления таких отношений, умение перевода внешних психологических признаков в индивидуальную отзывчивость, уверенность, что терпимость, конструктивность в конфликте представляются базовыми в процессе самопознания.

3. Мотивационный компонент содержит индивидуальные особенности отрицания восприятия собственной личности в качестве судьи, главной формой сотрудничества считается ведение переговоров, предрасположенность к эффективному взаимодействию [19, с. 23].

В свою очередь О. И. Денисов выделяет следующие составляющие конфликтологической компетентности.

1. Гностический компонент – информированность о возникновении конфликта, особенностях его эволюции и течения, коммуникация и

взаимодействие противостоящих сторон в конфликтной ситуации, их психических состояниях и пр.

2. Проектировочный компонент – способность к антиципации конфликтующих сторон, их взаимодействие в процессе конфликта, используемые стратегии противостояния в конфликте, течение конфликтной ситуации, его результативность для коллектива и противостоящих сторон.

3. Регулятивный (конструктивный) компонент предполагает способность влиять на противостоящие стороны, воздействовать на взаимоотношения, оценивание, мотивирование и задачи противостояния в конфликтном поведении, создавать позицию общества к конфликтующим сторонам.

4. Коммуникативный компонент – способность к осуществлению конструктивной коммуникации с конфликтующими сторонами с учетом их индивидуальных признаков и психических состояний.

5. Рефлексивно-статусный компонент раскрывает высшую ступень рефлексивной культуры, способность организации к самопознанию, умение действовать в соответствии с ситуацией, целями и задачами управления конфликтами.

6. Нормативный компонент – информированность о законодательно-правовой и этической стороне действий в решении конфликтных ситуаций, о коллективной культуре управления, умение руководствоваться морально-нравственными мерками во взаимодействии с конфликтующими сторонами [11, с. 65].

Б.И. Хасан определяет основные компоненты конфликтной компетентности как навыки распознавания, анализа, провоцирования и конструирования.

В целом, в качестве психологических составляющих конфликтной компетентности личности разными авторами называются: гибкий индивидуальный стиль управления, особый когнитивный стиль, творческое мышление, открытость, конфликтоустойчивость, овладение эмоциями,

уточнение своих пожеланий и возможностей, установка на сотрудничество, рефлексивная культура, культура саморегуляции, коммуникативные умения, сензитивность.

В своем подходе П.А. Сергоманов и Б.И. Хасан анализируют структуру конфликтной компетентности с точки зрения операционального аспекта, то есть описания тех умений, которыми должна владеть личность для конструктивного разрешения возникающих конфликтов.

Е.В. Рыбина в своем исследовании обозначает четыре структурные характеристики конфликтной компетентности: креативность (как уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности и позволяющий находить новые, неординарные подходы к разрешению конфликтов), рефлексивность (как способность человека оценить конфликт не только со своей стороны, но и с позиции оппонента), сензитивность (как способность сопереживать другому человеку, умение чувствовать людей и ситуацию, умение отслеживать свои ощущения, соотносить их с происходящим и использовать себе во благо) и коммуникативную культуру. Можно сделать вывод, что исследователем предпринята попытка определить личностные качества, составляющие структуру конфликтной компетентности, но при этом выделенные структурные характеристики данной компетентности не структурированы им в единую систему.

О.В. Пашкова, на основании проведенного исследования предложила модель конфликтной компетентности, состоящую из трех блоков:

1. Базовый компонент конфликтной компетентности — личностные качества (адекватная самооценка, высокий уровень самоконтроля, креативность).

2. Когнитивный компонент — наличие знаний о способах конструктивного разрешения конфликта и его профилактики.

3. Поведенческий компонент — выбор оптимальной стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Исследователь предлагает четкую структуру конфликтной компетентности, однако при этом не обосновывает, почему именно личностные качества составляют базовый компонент данной компетентности.

А.С. Кашапов выделяет в структуре конфликтной компетентности, следующие компоненты: эмоциональный, познавательный, волевой, мотивационный, психомоторный, а также личностную зрелость и самоактуализацию. Данный подход ценен тем, что исследователь рассматривает большое количество структурных составляющих конфликтной компетентности.

М.В. Башкин на основании предложенной структуры конфликтной компетентности выделяет следующие характеристики:

1) когнитивная характеристика предполагает способность личности анализировать конфликтную ситуацию и выделять ее структурные компоненты;

2) мотивационная характеристика представляет собой направленность личности на конструктивное разрешение конфликта;

3) регулятивная характеристика обозначает способность личности к сознательному управлению собой и своим эмоционально-волевым состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях.

Структурируя конфликтологическую компетентность, А.А. Деркач определил ее состав, включающий следующие компоненты:

- гностический, представленный системой теоретических знаний в области причин возникновения конфликтов, особенностей его развития, специфики поведения и деятельности конфликтующих субъектов с учетом оценки их характерологических свойств;

- регулятивный (конструктивный), включающий умения оказывать влияние на действия конфликтующих сторон, разрешать конфликты на конструктивной основе, владея для этого соответствующими стратегиями и техниками;

- проектировочный, содержащий умения организации проектной, прогнозной деятельности на основе имеющихся теоретических знаний о природе и механизмах развития конфликта с целью его предотвращения на различных стадиях возникающих противоречий;

- рефлексивный, обеспечивающий организацию деятельности с учетом мониторинга собственного поведения, проявления эмоциональных реакций в той или иной ситуации общения;

- нормативный, включающий знание корпоративных норм поведения в деятельности и следование их требованиям.

Таким образом, в настоящее время в психологической литературе отсутствует общепринятый исследователями подход к рассмотрению структурных составляющих конфликтной компетентности и нет единых критериев для выделения ее компонентов. Проведенный сравнительный анализ различных подходов позволил нам сделать вывод о необходимости четкой интеграции отдельных личностных качеств в компоненты, составляющие структуру конфликтной компетентности.

Принимая структуру А.А. Деркача в качестве достаточно полной, отражающей большинство аспектов проявления конфликтологической компетентности, заметим, что, по нашему мнению, в нее можно добавить (с учетом специфики педагогической деятельности) мотивационный, эмоциональный и нравственный компоненты.

Необходимость введения мотивационного компонента в структуру конфликтологической компетентности предопределяется тем, что успешность любой деятельности возможна в случае осознания субъектом ее социальной и личностной значимости, принятия ее ценностно-смысловых идеалов и наличия устойчивой мотивации на ее осуществление.

Эмоциональный компонент в структуре рассматриваемой компетентности представлен высоким уровнем эмоциональной устойчивости по отношению к различным неблагоприятным факторам среды, уверенностью в правильности избранной траектории профессионального

поведения, интернальным локусом контроля и низким уровнем личностной и ситуативной тревожности.

Специфика нравственного компонента связана с необходимостью наличия у педагога нравственной ответственности за процесс и результаты педагогического труда в целом и действия в конкретных педагогических ситуациях, в частности. В данном случае уместна точка зрения А.А. Царана [47, с. 69], которая связана с определением нравственной ответственности через нравственные отношения, рассматриваемые с одной стороны с позиций нормативно заданных полномочий, правил поведения, а с другой – с внутренней нравственной позицией личности, ее готовностью к решению профессиональных проблем с учетом задействования и проявления внутренних нравственных установок.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

1. Рассмотрев историю развития представлений о конфликтологической компетентности в отечественной и зарубежной психологии, были сделаны выводы, что широкий спектр определений конфликтологической компетентности с точки зрения различных научных направлений отражает неоднозначность позиций авторов и показывает многомерность подходов к изучению данной проблемы. Синтезировав исходные понятия и проанализировав имеющиеся исследования, под конфликтологической компетентностью мы будем понимать способность действующего лица (организации, социальной группы, общественного движения и т.д.) в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта и перевода социально-негативных конфликтов в социально-позитивное русло.

2. Изучив научную литературу, мы пришли к выводу, что в настоящее время не существует единого взгляда ученых на вопрос о функциональных характеристиках конфликтологической компетентности и отсутствует общепринятый исследователями подход к рассмотрению структурных составляющих конфликтной компетентности, нет единых критериев для выделения ее компонентов. Проведенный сравнительный анализ различных подходов позволил нам сделать вывод о необходимости четкой интеграции отдельных личностных качеств в компоненты, составляющие структуру конфликтной компетентности.

3. При определенной разработанности проблемы конфликтологической компетентности, в современных исследованиях не представлены работы, отражающие целостную систему формирования конфликтологической компетентности, того комплекса знаний, умений и практических навыков, которые позволяют педагогу-психологу выполнять функции профессионального труда в специфической конфликтогенной среде.

4. Исходя из приведенного анализа данной проблемы, можно сделать вывод о том, что понятие конфликтологической компетентности на сегодняшний день является одним из наиболее актуальных в психологии и, несмотря на свою новизну, уже имеет ряд теоретических подходов и вариантов трактовки. Но существует недостаток практико-ориентированных исследований данной проблемы, ее влияния и взаимосвязи с педагогической деятельностью. Также большую актуальность на наш взгляд имеет разработка методик, направленных на повышение конфликтной компетентности с целью увеличить эффективность межличностных и профессиональных коммуникаций, что особенно актуально для педагогической среды.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

2.1. Общая организация и используемые методики

Эмпирическое исследование было проведено в январе 2016 года. В качестве выборки выступили педагогические коллективы (сотрудники) детского дома специализированного (коррекционного) типа № 7 и МОУ – гимназия № 13 г.Екатеринбурга, где коллектив детского дома специализированного (коррекционного) типа № 7 выступил в роли экспериментальной группы, а коллектив МОУ – гимназия № 13 – контрольной группы. Всего в исследовании приняли участие 28 человек, из них 8 мужчин и 20 женщин. Средний возраст испытуемых – 43 года.

При проведении исследования были использованы следующие методики:

- методика К.Н. Томаса «Оценка способов реагирования в конфликте»;
- методика «Оценка психологического климата в педагогическом коллективе»;
- тест «Оценка уровня конфликтности личности».

Исследование проводилось в два этапа; первый этап позволил замерить уровень конфликтологической компетентности по отдельным ее компонентам до проведения формирующего эксперимента (тренинга), а второй этап позволил замерить результаты эффективности проведения формирующего эксперимента (тренинга), отраженные в позитивных изменениях и повышении уровня конфликтологической компетентности педагогов. В педагогическом коллективе МОУ – гимназия № 13 исследование также проводилось в два этапа, однако, уже без проведения, формирующего эксперимента (тренинга).

Краткая характеристика указанных методик:

1. Методика К.Н. Томаса «Оценка способов реагирования в конфликте»
Методика диагностики поведения личности в конфликтной ситуации (точнее, в конфликте интересов) дала возможность установить распространенные способы реагирования на конфликтные ситуации. Данная методика позволяет также оценить, насколько адаптирован каждый член педагогического коллектива к совместной деятельности [22, с. 54].

Для описания типов поведения людей в конфликтах (точнее, в конфликте интересов) К. Томас считает применимой двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в ситуацию, и напористость, для которой характерен акцент на собственных интересах. Выделяется пять способов регулирования конфликтов, обозначенные в соответствии с двумя основополагающими измерениями (кооперация и напористость):

а) соревнование (конкуренция), это самый неэффективный способ поведения в конфликтах, который проявляется в желании удовлетворить свои интересы в ущерб другому. Данный способ является опасным, так как внешний конфликт может перейти в прямую конфронтацию и столкновение с использованием силовых методов;

б) приспособление, означающее, в противовес соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради других. При слишком частом применении этого стиля, независимо от содержания ситуации, его носитель может лишиться способности и инициативы к активным действиям в обществе. Это, в свою очередь, может привести к росту напряженности внутренних конфликтов и ко всем вытекающим из этого последствиям;

в) компромисс — соглашение на основе взаимных уступок; предложение варианта, снимающего возникшее противоречие.

