

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Факультет психологии
Кафедра практической психологии

Выпускная квалификационная работа бакалавра
КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ С
РАЗНЫМ СТАЖЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Работу выполнила:
студентка группы ZS1142,
44.03.02 «Психолого-педагогическое
образование»,
направленность (профиль)
«Психология образования»
Меркурьева Ирина Владимировна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»

Зав. кафедрой

(подпись)

« ____ » _____ 20__ г.

Руководитель:

Старший преподаватель кафедры
практической психологии, к. психол.
наук

Митрофанова Елена Николаевна

(подпись)

ПЕРМЬ

2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ.....	8
1.1 Особенности рассмотрения конфликта в зарубежной и отечественной психологии	8
1.2 Сущность и понятие конфликтологической компетентности педагога	16
1.3 Этапы профессионального становления педагога.....	24
1.4 Проблема, задачи и гипотезы исследования.....	32
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКА ВЫБОРКИ	37
2.1 Этапы исследования и характеристика выборки.....	37
2.2 Компоненты конфликтологической компетенции личности и их методы диагностики	38
2.3 Статистические методы анализа эмпирических данных	48
ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ.....	50
3.1 Результаты корреляционного анализа между параметрами конфликтологической компетентности педагогов с параметрами педагогического стажа и возраста.....	50
3.2 Результаты корреляционного анализа между параметрами конфликтологической компетентности по группам профессионального становления	53
3.3 Факторная структура конфликтологической компетентности педагогов .	67
ВЫВОДЫ	73
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	76

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	79
Приложения	85

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Тема конфликтологической компетенции педагога очень актуальна в наше время, так как конфликты неотъемлемая часть нашей жизни, том числе и в сфере образования, а качество образования является важным не только для школы, но и для всего общества. В Российских образовательных учреждениях в связи с внедрением новых образовательных реформ, социально - экономических и политических условий, жизнь педагога сопровождают различные конфликтные ситуации. Причинами конфликта может быть отстаивание лидирующего положения и социальных ролей, дележ материальных благ, деловые разногласия, расхождения норм общения и поведения. Конфликты в педагогическом коллективе в учебных заведениях неблагоприятно сказываются на качестве обучения и воспитания учеников (Зимняя, 2004).

В современном мире учитель должен уметь руководить и организовывать учебный процесс, вовремя распознать имеющиеся разногласия, понять причины и выбрать правильную стратегию поведения в решении конфликтной ситуации, иметь навыки работы в стрессовых ситуациях, находить подход к ученикам и их родителям. А также быть способным сотрудничать с коллегами и администрацией. А самое главное педагог должен уметь продуктивно решать различные конфликты - обладать конфликтологической компетентностью (Волчек, 2014).

Проблема. Несмотря на достаточное количество работ на тему конфликтологическая компетентность. Проводя анализ литературы, до сих пор остается ряд вопросов, требующих дальнейших уточнений, в том числе исследований, посвященных взаимосвязи конфликтологической компетентности учителей и трудового стажа работы. Данная работа направлена на решение этой проблемы.

Теоретические основания исследования: в работе используются следующие подходы к исследованию конфликта и способов поведения

личности в конфликтной ситуации: Р. Блейка, Дж. Мутона, К. Томаса (стратегии поведения в конфликтных ситуациях), Н.В. Гришиной, А.Я. Анцупова, С.М. Емельяновой. А также исследования в конфликтологической компетенции Е.И. Петровской, А.И. Шипиловой, А. Я. Анцупова, М.М. Кашапова, М.В. Башкина, Л.М. Митиной. Также используются подходы профессионального становления и развития педагога исследователей: Э.Ф. Зеера, И.А. Зимний, Е.А. Климова, А.Л. Марковой, Н.В. Ключевой и других.

Научная новизна исследования заключается в получении новых эмпирических данных относительно конфликтологической компетентности с разным стажем профессиональной деятельности педагогов в МБОУ «Филипповская ООШ», «Комсомольская ООШ».

Цель исследования заключается в изучении особенностей конфликтологической компетентности педагогов с разным стажем профессиональной деятельности.

Объектом исследования являются личностные особенности конфликтного поведения и стаж профессиональной деятельности педагогов.

Предмет: конфликтологическая компетентность педагогов в зависимости от стажа профессиональной деятельности.

Гипотезы:

1. Конфликтологическая компетентность значимо связана со стажем профессиональной деятельности педагога. Так, педагоги, обладающие конфликтологической компетентностью, имеют больший стаж профессиональной деятельности.

2. Компоненты конфликтологической компетентности имеют различный характер взаимосвязей в группах педагогов с разным стажем педагогической деятельности. Так предполагается, что с увеличением стажа педагогической деятельности количество и уровень взаимосвязей увеличивается.

3. В эмпирическом плане в структуре конфликтологической компетентности возможно выделение следующих компонентов:

мотивационно - ценностного, интеллектуально - познавательного, действенно – практического и эмоционально - волевого.

Задачи исследования:

1. Определить особенности развития и разрешения конфликта в зарубежной и отечественной психологии.
2. Изучить сущность и понятия конфликтологической компетентности педагога.
3. Изучить этапы профессионального становления педагога.
4. Проанализировать особенности взаимосвязей конфликтологической компетентности и стажа профессиональной деятельности педагогов.

Базой проведения исследования стала Филипповская и Комсомольская ООШ, Пермского края, Кунгурского района. В исследовании приняли участие педагоги. Всего в исследовании приняли участие 60 человек женского пола. Их возраст составил от 23 до 60 лет. Стаж респондентов от 1 года до 35 лет.

Практическая значимость: заключается в возможности использования полученных результатов в деятельности психологических служб образовательных учреждений: проводить различные мероприятия по повышению конфликтологической компетентности у педагогов, учитывая педагогический стаж работы. И данный материал может помочь при подготовке лекций, дипломных и научных трудов.

Структура дипломной работы: введение, три главы, выводы по главам, заключение, библиографический список и приложение.

Апробация результатов исследования: часть результатов исследования на тему «Особенности взаимосвязей стратегий поведения в конфликте педагогов с параметрами удовлетворённости трудом» были представлены на XVI межрегиональной научно-практической конференции «ЯНПИС-2019» (Пермь, ПГГПУ, 23 мая 2019 г.) (Приложение 1)

Публикация по теме исследования:

1. Меркурьева И.В. Особенности взаимосвязей стратегий поведения в конфликте педагогов с параметрами удовлетворённость трудом // Ярмарка

научно-практических инициатив студентов «ЯНПИС»: материалы XVI
межрегиональн. науч.-практ. конференции 23 мая 2019 г. (в печати)

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

1.1 Особенности рассмотрения конфликта в зарубежной и отечественной психологии

После анализа литературных источников было установлено, что не существует единой универсальной теории конфликта.

Сегодня понятие «конфликт» не принадлежит к определённой области науки или практики. Разные дисциплины наделяют понятие конфликта своим содержанием. Определением «конфликт» обозначают довольно широкий спектр явлений. Одни ученые считают, что конфликт - одна из форм нормального человеческого взаимодействия, конфликт не обязательно приводит к разрушению, а служит сохранению целого, может быть управляем, содержит в себе потенциальные позитивные возможности. Другие ученые полагают, что следует не допускать конфликтов, а если они возникают - ликвидировать.

Конфликты сопровождали людей с древних времён. На протяжении многих веков философы стремились понять суть противоречий в природе и обществе, в мышлении и в человеческой душе, между людьми, общественными классами, государствами. Начиная от Гераклита, Платона, Аристотеля, позднее в трудах Д. Локка и Р. Декарта, И. Канта и Г. Гегеля, в трудах русских философов В. Соловьёва и Н. Бердяева, а также многих других мыслителей можно найти много интересных рассуждений о конфликте как социальном явлении (Комарова, 2011).

Понятие «конфликт» является междисциплинарным. Конфликты изучают такие науки как психология, педагогика, социология, история, политология, философия. Рассмотрим более подробно особенности конфликта в зарубежной и отечественной психологии.

Понятие категории «конфликт» в зарубежной психологии

Зарубежная психология имеет значительные традиции в изучении внутриличностных и социальных конфликтов. Рассмотрим основные направления в 20 веке.

Психоаналитическое направление (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм). Исследуя причины разнообразных психических расстройств, австрийский психолог Зигмунд Фрейд пришел к выводу, что их главным источником является изначально присущий человеческой психике конфликт между сознательным и бессознательным. Между смутными, инстинктивными влечениями и требованиями моральных и правовых норм (Зигмунд Фрейд 2017).

Из этого следуют основные критерии возникновения конфликта:

1. в «бессознательном» человека;
2. во взаимодействии с окружающей средой;
3. невозможностью реализации личностных стремлений.

Циотропное направление У. Мак-Дугалл, С. Сигеле и другие. В психологии конфликтов уделяли внимание социальным инстинктам (страх, самоутверждение, инстинкт толпы), которые существуют в любом обществе и поэтому вызывают конфликты (Коновалова 2008).

Ведущие направление в психологии конфликта занимает теория групповой динамики К. Левин, Д. Креч, Л. Линдсей. Теория объясняет функционирование малых социальных групп, законы формирования и развития их структур, взаимоотношения образующих их индивидов между собой. Между индивидом и окружающей средой существует неоспоримая связь, нарушение или искажение этой связи приводит к напряжению и вызывает конфликт у личности (Анцупов, Шипилов 2005).

В самой распространённой теории «Агрессии», Фрустрационно - агрессивное направление Д. Доллард, Л. Берковитц, Н. Миллер, рассматривали агрессию, как реакцию на фрустрацию. Агрессия всегда есть результат

действия фрустраторов. Д. Доллард и соавторы полагают, что в побуждении к агрессии решающее значение имеют три фактора:

- степень ожидаемого субъектом удовлетворения от будущего достижения цели;
- сила препятствия на пути достижения цели;
- количество последовательных фрустраций.

То есть, чем в большей степени субъект предвкушает удовольствия, чем сильнее препятствие и чем больше количество ответных реакций блокируется, тем сильнее будет толчок к агрессивному поведению. Например, жестокое обращение матери к ребенку. С точки зрения этой теории у матери блокированы, такие потребности и вызванные этим фрустрации: отсутствие нормальных жилищных условий, которые она хотела иметь, непослушание дочери и другими вещами, связанными с несбывшимися желаниями (Берковиц, 2012).

Ещё одно популярное направление «Поведенческое», авторы А. Басс, А. Бандура, Р. Спирс. Известным представителем поведенческого направления является американский психолог Арнольд Басс. Причины конфликтов он ищет не только в биологии человека, его врожденных качествах, но и в социальном окружении, которое изменяет эти качества в результате взаимодействия личности с окружающей социальной средой. А. Басс определяет агрессию, как любое поведение содержащее угрозу или наносящее ущерб другим (Анцупов, Шипилов 2005).

Социометрическое направление Д. Морено, Э. Дженигс, С. Додд, Г. Гурвич. Первую часть своего фундаментального труда «Основы социометрии» Я. Морено назвал «Социометрическая система» межличностные конфликты определяются состоянием эмоциональных отношений между людьми, их симпатиями и антипатиями по отношению друг к другу. Я. Морено пришел к выводу, что все конфликты, от межличностных до международных, могут быть разрешены путем такой перестановки людей в соответствии с их

эмоциональными предпочтениями, чтобы «социометрическая революция» позволила гармонизировать общественные отношения (Волкова, 2003).

Интеракционистское направление Д. Мид, Т. Шибутани, Д. Шпигель. Вслед за работами основателя символического интеракционизма - американского психолога и социолога Джорджа Мида - широкий резонанс получили исследования представителя чикагской школы Т. Шибутани. По его мнению, причины конфликтов кроются в процессе социального взаимодействия. При возникновении возмущений в отношениях «индивид - среда» субъект начинает ощущать внутреннюю дисгармонию и дискомфорт. Стремясь устранить их, индивид совершает активные действия, чтобы приспособиться к среде. В ходе приспособления и возникают конфликты (Анцупов, Шипилов 2005).

В настоящее время исследования конфликтов в современной зарубежной психологии ведутся по следующим направлениям:

Теоретико-игровое М. Дойч. Его концепция представляет собой целостную разработку социально - психологического подхода к проблеме конфликта. По мнению М. Дойча, в основе конфликта лежит несовместимость целей участников межличностного взаимодействия. Благодаря концентрации внимания на мотивах противоборствующих сторон, работы этого направления, часто относят к мотивационной концепции (Кричевский, Дубовская 2001).

Сторонники этого подхода считают, что в конфликте есть два направления решений - деструктивный и конструктивный. Конфликт считается продуктивным, если участники конфликта добились поставленных целей.

На основе теории М. Дойча, исследователи создают в реальных группах экспериментальные ситуации: конкурентную, кооперативную и смешанную.

Теория организационных систем Р. Блейк, Дж. Мутон, К. Томас. Подход основан на проблеме межличностного конфликта организационных систем, он представляет собой оригинальную программу исследования стилей

конфликтного поведения людей в реальных условиях. Авторы определили пять стратегий поведения в конфликтной ситуации в зависимости от отношения к сопернику и поставленных целей: конкуренция, приспособление, избегание, компромисс, сотрудничество. Исследователи разработали опросные методы, для использования диагностики стратегии поведения в конфликтной ситуации (Парыгин, 2011).

Теория и практика переговорного процесса Д. Прюитт, Д. Рубин, Р. Фишер. Данная теория рассматривается, как одна из перспективных направлений в психологии. Исследования сосредоточены на решении двух проблем: выявлении совокупности условий, способствующих принятию конфликтующими сторонами решения приступить к переговорам, и в изучении процесса переговоров, когда конфликтующие стороны уже приняли решение идти на поиск взаимных соглашений. Наиболее разработана технология переговорного процесса (Анцупов, Шипилов 2005).

Вывод: в зарубежной психологии накоплены значительные традиции изучения межличностных конфликтов. На первом этапе конфликт изучался в рамках следующих подходов: психоаналитического, социотропного, этологического, теории групповой динамики, фрустрационно - агрессивного, поведенческого, социометрического и интеракционистского. На втором этапе развивались и новые направления исследования межличностных конфликтов. Это теоретико - игровой подход, теория организационных систем и теория и практика переговорного процесса. В основу нашего исследования войдет теория организационных систем Р. Блейк, Дж. Мутон, К. Томас. Подход основан на проблеме межличностного конфликта организационных систем, он представляет собой оригинальную программу исследования стилей конфликтного поведения людей в реальных условиях.

Понятие «конфликта» в отечественной психологии

В период с 30-х до середины 70-х годов психологические исследования конфликта носили фрагментарный характер. Отсутствовали обобщающие

работы, необходимые для формирования методологической и теоретической базы изучения конфликта. Во второй половине 70-х годов появляются работы, в которых предприняты попытки теоретического осмысления накопившегося эмпирического материала. Предложена понятийная схема психологического анализа конфликта. К середине 80-х годов сформировалось четыре подхода к изучению конфликта: организационный, деятельный, личностный, ситуационный (Анцупов, Шипилов, 2005).

Организационный подход В.В. Бойко, А.А. Ершов, А.Л. Журавлев, В.И. Лебедев. Конфликт рассматривается, как противоречия в процессе и следствии действий, при недостатках в функционировании организации, в нарушении психических связей при взаимодействии между персоналом, обеспечивающих стабильность организации как системы. «Сам по себе конфликт всегда осознан - считает А. А. Ершов, - но его мотивы для субъекта не всегда ясны и осознаны» (Вербицкий, Щербакова 2016).

Деятельностный подход Н.В. Гришина, А.С. Гусева, С.М. Емельянов, и другие. Ориентирует исследователя на преимущественное изучение поведенческих и деятельных аспектов субъектов конфликта. Считается, что объектами исследования должны быть: модели поведения в конфликте (конструктивная, деструктивная, конформистская); ориентации на тот или иной тип взаимодействий (уход, уступка, компромисс, сотрудничество, принуждение, соперничество); этапы конфликтного противоборства (инкубационный, противоборство, постконфликтная деятельность) (Гришина, 2000).

Личностный подход: В.Г. Зазыкин, Е.В. Зайцева, Н.В. Крогиус, В.С. Мерлин. В этом подходе личность является центральным звеном в конфликте. В.С Мерлин рассматривает психологический конфликт как - «Состояние более или менее длительной дезинтеграции личности, выражающееся в обострении существовавших ранее или в возникновении новых противоречий между различными сторонами, свойствами, отношениями и действиями личности» (Дорохова, 2008).

Ситуационный подход А.Я Анцупов, В.Н. Князева, А.И. Шипилов. В нём рассматриваются критические и кризисные ситуации, возникшие в процессе жизнедеятельности, а также особенности их восприятия, факторы субъективной и объективной причинности в их оценке, реагирование на них, тенденции рассмотрения критических ситуаций как конфликтных. А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов предлагают следующее определение конфликта: «Под конфликтом понимается наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями».

Противодействие субъектов конфликта может разворачиваться в трех сферах: общении, поведении, деятельности.

А.Я Анцупов рассматривает три типа конфликтов: внутриличностные, социальные и зооконфликты.