Этот стиль характеризует стремление к примирению интересов партнеров со своими собственными. Вызвавшее конфликт противоречие при стремлении к компромиссу не может быть разрешено, оно только

маскируется и на какое-то время загоняется внутрь с использованием определенных уступок и жертв, которые делают участники конфликта;

г) избегание – отсутствие стремления к кооперации и отсутствие тенденции к достижению собственных целей. Этот стиль не способен разрешить противоречия, которые вызвали конфликт, так как личность не признает эти противоречия как действительно существующие. К данному стилю обычно прибегают люди, у которых заниженная самооценка и их социальный интеллект находится на невысоком уровне. Этот стиль – стиль избегания - приводит к усилению внутренних конфликтов;

д) сотрудничество - участники конфликта приходят к альтернативе, которая полностью удовлетворяет их интересы.

В опроснике по выявлению типичных форм поведения К. Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 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. Ответы на вопросы заносятся в бланк. Испытуемым предлагается ознакомиться с каждым из двойных высказываний и выбрать то, которое является наиболее типичным для описания его поведения. Данные, которые получены у испытуемых, соотносятся с ключом. Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденций к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях.

2. Методика К.Н. Томаса «Оценка психологического климата в педагогическом коллективе» Методика «Оценка психологического климата в педагогическом коллективе» дала возможность выявления уровня социально-психологического климата в педагогическом коллективе. Данная методика диагностирует и уровень сформированности группы как коллектива и позволяет (при условии проведения многоразовых исследований) увидеть динамику развития.

Участникам исследования предлагался опросник, состоящий из 13 вопросов. В вопросах нужно было по шкале от -3 до $+3$ дать оценку климата в коллективе школы. Значение оценок: 3 – свойство проявляется в коллективе всегда; 2 – свойство проявляется в большинстве случаев; 1 – свойство проявляется иногда; 0 – проявляется в одинаковой степени и то, и другое свойство. Обработка результатов происходит в 2 этапа:

на 1 этапе необходимо суммировать все абсолютные величины сначала $+$, потом $-$ оценок, данных каждым участником опроса. Затем из большей величины отнимается меньшая. В итоге получается число с положительным или отрицательным знаком. Таким образом обрабатываются результаты всех участников опроса.

на 2 этапе полученные цифры всех участников опроса следует сложить и разделить на количество отвечающих.

Полученная цифра сопоставляется с ключом, который предлагает методика:

$+ 22$ и более – это высокая степень благоприятности социально-психологического климата.

от 8 до 22 – средняя степень благоприятности социально-психологического климата.

От 0 до 8 – низкая (незначительная) степень благоприятности.

От 0 до $- 8$ – начальная неблагоприятность социально-психологического климата.

От $- 8$ до $- 10$ – средняя неблагоприятность.

От $- 10$ и ниже в отрицательную сторону – сильная неблагоприятность.

3. Тест «Оценка уровня конфликтности личности» дал возможность установить в каждом отдельном случае уровень конфликтности личности и общий уровень конфликтности педагогического коллектива.

В опроснике предлагается 14 вопросов. К каждому вопросу даются ответы, из которых участники должны выбрать наиболее подходящий для них. Данные исследования соотносятся с ключом. Количество баллов,

которое набрал участник исследования по каждой шкале, дает представление об уровне конфликтности этой личности.

Выделяются следующие уровни развития конфликтности в зависимости от набранных баллов:

14 – 23 – низкий уровень;

24 – 32 – средний уровень;

33 – 42 – высокий уровень конфликтности.

Таким образом, для организации исследования нами были выбраны: методика К.Н. Томаса «Оценка способов реагирования в конфликте», позволяющая оценить степень адаптации каждого члена коллектива к совместной деятельности; методика «Оценка психологического климата в педагогическом коллективе», диагностирующая уровень сформированности группы как коллектива; тест «Оценка уровня конфликтности личности», позволяющая строить представление об уровне конфликтности личности.

2.2. Анализ и интерпретация полученных результатов

В данном параграфе представлен сравнительный анализ и интерпретация результатов проделанной работы.

Результаты проведения методики К.Н. Томаса по определению стилей поведения в конфликтной ситуации представлены в таблице 2 и 3:

Данные, полученные у участников исследования, соотносились с ключом, в котором каждый ответ А или Б дает представление о количественном выражении соперничества, сотрудничества, компромисса, избегания и приспособления. Если ответ совпадает с указанным в ключе, ему присваивается значение 1, если не совпадает, то присваивается значение 0.

Количество баллов, набранных участником по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях. Общее

количество баллов всех участников по каждому из стилей поведения делится на количество участников и получается средний показатель.

Таблица 2

Результаты методики К.Н. Томаса «Оценка способов реагирования в конфликте» (n=14) экспериментальной группы

№ п/п	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1	11	7	2	4	6
2	4	3	8	5	10
3	3	5	6	10	6
4	8	7	4	5	6
5	9	4	5	5	7
6	8	5	4	8	5
7	6	5	5	8	6
8	2	8	8	6	6
9	5	5	7	5	8
10	5	7	5	7	6
11	8	5	7	6	4
12	4	4	6	9	7
13	5	3	7	8	7
14	6	4	7	8	5
	Σ84 или 20%	Σ72или 17,1%	Σ 81 или19,3%	Σ 94 или 22,4%	Σ 89 или 21,2%
	$\bar{x}=6$	$\bar{x}=5,1$	$\bar{x}=5,8$	$\bar{x}=6,7$	$\bar{x}=6,4$

Данные таблицы 2 показывают: самый распространенный стиль поведения в экспериментальной группе – стиль избегания - 94 выбора или 22,4 %; на втором месте - стиль приспособление – 89 выборов или 21,2 %; на третьем – соперничество – 84 выбора или 20%; на четвертом – компромисс – 81 выбора или 19,3 %; завершает список – сотрудничество – 72 выборов или 17,1 %.

Данные таблицы 3 демонстрируют: самый распространенный стиль поведения в контрольной группе – стиль избегания - 103 выбора или 24,5 %; на втором месте - стиль сотрудничество – 99 выборов или 23,6 %; на третьем – приспособление – 84 выбора или 20%; на четвертом – сотрудничество – 79

выбора или 18,8 %; завершает список – соперничество – 58 выборов или 13,8 %.

Таблица 3

Результаты методики К.Н. Томаса «Оценка способов реагирования в конфликте» (n=14) контрольной группы

№ п/п	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1	3	10	4	7	6
2	2	5	8	7	8
3	0	7	8	7	8
4	0	9	8	8	5
5	4	6	7	7	6
6	5	7	8	5	5
7	4	5	6	9	6
8	2	8	7	7	6
9	1	6	7	8	8
10	5	6	8	6	5
11	4	5	7	6	8
12	2	4	8	8	8
13	4	7	7	8	4
14	1	8	6	10	5
	Σ 37 или 8,8%	Σ 93 или 22,1%	Σ 99 или 23,6%	Σ 103 или 24,5%	Σ 88 или 21%
	$\bar{x}=2,6$	$\bar{x}=6,6$	$\bar{x}=7,1$	$\bar{x}=7,4$	$\bar{x}=6,3$

Сравнительный анализ стилей поведения в конфликтной ситуации между педагогами в экспериментальной и контрольной группе представлен на гистограмме (рис. 1.):

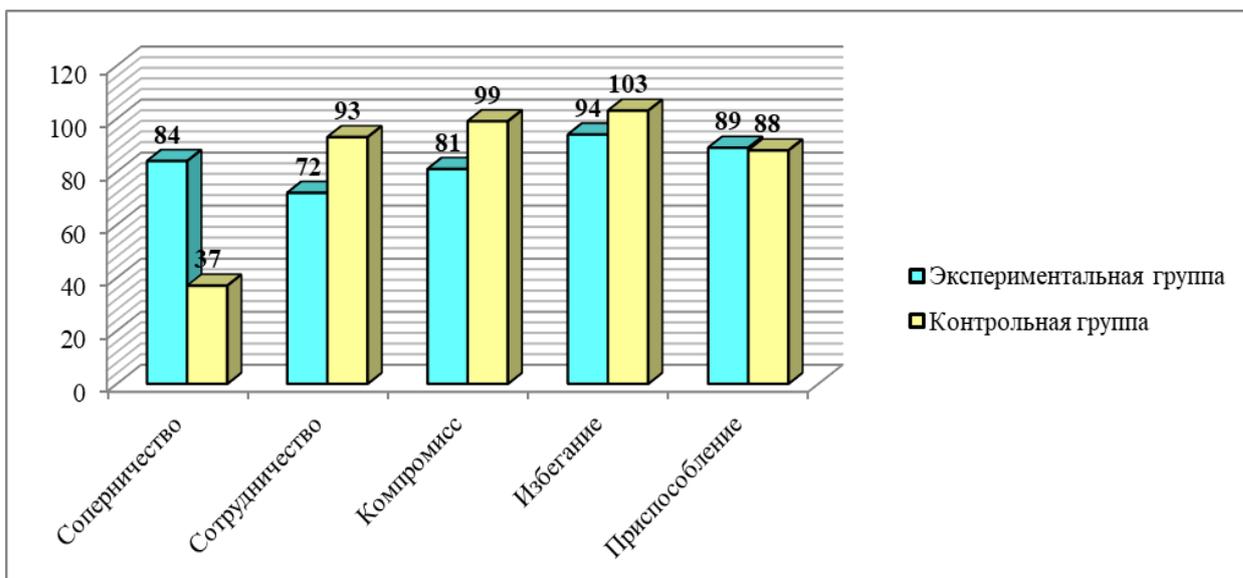


Рис. 1. Сравнительный анализ стилей поведения в конфликтной ситуации между педагогами контрольной и экспериментальной групп

При проведении сравнительного анализа стилей поведения в конфликтной ситуации педагогическими коллективами детского дома специализированного (коррекционного) типа № 7 и МОУ – гимназия № 13 г. Екатеринбурга сделаны следующие выводы: у контрольной и экспериментальной групп доминирует стиль избегание. В контрольной группе наблюдается незначительная разница по выбору стиля избегания и стиля компромисс, который находится на втором месте в выборе педагогов контрольной группы, в то время как в экспериментальной группе на втором месте стиль приспособления. Значительная разница наблюдается относительно выбора стиля соперничество в контрольной и экспериментальной группах. В экспериментальной группе данный стиль превышает более чем в два раза выбор данного стиля педагогами контрольной группы. Это можно объяснить особенностями ведения учебно-воспитательной, коррекционно-развивающей работы с разновозрастным коллективом, с разными по состоянию психического и физического здоровья детьми педагогами экспериментальной группы, определяется рядом условий, важнейшим из которых является специфический контингент воспитанников.

Специалисты отмечают, что в педагогической практике нашего времени конфликты разных типов неизбежны, и педагогу надо уметь своевременно распознавать и тип конфликта, и вызывающие его причины, и стадию его развертывания в настоящий момент и в обозримом будущем. Спонтанно возникшие противоречия между его участниками. Многообразие, разноплановость этих противоречий приводит к тому, что при обилии различных практических рекомендаций по профилактике и разрешению конфликтов не всегда удастся определить наиболее эффективные пути их предупреждения и преодоления.

Неумение диагностировать конфликты и управлять ими, переводить их из деструктивных в конструктивные, создает излишнюю психическую напряженность, трудозатратность педагогического процесса.

Таблица 4

Соотношение уровня конфликтности конфликтности личности экспериментальной и контрольных группы

Контрольная группа		Экспериментальная группа	
Уровень	%	Уровень	%
Низкий	35	Низкий	18
Средний	53	Средний	43
Высокий	12	Высокий	39

После обработки результатов по определению уровня конфликтности педагогического коллектива получилось, что у 12% учителей контрольной группы высокий уровень конфликтности, против 39% в экспериментальной. У 53% учителей средний уровень конфликтности, и 35% учителей имеют низкий уровень конфликтности. Средний показатель уровня конфликтности в контрольной группе равен 26 баллам – а из этого следует, что в данном педагогическом коллективе уровень конфликтности находится на среднем уровне. Это может быть связано с тем, что в коллективе педагогов преобладают люди с большим стажем педагогической деятельности.

Соотношение социально-психологического климата в педагогическом коллективе

№ п/п	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1	-8	14
2	-3	16
3	19	29
4	14	13
5	12	17
6	13	9
7	18	26
8	-8	12
9	-3	18
10	-5	16
11	-15	14
12	21	17
13	16	10
14	21	21
	$\Sigma 92, \bar{x} = 6,6$	$\Sigma 232, \bar{x} = 16,6$

При анализе результатов по исследованию психологического климата в экспериментальной группе выявлена низкая степень благоприятности социально-психологического климата (средний показатель равен +6,6), в контрольной группе средняя степень благоприятности социально-психологического климата (средний показатель равен +16,6). Объяснить данные результаты можно следующими обстоятельствами: специфика организации жизнедеятельности интернатного учреждения создает повышенную напряженность профессиональной деятельности и выражается в сложности нейтрализации (минимизации) негативного влияния специфики интернатного учреждения на благоприятность социально-психологического климата. Особенности контингента интернатного учреждения вызывают следующие профессиональные трудности педагога: нереальность замены родителей детям-сиротам и детям, лишенным родительского попечения, и невозможность «погасить» чувство жалости к ним; предвзятое отношение к семье воспитанника, не занимающейся воспитанием своих детей, блокирующее взаимодействие с ней; непонимание внутренней психологической позиции ребенка и объяснение его многих поступков

капризами; необходимость сочетания таких качеств, как непредвзятость и принципиальность, осторожность и решительность, строгость и заботливость, жалость и твердость, доброжелательность и требовательность; невозможность уделить внимание каждому ребенку, не выделяя отдельных воспитанников; необходимость преодоления личной неприязни к негативным проявлениям поведения воспитанников, провоцируемое их некорректным обращением, демонстративным непослушанием.

Практика показывает, что основными причинами высокой конфликтологической опасности в современной школе являются: недостаточное внимание к проблемам создания комфортного психологического климата в образовательной среде, недостаточное внимание администрации образовательных организаций к проблемам, связанным с причинами и последствиями конфликтов в школе, отсутствие профессиональной психологической и конфликтологической, объективное состояние психологического здоровья участников межличностного взаимодействия, низкая конфликтологическая компетентность субъектов образовательной среды.

Эмоциональная сторона играет огромную роль в конфликтной ситуации, Отсутствие эмоциональной грамотности препятствует конструктивному разрешению конфликта. Эмоции, вызываемые конфликтной ситуацией, могут лишить человека возможности конструктивно мыслить, находить выход из сложной ситуации, порождают хаос в восприятии происходящего.

Следует отметить, что конфликт выступает одной из основных причин развития у педагогических работников синдрома эмоционального выгорания (далее СЭВ), а СЭВ, в свою очередь, является основанием для возникновения и развития конфликтных ситуаций.

ГЛАВА 3. ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ХОДЕ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА (ТРЕНИНГА)

3.1. Организация исследования и используемые методики

Цель эксперимента – изучение и формирование конфликтологической компетентности в педагогическом коллективе детского дома специализированного (коррекционного) типа № 7.

Гипотеза: тренинг, направленные на формирование конфликтологической компетентности посредством развития ее отдельных компонентов должен способствовать повышению уровня конфликтологической компетентности в педагогическом коллективе.

Исходя из этого, был разработан тренинг, направленный на повышение уровня конфликтологической компетентности.

Занятия проводились в январе и феврале 2016 года. Всего было проведено 3 занятия общей продолжительностью 18 часов. В процессе исследования была задействована экспериментальная группа, представленная в виде педагогического коллектива детского дома специализированного (коррекционного) типа № 7, в общем количестве 14 человек, с которой проводились тренинговые занятия на повышение уровня конфликтологической компетентности, и контрольная группа, представленная в виде педагогического коллектива МОУ – гимназия № 13 г.Екатеринбурга, в общем количестве 14 человек, с которой такие занятия не проводились. Средний возраст сравниваемых групп примерно одинаковый, также примерно одинаковый половой состав обеих групп.

Эксперимент проводился в несколько этапов: разработка программы тренинговых занятий, предварительное тестирование контрольной и

экспериментальной группы, проведение комплекса тренинговых занятий, повторное тестирование, обработка и анализ полученных данных.

С целью определения статистической достоверности сходства и различия между сопоставляемыми признаками и вариантами показателей, а также для обработки полученных в ходе экспериментальных исследований данных по оценке достоверности количественных характеристик экспериментального материала и сдвигов результатов тестирования, полученных в ходе педагогического эксперимента, использовались методы математической статистики, широко распространенные в педагогических исследованиях.

Методы математической статистики t-критерий Стьюдента для зависимых выборок.

Для вычисления эмпирического значения t-критерия различий между двумя зависимыми выборками (например, двумя пробами одного и того же теста с временным интервалом) применяется следующая формула:

$$t = \frac{|M_d|}{\sigma_d / \sqrt{N}}$$

где M_d - средняя разность значений, а σ_d - стандартное отклонение разностей.

Количество степеней свободы рассчитывается как

$$df = N - 1$$

Конфликт в социальной сфере как спор сторон, как противоречие в их интересах и целях естественен и поэтому неизбежен. Более того, по словам известного специалиста в области переговоров Р. Фишера, чем более разнообразным становится мир, тем с большим числом ситуаций противоречий в интересах приходится сталкиваться.

Вопрос заключается в том, как разрешать конфликты. Таким образом,

цель урегулирования (управления) конфликтами заключается не в том, чтобы ликвидировать или не заметить конфликт, а в том, чтобы предотвратить конфликтное поведение, связанное с деструктивными, насильственными способами разрешения противоречий, и направить участников на поиск взаимоприемлемого решения.

Одной из распространенных форм профилактики и разрешения конфликтов является форма тренинга. Инициатором такого подхода следует считать Дж. Бертон, согласно предположений которого разрешение конфликта должно основываться на изменении глубинных структур. Правильно организованное общение между социальными группами, находящимися в конфликте, является одним из центральных методов в данном подходе. Оно направлено на изменение характера восприятия, а также, посредством этого, на изменение отношений сторон друг к другу.

Программа конфликтологического тренинга.

Цель тренинга:

- предоставить возможность участникам тренинга получить опыт конструктивного решения конфликтных ситуаций.

Задачи тренинга:

- обучить участников методам выхода из конфликтных ситуаций;
- помочь участникам научиться адекватно оценивать конфликтную ситуацию;
- помочь участникам скорректировать свое поведение в сторону снижения его конфликтности (снять конфликтность в личностно-эмоциональной сфере);
- способствовать сплочению конкретного коллектива, развитию умений и навыков командного взаимодействия.

Категория участников:

Состав групп: 14 человек.

Место проведения:

Актальный зал детского дома специализированного (коррекционного) типа № 7.

Материалы и оборудование: листы ватмана, маркеры, фломастеры, цветные карандаши, листы формата А4.

Тренинг рассчитан на 3 занятия по 6 часов (общая продолжительность 18 часов).

Содержание занятий:

ПЕРВОЕ ЗАНЯТИЕ

Вводная часть:

Цель:

- введение в проблему;
- принятие правил работы группы.

Знакомство

Процедура проведения: ведущий предлагает участникам представиться так, как бы им хотелось, чтобы их называли в группе (можно использовать псевдонимы), и кратко рассказать о себе.

Принятие правил работы группы

Правила предлагаются всеми участниками групп, обсуждаются и ведущий записывает выбранные на листе ватмана. Список правил вывешивается в зале на видное место и висит до окончания всего курса тренинга.

Примерные правила группы:

1. Умейте слушать друг друга

Это означает необходимость смотреть на говорящего и не перебивать его. Когда кто-то заканчивает говорить, следующий берущий слово может коротко повторить то, что было сказано предыдущим, прежде чем приступит к изложению своих мыслей. Для привлечения внимания к выступающему может быть использован какой-либо предмет (например, ручной мячик), который в ходе дискуссии переходит из рук в руки. Когда кто-то выступает, все остальные хранят молчание.

2. Говорите по существу

Иногда участники отклоняются от обсуждаемой темы. Вместо того чтобы одергивать участника, руководитель дискуссии в этом случае может сказать: "Я не совсем понимаю, как это связано с нашей темой. Не мог бы ты пояснить, что имеется в виду?"

3. Проявляйте уважение

Открытость в высказываниях появится лишь тогда, когда ученики усвоят, что можно не соглашаться с чьим-то мнением, но недопустимо высказывать оценки в отношении других людей лишь на основании высказанных ими мыслей.

4. Закон "ноль-ноль" (о пунктуальности)

Все участники должны собираться до установленного времени.

5. Конфиденциальность

То, что происходит на занятии, остается между участниками.

6. Правило "стоп"

Если обсуждение какого-то личного опыта участников становится неприятным или небезопасным, тот, чей опыт обсуждается, может закрыть тему, сказав "стоп".

7. Каждый говорит за себя, от своего имени

Необходимо говорить не "Все считают, что...", а "Я считаю, что..." и т.п.

Разминка

Цели:

- Создание непринужденной, доброжелательной атмосферы в группе;
- Повышение группового доверия и сплоченности членов группы;

Упражнение «Хлопки»

Процедура проведения: каждый из участников по кругу воспроизводит придуманный им ритм хлопков. Сосед справа должен повторить это и предложить свой вариант. В игре участвует каждый.

Основная часть:

Упражнение «Что такое конфликт?»

Цели упражнения:

- Дать возможность участникам сформулировать «научное понятие» конфликта;

- Показать многоаспектность понятия «конфликт»

До начала занятия необходимо подготовить большие листы бумаги на одной стороне, которых необходимо написать: «Конфликт-это...», а на другой стороне – определения. Листы необходимо прикрепить эти листы на доску или стены так, чтобы на лицевой стороне было написано «Конфликт-это».

Определения конфликта:

1. Столкновение во взглядах и интересах;
2. Противостояние двух начал;
3. Ситуация не найденного выхода;
4. Негативные взаимоотношения;
5. Неприятность, которую надо избегать.
6. Спорная ситуация.

Материалы: листы ватмана, фломастеры или маркеры.