Типы конфликта:

1. Внутриличностный конфликт возникает из-за состояния неудовлетворённости человека какими-либо обстоятельствами его жизни, связанного с наличием у него противоречащих друг другу интересов, стремлений и потребностей.
2. Межличностный конфликт является самым распространённым типом конфликта, он возникает между людьми из-за несовместимых взглядов, интересов, целей.
3. Межгрупповой конфликт - происходит в следствии столкновения интересов различных групп.

Конфликт между группой и личностью проявляется, как противоречие между ожиданиями отдельной личности и сложившимися в группе нормами поведения и общения (Анцупов, Шипилов 2005).

Также существуют конфликты по средствам конфликтного взаимодействия, по длительности протекания, по источнику возникновения, конструктивные и деструктивные, реалистичные и нереалистичные.

Рассмотрим составляющие конфликта:

1. Объект конфликта (предмет столкновения, то на что претендуют конфликтующие стороны) - основной характерной чертой всех объектов конфликта является их неделимость.
2. Предмет конфликта (объективно существующая или воображаемая проблема, служащая источником раздора между сторонами). Это то основное противоречие, из - за которого и ради которого стороны вступают в конфликт. Предмет далеко не всегда является явным, зачастую конфликт порождается скрытым желанием, которое по каким – либо причинам не удовлетворяется.
3. Стороны или участники конфликта (основные участники - люди, которые могут действовать как частные, официальные, юридические, а также объединяться в группы).
4. Внешние условия - условия, в которых конфликт возникает и развивается, разделяются на: пространственно- временные, социально психологические, социальные.
5. Образы конфликтной ситуации - представляют собой некоторые идеальные картины, которые включают следующие элементы: представление участников о самих себе, представление о противоположной стороне или сторонах, представление конфликтных сторон о среде, в которой складывается конфликтная ситуация (Емельянов, 2001).

Таким образом конфликты являются неотъемлемой составляющей функционирования любой общности. И любой конфликт может выполнять как положительные, так и отрицательные функции. Но конфликт не обязательно должен устраняться вовсе, скорее, им нужно эффективно управлять.

Вывод: в отечественной психологии изучением конфликта занимаются многие исследователи. Из анализа литературы стало понятно, что словом «Конфликт» обозначают довольно широкий спектр явлений.

А.Я Анцупов, А.И Шипилов (2005) выделяют четыре подхода к изучению конфликта: организационный, деятельный, личностный, ситуационный. К нашему исследованию близок такой подход, как деятельностный (Н.В. Гришина). Он ориентирует исследователя на преимущественное изучение поведенческих и деятельных аспектов субъектов конфликта. Считается, что объектами исследования должны быть: модели поведения в конфликте (конструктивная, деструктивная, конформистская); ориентации на тот или иной тип взаимодействий (уход, уступка, компромисс, сотрудничество, принуждение, соперничество).

1.2 Сущность и понятие конфликтологической компетентности педагога

В. А. Сухомлинский пишет о конфликтах в школе: «Конфликт между педагогом и ребенком, между педагогом и родителями, педагогом и коллективом – большая беда школы. Чаще всего конфликт возникает тогда, когда педагог думает о ребенке несправедливо. Думайте о ребенке справедливо – и конфликтов не будет. Умение избежать конфликт – одна из составных частей педагогической мудрости педагога. Предупреждая конфликт, педагог не только охраняет, но и создает воспитательную силу коллектива» (Сухомлинский, 1981, с.185).

В современной психологии и конфликтологии большое внимание уделяется рассмотрению проблемы конфликта в аспекте различных видов профессиональной деятельности. Конфликты в сфере образования изучают М.М Кашапов, Л.А Петровская, М.М Рыбаков, П.А Сергоманов, Б.И Хасан.

Педагогический конфликт может иметь объективные причины возникновения конфликта это: социально - экономическое положение учительства в целом по стране, конкретные особенности условий педагогической деятельности в данной области, районе, учебном заведении. А

также субъективные причины, которые могут быть связаны со спецификой межличностных отношений в школьном социуме и обусловлены особенностями психологической структуры личности каждого участника учебно-воспитательного процесса, то есть индивидуально-психологическими, общественно-психологическими и научно-мировоззренческими качествами личности (Севастова, 2009).

Педагогический конфликт – нормальное социальное явление. Но оно может вызвать глубокое стрессовое состояние, неудовлетворённость своей работой. Поэтому педагогу надо уметь владеть навыками предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций (Журавлев, 1995).

Конфликты в образовательном учреждении могут возникать между:

- учитель – администратор;
- учитель – ученик;
- учитель-родители;
- учитель-учитель;
- ученик-ученик (Курочкина, 2013).

Авторы М.М Кашапов, М.В Башкин пишут, что одна из первых попыток объяснить поведение человека в процессе личностных отношений исходя из понятия «компетенция» была предпринята в 1968 г. Энтони и Коффи в работе под названием «Поведение человека в организациях». Термины «компетентность» и «компетенция» являются творческим преобразованием английского термина competence. Competence происходит от латинского competentis - «принадлежность по праву» (Кашапов, Башкин 2019).

В толковом же словаре русского языка под редакцией С.И Ожегова и Н.Ю Шведова определяется понятие «Компетентный - знающий, осведомлённый, авторитетный в какой-нибудь области» (Ожегов, Шведова 2009, 288).

Л.М Митина рассматривает понятие педагогическая компетентность, как знания, умения, навыки, а также способы и приёмы их реализации в деятельности, общении и развитии личности (Митина 1998).

Проведенный анализ литературы показал, что многими исследователями компетентность понимается как интегративное качество личности, реализующей свой потенциал в определённом виде деятельности.

Рассмотрим представления понятий конфликтологической компетентности в общем представлении, разными отечественными исследователями, так как подходы в образовательной системе в разных странах отличаются.

Конфликтологическая компетентность по мнению Л.Н. Цой, представляет собой возможность профессиональной осведомленности о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умении оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации» (Цой 2012, с. 128).

С точки зрения А. Я Анцупова и А. И Шипилова, конфликтологическая компетентность может состоять из таких элементов, как: понимание противоречий и конфликтов между людьми, конструктивное отношение к конфликтам; иметь навыки неконфликтного общения, умение оценивать и объяснять возникающие проблемные ситуации, уметь управлять конфликтными ситуациями и развивать конструктивные начала возникающих конфликтов, также конструктивно регулировать противоречия, предвидеть возможные последствия конфликтов; навыки устранения негативных последствий конфликтов (Анцупова, Шипилова 2006).

Т.Р Саралиева в научной статье «Конфликтологическая компетентность учителя общеобразовательной школы как научное понятие» вышедшая в 2011 году, дает такое определение «Конфликтологическая компетентность педагога, может быть рассмотрена на двух уровнях. Один из них предусматривает способности учителя к распознаванию признаков случившегося конфликта, обозначению противоречия, породившего конфликт, его удержание в конструктивных рамках и выстраивания путей разрешения. Второй уровень предусматривает умение проектировать необходимые для достижения определенных результатов конфликты, то есть

стимулировать их, и конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия» (Саралиева 2011, 333).

И.А. Зимняя рассматривает понятие конфликтологической компетентности в характеристиках, представляющих определенные аспекты содержания компетентности, среди которых:

«Мотивационный аспект - готовность к проявлению, система побуждений индивида, связанных с конфликтной ситуацией. Свойства мотивации конфликта проявляются через признаки конфликтогенности в интеллектуально, мотивационной сферах индивидуальности.

Когнитивный аспект - знания о конфликте, его профилактике, возможных стратегиях его разрешения, ведении переговоров. Уровень восприятия существующих и возможных действий оппонента.

Поведенческий аспект - умение проектировать свое взаимодействие как бесконфликтное, с использованием технологий разрешения и управления конфликтами:

- рефлексивное слушание;
- ясная и точная передача собственной точки зрения и позиции;
- установление и соблюдение правил и порядка ведения переговоров;
- анализ и критическая оценка действий конфликтующих сторон;
- принятие взвешенных и ответственных решений (Зимняя 2004).

Л. А. Петровская конфликтологическую компетентность, рассматривает как интегральное образование, в котором находятся различные уровни: уровень ценностей личности, уровень ее мотивов, установок и уровень умений. В структуре конфликтной компетенции она, делает акцент на личностно-ценностном аспекте таком, как:

1. «Я-компетентность» - компетентность участника общения в собственном Я. Представляя собой первичную и базовую образующую компетентности в общении, «Я-компетентность» предполагает адекватную ориентацию личности в собственном психологическом потенциале, а также в потенциале другого человека.

2. Ситуационная компетентность.

3. Знание о конфликте, которое при условии соотнесения с личным опытом личности становится компонентом его социальной установки.

4. Субъектная позиция участника конфликта, под которой исследователь понимает рефлексивную культуру личности, означающую готовность и умение человека обратиться к исследованию собственного психологического потенциала и умение реконструировать компоненты психологического облика партнеров по общению и самих конфликтных ситуаций.

5. Творческий потенциал личности.

6. Уровень культуры саморегуляции человека.

7. Коммуникативные умения.

8. Сензитивность (М.В Башкин, 2014)

С точки зрения Б.И Хасана и П.А Сергоманова, составляющими конфликтной компетентности являются:

- готовность преодолевать затруднения;
- способность обнаруживать противоречие, которое лежит в основе конфликта;
- владение способами разрешения противоречий разных типов (Хасан 2004).

В статье Е.С Борисовой за 2017 год «Проблема конфликтологической компетентности в пространстве общеобразовательной организации» дана структура конфликтологической компетентности Н.И. Леонова, которая характеризуется по пяти группам: целеустремленность, рефлексивность, коммуникативность, социальность, готовность к развитию (Борисова, 2017).

Рассмотрим подробнее пять основных составляющих конфликтной компетентности И.Л Леонова:

- коммуникативность - умение адекватно воспринимать и передавать информацию, выстраивать и регулировать отношения;
- целеустремленность - активная и сознательная направленность на результат по схеме «полагание - устремление – достижение цели»;

- социальность - трансляция определенных социальных ценностей, способствующая инкорпорированию человека в социум, включающая в себя осознание социальной ответственности за собственные действия, достижение целей в рамках категорий «духовность» и «этичность», идентификацию себя с социальными группами;

- рефлексивность - способность к критическому самоанализу и анализу окружающей действительности;

- способность личности к развитию – непрерывное обучение, открытость, креативный подход, а также развитие способности самоопределения и самоорганизации в рамках конфликта (Цой 2001, с.93).

Авторами М.М Кашаповым, М.В Башкиным проанализированы компоненты конфликтологической компетентности, которые базируются на взглядах А.В Карпова, М.М Кашапова, Я.М Коломинского, Б.Ф Ломова, Л. А Петровской, И.Р Сушкова и предложена структура конфликтологической компетентности (Кашапов, Башкин 2019). В которую входят компоненты: регулятивный, мотивационный, когнитивный.

Так как педагог находится в постоянном взаимодействии с детьми, родителями, администрацией, коллегами, мы возьмём за основу исследования, конфликтологическую структуры с коммуникативными компонентами А.П Теплоухова, А.М Плещева, Н.А Пешкова.

На основе анализа нами были выбраны следующие компоненты конфликтологической компетентности:

1. Мотивационно - ценностный компонент: отражает эмоциональное отношение к жизни педагога, его мотивационные побуждения, которые влияют на выбор ценностных ориентаций, на профессиональное личностное становление, самоопределение жизненной позиции, на мотивацию к разрешению конфликтов;

2. Интеллектуально - познавательный компонент: включает гибкость и оперативность в анализе ситуаций в отношениях профессионального характера педагога, интеллектуальная инициатива, как свойство целостной

личности, представляющей собой органическое единство познавательных и мотивационных устремлений, знание о содержании и сущности конфликта;

3. Действенно - практический компонент: включает коммуникативные умения и навыки, связанные со способностью устанавливать доверительные отношения, понимать точку зрения, способность организовывать собственные отношения на принципах гуманизма, конструктивные умения и навыки, связанные со способностью специалистов сферы образования ставить задачи по конструктивному разрешению конфликта;

4. Эмоционально - волевой компонент: отражает социальную направленность личности, профессиональную позицию, в которой просматривается понимание социальной роли конфликта, разрешения профессиональных конфликтов, убежденность их разрешения через достижение согласия между субъектами конфликта и установления на этой основе целесообразных взаимоотношений, способности управлять своим эмоциональным состоянием, эмпатии (Теплоухов, Плещев, Пешков 2015).

Вывод

В современной психологии и конфликтологии большое внимание уделяется рассмотрению конфликтологической компетентности. Тему конфликтологическая компетентность изучают в образовательной организации М.М. Кашапов, Л.А Петровская, П.А Сергоманов, Б.И Хасан.

Изучив основные составляющие понятия «Конфликтологической компетентности личности» разными авторами. Можно дать определение, что конфликтологическая компетентность педагога - это совокупность способностей, знаний, умений, навыков, способов и приёмов их реализации в деятельности; а также общение и развитие личности; выявление и управление, регулирование конфликтов в конструктивном русле.

Также при анализе литературы стало понятно, что в настоящее время в психологической литературе нет общепринятого подхода к рассмотрению структуры конфликтологической компетентности и единых критериев для выделения ее компонентов. Л.А. Петровская в структуре

конфликтологической компетентности личности выделяет такие компоненты: «Я-компетентность», ситуационная компетентность, знание о конфликте, субъектная позиция участника конфликта, творческий потенциал личности, уровень культуры саморегуляции человека, коммуникативные умения, сензитивность. Б. И. Хасан и П. А. Сергоманов, считают, что составляющими конфликтологической компетентности личности являются:

- готовность преодолевать затруднения;
- способность обнаруживать противоречие, которое лежит в основе конфликта;
- владение способами разрешения противоречий разных типов.

Н.Л. Леонов выделяет пять характеристик которые входят в конфликтологическую компетентность личности: целеустремленность, рефлексивность, коммуникативность, социальность, готовность к развитию.

Авторами М.М Кашаповым, М.В Башкиным предложена структура конфликтологической компетентности личности, которая состоит из:

- Регулятивного компонента личности (эмоциональный, волевой, рефлексивный элемент);
- Мотивационного компонента личности;
- Когнитивный компонента личности в котором находится (информационный, креативный элемент).

Для проведения исследования нами были выбраны компоненты конфликтологической компетентности, предложенные А.П Теплоуховым, А.М Плещевым, Н.А Пешковым:

1. Мотивационно - ценностный компонент;
2. Интеллектуально - познавательный компонент;
3. Действенно - практический компонент;
4. Эмоционально - волевой компонент.

1.3 Этапы профессионального становления педагога

Г.С. Кобытова, Н.А. Никифорова в статье «Профессиональное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели» 2015 года выпуска пишут, что профессиональное становление личности одна из главных целей в жизни человека, вопросы выбора профессии, достижение мастерства в ней, реализация в профессиональной деятельности своих способностей, получения удовлетворения от своего труда всегда привлекали внимание ученых. Но в данном направлении имеется не большое количество основательных исследований (Кобытова, Никифорова 2015)

Профессиональному становлению и развитию педагога посвящены работы Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Е.А. Климова, А.Л. Коростылевой, Т.В. Кудрявцева, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Л. Ф. Михальцовой, С. И. Разуваева, В. А. Слостенина, Г. Г Солодовой, А. И. Тимониной, А. Р Фонарева, В. Д. Шадрикова и др. Определено, что профессиональное становление педагога - это такой процесс развития, саморазвития, самореализации субъекта педагогической деятельности, которое происходит в ходе решения им профессиональных педагогических задач, овладения им профессиональных педагогических компетенций. (Батаршев, 2013)

Согласно А.А Бодалеву, профессиональноличностное становление педагога происходит на фоне трех одновременно протекающих процессов формирования его как личности:

- социализации (освоение социального опыта, при котором воспитание является ведущим и определяющим началом процесса социализации);
- индивидуализации (процесс формирования совокупности качеств и отличительных свойств, выражающих сущность отдельной личности);
- персонализации (процесс индивидуальной представленности субъекта в жизнедеятельности других людей (Батаршев, 2013)

Профессиональное становление - это процесс формирования у педагога личностных свойств, профессиональных компетенций, адекватных требованиям профессиональной деятельности. В качестве критериев становления профессионала выступают интегральные характеристики личности: направленность, компетентность, эмоциональная и поведенческая гибкость. Соответственно выделяются два способа профессионального становления человека: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития (Белякова, 2017).

Такие ученые, как Э. Ф. Зеер, О. А. Черкасова, Г. С. Корицова отмечают, что профессиональное становление личности педагога в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности помимо приращения знаний, умений и навыков характеризуется формированием профессионально важных личностных качеств, таких как эрудиция, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуиция, наблюдательность, предвидение и рефлексия (Корицова, Никифорова 2015).

В настоящее время предложены различные варианты периодизаций профессионального становления и реализации субъекта труда: онтогенетические (в зарубежной психологии они называются стадияльными), профессионалогенетические, качественные и смешенные периодизации.

Рассмотрим каждый подход периодизации профессионального становления.

Онтогенетическим подходом периодизации, является то, что в качестве временного фактора выделения этапов используется хронологический возраст субъекта труда. Первая такая периодизация была разработана Д. Сьюпером.

Пять этапов профессионального пути трудовой жизни по Д. Сьюперу. Автора интересовало выяснение индивидом своих склонностей и способностей и поиск подходящей профессии, актуализирующей профессиональную «я-концепцию».

1. Этап роста (от рождения до 14 лет).
2. Этап исследования (от 15 до 24 лет).

3. Этап упрочения карьеры (от 25 до 44 лет).
4. Этап сохранения, достигнутого (от 45 до 64 лет).
5. Этап спада (после 65 лет) (Гафурова, Лях, Феськова 2009).

Профессионалогенетическая периодизация за основу берётся профессиональный стаж самостоятельной работы в выбранной профессии. В качестве примера рассмотрим периодизацию, предложенную Д.Н. Завалишиной:

1. Адаптация человека к профессиональному труду (познавательное и действенное овладение новыми условиями, средствами, режимами труда) - трудовой стаж работы до 5 лет;

2. Идентификация личности с профессией (освоение и принятие своей профессии, отождествление себя с профессиональным сообществом) - стаж работы до 10 лет;

3. Выбор субъектом способа существования в профессии (решается задача выбора творческого или нормативного способа существования в профессии) - стаж работы более 10 - 15 лет (Завалишина, 2005).

Так как наша тема предполагает изучение периодизаций профессионального становления, где за основу берётся профессиональный стаж педагогов, то рассмотрим ещё одну профессионалогенетическую периодизацию, предложенную Н.В. Ключевой:

1. Первые 5 лет работы в школе - это время адаптации выпускника вуза к условиям работы в ней. Педагог имеет знания, но недостаточно ещё ими владеет. Он сосредоточен на себе и своих возможностях, склонен к самоизменениям. Учителя с небольшим стажем работы зачастую используют дисциплинарные методы воздействия, что в основном дает обратный эффект. На уроке у них преобладают приказы, они предпочитают негативно окрашенные высказывания по отношению к ученикам.

2. Стаж работы 6 - 10 лет - у педагога происходит стабилизация профессиональной деятельности и формирование профессиональной позиции. У него копится опыт использования различных методов и приемов обучения.

Конфликтов, связанных с потребностью, самоутвердится в глазах коллег и учеников становится меньше. Профессия становится более значимой.

3. Стаж работы 11-15 лет – педагог начинает переживать так называемый «педагогический кризис», который связан с осознанием того, что существует противоречие между желанием что-то изменить и возможностями педагога. Учителя в этот период проявляют интерес к ученикам, конструктивно взаимодействуют с детьми. Они реже, чем молодые учителя, используют требования, угрозы и наказания. Возможна стереотипизация профессиональной деятельности.

4. Стаж работы 16-20 лет - у педагога в школе характеризуются вступлением в так называемый кризис «середины жизни». Это возраст предварительных жизненных итогов. Часто возникает несоответствие между Я-реальным (каким я себя представляю) и Я-идеальным (каким бы я хотел быть). Возможно снижение профессионализма, формируются защитные механизмы. Вместе с тем это время, когда педагог увлечен работой с детьми, предан своему делу.

5. Стаж работы 21-25 лет - педагог имеет наиболее высокую оценку уровня сформированности профессионально значимых качеств. В психологическом смысле при своем возрасте 43-45 лет они могут целиком посвятить себя профессии, имея в своей семье уже самостоятельных детей, достигнув определенной стабильности в социально-экономическом плане.

6. Стаж работы более 25 лет - педагог болезненно воспринимает оценку своей деятельности и любые вторжения в его работу. Может возникнуть психологическая болезнь «синдром сгорания». Различают три стороны этого явления: биологическое старение, профессиональное старение (характеризующееся невосприимчивостью к новому, нарушением отношений партнерства с учащимися) и психоэмоциональное перенапряжение (Клюева, 2003).

В *качественных периодизациях* временной фактор периодизации не учитывается. В качестве примера можно взять периодизацию А. К. Марковой

в ней не учитывается ни хронологический, ни профессиональный возраст субъекта труда:

1. Допрофессионализм - первичного ознакомления с профессией;
2. Профессионализм - состоит из трех этапов: профессиональной адаптации, самоактуализации в профессии и этапа мастерства;
3. Суперпрофессионализм - включает три этапа: свободное владение профессией в форме творчества, овладение рядом смежных профессий, творческое самопроектирование себя как личности;
4. Непрофессионализм, то есть осуществление деятельности на фоне деформации личности;
5. Послепрофессионализм - завершение профессиональной деятельности (Маркова, 1999).

В *смешенных периодизациях* используется сочетание возрастных, качественных и иных оснований. Примером можно взять периодизацию Е.А. Климова. В ней выделяется два больших этапа развития субъекта труда: допрофессиональное и профессиональное развитие, которые, в свою очередь, делятся на ряд стадий.

Этапы профессионального пути по Е.А. Климову:

1. Фаза аморфной оптации - начальная стадия профессионального становления у детей, зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей.
2. Фаза оптации. Появление вопросов о выборе профессии или ее вынужденной перемены. Точных временных границ этой фазы, как и других, нет, поскольку они задаются условиями жизни, культурой.
3. Фаза адепта. Становление на путь профессии и осваивании ее.
4. Фаза адаптации. Адаптация к нормам коллектива, привыкание к решению разных профессиональных задач молодым специалистом.
5. Фаза интервала - опытного работника, который справляется с основными профессиональными функциями своего дела.

6. Фаза мастерства. Работник может решать и простые, и самые трудные профессиональные задачи. Он обрел свой индивидуальный, неповторимый стиль деятельности. Обычно он уже имеет некоторые формальные показатели своей квалификации (разряд, категорию, звание).

7. Фаза авторитета. Работник не только мастер своего дела, но уже и авторитет. Имеет большой профессиональный опыт, умения организовать свою работу, окружить себя помощниками.

8. Фаза наставничества. Появление в профессиональной деятельности в окружении единомышленников, учеников, последователей (Гафурова, Лях, Феськова, 2009).

В периоды профессионального становления, работник не просто проходит свой профессиональный путь, а также на каждом этапе профессионального развития происходят различные кризисы.

В психолого - педагогической науке Э.Э Сыманюк выделяет такие кризисы профессионального становления: учебно-профессиональной ориентации, выбора профессии, профессиональных экспектаций (системы ожиданий), профессионального роста, профессиональной карьеры и ненормативный кризис.

Основой возникновения кризисов профессионального становления являются следующие факторы:

- изменение социально - экономической ситуации профессионального развития;
- возрастание профессиональных требований к человеку;
- рост или снижение профессиональных притязаний личности;
- полная поглощённость профессиональной деятельностью;
- нормативные возрастные кризисы (Канаева, 2012).

Кризисы профессионального становления - это периоды кардинальной перестройки профессионального сознания, деятельности и поведения личности, сопровождаются изменением вектора профессионального развития.

Первый профессиональный кризис во взрослой жизни, обычно происходит в период ранней зрелости, когда человек переходит к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности. Начинающий профессионал испытывает следующие сложности: привыкание к режиму, неуверенность в работе, необходимость доучиваться или переучиваться, адаптация к взаимоотношениям с коллегами. Когда период адаптации заканчивается, проработав 4-5 лет, специалиста начинает заботить прибавка к зарплате, повышение статуса или предложение интересных перспектив, для подтверждения своих профессиональных достижений, если этого не происходит появляется эмоциональный дискомфорт, неудовлетворённость трудом. Если ситуация не изменяется, она становится залогом более тяжелого протекания следующего нормативного кризиса - 30 лет. Специалист начинает подводить промежуточные итоги, у него приходит ощущение застоя, потребность в переменах. Период в 40 – 44 года работающий человек воспринимает, как последний шанс достичь более высокого профессионального уровня. В целом прохождение кризисов профессионального развития оказывает влияние на всё профессиональное становление. (Гафурова, Лях, Феськова, 2009).

Вывод

Согласно изученной литературе можно сделать вывод, что вопросом профессионального становления и развития педагога занимались такие исследователи, как: Э.Ф Зеер, И.А Зимняя, Е.А Климов, А.Л. Маркова, Л.М Митина и другие. Определено, что профессиональное становление педагога, это такой процесс развития, саморазвития, самореализации субъекта педагогической деятельности, которое происходит в ходе решения им профессиональных педагогических задач, овладения им профессиональных педагогических компетенций. Такие ученые, как Э.Ф Зеер, О.А Черкасова, Г.С Корытова определяют, что профессиональное становление личности педагога в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности помимо развития знаний, умений и навыков характеризуется формированием

профессионально важных личностных качеств, таких как эрудиция, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуиция, наблюдательность, предвидение и рефлексия.

Так же в период профессионального становления, на каждом этапе профессионального развития происходят различные кризисы.

В психолого - педагогической науке Э.Э Сыманюк выделяет такие кризисы профессионального становления: учебно-профессиональной ориентации, выбора профессии, профессиональных экспектаций (системы ожиданий), профессионального роста, профессиональной карьеры и ненормативный кризис.

Проанализировав взгляды разных авторов на периодизацию профессионального становления в профессиональной деятельности работников, можно сделать вывод, что в настоящее время предложены различные варианты периодизаций профессионального становления и реализации субъекта труда:

- онтогенетические (в качестве временного фактора выделения этапов используется хронологический возраст субъекта труда) Д. Сьюперо;
- профессионалогенетические (за основу берётся профессиональный стаж самостоятельной работы в выбранной профессии) Д.Н. Завалишиной;
- качественные периодизации (временной фактор периодизации не учитывается) А.К Маркова;
- смешенные периодизации (используется сочетание возрастных, качественных и иных оснований) Е.А Климов.

Онтогенетические, качественные периодизации становления профессионального развития работника рассматриваются исследователями в зависимости от хронологических возрастных закономерностей, а профессиональный цикл четко фиксируется и рассматривается как компонент жизненного цикла, в котором выделяются допрофессиональные и постпрофессиональные этапы. Но хронологический возраст человека, не всегда соотносится с его профессиональным стажем и опытом. Из этого

следует, что работник должен работать в одной профессии всю свою жизнь, но это не всегда бывает так. В качественных же периодизациях нету четких временных границ профессионального становления, поэтому трудно определить какие - либо временные рамки, именно профессионального развития.

В нашем исследовании будем опираться на профессионалогенетическую периодизацию профессионального становления Н.В. Ключевой в которой учитывается специфика развития и реализации педагога на стадии самостоятельной профессиональной деятельности. В ней рассматривается 6 периодов профессионального становления:

- в трудовом стаже 5 лет (адаптация работника к профессиональной деятельности);

- стаж работы 6 - 10 лет (стабилизация профессиональной деятельности и формирование профессиональной позиции);

- стаж работы 11-15 лет («педагогический кризис», противоречие между желанием что-то изменить и возможностями педагога);

- стаж работы 16-20 лет (кризисом «середины жизни» подводятся итоги трудовой деятельности);

- достигая стажа работы 21-25 лет, педагог имеет наиболее высокую оценку уровня форсированности профессионально значимых качеств. А в стаже работы более 25 лет может возникнуть спад профессиональной деятельности педагога.

Такой подход обеспечивает более дифференцированное изучение профессионализации и позволяет зафиксировать специфические закономерности профессионального развития.

1.4 Проблема, задачи и гипотезы исследования

Подводя итог теоретической части исследования, можно сформулировать следующие выводы:

1. В зарубежной и отечественной психологии существуют различные теории определения конфликта, но современное представление о конфликте таково, что он не просто деструктивен или продуктивен, но одновременно содержат в себе оба аспекта. И цель состоит не в том, чтобы избежать конфликта, подавлять, устранять его, а научиться управлять им так, чтобы деструктивные элементы держать под контролем, а конструктивные вводить и использовать для эффективного разрешения или урегулирования конфликта. В данном исследовании мы будем придерживаться теории организационных систем Р. Блейка, Дж. Мутона, К. Томаса - зарубежных исследователей.

Из отечественных, к нашему исследованию близок такой подход, как деятельностный (Н.В. Гришина). Он ориентирует исследователя на преимущественное изучение поведенческих и деятельных аспектов субъектов конфликта.

2. Тема конфликтологической компетенции в образовательной деятельности педагогов в современной психологии и конфликтологии изучается исследователями М.М. Кашаповым, Л.А. Петровской, П.А. Сергомановым, Б.И. Хасаном. Конфликтологическая компетентность педагога, рассматривается в общем понятии, как совокупность способностей, знаний, умений, навыков, способов и приёмов их реализации в деятельности, а также общении и развитии личности; выявление и управление, регулировании конфликтов в конструктивном русле.

Как таковой, общепринятой структуры конфликтологической компетентности педагога и конкретных составляющих этой структуры, компонентов нет. Она может состоять из таких компонентов как: «Я-компетентность», ситуационная компетентность, знание о конфликте, субъектная позиция участника конфликта, творческий потенциал личности, уровень культуры саморегуляции человека, коммуникативные умения, сензитивность - автор Л.А. Петровская; так же могут входить такие характеристики, как целеустремленность, рефлексивность, коммуникативность, социальность, готовность к развитию - автор Н.Л.

Леонов; авторами М.М Кашаповым, М.В Башкиным предложена структура конфликтологической компетентности личности, которая состоит из регулятивного компонента личности (эмоциональный, волевой, рефлексивный элемент), мотивационного компонента личности, когнитивного компонента личности в котором находится (информационный, креативный элемент).

Нами для исследования выбраны компоненты структуры конфликтологической компетентности, предложенные А.П Теплоуховым, А.М Плещевым, Н.А Пешковым, которые возможно наиболее полно могут раскрыть конфликтологическую компетентность педагога: мотивационно - ценностный, интеллектуально - познавательный, действенно - практический, эмоционально - волевой компоненты. Первый - раскрывает у педагога жизненную осмысленность целей в жизни, ее мотивацию. Второй - определяет гибкость и оперативность, в анализе ситуаций в отношениях профессионального характера педагога, его правильного понимания и разрешения конфликта. Третий - коммуникативные умения и навыки, стратегии поведения в конфликте, при взаимодействии с коллегами. Четвёртый - отражает социальную направленность личности, профессиональную позицию конфликта и установления на этой основе целесообразных взаимоотношений, способности управлять своим эмоциональным состоянием.

3. Вопросом профессионального становления и развития педагога занимались такие исследователи, как: Э.Ф Зеер, И.А Зимняя, Е.А Климов, А.Л. Маркова, Л.М Митина и другие. Определено, что профессиональное становление педагога, это такой процесс развития, саморазвития, самореализации субъекта педагогической деятельности, которое происходит в ходе решения им профессиональных педагогических задач, овладения им профессиональных педагогических компетенций.

В настоящее время имеются различные варианты периодизации профессионального становления субъекта труда: онтогенетические (в

качестве временного фактора выделения этапов используется хронологический возраст субъекта труда) Д. Сьюперо, качественные периодизации (временной фактор периодизации не учитывается) А.К Маркова, смешенные периодизации (используется сочетание возрастных, качественных и иных оснований) рассматривает Е.А Климов, профессионалогенетические (за основу берётся профессиональный стаж самостоятельной работы в выбранной профессии) автор Д.Н. Завалишина.

Для исследования мы будем придерживаться профессионалогениетической периодизацией профессионального становления педагога Н.В. Ключевой, так как нам важны закономерности развития в определенные фиксированные временные периоды профессионального становления педагога.

Конфликтологическая компетентность педагогов и её развитие в различные периоды профессиональной деятельности, ещё недостаточно изучены, поэтому до сих пор остается ряд вопросов, требующих дальнейших уточнений, в том числе исследований, посвященных взаимосвязи стажа педагогической деятельности с конфликтологической компетентностью педагогов. Данная работа направлена на решение этой проблемы.

Цель исследования заключается в изучении особенностей конфликтологической компетентности педагогов с разным стажем профессиональной деятельности.

Задачи исследования:

1. Определить особенности развития и разрешения конфликта в зарубежной и отечественной психологии.
2. Изучить сущность и понятия конфликтологической компетентности педагога.
3. Изучить этапы профессионального становления педагога.
4. Проанализировать особенности взаимосвязей конфликтологической компетентности и стажа профессиональной деятельности педагогов.

Гипотезы исследования:

1. Конфликтологическая компетентность значимо связана со стажем профессиональной деятельности педагога. Так, педагоги, обладающие конфликтологической компетентностью, имеют больший стаж профессиональной деятельности педагога.

2. Компоненты конфликтологической компетентности имеют различный характер взаимосвязей для педагогов с разным стажем педагогической деятельности. Так предполагается, что с увеличением стажа педагогической деятельности количество и уровень взаимосвязей увеличивается.

3. В эмпирическом плане в структуре конфликтологической компетентности возможно выделение следующих компонентов: мотивационно - ценностного, интеллектуально - познавательного, действенно – практического и эмоционально - волевого.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКА ВЫБОРКИ

2.1 Этапы исследования и характеристика выборки

ВЫБОРКА. Было исследовано 60 педагогов - женщин, работающих в Пермской области, Кунгурском районе, Филипповской и Комсомольской ООШ. Исследование проводилось со 2 сентября по 15 октября 2019 года.

Возрастной диапазон педагогов, принявших участие в исследовании от 23 до 60 лет; стаж работы от 1 до 35 лет; специальности: учитель начальных классов (13), учитель средней школы, учитель старшей школы; преподаваемые предметы такие как: информатика (3), ИЗО (4), технология (3), технологии и ИЗО (1), математика (5), музыка (3), физкультура (4), химия и биология (3), английский язык (4), немецкий язык (2), география (3), история и обществознание (3), русский язык и литература (5), преподаватель организатор ОБЖ (2), педагог - психолог (2).