Процедура проведения: ведущий делит участников на подгруппы по 3-4 человека (можно использовать любой из способов разделения, например, рассчитаться по номерам: первый, второй, третий, четвертый и объединится в подгруппы). Каждой группе предстоит выработать в результате «мозгового штурма» выбрать свое определение конфликта. Определение должно быть кратким и емким. После обсуждения представитель от каждой группы знакомит с выработанным определением всех участников. После обсуждения в группах каждое определение выписывается на доске или на ватмане. После выступления подгрупп листы, заготовленные ведущим, поворачиваются обратной стороной к аудитории. Участники имеют возможность ознакомиться с уже существующими определениями и выразить свое отношение к ним.

Обсуждение: Ведущий задает следующие вопросы:

1. Чем отличается каждое определение?
2. Есть ли что-то, что объединяет какие-то из предложенных определений?
3. Какое определение наиболее удачно?
4. Можно ли дать одно определение понятию «конфликт»?

Упражнение «Говорю, что вижу»

Цель упражнения: проигрывание ситуации без оценочных высказываний

Процедура проведения: необходимо сообщить о наблюдаемых специфических действиях других людей без оценивания, то есть без приписывания им мотивов действий, оценки установок, личностных черт.

Сидя в круге, сейчас вы наблюдаете за поведением других и, по очереди, говорите, что видите относительно любого из участников. К примеру: «Николай сидит, положив ногу на ногу», «Екатерина улыбается».

Ведущий следит за тем, чтобы не использовались оценочные суждения и умозаключения.

После выполнения упражнения обсуждается:

- часто ли наблюдалась тенденция использовать оценки,
- было ли сложным это упражнение,
- что чувствовали участники.

Упражнение «Неуверенные, уверенные и агрессивные ответы»

Цель упражнения:

- формирование адекватных реакций в различных ситуациях;
- «трансактный анализ» ответов и формирование необходимых "ролевых" пристроек.

Процедура проведения: каждому члену группы предлагается продемонстрировать в заданной ситуации неуверенный, уверенный и агрессивный типы ответов. Ситуации можно предложить следующие:

- Друг разговаривает с вами, а вы хотите уйти.
- Ваш товарищ устроил вам встречу с незнакомым человеком, не

предупредив вас.

- Люди, сидящие сзади вас в кинотеатре, мешают вам громким разговором.

- Ваш сосед отвлекает вас от интересного выступления, задавая глупые, на ваш взгляд, вопросы.

- Руководитель говорит, что ваша прическа не соответствует внешнему виду сотрудника.

- Друг просит вас одолжить ему вашу какую-либо дорогостоящую вещь, а вы считаете его человеком неаккуратным, не совсем ответственным.

Для каждого участника используется только одна ситуация. Можно разыграть данные ситуации в парах. Группа должна обсудить ответ каждого участника.

Ведущий рассказывает про разные типы поведения в конфликтной ситуации (по Томасу): приспособление, компромисс, сотрудничество, игнорирование, соперничество и конкуренцию.

Упражнение « Стили поведения»

Цель: Анализ стилей поведения людей в конфликте, выбор лучшего стиля поведения.

Оснащения занятия: 5 больших листков занятий, фломастеры, карточки с «девизами» стилей поведения в конфликте, плакат « Сетка стилей поведения» субъектов в конфликте». К. Томаса, Р. Килмена.

Первый этап

Инструкция к упражнению:

Ведущий предлагает участникам встать в круг, внимательно посмотреть друг на друга и опустить глаза вниз. По команде(хлопок в ладоши) каждый должен поднять голову и указать пальцем на одного из присутствующих. Если выбор совпадает, то пара отходит в сторону. Эта процедура повторяется до тех пор, пока вся группа не разобьется на пары. Потом необходимо договориться, кто в паре будет «А», кто « Б»

«А» должен занять место на стуле, «Б» встает перед ним. Соединение

ладони ваших рук. Ставится задача – зафиксировать свое внутреннее состояние во время выполнения упражнения. Итак, «Б» давит на ладони «А», «А» сопротивляется. Для выполнения задания достаточно 30 секунд. Потом участники меняются местами и повторяют задание. Возвращают в круг. Обсуждают то, что чувствовал каждый участник, когда партнер на него давил.

Во время обсуждения ведущий обращает внимание на то, что в конфликтных взаимоотношениях люди испытывают дискомфорт, когда на них «давят» словами, интонацией, действиями. Не удивительно, что большинство из них стремятся избежать конфликта или в целом в общении с такими «давящими» людьми

Во время подведения итогов работы подгрупп, тренер вывешивает на флип-чат плакат «Стили поведения субъектов в конфликте» – сетка К. Томаса, Р. Килмена. Он обращает внимание участников на позицию партнеров в общении и обозначает основную стратегию поведения в конфликте (см. прил. 1).

Здесь целесообразно поставить вопросы:

- При каком поведении во время конфликта партнер «давит»?
- При каком поведении во время конфликта партнер может почувствовать себя «ущемленным»

Второй этап

Инструкция по выполнению упражнения.

Ведущий делит группу на две приблизительно равные подгруппы и предлагает одной из них найти позитивные стороны избегания как формы поведения в конфликте, привести примеры из жизни. Вторая группа получает задание – найти негативные стороны этого вида поведения в конфликтной ситуации, проиллюстрировать их примерами. Во время обсуждения предлагается обратить внимание на то, что один и тот же вид поведения эффективен в одной ситуации и действует разрушительно в другой. Здесь можно поставить вопрос: «Почему люди могут избегать конфликтов?».

Третий этап.

Ведущий делит группу на четыре подгруппы, каждая из них выбирает представителя, которому из четырех плакатов, предложенных руководителем, достается одна с названием одного из главных стилей в конфликте с соответствующим девизом. На протяжении 10-15 минут каждая подгруппа должна обсудить и подготовить в театрализованной форме конфликтную ситуацию, в которой демонстрируется данный вид поведения. После того как группа показала свои результаты, называется «Девиз», который был обозначен как задание. После каждой показанной сцены вся группа обсуждает ее с точки зрения соответствия «девизу» и заявленному «стилю». После выполнения задания, важно обсудить, как данный вид поведения в конфликте повлиял на эмоциональное состояние его участников, их ощущения. Могли ли другие виды поведения в данной ситуации быть полезными для участников, почему? По каким причинам люди могут выбирать такой стиль поведения в конфликте? Во время обсуждения темы необходимо рассматривать вопрос относительно того, какой стиль поведения является наиболее конструктивным стилем взаимодействия людей?

Обобщая занятие, тренер говорит о том, что избегание отличается минимальным, практически нулевым показателем настойчивости в удовлетворении собственных интересов. Конкуренция характеризуется максимальной настойчивостью в удовлетворении своих интересов. Сотрудничество объединяет максимальную настойчивость в удовлетворении как собственных интересов в конфликте, так и интересов и другой стороны. Рассматривается вопрос, как использовать ориентации поведения в конфликтах.

Соперничество приемлемо, когда:

1. Необходимы быстрые и решительные действия.
2. Необходимо принять непопулярное решение по важным вопросам.
3. Есть уверенность в правильности выбранного важного решения.

4. Люди манипулятивно используют преимущество собственной позиции.

Сотрудничество приемлемо, когда:

1. Необходимо найти решение проблемы, и при этом разные позиции настолько важны, что компромисс не допустим.

2. Нужно полностью использовать весь творческий потенциал сотрудников.

3. Необходимо обеспечить приверженность какой-либо общей цели.

4. Нужно преодолеть негативные эмоции, возникшие в опыте общения.

Избегание приемлемо, когда:

1. Предмет разногласия не существенен, есть другие более важные дела.

2. Отсутствует возможность удовлетворить собственные интересы.

3. Вероятность разрушить отношения больше, чем улучшить их.

4. Надо дать людям успокоиться, отойти от переживания.

5. Другие могут решить конфликт более эффективно.

6. Пред принятием конкретных действий необходимо собрать информацию.

Приспособление приемлемо, когда:

1. Есть необходимость прислушаться к иной точки зрения, показать гибкость.

2. Предмет разногласия важнее для других.

3. Надо завоевать доверие и обеспечить прочную позицию на будущее.

4. Целесообразно минимизировать потери при слабой позиции.

5. Важны гармония и стабильность отношений.

Компромисс приемлем, когда:

1. Цели важны, но все же не стоит того, что бы прибегать к жестким мерам для их достижения.

2. Оппоненты имеют одинаковую силу, но стремятся достичь важных целей прийти к временному соглашению по важным вопросам.

3. Принять приемлемое решение при недостатке времени.

4. Когда нужно сделать «шаг назад», если сотрудничество и конкуренция не помогают достичь цели.

Рефлексия.

Ролевая игра «Преувеличение или полное изменение поведения»

Цель игры: формирование навыков модификации и коррекции поведения на основе анализа разыгрываемых ролей и группового разбора поведения.

Процедура проведения: это ролевая игра, в которой членам группы дается возможность проиграть свои внутриличностные конфликты. Разыгрывание ролей используется для расширения осознания поведения и возможности его изменения.

Участник сам выбирает нежелательное личное поведение, или группа помогает ему выбрать поведение, которое им не осознается. Если член группы не осознает этого поведения, он должен преувеличить его. К примеру, робкий член группы должен говорить громким авторитарным тоном, постоянно хвастаясь. Если же участник осознает поведение и считает его нежелательным, он должен полностью изменить его. На разыгрывание ролей каждому дается 5 минут. Затем все участники делятся своими наблюдениями и чувствами.

Рефлексия занятия: участники тренинга делятся своими чувствами, впечатлениями, мнениями, настроением, полученными в ходе занятия.

Ведущий может задавать вопросы, концентрирующие внимание участников на их состоянии, например:

- Что вы сейчас чувствуете?
- Какими мыслями вы хотели бы поделиться с группой?
- Что показалось вам наиболее интересным, новым, неожиданным.

ВТОРОЕ ЗАНЯТИЕ

Разминка:

Цель упражнения:

- формирование доверительного стиля общения в процессе налаживания контактов;
- создание позитивных эмоциональных установок на доверительное общение.

Процедура проведения: участники садятся в круг и по очереди приветствуют друг друга, обязательно подчеркивая индивидуальность партнера, например: "Я рад тебя видеть, и хочу сказать, что ты выглядишь великолепно" или "Привет, ты как всегда энергичен и весел". Можно вспомнить о той индивидуальной черте, которую сам человек выделил при первом знакомстве (см. упражнение "Знакомство"). Участник может обращаться ко всем сразу или к конкретному человеку. Во время этой психологической разминки группа должна настроиться на доверительный стиль общения, продемонстрировать свое доброе отношение друг к другу.

Ведущему следует обращать внимание на манеры установления контактов. По окончании разминки ведущий разбирает типичные ошибки, допущенные участниками, и демонстрирует наиболее продуктивные способы приветствий.

Упражнение «Сигнал»

Цель упражнения: улучшение атмосферы в группе.

Процедура проведения: участники стоят по кругу достаточно близко и держатся сзади за руки. Кто-то, легко сжимая руку, посылает сигнал в виде последовательности быстрых или более длинных сжатий. Сигнал передается по кругу, пока не вернется к автору. В виде усложнения можно посылать несколько сигналов одновременно, в одну или в разные стороны движения.

Основная часть:

Упражнение «Если бы..., я стал бы...»

Цель упражнения: выработка навыков быстрого реагирования на конфликтную ситуацию.

Процедура проведения: упражнение выполняется по кругу: один участник ставит условие, в котором оговорена некоторая конфликтная ситуация. К примеру: "Если бы меня обсчитали в магазине...". Следующий, рядом сидящий, продолжает (заканчивает) предложение. К примеру: "... я стал бы требовать жалобную книгу".