Характеристика выборки по стажу:

- первые 5 лет работы в школе - адаптация работника к профессиональной деятельности - 12 педагогов;
- стаж работы 6 - 10 лет - стабилизация профессиональной деятельности и формирование профессиональной позиции - 11 педагогов;
- стаж работы 11-15 лет - наступает «педагогический кризис», противоречие между желанием что-то изменить и возможностями педагога - 15 педагогов;
- стаж работы 16-20 лет - вступление в кризис «середины жизни» подводятся итоги трудовой деятельности - 10 педагогов;
- стаж работы 21-25 лет - педагог имеет наиболее высокую оценку уровня форсированности профессионально значимых качеств - 12 человек.

Методики предъявлялись испытуемым в письменном виде, с соответствующими инструкциями и пояснениями (Приложение 2).

Этапы исследования:

1. На первом этапе - изучалась и анализировалась психолого-педагогическая литература, методическая литература для исследования проблемы, определялись методологические основы и понятия.

2. На втором этапе осуществлялся подбор диагностического инструментария, измеряющего конфликтологическую компетентность педагогов. Подготовка бланков ответов в соответствии с отобранными для исследования методиками.

3. На третьем этапе проводилась диагностика по выбранным методикам, далее полученные первичные данные, были обработаны в соответствии с ключами методик, и сведены в таблицу исходных данных. Далее результаты диагностики были обработаны в программе Статистика версии 13.3.

4. На четвёртом этапе нашего исследования данные которые мы получили при статистической обработке, были проинтерпретированы. Анализ результатов сопровождался представленным иллюстративным материалом (таблицы, рисунки).

2.2 Компоненты конфликтологической компетенции личности и их методы диагностики

Для проведения исследования нами были выбраны компоненты модели процесса формирования конфликтологической компетентности учителей, рассмотренные в статье «Моделирование процесса формирования конфликтологической компетентности будущих специалистов сферы физического воспитания и спорта» (2015), предложенные А.П. Теплоуховым, А.М. Плещевым и другими.

Содержательный компонент выбранной нами модели раскрывает сущность конфликтологической компетентности с позиции структурного состава и их характеристики. Основная функция данного компонента модели – информирующая. Мы выбрали компоненты данной структуры так как, по

нашему мнению, они, могут дать общее представление о структуре конфликтологической компетентности учителей. Обоснование выбора методик и характеристика критериев, которые важны, по нашему мнению, для конфликтологической компетентности отражены в таблице 1.

Таблица № 1

Компоненты конфликтологической компетентности личности и методики их диагностики

Критерии	Показатели	Методы диагностики
Мотивационно-ценностный компонент	Включает развитие системы ценностных ориентаций, связанных с гуманистическим нравственными и духовными идеалами, устойчивая мотивация строить отношения с учащимися на основе диалога, мотивация к достижению доверия в ситуациях межличностного отношения, мотивация к разрешению конфликтов.	Автор: Д. А. Леонтьев Тест «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО) На основе факторного анализа адаптированной Д. А. Леонтьевым версии этой методики отечественными исследователями (Д.А Леонтьев, М.О Калашников, О.Э Калашникова) был создан тест СЖО, включающий, наряду с общим показателем осмысленности жизни, также пять субшкал, отражающих три конкретных смысловых ориентации (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией) и два аспекта локуса контроля (локус контроля-Я и локус контроля-жизнь).
Интеллектуально-познавательный компонент	Включает гибкость и оперативность в анализе ситуаций отношений профессионального характера, интеллектуальная инициатива, как свойство целостной личности, представляющей собой органическое единство познавательных и мотивационных устремлений, готовность выйти за пределы заданного, самоорганизация, предполагающая способность	Автор: С. Хобфолл опросник SACS-стратегии преодоления стрессовых ситуаций. Опросник предназначен для изучения стратегий и моделей копинг-поведения (стресс-преодолевающего поведения), как типов реакций личности человека по преодолению стрессовых ситуаций. Опросник содержит девять моделей поведения (стратегии

	анализировать ситуации конфликтологического характера, постановку задач, планирование и прогнозирование возможных результатов и последствий собственных действий, самоконтроль и оценку эффективности своих решений на основе рефлексии, саморегуляция и культурная самокоррекция.	преодоления): асертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, осторожные действия, импульсивные действия, избегание, манипулятивные (непрямые) действия, асоциальные действия, агрессивные действия.
Действенно-практический компонент	Включает коммуникативные умения и навыки, связанные со способностью устанавливать доверительные отношения, понимать точку зрения, способность организовывать собственные отношения на принципах гуманизма, конструктивные умения и навыки, связанные со способностью специалистов сферы образования ставить задачи по конструктивному разрешению конфликта, определять и использовать средства и методы, прогнозировать развитие конфликтных ситуаций.	Автор: К. Томаса Тест «Стратегии поведения в конфликте» (в адаптации Н.В. Гришиной). Методика предназначена для определения типичных способов реагирования на конфликтные ситуации. С ее помощью можно выявить, насколько человек склонен к соперничеству или сотрудничеству в группе, в команде, стремится к компромиссам и избегает конфликтов или, наоборот, идет на их обострение.
Эмоционально -волевой компонент	отражает социальную направленность личности, профессиональную позицию, в которой просматривается понимание социальной роли конфликта, разрешения профессиональных конфликтов, убежденность их разрешения через достижение согласия между субъектами конфликта и установления на этой основе целесообразных взаимоотношений, способности управлять своим эмоциональным состоянием, эмпатии.	Авторы Е. П. Ильин и П. А. Ковалев. Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Методика предназначена для выявления склонности субъекта к конфликтности и агрессивности как личностных характеристик.

С целью проверки выдвинутых гипотез были использованы следующие методики:

1. Тест К. Томаса «Стратегии поведения в конфликте» (в адаптации Н.В Гришиной) (Карелина, 2011);
2. Тест С. Хобфолл «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (в адаптация Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой), (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002);
3. Тест Е.П. Ильина, П.А. Ковалева «Личностная агрессивность и конфликтность» (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2005);
4. Тест Д.А. Леонтьева «Смысложизненных ориентаций» (СЖО) (Красильников, 2013).

Тест «Стратегии поведения в конфликте»

Первая Методика американского социального психолога К.Н Томаса (1973) предназначена для определения типичных способов реагирования на конфликтные ситуации. С ее помощью можно выявить, насколько человек склонен к соперничеству или сотрудничеству в группе, в команде, стремится к компромиссам и избегает конфликтов или, наоборот, идет на их обострение.

Для описания типов поведения людей в конфликтах К. Томас применяет двумерную модель, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в ситуацию, и напористость, для которой характерен акцент на собственных интересах. Соответственно этим двум измерениям Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов: соперничество, приспособление, компромисс, избегание, сотрудничество.

В опроснике каждый из пяти вариантов поведения описывается 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения.

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

Доминирующим считается тип (типы) набравшие максимальное количество баллов.

Соперничество: наименее эффективный, но наиболее часто используемый способ поведения в конфликтах, выражается в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому.

Приспособление: означает, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого.

Компромисс: компромисс как соглашение между участниками конфликта, достигнутое путем взаимных уступок.

Уклонение (избегание): для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

Сотрудничество: когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Валидность. Анализ Профиля Личности (РРА) по Системе Томаса представляет собой анкету оценки поведения, заполняемую опрашиваемым лицом. Методы оценки с принудительным выбором служат для устранения ошибки предвзятости, присущей индивидуальным ответам. В методах оценки с возможностью свободного ответа социальная желательность может привести к противоречиям в ответах (например, завышение или занижение результата). Принуждение респондентов указывать в ответе наибольшую либо наименьшую величину устраняет это расхождение.

Фундаментальность РРА. Изучение валидности и надежности РРА было проведено доктором Расселом Уотсоном. Большой размер выборки (N=2771) говорит о достоверности полученных данных.

Оценка надежности была получена при помощи коэффициента множественной корреляции R. Данный коэффициент отражает степень тесноты связи результирующего признака со всем набором факторных

признаков. В данном случае он совпадает с коэффициентом парной корреляции R.

Значения коэффициента корреляции находятся в пределах $[+1.00; - 1.00]$. Чем ближе коэффициент R к ± 1 , тем теснее связь данной пары признаков, тем ближе она к функциональной. Значения R, близкие к нулю, указывают на отсутствие линейной связи признаков.

Примеры корреляции:

$\pm 1.0 =$ Абсолютная корреляция (крайне редкая)

$\pm 0.80 - 0.90 =$ Необычайно высокая степень корреляции

$\pm 0.70 - 0.79 =$ Очень высокая степень корреляции

$\pm 0.60 - 0.69 =$ Высокая степень корреляции

$\pm 0.30 - 0.59 =$ Средняя степень корреляции

$\pm 0.20 - 0.29 =$ Очень низкая степень корреляции

$\pm 0.00 - 0.19 =$ Отсутствие корреляции

Коэффициенты корреляции согласно ключевым характеристикам, были следующими:

Абсолютное доминирование 91 %

Абсолютное влияние 94%

Абсолютная стабильность 85%

Абсолютная адаптивность 82%

Из этих коэффициентов становится очевидной необычайно высокая степень тесноты связи ответа на РРА в целом, а также на каждую отдельно взятую характеристику (Медведева, 2013).

Тест «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций»

Тест «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолл в адаптация Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой предназначен для выявления предпочитаемых стратегий преодоления затруднительных (стрессогенных) ситуаций. С. Хобфолл рассматривает преодолевающее поведение как совокупность когнитивно - поведенческих действий, зависящих

от ситуационного контекста. Предложенная модель имеет 2 основные оси: просоциальная асоциальная, активная - пассивная и одну дополнительную ось: прямая - непрямая. Данные оси представляют собой измерения общих стратегий преодоления.

Введение просоциальной и асоциальной оси основывается на том, что:

а) многие жизненные стрессоры являются межличностными или имеют межличностный компонент,

б) даже индивидуальные усилия по преодолению имеют потенциальные социальные последствия,

в) действие преодоления часто требует взаимодействия с другими людьми,

г) активные и пассивные копинг-стратегии могут иметь различный социально-психологический контекст. Обращение к социальному контексту преодоления дает возможность более сбалансированного сравнения мужчин и женщин по особенностям копинг - стратегий. Прямая - непрямая ось преодолевающего поведения также увеличивает межкультурную применимость опросника SACS. Данная ось позволяет дифференцировать копинг с точки зрения поведенческих стратегий как проблемно ориентированных усилий (прямых или манипулятивных).

Опросник состоит из 54 утверждений, на которые респондент отвечает по 5-балльной системе. В соответствии с ключом подсчитывается сумма баллов по каждой строке, которая отражает степень предпочтения той или иной модели поведения в сложной (стрессогенной) ситуации.

Опросник содержит 9 моделей преодолевающего поведения: ассертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, осторожные действия, импульсивные действия, избегание, манипулятивные (непрямые) действия, асоциальные действия, агрессивные действия.

Анализ результатов может проводиться на основании сопоставления данных конкретного человека по каждой из субшкал со средними значениями

моделей преодоления в исследуемой (профессиональной, возрастной и др.) группе. В результате сравнения индивидуальных и средне групповых показателей делается заключение о сходстве или различиях преодолевающего поведения данного индивида относительно исследуемой категории людей. Другой способ интерпретации индивидуальных данных основывается на анализе индивидуального «портрета» моделей преодолевающего поведения. Конструктивная стратегия - «здоровое» преодоление (копинг) является и активным и просоциальным. Активное преодоление в совокупности с положительным использованием социальных ресурсов (конструктивных коммуникаций) повышает стрессоустойчивость человека. Данных о надёжности и валидности данной методики найдено не было.

Тест «Личностная агрессивность и конфликтность»

Авторы Е. П. Ильин и П. А. Ковалев. Методика предназначена для выявления склонности субъекта к конфликтности и агрессивности как личностных характеристик.

Позитивная агрессивность - это такое поведение, которое помогает человеку добиться желаемой цели, но при этом наносит незначительный дискомфорт другим. К позитивной агрессивности относятся такие качества как: напористость, наступательность, неуступчивость. Эти качества помогают обладателю в достижении цели, но не во всех ситуациях они необходимы. Негативная агрессивность - это такое поведение человека, которое вызывает психологический дискомфорт у других людей. К негативной агрессивности относятся такие качества, как: мстительность, нетерпимость к мнению других.

Ответы на вопросы соответствуют 8 шкалам: «вспыльчивость», «наступательность», «обидчивость», «неуступчивость», «компромиссность», «мстительность», «нетерпимость к мнению других», «подозрительность». За каждый ответ «да» или «нет» в соответствии с ключом к каждой шкале начисляется 1 балл. По каждой шкале испытуемые могут набрать от 0 до 10 баллов.

Сумма баллов по шкалам «наступательность (напористость), «неуступчивость» дает суммарный показатель позитивной агрессивности субъекта. Сумма баллов, набранная по шкалам «нетерпимость к мнению других», «мстительность», дает показатель негативной агрессивности субъекта. Сумма баллов по шкалам «бескомпромиссность», «вспыльчивость», «обидчивость», «подозрительность» дает обобщенный показатель конфликтности. Проанализировав найденные информационные ресурсы, был сделан вывод что информация о валидности и надежности по данному тесту отсутствует.

Тест «Смысложизненных ориентаций»

Тест «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева позволяет оценить смысложизненные ориентации человека: в будущем, в настоящем, в прошлом или во всех трех составляющих жизни. Тест представляет собой адаптированную версию теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика.

Данная методика представляет собой 20 симметричных шкал-вопросов, состоящих из пары целостных альтернативных предложений с одинаковым началом. Показатели теста включают в себя общий показатель осмысленности жизни (ОЖ), а также пять субшкал, отражающих три конкретные смысложизненные ориентации и два аспекта локуса контроля:

1. Цели в жизни - показывают целеустремленность, наличие или отсутствие цели в жизни испытуемого, его направленность на настоящее, будущее или прошлое.

2. Процесс жизни - на сколько человек удовлетворён своей жизнью, воспринимает ли её интересной и эмоционально насыщенной, полной смысла.

3. Результативность жизни – оценка испытуемого насколько осмысленно и продуктивно была прожита жизнь.

4. Локус контроля - «Я» - представление испытуемого о себе как о сильной личности, на сколько человек контролирует себя, свой выбор, чтобы

построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле

5. Локус контроля - «Жизнь» - представление испытуемого о том, что человек сам контролирует свою жизнь, убежденность в том, что жизнь человека подвластна сознательному контролю.

Опросник содержит 20 пунктов, на разных полюсах которых расположены противоположные по смыслу утверждения. Между ними – числовые значения, соответствующие различной степени выраженности каждого состояния от –3 до +3.

Подсчитывается суммарный балл по всем утверждениям, при чем существенным является то, с какой определенностью испытуемый отвечал на поставленные вопросы. Степени 2 и 3 соответствуют сформированности представлений о жизни, а степени 0 и 1 говорят о том, что испытуемый нечетко представляет себе разницу между названными полюсами. Таким образом, максимальный балл, который возможно набрать по этой методике – 60.

Надежность. Надежность теста СЖО проверялась с помощью ретестирования с интервалом в 2 недели (испытуемые — 76 студентов МГУ). Результаты по тесту оказались устойчивы на уровне значимости 5% ($p < 0,05$).

Валидность. Автором теста СЖО (Смыслоразностных ориентаций), Д.А. Леотьевым, была проведена проверка конструктивной валидности. Для этого была сформирована выборка, включавшая студентов московских ВУЗов общей численностью 24 человека (мужчин и женщин).

Было проведено тестирование испытуемых по тестам: СЖО (Смыслоразностных ориентаций), УСК (уровень субъективного контроля) и САТ (тест на уровень самоактуализации). Далее был проведен корреляционный анализ показателей СЖО с показателями тестов УСК и САТ. Все шесть показателей теста СЖО значимо положительно коррелируют с общей интернальностью и с интернальностью в области достижений, а также (кроме третьей субшкалы) — с интернальностью в области семейных отношений. Отмечены также значимые корреляции пятой субшкалы СЖО с

интернальностью в производственной сфере и по отношению к здоровью-болезни.

Показатели теста СЖО положительно значимо коррелируют со следующими шкалами теста САТ: шкалой опоры и познавательных потребностей — все шесть показателей; шкалами компетентности во времени, самоуважения и представления о природе человека — все, кроме первой субшкалы; шкалой ценностных ориентации — все, кроме общего показателя, и шкалой спонтанности — третья, четвертая и пятая субшкалы. С остальными шкалами САТ значимых корреляций обнаружено не было.

Достаточно высокий уровень взаимосвязи показателей теста смысложизненных ориентаций (СЖО) с показателями интернальности (тест УСК) и показателями самоактуализации (тест САТ) позволяет говорить о конструктивной валидности теста СЖО (Леонтьев, 2018)

2.3 Статистические методы анализа эмпирических данных

В соответствии с целями и задачами данной работы конфликтологической компетентности педагогов с разным стажем профессиональной деятельности результаты исследования были подвергнуты корреляционному анализу Пирсона посредством пакета программы Statistica 13.3 для выявления корреляционных связей на общей выборке педагогов между показателями: стратегией поведения в конфликтной ситуации, стратегией преодоления стрессовых ситуаций, личностной агрессивности и конфликтности, смысложизненных ориентаций, а также стажем и возрастом педагогов.