Целесообразно провести это упражнение в несколько этапов, в каждом из которых принимают участие все присутствующие, после чего следует обсуждение.

После ведущий отмечает, что как конфликтные ситуации, так и выходы из них могут повторяться.

Упражнение «Контраргументы»

Цель упражнения:

- создание условий для самораскрытия;
- умение вести полемику и контраргументацию.

Процедура проведения: каждый член группы должен рассказать остальным участникам о своих слабых сторонах – о том, что он не принимает в себе. Это могут быть черты характера, привычки, мешающие в жизни, которые хотелось бы изменить. Остальные участники внимательно слушают и по окончании выступления обсуждают сказанное, пытаясь привести контраргументы, т. е. то, что можно противопоставить отмеченным недостаткам или даже показывая, что наши слабости в одних случаях, становятся нашей силой в других.

Упражнение «Картография конфликта»

Цель – обучение технике изменений образа конфликта как основы его конструктивного разрешения.

Инструкция:

1. Выразите проблему, которая связана с вашей педагогической деятельностью одной фразой (В чем проблема?)
2. Выявите и назовите, тех, кто вовлечен в конфликт (главных участников).

3. Как вы думаете, каковы их подлинные потребности (нужды). Перечислите основные потребности всех участников, в том числе и ваши.

4. Как вы думаете, каковы подлинные опасения вашего партнера и ваши собственные? Перечислите их.

Участники вспоминают конфликтную ситуацию и основную проблему, связанную с ней. Затем каждый индивидуально заполняет схему «картография конфликта» (см. прил. 2). Далее группа делится по парам или тройкам, где проводится анализ эффективности разрешения конфликта с помощью данной техники.

Обсуждение. В общем круге рассматриваются влияние осознания потребностей и опасений партнера и своих собственных на изменение образа конфликта в позитивную сторону как основы для его решения. Делаются выводы о различном содержании образа себя, партнера и ситуации. Переход от схематичного и упрощенного образа другого человека к приближенному к реальности психологическому содержанию является одним из существенных моментов работы с образом конфликта.

Упражнение «Мой враг – мой друг».

Цель: объективация представлений о себе и о партнере в конфликте, видение не только негативных, но и позитивных характеристик оппонента.

Инструкция: «Представьте конфликтную ситуацию, которая произошла или могла бы произойти у вас в школе. Возьмите чистый лист бумаги и разделите его на две половины вертикальной чертой. В левой части листа запишите особенности оппонента, которые, по Вашему мнению, способствовали появлению и развитию конфликта. В правой части продолжите список положительными качествами, которые могут явиться продолжением его отрицательных особенностей.

Обсуждение. Учителя анализируют в начале в тройках, а затем в группе, отрицательные качества и их позитивное продолжение, выявляют, как изменение понимания функций качеств влияет на восприятие конфликта и возможности его разрешения. В групповой дискуссии обсуждаются

возможности применения данного способа работы с конфликтом и его ограничения (см. прил. 3).

Упражнение «Открытое предъявление чувств» (в упражнении использована схема М. Розенберга).

Цель: приобретение умений и навыков открыто, корректно предъявлять любые чувства, как позитивные, так и негативные.

Инструкция: разделитесь по парам и вспомните конфликтную ситуацию из сферы педагогического общения. Восстановите чувства, которые вы в ней пережили. Опишите партнеру вашу реальную реакцию в ситуации и попробуйте отреагировать, выразив открыто чувства по следующей схеме.

Схема искреннего выражения чувств:

Описание наблюдаемого факта. Фраза начинается со слов: «Когда я вижу (слышу и т.п.).

Называние чувства, которое породили действия партнера по общению («Я чувствую...»).

Описание потребности, которая находится за чувствами («потому что мне необходимо...; Я нуждаюсь ...»).

Просьба к партнеру по общению в этой конкретной ситуации («Пожалуйста, мне хотелось бы, чтобы Вы (ты) ...»).

В обсуждении концентрируется внимание на ответной реакции, которая спонтанно проявляется у партнера по общению в первом случае и при искреннем выражении чувств по предложенной схеме. Формулируется вывод о возможностях открытого предъявления чувств с целью установления глубоких отношений взаимопонимания и для профилактики конфликтов. Пример искреннего выражения чувств по схеме (см. прил. 4).

Упражнение

Цель – обучение конструктивному разрешению конфликта по определенной схеме его анализа. Ход упражнения. Члены группы вспоминают значимые конфликтные ситуации и выбирают одну из них (или

ведущий дает собственную заготовку). Затем все участники делятся на группы по количеству оппонентов. Каждая подгруппа описывает конфликт из позиции той стороны, которую они представляют по следующей схеме:

1. формулировка проблемы;
2. выявление интересов;
3. возможные решения;
4. альтернативы;
5. разрешение (исход) конфликта.

Далее подгруппы в общем круге представляют свои наработки.

Обсуждение: рассматриваются вопросы, связанные с расширением контекста понимания проблемы, изменением образа оппонента и конфликта в целом, расширением возможностей конструктивного исхода конфликта по общей стратегии «выиграть – выиграть», в отличие от стратегии «победить – проиграть». Результаты обсуждения и сформулированные выводы соотносятся с характеристиками толерантной установки и позиции, приводятся примеры возможных проявлений толерантности при разрешении конфликта по данной схеме.

Ситуационно-ролевая игра.

Цель – закрепление знаний и практических умений разрешения конфликта по рассмотренной схеме анализа.

Ход игры: желающие разыграть ролевую игру демонстрируют протекание конфликта, проанализированного в предыдущем задании с учетом данных, выявленных по схеме анализа конфликта. Наблюдатели отслеживают вербальные и невербальные элементы поведения участников игры, которые способствуют конструктивному разрешению конфликта, либо препятствуют ему, фиксируют целенаправленное применение схемы анализа и информации, полученной на ее основе. Обсуждение. Участники игры выражают чувства и описывают их динамику в соответствии с разворачиванием конфликта. Наблюдатели дают обратную связь игрокам об эффективности примененных ими приемов, способов, схем и т.п.

Анализируются проявления всеми участниками толерантной позиции в общении и разрешении конфликта: игроками в процессе ситуационно-ролевой игры, наблюдатели в процессе обсуждения.

Групповая дискуссия на тему «Толерантная позиция в разрешении конфликтов».

Цель – обобщение теоретических знаний и практического опыта конструктивного разрешения конфликтов на основе толерантной позиции по отношению к оппонентам и самому конфликту. Обсуждение предполагает раскрытие следующих вопросов: субъективного переживания собственной позиции как толерантной, объективных характеристик проявления данной позиции во внешних поведенческих признаках, влияния толерантной позиции и соответствующей установки на динамику конфликтных взаимоотношений и исход конфликта.

Упражнение (заключительное).

Цель – эмоционально-рациональная интеграция опыта конструктивного разрешения конфликта на основе толерантной позиции.

Инструкция: сейчас мы будем бросать друг другу мяч и тот, у кого он в руках, будет называть имя человека, которому он хочет передать этот мяч и произносить слова: « для меня толерантная позиция это ..., а для тебя?» и так далее. У каждого из нас мяч может оказаться в руках несколько раз. Ход упражнения: члены группы становятся в круг. Мяч в руках у ведущего. Он начинает первым и заканчивает упражнение после нескольких повторений определения толерантной позиции.

Рефлексия занятия

Участники тренинга делятся своими чувствами, впечатлениями, мнениями, настроением, полученными в ходе занятия.

Ведущий может задавать вопросы, концентрирующие внимание участников на их состоянии, например:

- Что нового вы узнали на сегодняшнем занятии по сравнению с предыдущим?

- Какие упражнения наиболее понравились?
- Какие упражнения вызвали затруднения?
- Какими мыслями вы хотели бы поделиться с группой?

ТРЕТЬЕ ЗАНЯТИЕ

Разминка:

Упражнение «Комплимент»

Цель упражнения:

- формирование доверительного стиля общения в процессе налаживания контактов;
- создание позитивных эмоциональных установок на доверительное общение.

Процедура проведения: Члены группы сидят в кругу. Ведущий предлагает придумать комплименты друг для друга. Он бросает мяч одному из участников и говорит ему комплимент. Например: «Дмитрий, ты очень справедливый», «Надежда, ты прекрасно сегодня выглядишь» и т.п. Получивший мяч бросает его тому, кому хочет сказать комплимент и т.д. Важно проследить, чтобы комплимент был сказан каждому участнику.

Упражнение «Печатная машинка»

Цель упражнения: выработка навыков сплоченных действий.

Процедура проведения: участникам предлагается слово или фраза. Буквы, составляющие текст, распределяются между членами группы. Затем фраза должна быть сказана как можно быстрее, причем каждый называет свою букву, а в промежутках между словами все хлопают в ладоши.

Основная часть:

Упражнение «Диспут»

Цель упражнения: развитие умений и навыков активного слушания

Процедура проведения: упражнение проводится в форме диспута. Участники делятся на две приблизительно равные по численности команды. С помощью жребия решается, какая из команд будет занимать одну из альтернативных позиций по какому-либо вопросу, например: сторонники и

противники "загара", "курения", "раздельного питания" и т.д. Аргументы в пользу той или иной точки зрения члены команд высказывают по очереди. Обязательным требованием для играющих является поддержка высказываний соперников и уяснение сущности аргументации. В процессе слушания тот из членов команды, чья очередь высказываться следующим, должен реагировать поддакиванием и эхо, задавать уточняющие вопросы, если содержание аргументации не до конца ясно или же сделать парафраз, если создано впечатление полной ясности. Аргументы в пользу позиции своей команды разрешается высказывать лишь после того, как выступающий тем или иным способом просигнализирует, что его поняли правильно (кивок головой, "да, именно это я и имел в виду").

Ведущий следит за очередностью выступлений, за тем, чтобы слушающий осуществлял поддержку высказывания, не пропуская тактов, парафраз, используя при этом реакции соответствующего такта. Можно давать разъяснения типа, "Да, Вы меня поняли правильно", легче всего, просто повторив слова собеседника, а убедиться в правильности понимания можно, парафразируя его высказывания. Предостеречь участников от попыток продолжать и развивать мысли собеседника, приписывая ему не его слова.

В заключение упражнения ведущий комментирует его ход, обращая внимание на случаи, когда с помощью парафраза удалось добиться уточнения позиций участников "диспута".

Ситуационно-ролевая игра «Социальная агрессия».

Цель – исследование влияния толерантной позиции на исход ситуации направленной социальной агрессии.

Ход игры. Распределяются роли: один учитель изображает директора школы, 3 или 4 человека (в зависимости от количества участников группы) – учителя, которые выходят за дверь помещения, в котором проходит тренинг. Директору и учителям даются разные инструкции.

Инструкция директору: Учителя будет входить по одному, по очереди и спрашивать вас: «Вызывали?». Вы отвечаете «Да». На следующий вопрос к вам «Сесть можно?» - вы отвечаете «Нет» и далее говорите «На вас пришла жалоба. Вы плохо работаете». После этих слов вы будете вести себя в зависимости от реакции партнера по общению - так, как вам захочется, то есть спонтанно.

Инструкция учителям: Вы по очереди входите в аудиторию и произносите одни и те же слова. «Здравствуйте. Вызывали?» после того, как директор вам ответит, вы спрашиваете: «Сесть можно?». Получив от него ответ, вы можете действовать спонтанно, так, как вам захочется или вы посчитаете нужным.