Так же был использован корреляционный анализ Пирсона посредством пакета программы Statistica 13.3 для выявления корреляционных связей конфликтологической компетентности с ценностными ориентациями, коппинг стратегиями и личностными особенностями характерных, как для

всех групп педагогов, так и для отдельных в зависимости от педагогического стажа.

Для проверки третьей гипотезы, что эмпирическая структура конфликтологической компетентности содержит следующие компоненты: мотивационно - ценностный компонент, интеллектуально - познавательный компонент, действенно - практический компонент, эмоционально - волевой компонент использовался факторный анализ.

ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

3.1 Результаты корреляционного анализа между параметрами конфликтологической компетентности педагогов с параметрами педагогического стажа и возраста

Для определения правомерности использования параметрических методов анализа данных, мы осуществили проверку на нормальность распределения. В ходе обсуждения данных, мы обнаружили, что данные выборки в целом соответствуют генеральной совокупности, кроме следующих переменных – компромисс, вспыльчивость, напористость, нетерпимость к мнению других, подозрительность. В связи с тем, что полученные данные имеют нормальное распределение, далее мы прибегнем к использованию параметрических методов статистики.

Для проверки первой гипотезы и изучения взаимосвязи показателей конфликтологической компетентности, стажа профессиональной деятельности педагога и возраста, был использован корреляционный анализ по К. Пирсону. Его результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа между параметрами конфликтологической компетентности со стажем и возрастом педагогов

Методики	Переменные	Стаж	Возраст
Стратегии Поведения в Конflikте К. Томас	Соперничество	-0,37	-0,41
	Сотрудничество	-0,13	-0,04
	Компромисс	0,18	0,20
	Избегание	0,20	0,22
	Приспособление	0,18	0,15
Личностная агрессивность и конфликтность Е. П. Ильин и П.А Ко валева.	Вспыльчивость	-0,01	-0,09
	Напористость	-0,06	-0,07
	Обидчивость	-0,08	-0,15
	Неуступчивость	-0,10	-0,13
	Бескомпромиссность	0,08	0,06
	Мстительность	-0,01	0,04

	Нетерпимость к мнению других	-0,34	-0,34
	Подозрительность	0,13	0,11
	Позитивная агрессивность	-0,07	-0,11
	Негативная агрессивность	-0,22	-0,19
	Конфликтность	0,04	-0,04
Стратегии преодоления В стрессовой ситуации С. Хобфолд	Ассертивные действия	-0,09	-0,05
	Втупление в социальный контакт	0,06	0,07
	Поиск социальной поддержки	0,13	0,12
	Осторожные действия	0,07	0,01
	Импульсивные действия	0,07	0,16
	Избегания	0,07	0,04
	Манипулятивные действия	-0,10	-0,06
	Асоциальные действия	0,03	0,01
	Агрессивные действия	-0,15	-0,11
Общий индекс конструктивности	0,08	0,04	
Смысложизненные ориентеры Д.А. Леонтьев	Общий показатель осмысленности жизни	0,09	0,15
	Цели в жизни	0,15	0,19
	Процесс жизни	0,08	0,10
	Результативность жизни	0,11	0,15
	Локус контроля -Я	0,10	0,13
	Локус контроля - жизнь	-0,14	-0,08

Примечание: в таблице представлены значимые корреляции с вероятностью ошибки $p < 0,05$ и выше.

Анализ выявленных взаимосвязей позволяет говорить о том, что в общей выборке педагогов мало корреляционных связей и они носят отрицательный характер.



Рис. 1. Графическое отображение общей корреляции конфликтологической компетентности педагогов с педагогическим стажем и возрастом педагогов

С показателями «Соперничество» отрицательно коррелирует показатель «Стаж» ($n = 60$; $r = -0,37$, при $p = 0,05$) и «Возраст» ($n = 60$; $r = -0,41$, при $p = 0,05$)
Полученные значимые взаимосвязи представлены на рис. 1.

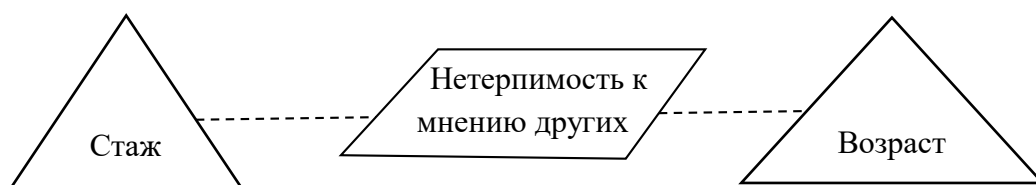


Рис. 2. Графическое отображение общей корреляции личностной конфликтности и агрессивности с педагогическим стажем и возрастом педагогов

Также показатель «Нетерпимость к мнению к другим» отрицательно коррелирует с показателями «Стаж» ($n=60$; $r=-0,34$, при $p=0,05$) и возраст ($n=60$; $r=-0,34$, при $p=0,05$). Полученные значимые взаимосвязи представлены на рис.2.

Можно предположить, что чем больше стаж и возраст педагогов, тем возможно педагоги реже выбирают стратегию поведения в конфликтах соперничество - сильной личной вовлеченностью в борьбу, удовлетворения только своих целей, принуждение оппонента идти на уступки и меньше имеют склонность игнорировать мнение других людей, не считаться с их советами и возражениям, принимать решения одному, чувствовать себя ущемлёнными если мнение другого оказывается более правильным.

Параметры «Стаж» и «Возраст» не имеют корреляционных связей с параметрами: «Сотрудничество», «Компромисс», «Избегание», «Приспособление», «Вспыльчивость», «Напористость», «Обидчивость», «Неуступчивость», «Бескомпромиссность», «Мстительность», «Нетерпимость к мнению других», «Подозрительность», «Позитивная агрессивность», «Негативная агрессивность», «Конфликтность», «Ассертивные действия», «Вступление в социальный контакт», «Поиск социальной поддержки», «Осторожные действия», «Импульсивные действия», «Избегание», «Манипулятивные действия», «Асоциальные действия», «Агрессивные действия», «Общий индекс конструктивности», «Общий показатель осмысленности жизни», «Цели в жизни», «Процесс

жизни», «Результативность жизни», «Локус контроля –Я», «Локус контроля – жизнь».

Вывод: рассмотрев корреляции, можно предположить о том, что педагоги с повышением педагогического стажа и увеличением возраста меньше в конфликте стараются подавить оппонента, преследуя только свои цели и выгоды, также меньше имеют склонность не считаться с мнением других, игнорировать их советы и возражения, принимать решения одному.

Гипотеза подтверждена частично, конфликтологическая компетентность связана со стажем и возрастом профессиональной деятельности педагога с такими показателями, как «Соперничество» и «Нетерпимость к мнению к другим». Других корреляционных связей между параметрами не обнаружено.

3.2 Результаты корреляционного анализа между параметрами конфликтологической компетентности по группам профессионального становления

Для анализа гипотезы, что компоненты конфликтологической компетентности имеют различный характер взаимосвязей для педагогов с разным стажем педагогической деятельности и что с увеличением стажа педагогической деятельности количество и уровень взаимосвязей увеличивается, был проведен корреляционный анализ К. Пирсону (Приложение 3,4,5,6,7,8).

Группы педагогов профессионально становления:

- стаж работы 1-5 лет - 12 педагогов;
- стаж работы 6 - 10 лет - 11 педагогов;
- стаж работы 11-15 лет - 15 педагогов;
- стаж работы 16-20 лет - 10 педагогов;
- стаж работы 21-25 лет - 12 человек.

Для начала рассмотрим общие корреляционные связи между группами

педагогов по профессиональному стажу.



Рис. 3. Графическое отображение общей корреляции стратегий совладающего поведения с личностной агрессивностью и конфликтностью в группах педагогов с разным педагогическим стажем

При анализе мы обнаружили, что наибольшее количество взаимосвязей обнаруживает копинг стратегия агрессивность действий, поскольку выявлено тесных 11 взаимосвязей в 5 группах. При этом, наибольшее количество связей обнаружено в группе «молодых» педагогов (4 связи). Мы можем предполагать, что данная особенность обусловлена продолжительностью трудового периода до 5 лет. Поскольку, в соответствии с периодизацией профессиональной компетентности, предложенной Д.Н. Завалишиной, педагоги данной группы стаж 1-5 лет проходят адаптацию к профессиональному труду (познавательное и действенное овладение новыми условиями, средствами, режимами труда). В более зрелом возрасте у них выработается индивидуальный стиль педагогического поведения.

При этом, абсолютно во всех группах, данная стратегия совладания коррелирует с такой личностной чертой, как мстительность (рис.3.). Данная взаимосвязь обнаружена в группе педагогов со стажем работы 1-5 лет ($n=12$; $r=0,61$, при $p=0,05$), в группе педагогов со стажем работы 6-11 лет ($n=11$; $r=0,53$, при $p=0,10$), в группе педагогов со стажем работы 11-15 лет ($n=15$; $r=0,55$, при $p=0,05$), в группе педагогов со стажем работы 16-20 лет ($n=10$; $r=0,53$, при $p=0,1$) в группе педагогов со стажем работы 21-25 лет ($n=12$; $r=0,51$, при $p=0,1$). Согласно данной корреляции, проявление агрессивности в поведении учителя тесно связано с тем, насколько является мстительным педагог. Иными словами, стремление учителя, наказать обидчика, за

совершенные им действия тесно связано с тем, что педагог выбирает агрессивные способы поведения. Таким образом, агрессивные действия и поступки в поведении учителя тесно связаны с его мстительностью.

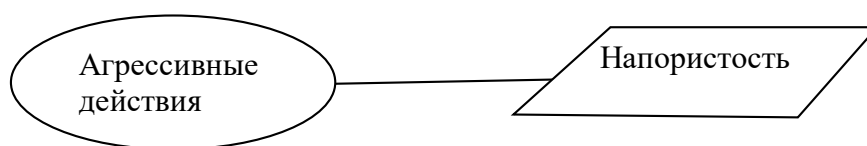


Рис. 4. Графическое отображение общей корреляции стратегий совладающего поведения с личностной агрессивностью и конфликтностью в группах педагогов с разным педагогическим стажем

Коппинг стратегия прибегания к агрессивным действиям тесно связана с таким личностным качеством как напористость (рис.4.). Тесная взаимосвязь обнаружена в группах педагогов со стажем работы 1-5 лет ($n=12$; $r=0,59$, при $p=0,05$), в группе педагогов со стажем работы 11-15 лет ($n=15$; $r=0,54$, при $p=0,05$), в группе педагогов со стажем работы 16-20 лет ($n=10$; $r=0,61$, при $p=0,1$) в группе педагогов со стажем работы 21-25 лет ($n=12$; $r=0,50$, при $p=0,1$). Соответственно, мы можем говорить о том, что для педагогов с большим и маленьким стажем работы характерно прибегать к агрессивным поведенческим реакциям в связи с настойчивостью личности педагога. Иными словами, проявление настойчивости в достижении поставленных целей у молодых педагогов и стажистов коррелирует с агрессивной моделью поведения учителя. Поскольку, энергичное, настойчивое, напористое отношение к достижению наилучших результатов в работе у педагогов связано с тем, что они прибегают к использованию агрессивных действий в конфликтной ситуации («главный способ защиты – нападение»). Возможно, данная взаимосвязь подтверждает данные Т.Р. Саралиевой, опубликованные в научной статье «Конфликтологическая компетентность учителя общеобразовательной школы как научное понятие» вышедшей в 2011 году. Поскольку относятся к использованию конфликта в образовательном процессе, что предусматривает умение проектировать необходимые для

достижения определенных результатов конфликты, то есть стимулировать их, и конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия» (Саралиева 2011, 333). Так, возможно, педагог прибегает к агрессивным действиям по отношению к учащимся и коллегам с целью моделирования конфликтной ситуации, поскольку настойчиво нацелен на получение конкретного результата. При этом, в группе педагогов со стажем работы 6-11 лет данная связь не обнаружена, поскольку имеет значение $r=0,51$, что в соответствии с количеством респондентов $n= 11$; при уровне значимости $p=0,10$ не входит в границы табличного значения: $r=0.52$. Согласно периодизации профессионального становления, предложенной Д.Н. Завалишиной в стажевой период 5-10 лет происходит идентификация личности с профессией, поскольку педагог уверенно осваивает компоненты педагогического взаимодействия с учениками и предметом, принимает особенности своей профессии как данность, таким образом, отождествляет себя с профессиональным сообществом, но индивидуальный стиль деятельности, как структура интегральной индивидуальности, вероятно у него еще не сформирован. Вероятно, именно поэтому множество корреляций, обнаруженных среди остальных групп являются не свойственными для данной группы педагогов. Мы можем предполагать, что педагоги данного периода работы в образовательных учреждениях склонны к использованию иных копинг стратегий, подробнее рассмотрим их позже в данной работе.

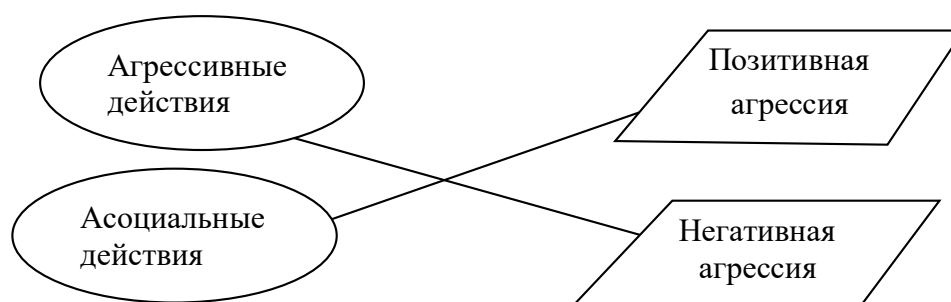


Рис. 5. Графическое отображение общей корреляции стратегий совладающего поведения с личностной агрессивностью и конфликтностью в группах педагогов с разным педагогическим стажем

Рассматривая общие взаимосвязи между группами педагогов с разным стажем, мы обнаружили, что коппинг стратегии использования педагогами агрессивных и асоциальных действий тесно связано с положительными и негативными проявлениями агрессивности (рис.5.). За исключением двух групп (группа педагогов со стажем 6-10 лет и 21-25 лет), в которых не обнаружено связи показателей негативная агрессия с агрессивным и асоциальным стилем совладания. При этом, у педагогов со стажем 21 – 25 лет, также не обнаружена связь асоциальных действий с негативной агрессивностью поскольку в этой группе выявлены лишь связь агрессивных действий с положительной агрессивностью. Таким образом, мы можем говорить о тесной связи проявления агрессивных действий, а также тех, что осуждаются обществом с ресурсной и деструктивной агрессивностью. Иными словами, возможно, «молодые» и «зрелые» педагоги используют разные виды агрессивности в зависимости от собственных целей, и это тесно связано с тем, насколько агрессивны и ситуативно допустимы их действия. В то время, как педагоги с высокой педагогической компетентностью (21-25 лет) и педагоги, вырабатывающие индивидуальный педагогический стиль, вероятно не прибегают к проявлению негативных компонентов агрессивности.

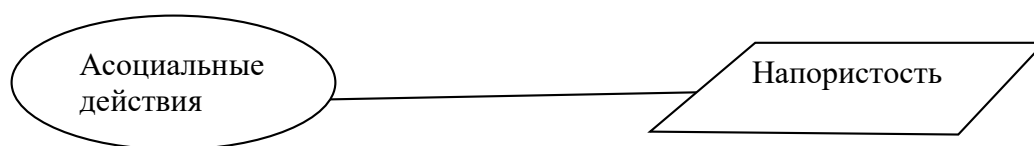


Рис. 6. Графическое отображение общей корреляции стратегий совладающего поведения с личностной агрессивностью и конфликтностью в группах педагогов с разным педагогическим стажем

Мы видим (рис.6.), что коппинг стратегия прибегания к асоциальным действиям тесно связана с таким личностным качеством как напористость. Тесная взаимосвязь обнаружена в группах педагогов со стажем работы 1-5 лет ($n= 12$; $r=0,72$, при $p=0,05$), в группе педагогов со стажем работы 6-11 лет ($n=$

11; $r=0,52$, при $p=0,10$), в группе педагогов со стажем работы 11-15 лет ($n= 15$; $r=0,57$, при $p=0,05$), в группе педагогов со стажем работы 16-20 лет ($n= 10$; $r=0,59$ при $p=0,1$). Соответственно, мы можем говорить о том, что для педагогов с большим и маленьким стажем работы характерно прибегать к осуждаемым и не общепринятым моделям поведения поведенческих реакций в связи с настойчивостью личности педагога. Иными словами, проявление настойчивости в достижении поставленных целей у молодых и зрелых педагогов коррелирует с асоциальной моделью поведения учителя. Поскольку, энергичное, настойчивое, напористое отношение к достижению наилучших результатов в работе у педагогов связано с тем, что они прибегают к беспринципному поведению в конфликтной ситуации. Отметим, интересный факт, данная взаимосвязь не является характерной для педагогов – стажистов, в то время как наиболее тесной является в группе молодых педагогов. Таким образом, по-настоящему зрелые педагоги не проявляют настойчивость в связи с использованием асоциальных действий, как способа избежать конфликт. А вместо этого обнаруживают иную связь. Асоциальные действия, как стратегия совладающего поведения коррелирует с такой личностной чертой, как мстительность в группах педагогов со стажем 10-15 лет и 21-25 лет (рис.5.).

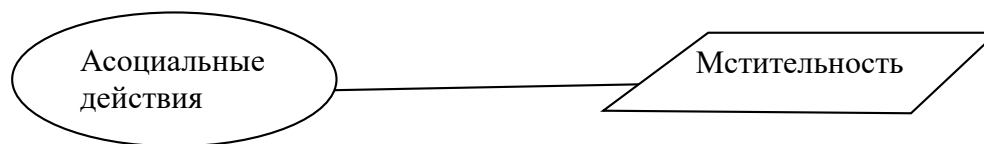


Рис. 7. Графическое отображение общей корреляции стратегий совладающего поведения с личностной агрессивностью и конфликтностью в группах педагогов со стажем 10-15 лет и 21-25 лет

На рисунке 7, мы видим, взаимосвязь характерную для педагогов, которые обладают индивидуальным педагогическим стилем и не испытывают профессионального кризиса «середины жизни». Таким образом, мы можем

говорить о тесной связи склонности к нарушению общепринятых норм и правил в конфликтном поведении и стремлением педагога к свершению мести. Иными словами, стремление защитить собственное достоинство, наказав обидчика со стороны педагога коррелирует позволением учителя самому себе нарушать общепринятые нормы и правила поведения.



Рис. 8. Графическое отображение общей корреляции стратегий совладающего поведения с личностной агрессивностью и конфликтностью в группах педагогов со стажем 1-5 лет и 16-20 лет

Рассмотрим интересную корреляцию коппинг стратегии прибегания к агрессивным действиям с таким личностным качеством как неуступчивость (рис.8.). Данная корреляция обнаружена только в группах 1-5 лет ($n= 12$; $r=57$, при $p=0,05$), в группе педагогов со стажем работы 16-20 лет ($n= 10$; $r=0,56$, при $p=0,1$). Отметим, что данные группы относятся к кризисным возрастам в профессиональной деятельности согласно профессионалогенетической периодизации, предложенной Н.В. Ключевой. Поскольку первые 5 лет работы в школе - это время адаптации выпускника вуза к условиям работы в ней. Педагог имеет знания, но недостаточно ещё ими владеет. Он сосредоточен на себе и своих возможностях, склонен к самоизменениям. Учителя с небольшим стажем работы зачастую используют дисциплинарные методы воздействия, что в основном дает обратный эффект. На уроке у них преобладают приказы, они предпочитают негативно окрашенные высказывания по отношению к ученикам. В то время как стаж работы 16-20 лет - у педагога в школе характеризуются вступлением в так называемый кризис «середины жизни». Это возраст предварительных жизненных итогов. Часто возникает

несоответствие между Я-реальным (каким я себя представляю) и Я-идеальным (каким бы я хотел быть). Возможно снижение профессионализма, формируются защитные механизмы. Согласно обнаруженной нами связи, некоторое упрямство педагогов коррелирует с тем, что они прибегают к агрессивным методам поведения.

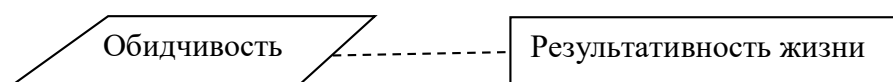


Рис. 9. Графическое отображение общей корреляции ценностных ориентаций с личностной агрессивностью и конфликтностью в группах педагогов с разным педагогическим стажем

На рисунке 9, мы наблюдаем графическое отображение общей для трех групп взаимосвязи. Данная взаимосвязь обнаружена в группе педагогов со стажем работы 1-5 лет ($n=12$; $r=-0,58$, при $p=0,05$), в группе педагогов со стажем работы 11-15 лет ($n=15$; $r=-0,60$, при $p=0,05$), в группе педагогов со стажем работы 21-25 лет ($n=12$; $r=-0,56$, при $p=0,1$). Таким образом, мы видим, что показатель обидчивость тесно связан с такой ценностной ориентацией, как результативность жизни. Соответственно, принятие обидных ситуаций педагогами «близко к сердцу» тесно связано с их стремлением добиться определённых результатов в своей профессиональной деятельности независимо от их педагогической компетентности. Иными словами, вне зависимости от педагогического стажа удовлетворенность эффективностью педагогической деятельности тесно связана принятием и проявлением обиды конфликтных ситуациях.

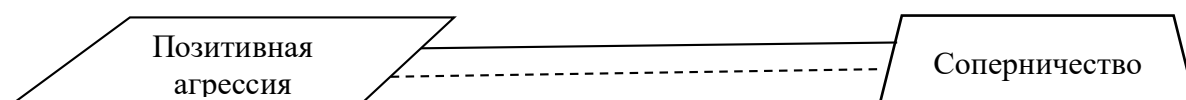


Рис. 10. Графическое отображение специфической связи с личностной агрессивностью и конфликтностью со стратегией поведения в конфликте в группах педагогов с педагогическим стажем 11-15 лет и 21-25 лет

На рисунке 10, мы видим, что позитивные агрессивные реакции в группах педагогов с педагогическим стажем 11-15 лет ($r=-0,51$, $p=0,05$) и 21-25 лет ($r=0,61$, $p=0,05$) коррелируют показателем соперничества. Таким образом, стремление педагогов добиться наиболее высоких показателей, по сравнению с коллегами, связано с положительно окрашенными формами агрессивного поведения таким как честолюбие, активность, инициативность, стремление к победе. Таким образом, ресурсный потенциал агрессивности коррелирует с соперничеством учителей.

Далее рассмотрим параметры взаимосвязи конфликтологической компетентности в отдельных группах педагогов с разным педагогическим стажем. Описывая взаимосвязи параметров между группами педагогов, мы обнаружили, что наибольшее количество взаимосвязей копинг стратегий и особенностей личностной агрессивности имеют молодые педагоги, именно поэтому, рассмотрение уникальных взаимосвязей начнем именно с этой группы педагогов.

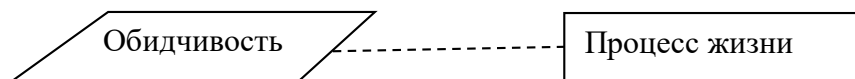


Рис. 11. Графическое отображение специфической корреляции ценностных ориентаций с личностной агрессивностью и конфликтностью в группе педагогов с педагогическим стажем 1-5 лет

На рисунке 11, мы наблюдаем графическое отображение взаимосвязи специфичной для педагогов со стажем работы 1-5 лет ($n= 12$; $r=-0,62$, при $p=0,05$). Мы видим, что показатель обидчивость тесно связан с такой ценностной ориентацией как процесс жизни. Согласно данной связи, удовлетворенность жизненным ходом тесно связана с проявлением обидчивости у молодых педагогов. Иными словами, принятие негативных эмоций (обиды) «молодыми» учителями, их высокая чувствительность к негативным высказываниям окружающих, достаточно тесно связано с тем, насколько удовлетворены педагоги происходящими в их жизни процессами.

Рассматривая уникальность данной корреляции, мы можем предполагать, что с повышением уровня педагогической компетентности происходит переоценка ценностной ориентации с процессуальной стороны на результативную. Иными словами, «молодые» педагоги испытывают обиду в процессе деятельности, а зрелые педагоги лишь относительно результатов.

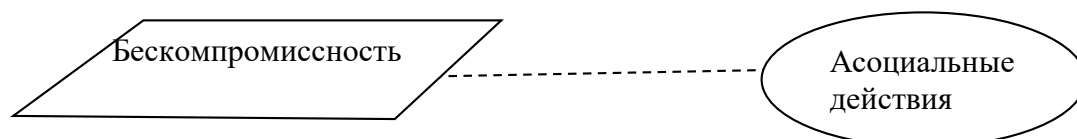


Рис. 12. Графическое отображение специфической корреляции коппинг стратегий с личностной агрессивностью и конфликтностью в группе педагогов с педагогическим стажем 1-5 лет

Кроме того, нами обнаружено (рис.12.), что склонность «молодых» педагогов совершать асоциальные действия, несоответствующие общепринятым нормам поведения, тесно связана с нежеланием педагога идти на компромисс в конфликтной ситуации ($n=12$; $r=-0,64$, при $p=0,05$).

Таким образом, отсутствие стремления найти выход из конфликтной ситуации связано с проявлением асоциального поведения со стороны молодого педагога. Отметим, что только в этой группе нами обнаружена связь личностной агрессивности с показателем бескомпромиссность. Как мы рассматривали ранее, в первые 5 лет происходит адаптация педагога к профессиональной деятельности, и далее данная взаимосвязь не наблюдается. Данная связь подтверждает этапы профессиональной деятельности согласно профессионалогенетической периодизации, предложенной Н.В. Ключевой. Поскольку одной из отличительных особенностей первого профессионального этапа является потребность самоутвердиться в глазах коллег и учеников. В то же время, рассматривая этапы профессионального пути по Е. А. Климову, отметим, что данная группа относится к фазе адаптации к нормам коллектива, привыкая к решению разных профессиональных задач.

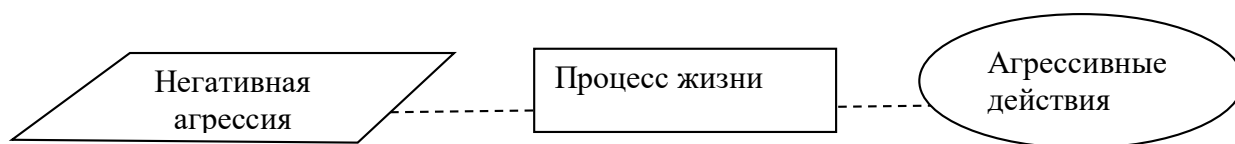


Рис. 13. Графическое отображение специфической корреляции ценностных ориентаций с личностной агрессивностью и конфликтностью в группе педагогов с педагогическим стажем 6-11 лет

Рассмотрим взаимосвязи, характерные для группы педагогов со стажем работы 6-11 лет (рис.13.). Ранее мы говорили, что данная группа относится к кризисному возрасту в профессиональной деятельности согласно профессионало–генетической периодизации, предложенной Н.В. Ключевой. Поскольку, у педагога происходит стабилизация профессиональной деятельности и формирование профессиональной позиции. Таким образом, в данный период педагог накапливает опыт использования различных методов и приемов обучения. Потребность в самоутверждении перед учениками и коллегами отходит на второй план. Профессия становится более значимой. Рассматривая этапы профессионального пути по Е.А. Климову – это фаза интервала - опытного работника, который справляется с основными профессиональными функциями своего дела, имея при этом некоторые формальные показатели своей квалификации. Мы видим, что для данной группы специфичны две взаимосвязи показателей. Так негативное проявление личностной агрессивности ($n= 11$; $r=-0,54$, при $p=0,10$) и прибегание к агрессивным действиям в конфликтных ситуациях ($r=-0,52$, $p=0,10$) тесно связаны ценностной ориентацией педагога на процесс жизни. Иными словами, педагоги, находящиеся в поиске своего педагогического стиля, предают большое значение тому, как протекает их жизненный процесс и это связано с проявлением агрессивности в реакциях и поступках, с тем, насколько негативный окрас эти поступки имеют.

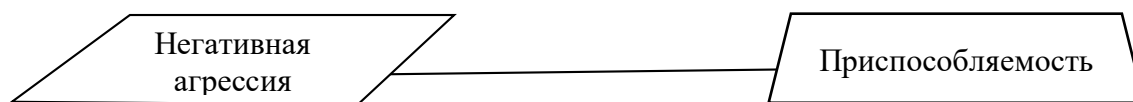


Рис. 14. Графическое отображение специфической связи личностной агрессивностью и конфликтностью в группе педагогов с педагогическим стажем 11-15 лет

Рассматривая разнящиеся взаимосвязи между группами, отметим, что в группе учителей с педагогической компетентностью 11-15 лет, нами обнаружены несколько взаимосвязей. Из рисунка 14, мы видим, что негативные агрессивные реакции педагогов коррелируют с показателем приспособляемость ($n= 15$; $r=0,52$, при $p=0,05$). Таким образом, педагоги, обладающие индивидуальным стилем деятельности, освоившие различные приемы и методы работы с учебным материалом и во взаимоотношениях с учениками проявляют негативные формы агрессивного поведения в связи со стремлением адаптироваться к изменяющимся условиям. Возможно, данная корреляция свидетельствует о том, что потребность в овладении новыми знаниями и навыками связана с появлением негативных проявлений агрессивности.

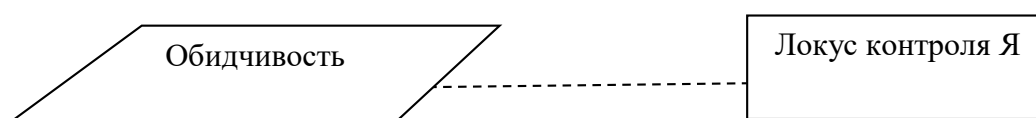


Рис. 15. Графическое отображение специфической связи личностной агрессивностью и ценностными ориентациями в группе педагогов с педагогическим стажем 11-15 лет

Мы видим (рис.15.), что обидчивость, как личностная черта педагогов коррелирует с представлением педагога о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями ($r=-0,51$, $p=0,05$). Иными словами, принятие негативных эмоций (обида) зрелыми педагогами, их высокая

чувствительность к негативным высказываниям окружающих, коррелирует с их верой в собственные силы управлять событиями своей жизни.

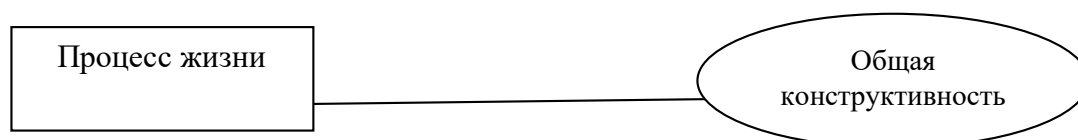


Рис. 16. Графическое отображение специфической связи личностной агрессивностью и ценностными ориентациями в группе педагогов с педагогическим стажем 16-20 лет

Для педагогов со стажем 16-20 лет является специфичной взаимосвязь конструктивного подхода к решению конфликтной ситуации с удовлетворенностью от происходящих в жизни педагога событий ($n=10$; $r=0,57$, $p=0,1$) (рис.16.). Таким образом, склонность конструктивно мыслить, искать пути выхода из конфликтной ситуации, способность мыслить рационально, не поддаваясь состоянию аффекта коррелирует с тем, что учителя, переживающие «кризис середины профессиональной жизни» предпочитают уделять внимание процессуальной стороне, нежели результативной. Вероятно, данная особенность обусловлена тем, что в данный стажевый период педагоги достигли фазы мастерства. В котором с легкостью могут решать и простые, и самые трудные профессиональные задачи. Поскольку приобрели свой индивидуальный, неповторимый стиль деятельности. И обладают определенным авторитетом среди учащихся и коллег. Иными словами, педагоги, имеющие большой профессиональный опыт и умением организовать свою работу наслаждаются установленным образовательным процессом и в связи в этом, прибегают к конструктивным методам совладания с конфликтами.

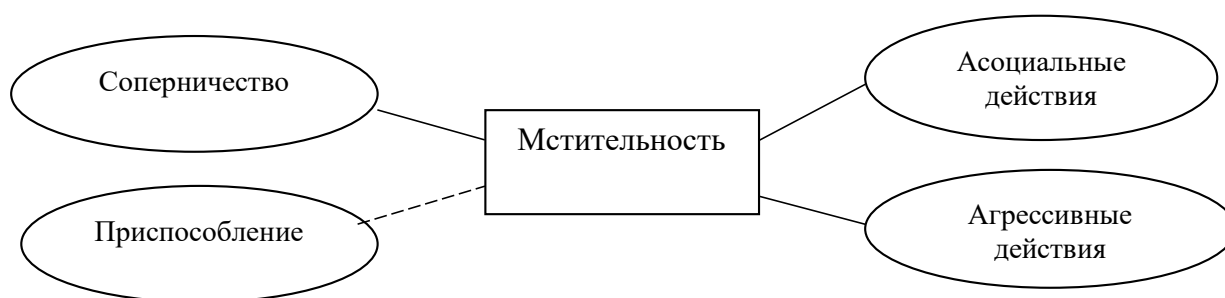


Рис. 17. Графическое отображение специфической связи личностной агрессивностью и ценностными ориентациями в группе педагогов с педагогическим стажем 21-25 лет

Мы видим (рис.17.), что мстительность, как личностная черта педагогов положительно коррелирует с такими показателями, как соперничество ($r=0,51$, $p=0,10$), асоциальные действия ($r=0,51$, $p=0,10$), агрессивные действия ($r=0,51$, $p=0,10$) и отрицательно коррелирует с показателем приспособление ($r=-0,52$, $p=0,10$), из этого можно предположить, что в конфликтных ситуациях у педагогов данной группы, при возрастании агрессивных действий, действий выходящих за общепринятые нормы при использовании стратегии поведения соперничество возрастает мстительность – склонность к продуманным действиям ответить злом, а так же при увеличении мстительности у педагогов уменьшается приспособляемость - подстраиваться под других им очень сложно.