Инструкция наблюдателям: ваша главная задача - отслеживать вербальные и невербальные проявления участников игры, которые сглаживают или усиливают социальную агрессию. Постарайтесь проанализировать, что в поведении участников способствовало конструктивному исходу конфликта и нейтрализации агрессии, что – приводило к эскалации конфликта и росту взаимной агрессии.

Обсуждение. В процессе обсуждения рассматриваются вопросы, раскрывающие особенности стратегий, примененных учителями, их влияние на исход конфликта: его конструктивное разрешение или эскалацию и рост взаимной агрессии. Анализируются вербальные и невербальные компоненты, в которых проявлялась толерантная либо интолерантная позиция, формулируются выводы о взаимосвязи особенностей выбранных участниками ролевой игры стратегиями и позитивным исходом, ростом социальной агрессии или переходом конфликта в латентную стадию протекания.

Упражнение «Перетягивание каната».

Цель – снятие эмоционального напряжения, повышение работоспособности, осознание установок, потребностей и целей в заданной извне ситуации противоборства. Инструкция: разделитесь по парам,

представьте, что вы держите в руках воображаемый канат и играете в игру «перетягивание каната». По команде «начали» вы приступите к игре и закончите ее только после моей команды «стоп».

Ход упражнения. Группа делится на пары и по команде ведущего играет в течение 5 – 7 минут.

Обсуждение. Анализируются применяемые стратегии, трудности, связанные с той или иной избранной ролью (например, «победитель», «проигравший», «поддавшийся» и др.), влияние на выбранную стратегию установок, сформировавшихся в ходе тренинга или полученной информации.

Упражнение.

Цель – обобщение отношений, которые связаны с позитивным и негативным разрешением конфликта.

Ход упражнения. Вся группа делится на две подгруппы. В первой подгруппе каждый участник вспоминает реальную ситуацию, когда, по его мнению, ему удалось положительно разрешить конфликтную ситуацию. Все реальные ситуации обсуждаются, и от группы вырабатывается набор отношений к партнеру по конфликту, которые проявлялись в процессе его протекания. Вторая подгруппа на основе анализа реальных ситуаций конфликта вырабатывает набор отношений, характерных для неудачно разрешившегося конфликта.

Обсуждение. В групповой дискуссии анализируются особенности межличностных отношений, которые взаимосвязаны с противостоянием или согласованностью в ситуациях взаимодействия. Качества и отношения, обеспечивающие согласованность рассматриваются как основа сотрудничества. Результатом групповой дискуссии становится разработка модели отношений, составляющих ядро толерантной позиции в разрешении конфликта (см. прил. 5). Упражнение.

Цель – обобщение приобретенных знаний и практического опыта конструктивного разрешения конфликтов на основе толерантной позиции.

Ход упражнения. Участники делятся на две подгруппы по выбору. Первая подгруппа работает над созданием психологического портрета личности, характеризующейся толерантной позицией и способной конструктивно разрешать конфликты. Вторая подгруппа разрабатывает модель личности с интолерантной позицией, которая провоцирует и усиливает конфликты. В групповой дискуссии обсуждаются разработанные психологические портреты личностей двух типов, анализируются, содержание портретов дополняется и уточняется, выделяются наиболее важные характеристики и их иерархия в структуре личности. Содержание и структура психологических портретов личности с толерантной и интолерантной позицией фиксируется на листах ватмана.

Упражнение. Ситуационно-ролевые игры.

Цель – закрепление практического опыта конструктивного разрешения конфликтов на основе толерантной позиции.

Ход упражнения. Учителя выбирают несколько эмоционально значимых педагогических конфликтов разных видов. Например, «учитель – ученик», «учитель – родитель», «учитель – администрация». Затем желающие разыгрывают ситуацию два раза: вначале так, как она происходила реально или по спонтанному сценарию, затем – с целью ее конструктивного разрешения на основе приобретенного в ходе тренинга опыта. В случае деструктивного развития конфликта в кульминационные моменты участники меняются ролями. При исходе, не удовлетворяющем наблюдателей, следующие пары разыгрывают ролевую ситуацию до тех пор, пока группу не удовлетворит конструктивное разрешение конфликтной ситуации.

Обсуждение. В групповой дискуссии анализируются эффективные и неэффективные стратегии, способы и приемы работы с конфликтом. Выявляются наиболее типичные ошибки и возможности их устранения.

Групповая дискуссия на тему «Толерантная позиция в конструктивном разрешении педагогических конфликтов».

Цель – подведение итогов тренинга.

В процессе групповой дискуссии обсуждаются следующие примерные вопросы. «Какие способности, связанные с конструктивным разрешением педагогических конфликтов были развиты или приобретены в результате участия в тренинге?» «Как изменились представления о толерантной позиции, ее роли в решении конфликтов?» «В связи с какими фактами вы переживали положительные эмоции и чувства в процессе работы?» «Какие ситуации и события вызвали отрицательные переживания?» «Как вы предполагаете вести себя в дальнейшей жизни при встрече с конфликтной ситуацией?»

Постановка обсуждаемых тем может исходить от участников и их потребностей.

Рефлексия занятия

Участники тренинга делятся своими чувствами, впечатлениями, мнениями, настроением, полученными в ходе всех занятий.

Ведущий может предложить следующие вопросы:

– помогут ли вам эти занятия в решении конфликтных ситуаций?

Можно предложить письменно оформить свои просьбы, пожелания.

Заключительное упражнение.

Цель – прощание с группой и завершение работы.

Инструкция: «Предлагаю вам на прощание встать в круг и по очереди произнести одно слово и невербально продемонстрировать отношение, которые вы хотели бы подарить каждому участнику тренинга и группе в целом, чтобы мы взяли подарок с собой, в жизнь. Дарящий делает шаг вперед, в круг вручает свой подарок. После того, как он делает шаг назад, вся группа шагает к центру и повторяет его дар (слово и невербально показанное отношение), чтобы запомнить и унести с собой. Ход упражнения: важно, чтобы в этом упражнении приняли участие все члены группы, и оно проводилось без объяснений и комментариев.

3.2. Анализ и интерпретация полученных результатов

В данном параграфе представлен анализ и интерпретация результатов, полученных до и после формирующего эксперимента (тренинга).

По окончании формирующего эксперимента было проведено тестирование по методике К.Н. Томаса «Оценка способов реагирования в конфликте» экспериментальной группы и контрольной. Изменение результатов тестирования экспериментальной группы на начало эксперимента и окончание представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты методики К.Н. Томаса «Оценка способов реагирования в конфликте» (n=14) экспериментальной группы

	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
начало эксперимента	84	72	81	94	89
конец эксперимента	35	98	106	88	93

Наглядно изменения результатов тестирования по методике К.Н. Томаса «Оценка способов реагирования в конфликте» (n=14) экспериментальной группы представлены на рисунке 2.

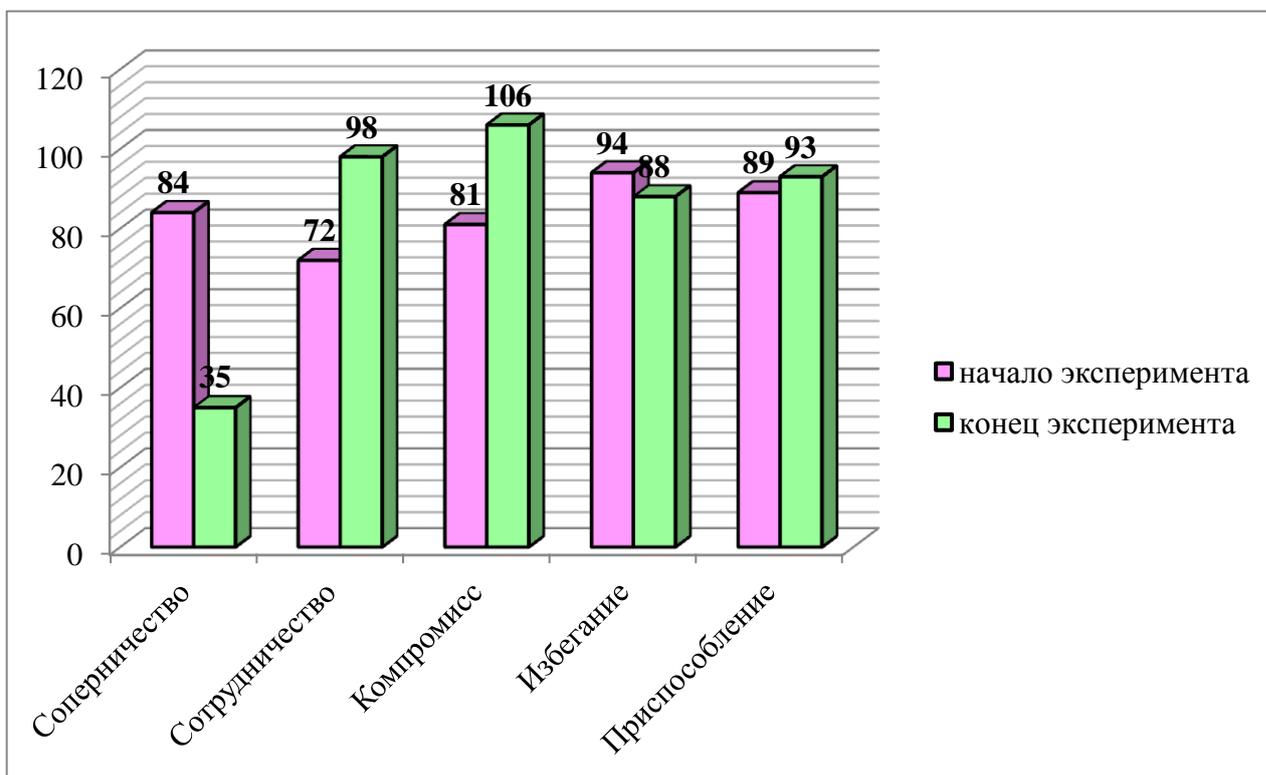


Рис. 2. Изменение результатов в экспериментальной группе после проведения тренинга

По окончании эксперимента мы видим, что наряду с повышением количества выборов по шкале «Сотрудничество», «Компромисс», «Приспособление», наблюдается значительное снижение количества выборов стиля «Соперничество». Изменение результатов в контрольной группе показан на рисунке 3.

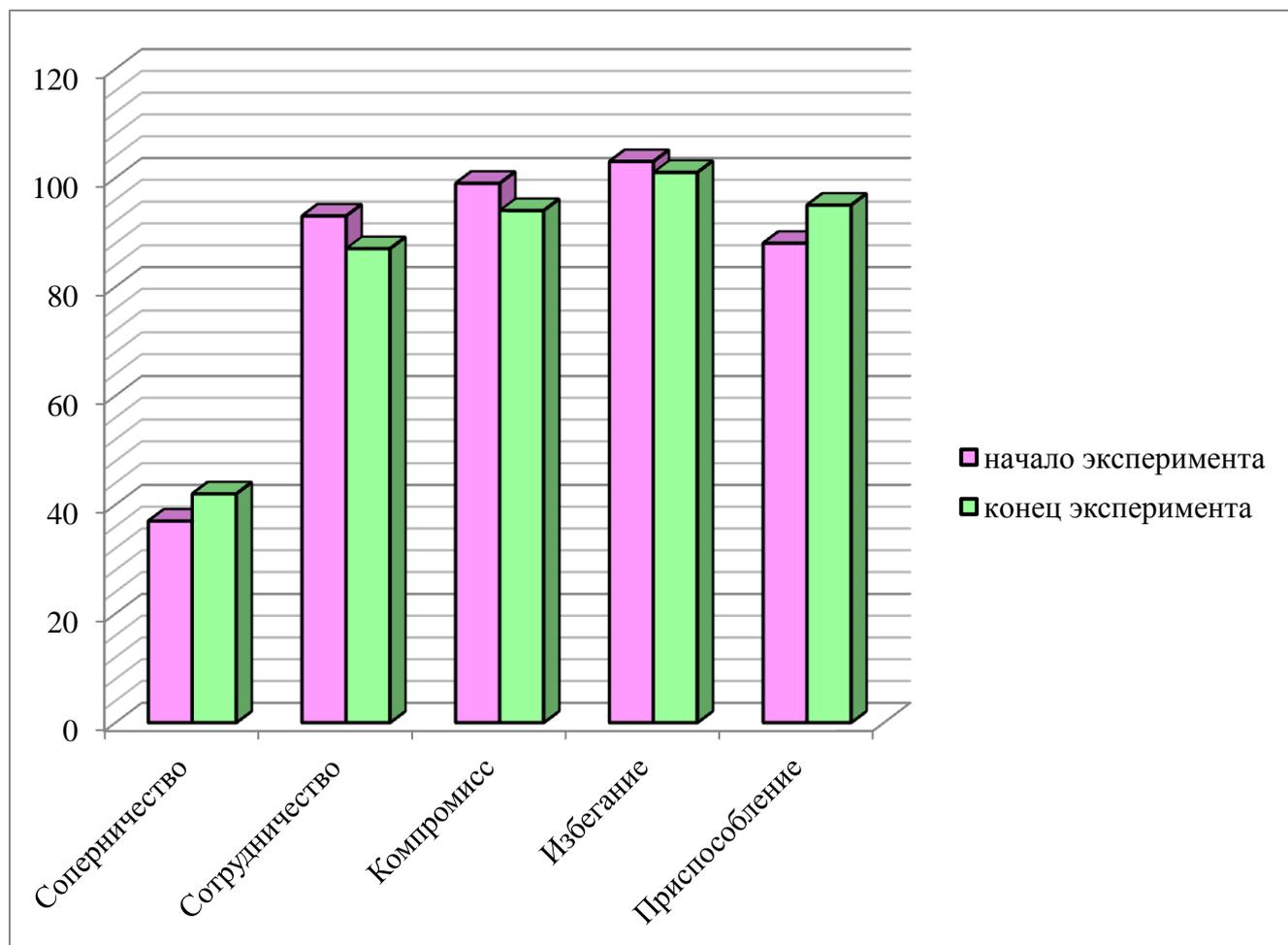


Рис. 3. Изменение результатов тестирования в контрольной группе по окончании эксперимента

Таким образом, в контрольной группе значительных изменений по результатам тестирования по методике К.Н. Томаса «Оценка способов реагирования в конфликте» на конец эксперимента не наблюдается.

Расчет t-критерия Стьюдента для выборки параметров «Соперничество» в экспериментальной группе представлен в таблице 7.

**Расчет t-критерия Стьюдента для выборки параметров
«Соперничество» в экспериментальной группе**

№	Выборка 1 (начало эксперимента)	Выборка 2 (конец эксперимента)	Отклонения	Квадраты отклонений
1	11	6	5	25
2	4	2	2	4
3	3	1	2	4
4	8	3	5	25
5	9	4	5	25
6	8	3	5	25
7	6	1	5	25
8	2	2	0	0
9	5	2	3	9
10	5	4	1	1
11	8	2	6	36
12	4	1	3	9
13	5	3	2	4
14	6	1	5	25
Суммы:	84	35	49	217

Результат: $t_{Эмп} = 7$

Критические значения $p \leq 0.05 - 2,16$ $p \leq 0.01 - 3,01$

Полученное эмпирическое значение $t(7)$ находится в зоне значимости.

Расчет t-критерия Стьюдента для выборки параметров «Сотрудничество» в экспериментальной группе представлен в таблице 8.

**Расчет t-критерия Стьюдента для выборки параметров
«Сотрудничество» в экспериментальной группе**

№	Выборка 1 (начало эксперимента)	Выборка 2 (конец эксперимента)	Отклонения	Квадраты отклонений
1	7	8	-1	1
2	3	5	-2	4
3	5	6	-1	1
4	7	9	-2	4
5	4	6	-2	4
6	5	8	-3	9
7	5	7	-2	4
8	8	8	0	0
9	5	7	-2	4
10	7	8	-1	1
11	5	8	-3	9
12	4	6	-2	4
13	3	5	-2	4
14	4	7	-3	9
Суммы:	72	98	-26	58

Результат: $t_{Эмп} = 8.1$

Критические значения $p \leq 0.05 - 2,16$ $p \leq 0.01 - 3.01$

Полученное эмпирическое значение t (8.1) находится в зоне значимости.

Расчет t-критерия Стьюдента для выборки параметров «Компромисс» в экспериментальной группе представлен в таблице 9.

**Расчет t-критерия Стьюдента для выборки параметров «Компромисс»
в экспериментальной группе**

№	Выборка 1 (начало эксперимента)	Выборка 2 (конец эксперимента)	Отклонения	Квадраты отклонений
1	2	7	-5	25
2	8	8	0	0
3	6	8	-2	4
4	4	6	-2	4
5	5	7	-2	4

№	Выборка 1 (начало эксперимента)	Выборка 2 (конец эксперимента)	Отклонения	Квадраты отклонений
6	4	7	-3	9
7	5	8	-3	9
8	8	8	0	0
9	7	8	-1	1
10	5	8	-3	9
11	7	7	0	0
12	6	8	-2	4
13	7	8	-1	1
14	7	8	-1	1
Суммы:	81	106	-25	71

Результат: $t_{Эмп} = 4.7$

Критические значения $p \leq 0.05 - 2,16$ $p \leq 0.01 - 3,01$

Полученное эмпирическое значение t (4.7) находится в зоне значимости.

Расчет t -критерия Стьюдента для выборки параметров «Избегание» в экспериментальной группе представлен в таблице 10

Таблица 10

**Расчет t -критерия Стьюдента для выборки параметров
«Избегание» в экспериментальной группе**

№	Выборка 1 (начало эксперимента)	Выборка 2 (конец эксперимента)	Отклонения	Квадраты отклонений
1	4	4	0	0
2	5	5	0	0
3	10	8	2	4
4	5	5	0	0
5	5	7	-2	4
6	8	6	2	4
7	8	8	0	0
8	6	4	2	4
9	5	6	-1	1
10	7	5	2	4

№	Выборка 1 (начало эксперимента)	Выборка 2 (конец эксперимента)	Отклонения	Квадраты отклонений
11	6	7	-1	1
12	9	8	1	1
13	8	7	1	1
14	8	8	0	0
Суммы:	94	88	6	24

Результат: $t_{Эмп} = 1,3$

Критические значения $p \leq 0.05 - 2,16$ $p \leq 0.01 - 3,01$

Полученное эмпирическое значение $t (1,3)$ находится в зоне незначимости.

Расчет t -критерия Стьюдента для выборки параметров «Приспособление» в экспериментальной группе представлен в таблице 11

Таблица 11

**Расчет t -критерия Стьюдента для выборки параметров
«Приспособление» в экспериментальной группе**

№	Выборка 1 (начало эксперимента)	Выборка 2 (конец эксперимента)	Отклонения	Квадраты отклонений
1	6	5	1	1
2	10	10	0	0
3	6	7	-1	1
4	6	7	-1	1
5	7	6	1	1
6	5	6	-1	1
7	6	6	0	0
8	6	8	-2	4
9	8	7	1	1
10	6	5	1	1
11	4	6	-2	4
12	7	7	0	0
13	7	7	0	0
14	5	6	-1	1
Суммы:	89	93	-4	16

Результат: $t_{\text{эмп}} = 1,0$

Критические значения $p \leq 0.05 - 2,16$ $p \leq 0.01 - 3,01$

Полученное эмпирическое значение $t (1,0)$ находится в зоне незначимости.

Таким образом, в результате проведенного теоретико-эмпирического исследования, позволило сформулировать следующие выводы:

Преобладание положительного сдвига по уровню «Соперничество», «Сотрудничество» «Компромисс» не является случайным. Отмечается достоверные положительные сдвиги по данным показателям.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

1. Социально-психологический тренинг разработан с учетом выявленных особенностей конфликтной компетентности педагога в процессе его профессиональной деятельности.

2. Акцент в тренинге был сделан на использовании активных методов обучения. Это связано с тем, что данные методы обеспечивают возможность моделирования конфликтных ситуаций, способствуют высокой степени вовлеченности участников группы в совместную деятельность, предполагают поэтапную оценку успешности и полноты усвоения изучаемого материала.

3. Эффективность программы определялась по личностному, содержательному, операциональному критериям.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

К числу факторов, препятствующих формированию положительного психологического климата, относятся конфликты, или «климатические возмущения», в педагогическом коллективе. Социально-психологический конфликт большинством специалистов рассматривается как резкое обострение противоречий, возникающих в сфере непосредственного общения людей.

Конфликты, возникающие в педагогических коллективах, по своей природе являются конфликтами межличностными, так как отражают ситуации взаимодействия людей, при которых они или преследуют несовместимые цели деятельности, или по-разному понимают способы и средства их достижения.

Рассмотрев историю развития представлений о конфликтологической компетентности в отечественной и зарубежной психологии, были сделаны выводы, что широкий спектр определений конфликтологической компетентности с точки зрения различных научных направлений отражает неоднозначность позиций авторов и показывает многомерность подходов к изучению данной проблемы. Синтезировав исходные понятия и проанализировав имеющиеся исследования, под конфликтологической компетентностью мы будем понимать способность действующего лица (организации, социальной группы, общественного движения и т.д.) в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта и перевода социально-негативных конфликтов в социально-позитивное русло.

Изучив научную литературу, мы пришли к выводу, что в настоящее время не существует единого взгляда ученых на вопрос о функциональных характеристиках конфликтологической компетентности и отсутствует общепринятый исследователями подход к рассмотрению структурных составляющих конфликтной компетентности, нет единых критериев для выделения ее компонентов. Проведенный сравнительный анализ различных

подходов позволил нам сделать вывод о необходимости четкой интеграции отдельных личностных качеств в компоненты, составляющие структуру конфликтной компетентности.

При определенной разработанности проблемы конфликтологической компетентности, в современных исследованиях не представлены работы, отражающие целостную систему формирования конфликтологической компетентности, того комплекса знаний, умений и практических навыков, которые позволяют педагогу-психологу выполнять функции профессионального труда в специфической конфликтогенной среде.

Исходя из приведенного анализа данной проблемы, можно сделать вывод о том, что понятие конфликтологической компетентности на сегодняшний день является одним из наиболее актуальных в психологии и, несмотря на свою новизну, уже имеет ряд теоретических подходов и вариантов трактовки. Но существует недостаток практико-ориентированных исследований данной проблемы, ее влияния и взаимосвязи с педагогической деятельностью. Также большую актуальность на наш взгляд имеет разработка методик, направленных на повышение конфликтной компетентности с целью увеличить эффективность межличностных и профессиональных коммуникаций, что особенно актуально для педагогической среды.