Вывод: Почти для всех групп педагогов характерное проявление агрессивности в поведении связанное с тем, насколько является напористым и мстительным педагог. Так, стремление учителя, наказать обидчика, за совершенные им действия или стремление учителя добиться наилучших результатов тесно связано с тем, что педагог выбирает агрессивные, и порой асоциальные способы поведения. Таким образом, агрессивные и асоциальные действия и поступки в поведении учителя тесно связаны с его мстительностью и напористостью. Также отметим, что наибольшее количество взаимосвязей личностной агрессивности и конфликтности с ценностными ориентациями и копинг стратегий обнаруживают только две группы педагогов со стажем 1-5 лет и 16-20 лет.

Так же при рассмотрении отдельных педагогических групп обнаружены разнящиеся взаимосвязи между показателями личностной агрессии и конфликтности, стратегии поведения в конфликте, коппинг стратегиями и смысло – жизненными ориентациями.

Для молодых педагогов характерны следующие особенности:

- Удовлетворенность процессом жизни тесно связана с проявлением обидчивости у молодых педагогов.
- Отсутствие стремления найти выход из конфликтной ситуации связано с проявлением асоциального поведения со стороны молодого педагога.
- Личностная агрессивность имеет тесную связь с бескомпромиссностью.

Педагоги со стажем 6-11 лет предают большое значение тому, как протекает их жизненный процесс и это связано с проявлением агрессивности в реакциях и поступках, с тем, насколько негативный окрас эти поступки имеют.

Принятие негативных эмоций (обиды) зрелыми педагогами (стаж 11-16 лет), их высокая чувствительность к негативным высказываниям окружающих, коррелирует с их верой в собственные силы управлять событиями своей жизни. Педагоги, имеющие большой профессиональный опыт (16-20 лет) и умением организовать свою работу наслаждаются установленным образовательным процессом и в связи в этом, прибегают к конструктивным методам совладания с конфликтами. Педагоги (стаж 21-25 лет) в конфликтных ситуациях при агрессивных, асоциальных действиях мстительны и им становится труднее подстроится под других людей.

3.3 Факторная структура конфликтологической компетентности педагогов

С целью проверки третьей гипотезы, что в эмпирическом плане в структуре конфликтологической компетентности возможно выделение

следующих компонентов: мотивационно - ценностного, интеллектуально - познавательного, действенно – практического и эмоционально - волевого. использовался факторный анализ (вращение Varimax normalized).

В ходе факторного анализа данных было получено (по «критерию каменной осыпи») четыре фактора с общей долей объяснимой дисперсии (ДОД) — 53%. Результаты анализа представлены в таблице 3. Рассмотрим полученные факторы подробнее.

Таблица 3

**Факторная структура значимых взаимосвязей компонентов
конфликтологической компетентности педагогов**

Название методики	Шкалы опросников	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Стратегии поведения в конфликте К. Томас	Соперничество	0,82	-0,04	0,11	-0,16
	Сотрудничество	-0,04	0,08	0,26	-0,02
	Компромисс	0,02	0,05	-0,02	-0,23
	Избегание	-0,44	-0,22	-0,28	0,43
	Приспособление	-0,55	0,11	-0,04	0,00
Личностная агрессивность и конфликтность П.А Ковалев, Е.П Ильин	Вспыльчивость	0,36	-0,33	0,46	0,19
	Напористость	0,67	-0,05	-0,13	0,32
	Обидчивость	0,22	-0,66	0,27	0,13
	Неуступчивость	0,60	-0,33	-0,07	0,17
	Бескомпромиссность	-0,52	0,34	0,25	-0,10
	Мстительность	0,73	-0,21	-0,04	0,24
	Нетерпимость к мнению других	0,34	-0,38	-0,18	0,17
Стратегии преодоления стрессовых ситуаций С. Хобфолл	Подозрительность	0,21	-0,35	-0,04	0,41
	Ассертивные действия	0,30	0,35	-0,28	0,29
	вступление в социальный контакт	-0,16	0,14	0,78	-0,21
	Поиск социальной поддержки	0,15	0,21	0,74	0,11
	Осторожные действия	-0,32	-0,02	0,47	0,44
	Импульсивные действия	0,40	0,17	0,05	0,56
	Избегания	0,04	-0,38	0,11	0,67
	Манипуляционные действия	0,37	-0,08	-0,07	0,70
	Асоциальные действия	0,46	-0,08	-0,29	0,69
Агрессивные действия	0,68	-0,20	-0,12	0,42	
Смыслоразножизненных Ориентаций	Цели в жизни	-0,15	0,71	0,32	-0,15
	Процесс жизни	-0,09	0,81	0,16	-0,25

Д. А Леонтьев	Результативность жизни	-0,08	0,83	0,08	-0,09
	Локус контроля -Я	-0,05	0,83	0,19	-0,15
	Локус контрол я - жизнь	-0,22	0,70	0,11	0,07
	Собственное значение фактора	4,44	4,58	2,31	3,05
	Доля объяснимой дисперсии:%	16	17	9	11

В первый фактор, вошли следующие показатели: стратегии поведения в конфликте - «Соперничество» (0,82), «Избегание» (0,44), «Приспособление» (0,55). Так же личностная агрессивность и конфликтность - «Напористость» (0,67), «Неуступчивость» (0,60), «Мстительность» (0,73), с отрицательным знаком в фактор вошла «Бескомпромиссность» (-0,52). Далее вошли Стратегии поведения в стрессовой ситуации «Асоциальные действия» (0,64), «Агрессивные действия» (0,68). Наибольшей нагрузкой обладает показатель «Соперничество». Исходя из особенностей показателей, данный фактор назовем «Стратегии поведения в конфликте и стрессовых ситуациях, личностная агрессивность и конфликтность».

Первый фактор показывает, что в конфликтологическую структуру входят стратегии поведения в конфликте несущие деструктивный характер: соперничество (преследование только своих целей), избегание (уход от конфликта), приспособление (отказ от о собственных интересов, в угоду другому). Личностные составляющие напористость, неуступчивость, мстительность, способность идти на компромисс. Стратегии поведения в стрессовой ситуации: асоциальные действия (уход от нормы поведения), агрессивные действия (поведение приносящие другим какой, либо ущерб). Ярко выраженных отдельных компонентов структуры конфликтологической компетентности не выявлено.

Во второй фактор вошли такие показатели: смысложизненных ориентаций - «Цели в жизни» (0,71), «Процесс жизни» (0,81), «Результат жизни» (0,83), «Локус контроля -Я» (0,83), «Локус контроля – жизнь» (0,70). С отрицательным знаком показатель: личностная агрессивность и

конфликтность - «Обидчивость» (-0,66). Наибольшей нагрузкой обладает показатель «Локус контроля - Я». Данный фактор можно назвать «Формирование смысложизненных ориентиров».

Второй фактор показывает, что в конфликтологическую структуру входят смысложизненные ориентации личности, постановка целей жизни, удовлетворение протеканием жизни, удовлетворение оценкой результата жизни, представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, контролирующей и управляющей своей жизнью, отходчивость от обид. Выявлен, такой компонент структуры конфликтологической компетенции, как мотивационно – ценностный.

Фактор под номером три состоит из показателей: личностная агрессивность и конфликтность - «Вспыльчивость» (0,46). Далее вошли показатели: стратегии преодоления стрессовых ситуаций – «Вступление в социальный контакт» (0,73), «Поиск социальной поддержки» (0,74), «Осторожные действия» (0,47). Наибольшей нагрузкой обладает показатель «Поиск социальной поддержки». Данный фактор можно назвать «Взаимодействие с окружающими в стрессовой ситуации».

Третий фактор показывает, что в конфликтологическую структуру входят стратегии преодоления в стрессовых ситуациях: объединение с другими людьми (для совместного разрешения ситуации), обращение за помощью и поддержкой к окружающей среде, предварительное планировать поступков. А также личностная агрессивность и конфликтность: вспыльчивость – чрезмерное эмоциональное проявление взрывные реакции на рядовые раздражители. Сильно выраженных компонентов структуры конфликтологической компетенции не выявлено.

В четвертый фактор, вошли такие показатели: стратегии поведения в конфликте – «Избегание» (0,43). А также вошли показатели: личностная агрессивность и конфликтность – «Подозрительность» (0,41) и стратегия поведения в стрессовой ситуации – «Осторожные действия» (0,44), «Импульсивные действия» (0,56), «Избегание» (0,67), «Манипуляционные

действия» (0,70), «Асоциальные действия» (0,69), «Агрессивные действия» (0,42). Наибольшей нагрузкой обладает показатель «Манипуляционные действия». Данный фактор можно назвать «Агрессивность и конфликтность, поведение в конфликтных и стрессовых ситуациях».

Четвёртый фактор показывает, что в конфликтологическую структуру входят личностная агрессивность и конфликтность: недоверчивость, осторожное отношение. Стратегии поведения в стрессовых ситуациях: осторожность (предварительное планирование поступков), импульсивные малоосознанные действия (подсознательные побуждения), уход от решения проблем, стремление изменить восприятие или поведение других людей с помощью скрытой тактики, асоциальные действия (уход от нормы поведения), агрессивные действия (поведение приносящее другим какой, либо ущерб). Стратегия поведения в конфликте – избегание, уход от конфликтной ситуации. Частично преобладает интеллектуально - познавательный компонент структуры конфликтологической компетентности.

Вывод: в результате анализа, было выявлено, что эмпирическая структура конфликтологической компетентности содержит такой компонент, как мотивационно - ценностный (смысложизненные ориентации личности, постановка целей жизни, удовлетворение протеканием жизни, удовлетворение оценкой результата жизни, представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, контролирующей и управляющей своей жизнью). Также частично представлен интеллектуально - познавательный компонент: осторожность, импульсивные действия, избегание, манипуляция, агрессивные действия структуры конфликтологической компетентности. В остальных факторах компоненты конфликтологической компетентности ярко не выражены, и перемешиваются между собой (интеллектуально - познавательный компонент, действенно - практический компонент, эмоционально - волевой компонент). Таким образом, третья гипотеза подтверждена частично. В эмпирической структуре

конфликтологической компетентности личности, теоретически выделенные четыре компонента, не выявляются.

ВЫВОДЫ

Анализ эмпирического исследования позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Для проверки достоверности первой гипотезы, что есть взаимосвязи показателей конфликтологической компетентности, стажа профессиональной деятельности педагога и возраста, был использован корреляционный анализ по К. Пирсону. Из анализа были выявлены отрицательные взаимосвязи между показателями «Соперничество» и «Нетерпимость к мнению к других» с профессиональным стажем и возрастом педагога, таким образом можно предположить, что чем больше стаж и возраст педагогов, тем возможно педагоги реже выбирают стратегию поведения в конфликтах соперничество – подавление другого и меньше имеют склонность игнорировать мнение других людей, не считаться с их советами и возражения. С остальными показателями конфликтологической компетентности значимых корреляций выявлено не было. Таким образом можно сделать вывод, что первая гипотеза подтверждена частично.

2. В ходе анализа второй гипотезы, что компоненты конфликтологической компетентности имеют различный характер взаимосвязей для педагогов с разным стажем педагогической деятельности и что с увеличением стажа педагогической деятельности количество и уровень взаимосвязей увеличивается. Был использован корреляционный анализ по К. Пирсону.

В результате было выявлено, что есть компоненты конфликтологической компетентности, которые присущи нескольким группам педагогов с разным стажем, такие как агрессивное поведение, связанное с тем, насколько является напористым и мстительным педагог. Так, стремление учителя, наказать обидчика, за совершенные им действия или стремление учителя добиться наилучших результатов тесно связано с тем, что педагог выбирает агрессивные, и порой асоциальные способы поведения.

Далее можно отметить, что наибольшее количество взаимосвязей личностной агрессивности и конфликтности с ценностными ориентациями и копинг стратегий обнаруживают только 2 группы - педагоги со стажем 1-5 лет и педагоги со стажем работы 16-20 лет.

А также были выявлены компоненты конфликтологической компетентности присущие только определенной группе педагогов, взаимосвязи между показателями личностной агрессивностью, конфликтностью, копинг стратегиями, стратегиями поведения в конфликте и смысло - жизненными ориентациями. Для молодых учителей: удовлетворенность процессом жизни тесно связана с проявлением обидчивости, отсутствие стремления найти выход из конфликтной ситуации связано с проявлением асоциального поведения, личностная агрессивность имеет тесную связь с бескомпромиссностью.

Педагоги со стажем 6-11 лет передают большое значение тому, как протекает их жизненный процесс и это связано с проявлением агрессивности в реакциях и поступках, с тем, насколько негативный окрас эти поступки имеют. Принятие негативных эмоций (обиды) зрелыми педагогами (стаж 11-16 лет), их высокая чувствительность к негативным высказываниям окружающих, коррелирует с их верой в собственные силы управлять событиями своей жизни. Педагоги, имеющие большой профессиональный опыт (16-20 лет) и умение организовать свою работу наслаждаются установленным образовательным процессом и в связи в этом, прибегают к конструктивным методам совладания с конфликтами. Педагоги (стаж 21-25 лет) в конфликтных ситуациях при агрессивных, асоциальных действиях мстительны и им становится труднее подстроиться под других людей

3. Для проверки третьей гипотезы о том, что в структуре конфликтологической компетентности в эмпирическом плане возможно выделить следующие компоненты: мотивационно - ценностный, интеллектуально - познавательный, действенно – практический и эмоционально – волевой, нами использовался факторный анализ. В ходе

факторного анализа данных, было выявлено по критерию (Каменистой осыпи) четыре значимых фактора: «Стратегии поведения в конфликте и стрессовых ситуациях, личностная агрессивность и конфликтность», «Формирование смысложизненных ориентиров», «Взаимодействие с окружающими в стрессовой ситуации», «Агрессивность и конфликтность, поведение в конфликтных и стрессовых ситуациях».

Далее в результате анализа, было выявлено, что эмпирическая структура конфликтологической компетентности содержит такой компонент, как мотивационно - ценностный (смысложизненные ориентации личности, постановка целей жизни, удовлетворение протеканием жизни, удовлетворение оценкой результата жизни, представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, контролирующей и управляющей своей жизнью). Также частично преобладает интеллектуально - познавательный компонент: осторожность, импульсивные действия, избегание, манипуляция, агрессивные действия структуры конфликтологической компетентности. В остальных факторах компоненты конфликтологической компетентности ярко не выражены, и перемешиваются между собой (интеллектуально - познавательный компонент, действенно - практический компонент, эмоционально - волевой компонент). Таким образом, гипотеза подтверждена частично, подтверждений на практике практически нет.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе, согласно цели и задачам исследования, была изучена конфликтологическая компетентность педагогов с разным стажем профессиональной деятельности.

В теоретической части исследования были рассмотрены такие аспекты как: особенности рассмотрения конфликта в зарубежной и отечественной психологии, сущность и понятие конфликтологической компетентности, этапы профессионального становления педагогов.

Проанализировав литературные источники в работе используются следующие подходы к исследованию конфликта и способов поведения личности в конфликтной ситуации: Р. Блейка, Дж. Мутона, К. Томаса, Н.В. Гришина, А.Я. Анцупов, С.М. Емельянов. А также исследования в конфликтологической компетенции Е.И Петровская, А.И Шипилов, А. Я. Анцупов, М.М Кашапов, М.В Башкин. В профессиональном становление и развитии педагога, исследовательские подходы: Э.Ф Зеера, И.А Зимний, Е.А Климова, А.Л. Марковой, Л.М Митиной.

Так же при изучении литературы стало понятно, что исследований, в основе которых лежит конфликтологическая компетентность педагогов достаточно много, а исследований конфликтологической компетентности педагогов в зависимости от трудового стажа не проводилось. Рассматривались такие темы как: «Психолого - педагогические предпосылки профессионально - личностного становления и развития педагога профессиональной школы» А.В Батаршев (2013), «Проблема конфликтологической компетентности в пространстве общеобразовательной организации» Е.С Борисова (2017), «Конфликтологическая компетентность учителя общеобразовательной школы как научное понятие» Т.Р Саралиева (2011), «Деструктивные и конструктивные процессы в педагогических конфликтах» Т.Н. Севастова (2009).

Базой проведения исследования стала Филипповская и Комсомольская ООШ, Пермского края, Кунгурского района. В исследовании приняли участие педагоги. Всего в исследовании приняли участие 60 человек женского пола. Их возраст составил от 23 до 60 лет. Стаж респондентов от 1 года до 35 лет.

Цель исследования заключалась в изучении особенностей конфликтологической компетентности педагогов с разным стажем профессиональной деятельности.

Подводя итог проделанной работы, можно говорить о том, что все выдвинутые нами исследовательские гипотезы нашли свое эмпирическое подтверждение - частично. Анализ первой гипотезы, что есть взаимосвязи показателей конфликтологической компетентности, стажа профессиональной деятельности педагога и возраста, показал, что возраст и стаж имеет зависимость только от таких показателей, как соперничество и не терпимость к мнению других. Других взаимосвязей показателей конфликтологической компетентности выявлено не было, таким образом гипотеза подтверждена частично.