В дипломной работе разработан социально-психологический тренинг с учетом выявленных особенностей конфликтной компетентности педагога в процессе его профессиональной деятельности. Акцент в тренинге был сделан на использовании активных методов обучения. Это связано с тем, что данные методы обеспечивают возможность моделирования конфликтных ситуаций, способствуют высокой степени вовлеченности участников группы в совместную деятельность, предполагают поэтапную оценку успешности и полноты усвоения изучаемого материала.

Эффективность программы определялась по личностному, содержательному, операциональному критериям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимова, Е.Е. Педагогические основы использования конфликта в образовательном конфликте : дис. канд. пед. наук. Н. Новгород.: 1999. - 226 с.
2. Анцупов, А.Я. Конфликтология: теория, история, библиография / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2012.- 254 с.
3. Анцупов, А.Я. Словарь конфликтолога / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2016. - 528 с.
4. Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. / А.Я Анцупов, А.Я. Шипилов – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. - 591 с.
5. Бекмаганбетова, Г.Г. К вопросу о формировании конфликтной компетентности в младшем школьном возрасте / Г.Г. Бекмаганбетова // Начальная школа плюс До и После, 2013. - 383 с.
6. Бережная Г. С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: автореф. дис. д-ра пед. наук. Калининград, 2009. - 260 с.
7. Вяккерев, Ф.Ф. Философия конфликта. Философские основания конфликтологии / Ф.Ф. Вяккерев. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2014. - 300 с.
8. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2012. - 528 с.
9. Дорохова, А.В., Юдина Ю.Г. Современные образовательные технологии – есть ли выбор? / А.В. Дорохова // Наука Красноярья, 2012. - 230 с.
10. Дринка, З.З. Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач: дис. канд. пед. наук. Калининград, 2000. - 110 с.
11. Ефимова Е. Е. Формирование конфликтной компетентности будущего учителя: автореф. дис. канд. пед. наук. Волгоград, 2001. - 24 с.

12. Журавлев, В.И. Основы педагогической конфликтологии / В.И. Журавлев – М., 1995. - 183 с.
13. Зазыкин, В.Г. Конфликтологическая компетентность как фактор профессионализма государственных служащих / В.Г. Зазыкин // Российское государство и государственная служба на современном этапе: Материалы НПК. – М.: РАГС, 2008. - 296 с.
14. Ивченко, Д.В. Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы: дис. канд. пед. наук. – Калининград, 2000 - 167 с.
15. Комалова, Л.Р. Лингвистический аспект конфликтологической компетентности / Л.Р. Комалова. - автореф. Дисс. канд. филол. Наук. - Москва, 2010. - 24 с.
16. Кашапов, М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций / Ин-т «Открытое о-во», Междунар. акад. психол. наук, Яросл. регион. отделение РПО. – М.; Ярославль: Ремдер, 2003. - 183.
17. Конфликтология : учебник / под ред. В.П. Ратников. – М.: Юнити-Дана, 2012. - 120 с.
18. Конфликтология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. - 320 с.
19. Кузина, А.А. Воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2007. - 21 с.
20. Курочкина, И.А. Педагогическая конфликтология: учебное пособие / И. А. Курочкина, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. - 229 с.
21. Левин, К. Разрешение социальных конфликтов / К. Левин. – СПб.: Речь, 2014. - 408 с.
22. Ликсон, Ч. Конфликт: семь шагов к миру / Ч. Ликсон. – СПб.: Питер, 2007. - 59 с.
23. Лукашонок, Л.А. Профессиональная подготовка учителя к разрешению конфликта в воспитательном процессе: автореф. дис. канд. пед.

наук. М., 1998. - 157 с.

24. Менеджмент социальной работы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е.И. Комарова, А.И. Войтенко. – М.: ВЛАДОС., 2004. - 288 с.

25. Митюк, В.И. Типология конфликтов между учителем и учащимся и система работы по предупреждению и разрешению конфликтов в школе: дис. канд. пед. наук. Краснодар, 1999. - 154 с.

26. Основы конфликтологии / под ред. В. Н. Кудрявцева. – М.: Юристъ, 1997. - 254 с.

27. Петровская, Л. А. Введение в практическую социальную психологию: учебное пособие для высших учебных заведений / под ред. К. М. Жукова, Л. Д. Петровской, О. В. Соловьевой. – М.: Смысл, 2006. - 167 с.

28. Петровская, Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л.А. Петровская // Вестн. Моск. ун-та. Психология. – 2007. - 56 с.

29. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. / Л.А. Петровская – М.: Изд-во МГУ, 1989. - 145с.

30. Петухова, Т.П. Современная парадигма информационного общества как основа стратегии формирования информационной компетенции специалиста / Т.П. Петухова Вестник Оренбургского государственного университета. 2005., - 325 с.

31. Пилипец, И.С. Подготовка учителей к разрешению межличностных конфликтов в среде старшеклассников: дис. канд. пед. наук. Самара, 1998.- 206 с.

32. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002. - 396 с.

33. Разуваева, Т.А. Компетентностный подход к образованию: краткий теоретический анализ/ Т.А. Разуева //Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2010. - 569 с.

34. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом

процессе / М.М. Рыбакова – М.: Просвещение, 2011. - 128 с.

35. Самсонова, Н.В. Конфликтологическая культура специалиста/ Н.В. Самсонова // Высш. образование в России., 2003. - 246 с.

36. Столяренко Л.Д. Основы психологии. - Ростов н/Д., 2000. – 430 с.

37. Саралиева, Т. Р. Система педагогического содействия повышению конфликтологической компетентности учителя: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2011/1653>

38. Теплоухов, А. П. Педагогические условия формирования конфликтологической компетентности студентов педвуза / А.П. Теплоухов // Школа будущего – М.: 2011. – 131 с.

39. Трушина, Е.В. Актуальность дисциплины «Конфликтология» как отрасли науки, преподаваемой в высшей школе: монография. / Е.В. Трушина – Тула: ТулГУ, 2011. – 420 с.

40. Уткин, Э.А. Конфликтология. Теория и практика / Э.А. Уткин – М.: «Тандем» ЭК-МОСА, 2015. – 103 с.

41. Харханова, Г.С. Конфликтологическая составляющая профессиональной подготовки // Г.С. Харханова Профессиональное образование. – М.: «Столица». 2005. – 250 с.

42. Хасан, Б. И. Психология конфликта и переговоры : учеб. пособие./ Б.И.Хасан.– М.: Академия, 1996. - 192 с.

43. Хасан, Б. И. Психология конфликта и переговоры: учебное пособие / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов. – М.: Academia, 2013. - 192 с.

44. Хасан, Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б.И. Хасан. – Красноярск: Фонд ментального здоровья, 2012. - 157 с.

45. Хлопова, Т.П. Мониторинг качества образования в современных условиях / Т.П. Хлопова, М.Л. Романова, Т.Л. Шапошникова. - Краснодар: КубГТУ, 2013. - 166 с.

46. Худаева, М.Ю. Психологические условия развития конфликтологической компетентности в подростковом возрасте. дис:

канд.псих-х. наук. – Белгород, 2007. - 148 с.

47. Царан, А.А. Формирование нравственных отношений будущих менеджеров как педагогическое условие их нравственного самоопределения / А.А. Царан // Современные проблемы науки и образования. – М.: 2014. - 20 с.

48. Шемятихин, В.А. Проблема изучения конфликтологической компетентности преподавателя в области безопасности жизнедеятельности /В.А. Шемятихин//Культура безопасности: проблемы и перспективы: материалы 1-й Междунар. науч.- практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. -169 с.

49. Шумилова, Е.А. Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузе: монография. Челябинск: Дитрих, 2011. - 258 с.

50. Щербакова, О. В. О технологическом обеспечении формирования конфликтологической компетентности у будущих государственных служащих / О.В. Щербакова // Известия Саратов. ун-та. Новая сер., 2014. Т. 11. -103 с

51. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики. - Ростов н/Д.: Феникс, 1996. - 250 с.

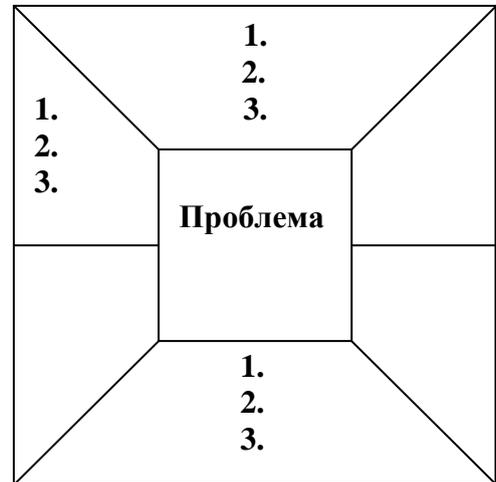
ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Сетка К. Томаса, Р. Килмена

СОПЕРНИЧЕСТВО	Активные действия	СОТРУДНИЧЕСТВО
Нарастание фрустрации	КОМПРОМИСС	Снижение фрустрации
ИЗБЕГАНИЕ	Пассивные действия	ПРИСПОСОБЛЕНИЕ

Картография конфликта

- 1. Кто** участник конфликта.
- 2. Потребности** участника конфликта.
- 3. Опасения** участника конфликта.



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Качества оппонента, повлиявшие на возникновение конфликта.	Положительные качества, которые могут помочь в разрешении конфликта как продолжение отрицательных характеристик.
1. Отсутствие достаточного профессионально опыта.	1. Стремление экспериментировать.
2. Резкость в общении.	2. Критичность, способность увидеть допущенные ошибки.
3. Поспешность в принятии решения.	3. Способность действовать в экстремальной ситуации, при дефиците времени и информации.
4. Враждебность.	4. Умение отстаивать свою позицию.
5. и так далее	5. и так далее

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Пример произнесения фразы искреннего выражения чувств по схеме:

«Когда я вижу, что ты в течение часа смотришь телевизор, я чувствую беспокойство, потому что не хочу, чтобы меня вызвали в школу. Пожалуйста, расскажи задание на завтра, скажи, что ты уже сделал, а что еще не успел?» Преимущество искреннего выражения чувств в предложенном варианте заключается в том, что данная фраза корректна, ее содержание не обидно для партнера по общению, оно не порождает раздражение, агрессию. Такое предъявление чувств является началом диалога и совместной деятельности, это возможность установить контакт на основе взаимопонимания. Особенностью произнесения фразы по схеме является соблюдение строго соответствия между наблюдаемым, Вашими чувствами, потребностью и пожеланием. При этом пожелание должно быть очень конкретно и связано с ситуацией «Здесь и сейчас».

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Таблица отношений противостояния и согласованности.

Противостояние	Установка (точки выбора)	Согласованность
Осуждение	<i>Готовность</i>	Принятие
Отрицание	<i>Прощение</i>	Признание
Недоверие	<i>Намерение</i>	Доверие
Неуважение	<i>Ответственность</i>	Уважение
Замкнутость	<i>Осознание</i>	Участие
Не эффективное общение		Эффективное общение (нормальное)

Установочные характеристики с позитивной направленностью (положительной валентностью) представляют собой толерантную позицию, обеспечивающую движение к согласованности и сотрудничеству, конструктивное разрешение конфликта. Установочные характеристики с отрицательной валентностью порождают противостояние, соперничество и способствуют развитию конфликта по деструктивному типу.