Вторая гипотеза исследования заключалась в том, что компоненты конфликтологической компетентности имеют различный характер взаимосвязей для педагогов с разным стажем педагогической деятельности и что с увеличением стажа педагогической деятельности количество и уровень взаимосвязей увеличивается, подтвердилась не полностью. Так как на ряду с выделенными значимыми взаимосвязями компонентов конфликтологической компетентности педагогов по отдельным группам, присутствовали и те компоненты конфликтологической компетентности педагогов, которые были присущи нескольким группам. Также анализ показал, что с увеличением стажа педагогической деятельности уровень конфликтологической компетенции, возрастает, но потом опять возвращается к позициям в конфликте не конструктивного характера.

Далее мы проверяли третью гипотезу, что в структуре конфликтологической компетентности в эмпирическом плане возможно

выделить следующие компоненты: мотивационно - ценностный, интеллектуально - познавательный, действенно – практический и эмоционально – волевой. В ходе анализа было выявлено, что наиболее выделяются два компонента: мотивационно – ценностный, а также частично преобладает интеллектуально - познавательный компонент. В остальных факторах компоненты конфликтологической компетенции ярко не выражены, или перемешиваются между собой. Таким образом, данная гипотеза так же подтверждена частично.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Анцупов А.Я.* Проблема конфликта. //Анцупов А.Я., Шипилов А.И. - М.: Наука, 2005. - 355 с.
2. *Анцупов А.Я.* Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. - СПб.: Питер, 2006. -528 с.
3. *Афонькова В.М.* К вопросу о конфликтах в процессе общения в коллективе // Общение как педагогическая проблема/ В.М. Афонькова/. М.: Просвещение. - 231с.
4. *Батаршев А.В.* Психолого - педагогические предпосылки профессионально-личностного становления и развития педагога профессиональной школы // Журнал профессиональное образование в России и за рубежом. - 2013. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-predposylki-professionalno-lichnostnogo-stanovleniya-i-razvitiya-pedagoga-professionalnoy-shkoly> (дата обращения 10.10.19)
5. *Башкин М.В.* Конфликтная компетентность: метод. указания / М.В. Башкин; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. - Ярославль: ЯрГУ, 2014. - 72 с.
6. *Белякова Е.Г.* Профессиональный путь педагога: механизмы, модели, сценарии: учебное пособие / Е. Г. Белякова; - Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2017. - 152 с.
7. *Берковиц Л.* «Агрессия: причины, последствия и контроль» СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. - 512 с.
8. *Борисова Е.С.* Проблема конфликтологической компетентности в пространстве общеобразовательной организации// Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико - биологические науки. - 2017 - URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia_hum/2017/2017_2_28_32.pdf (дата обращения 2.10.19)

9. *Вербицкий А.А.* Конфликтологическая культура специалиста: технологии формирования Вербицкий А.А., Щербакова О.И // - «МПГУ». - 2016. -441с.
10. *Волчек В.В* Конфликтная компетентность преподавателя //Молодой ученый. – 2014 - №7. - с.494-499. - URL <https://moluch.ru/archive/66/10901/> (дата обращения: 5.09.2019).
11. *Гафурова Н.В.* Психология профессионального образования: конспект лекций / Н. В. Гафурова, В. И. Лях, Е. В. Феськова и др. – Красноярск: ИПК СФУ. – 2009. - URL:http://files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/1834/u_lecture.pdf (дата обращения: 5.10.2019)
12. *Гришина Н.В.* Психология конфликта - СПб.: Издательство «Питер», 2000 - 464 с.
13. *Гершунский, Б.С.* Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
14. *Дорохова, А.В.* Разрешение конфликтов / А.В. Дорохова, Л.И. Игумнова, Т.И. Привалихина. - М.: Академия, 2008. - 192 с.
15. *Емельянов С.М.* Практикум по конфликтологии. СПб., 2001. – 256 с.
16. *Журавлев, В.И.* Основы педагогической конфликтологии: учебник / В. И. Журавлев. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 184 с.
17. *Завалишина Д.Н.* Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 376 с.
18. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативноцелевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 106 с.
19. *Здравомыслов А.Г.* Социология конфликта. - М. Наука, 2006. - 359 с
20. *Зигмунд Фрейд.* Психология масс и анализ человеческого Я. – СПб Москва, 2016. -196 с.
21. *Канаева Н.А.* Кризисы, их роль в профессиональном становлении личности// Психология: традиции и инновации. Международная научная

- конференция.: Уфа. - 2012. - URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/35/2762/>
(дата обращения: 25.10.19)
22. *Кашапов М.М.* Психология конфликтной компетентности: учебное пособие для вузов/М.М Кашапов, М.В Башкин. -2-е изд, испр. И доп.- Москва: Издательство Юрайт, 2019.
23. *Клюева Н.В.* Педагогическая психология: Учеб. для студ. Высш. учеб заведений / Под ред. Н.В. Ключевой - М.: П24 Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 400 с.
24. *Козырев Г.И.* Основы конфликтологии: учебник 2-е изд; перераб. И доп. М.: ИД «Форум»: инфра - М. - 2010-240 с.
25. *Коновалова В.* Конфликты в организации: старые и новые проблемы / В. Коновалова // Кадровик. - 2008. - № 7. - С. 4-13.
26. *Кошелев А.Н.* Конфликты в организации: виды, назначение, способы управления. Кошелев А.Н., Иванникова Н.Н. // - М.: Альфа-Пресс, 2011. - 216
27. *Корытова Г.С., Никифорова Н.А.* Профессиональное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели. Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2015. - URL <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-lichnosti-pedagoga-problemnoe-pole-i-kontseptualnye-modeli> (дата обращения 15.10.19)
28. *Красильников И.А* Учеб. Пособие для студентов фак. Психологии, обучающихся по спец. 020400 «Психология»/Сост. И.А. Красильников.- Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 2013.
29. *Кричевский Р.Л.* Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов. - М.: Аспект Пресс, 2001 - 318с.
30. *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.
31. *Курбатов В.И.* Конфликтология. Ростов н/Д., 2005. - 263 с.

32. *Леонов Н. И.* Конфликты и конфликтное поведение. СПб., 2005. - 54 с.
33. *Леонтьев Д.А.* Тест «Смысложизненные ориентации», URL:<https://psycabi.net/testy/256-test-smyslozhiznennye-orientatsii-metodika-szho-d-a-leontev> (дата обращения: 18.11.19)
34. *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: СМЫСЛ, 2000, 18 с.
35. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. - М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. - 308 с.
36. *Макаров Г.Н.* Справочник по конфликтологии, общению, менеджменту/ СПб.; Альфа, 2000. -172с.
37. *Медведева Г.И* Эмпирическое исследование «Описания поведения с помощью теста Томаса» - 2013 Библиофонд URL <https://forpsy.ru/works/test/empiricheskoe-issledovanie-opisaniya-povedeniya-s-pomoschyu-testa-tomasa/> (дата обращения 8.10.19)
38. *Мириманова М. С.* Конфликтология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 320 с.
39. *Морозов А.В.* Социальная конфликтология.// Морозов А.В. Дедов Н.П М., Академия, 2002. – 453 с.
40. *Парыгин Б.Д.* Социальная психология. Истоки и перспективы. - СПб: СПб ГУП, 2011. - 533 с.
41. *Платонов Ю.П.* Психология конфликтного поведения. СПб: Речь, 2009. - 544с.
42. *Саралиева Т.Р* Конфликтологическая компетентность учителя общеобразовательной школы как научное понятие/ Сибирский педагогический журнал. - 2011. - URL :<https://cyberleninka.ru/article/n/konfliktologicheskaya-kompetentnost-uchitelya-obscheobrazovatelnoy-shkoly-kak-nauchnoe-ponyatie> (дата обращения 02.10.19)

43. *Севастова Т.Н.* Деструктивные и конструктивные процессы в педагогических конфликтах//Молодой учёный.-2009.-№9.-167-169.- URL <https://moluch.ru/archive/9/601/>(дата обращения: 09.11.2019)
44. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. Москва: Просвещение, 1981. 192 с.
45. *Теплоухов А.П., Плещев А.М., Пешков Н.А.* Моделирование процесса формирования конфликтологической компетентности будущих специалистов сферы физического воспитания и спорта//Вестник Шадринского гос-го пед. университета. - 2015. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-protsess-a-formirovaniya-konfliktologicheskoy-kompetentnosti-buduschih-spetsialistov-sfery-fizicheskogo-vospitaniya-i> (дата обращения:26.09.19).
46. *Карелина А.А* Тест Томаса К. «Описания поведения в конфликте» // Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: В 2т. – М., 2011. – Т.2. – С. 69-77.
47. *Фетискин Н.П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп // Фетискин Н.П, Козлов В.В, Мануйлов Г.М., М. Изд-во Института Психотерапии. 2002 - 490 с.
48. *Хасан, Б.И.* Психология конфликта и переговоры / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов. - М.: Академия, 2004. - 192 с.
49. *Хасан, Б. И.* Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б. И. Хасан. — Красноярск: Красноярский госуниверситет, 1996. - 157 с.
50. *Хасан Б.И.* Конструктивная психология конфликта. Монография. – СПб.: Питер, 2011. – 250 с.
51. *Цой Л.Н.* Практическая конфликтология. Книга первая. - М., 2001. URL :https://www.studmed.ru/view/coy-ln-prakticheskaya-konfliktologiya-kniga-pervaya_7866bd00faa.html(дата обращения: 20.10.2019)
52. *Щербакова О.И.* «Конфликтологическая культура специалиста: технологии формирования»// Щербакова О.И, Вербицкий А.А. – СПб Москва: МПГУ, 2016. - 413 с.

53. *Шейна, А. В.* Конфликтология: учеб. пособие / А. В. Шейна, Н. А. Банько; Б. А. Карташов. – Волгоград, «ИУНЛ» ГТУ, 2013. – 76 с.
54. *Шеламова, Г.М.* Деловая культура и психология //Учебник для нач. проф. Образования., - 5 изд., стер. М. Издательский центр Академия, 2006. 160 с.

Приложения

Приложение 1. Сертификат участия в конференции

СЕРТИФИКАТ




участника

XVI – городской научно-практической конференции «Ярмарка научно-практических инициатив студентов»

Настоящий сертификат подтверждает участие в конференции и публикацию статьи в сборнике трудов

Меркурьева Ирина Владимировна

Научная работа:

«ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ ПЕДАГОГОВ С ПАРАМЕТРАМИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ»

Председатель оргкомитета,
директор Института психологии ПГПП



Вихман А.А.

23 мая 2019 года
Пермь

Приложение 2

Тестовая тетрадь для педагогов

«Индивидуальность
учителя»

Составила: студентка Меркурьева И.В

Пояснение к анкете

Обратите внимание

Уважаемый учитель! Прошу Вас принять участие в опросе и ответить на предлагаемые вопросы. Внимательно прочтите каждый вопрос и возможные варианты ответов к нему. Выберите ответ, наиболее отвечающий вашему мнению, и укажите его. Прошу отвечать искренне и работать самостоятельно. В анкете нет правильных или не правильных ответов, каждый данный вами ответ отражает вашу индивидуальность. Заполнение тетради займет у Вас около 30 минут. Перед выполнением каждой методики внимательно прочтите инструкцию по заполнению.

Конфиденциальность

Ответы будут использованы в обобщенном виде. Анонимность гарантируется.

Обратная связь и контакты

С оперативными вопросами по заполнению анкеты обращайтесь к психологу, который непосредственно проводит опрос и раздал анкеты для заполнения.

Если вы хотите получить обратную связь по заполненным Вами методикам, обратитесь к психологу, проводящему анкетирование.

Пожалуйста, заполните анкетные данные:

Пол (нужное подчеркнуть) жен/муж

Возраст: _____

Стаж работы (учителем/преподавателем): _____

Специальность (нужное подчеркнуть) учитель начальных классов, учитель средней школы, учитель старшей школы.

Преподаваемый предмет: _____

Дата заполнения _____

Заранее благодарю за сотрудничество!

К. Н. Томас

Инструкция: Вам предлагается опросник, состоящий из суждений, сгруппированных парами. Внимательно читайте оба суждения в паре и выбирайте то из них то, которое в большей степени соответствует Вашему поведению. Выбирая ответ, представляйте себе типичные ситуации, не задумывайтесь над деталями. Не тратьте время на раздумья, давайте первый естественный ответ, который приходит Вам в голову. В опроснике нет «хороших» или «плохих» вариантов ответов. Обязательно выполняйте задания в методике подряд (отвечайте на вопросы) не пропуская ни одного. Ответы подчеркните или обводите в кружочек.

Опросник

1. а) Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
б) Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.
2. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.
б) Я стараюсь уладить его с учетом всех интересов другого человека и моих собственных.
3. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Иногда я жертвую собственными интересами ради интересов другого человека.
4. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.
б) Я стараюсь не задеть чувств другого.
5. а) Улаживая спорную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку у другого.
б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
6. а) Я пытаюсь избежать неприятностей для себя.
б) Я стараюсь добиться своего.
7. а) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса, с тем, чтобы со временем решить его окончательно.
б) Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.
8. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Я первым делом стараюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
9. а) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникших разногласий.
б) Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.
10. а) Я твердо стремлюсь добиться своего.
б) Я пытаюсь найти компромиссное решение
11. а) Первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
б) Я стараюсь успокоить другого и главным образом сохранить наши отношения.
12. а) Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.
б) Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет на встречу.
13. а) Я предлагаю среднюю позицию.
б) Я настаиваю, чтобы все было сделано по-моему.
14. а) Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.
б) Я пытаюсь показать другому логику и преимущество моих взглядов.
15. а) Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.
б) Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряжения.
16. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.
б) Я пытаюсь убедить другого в преимуществе моей позиции.

17. а) Обычно я настойчиво стараюсь добиться своего.
 б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать напрасной напряженности.
18. а) Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
 б) Я дам другому возможность остаться при своем мнении, если он идет мне навстречу.
19. а) Первым делом я пытаюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
 б) Я стараюсь отложить спорные вопросы, с тем чтобы со временем решить их окончательно.
20. а) Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.
 б) Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.
21. а) Когда я веду переговоры, стараюсь быть внимательным к другому.
 б) Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
22. а) Я стараюсь найти позицию, которая находится посередине между моей и другого человека.
 б) Я отстаиваю свою позицию.
23. а) Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.
 б) Иногда предоставляю другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
24. а) Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему на встречу.
 б) Я стараюсь убедить другого пойти на компромисс.
25. а) Я пытаюсь убедить другого в своей правоте.
 б) Когда я веду переговоры, то стараюсь быть внимательным к аргументам другого.
26. а) Я обычно предлагаю среднюю позицию.
 б) Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.
27. а) Зачастую стремлюсь избежать споров.
 б) Если это сделает другого человека счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
28. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
 б) Улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.
29. а) Я предлагаю среднюю позицию.
 б) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.
30. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.
 б) Я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы совместно могли добиться успеха.

Е. П. Ильин и П. А. Ковалев

Инструкция

Вам предлагается ряд утверждений. В карте опроса при согласии с утверждением на против вопроса поставьте знак «+» (да), при несогласии - знак «-» (нет). Специальный бланк для ответов находится на последней странице.

Опросник

1. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь.
2. В спорах я всегда стараюсь захватить инициативу.
3. Мне чаще всего не воздают должное за мои дела.
4. Если меня не попросят по-хорошему, я не уступлю.
5. Я стараюсь делать все, чтобы избежать напряженности в отношениях.

6. Если по отношению ко мне поступают несправедливо, то я про себя накликаю обидчику всякие несчастья.
7. Я часто злюсь, когда мне возражают.
8. Я думаю, что за моей спиной обо мне говорят плохо.
9. Я гораздо более раздражителен, чем кажется.
10. Мнение, что нападение - лучшая защита, - правильное.
11. Обстоятельства почти всегда благоприятнее складываются для других, чем для меня.
12. Если мне не нравится установленное правило, я стараюсь его не выполнять.
13. Я стараюсь найти такое решение спорного вопроса, которое удовлетворило бы всех.
14. Я считаю, что добро эффективнее мести.
15. Каждый человек имеет право на свое мнение.
16. Я верю в честность намерений большинства людей.
17. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются.
18. В споре я часто перебиваю собеседника, навязывая ему мою точку зрения.
19. Я часто обижаюсь на замечания других, даже если и понимаю, что они справедливы.
20. Если кто-то «корчит» из себя важную персону, я всегда поступаю ему наперекор.
21. Я предлагаю, как правило, среднюю позицию.
22. Я считаю, что лозунг из мультфильма: «Зуб за зуб, хвост за хвост» справедлив.
23. Если я все обдумал, то я не нуждаюсь в советах других.
24. С людьми, которые со мной любезнее, чем я мог ожидать, я держусь настороженно.
25. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю на это внимания.
26. Я считаю бестактным не давать высказаться в споре другой стороне.
27. Меня обижает отсутствие внимания со стороны окружающих.
28. Я не люблю поддаваться в игре даже с детьми.
29. В споре я стараюсь найти то, что устроит обе стороны.
30. Я уважаю людей, которые не помнят зла.
31. Утверждение: «Ум - хорошо, а два - лучше» - справедливо.
32. Утверждение: «Не обманешь — не проживешь» тоже справедливо.
33. У меня никогда не бывает вспышек гнева.
34. Я могу внимательно и до конца выслушать аргументы спорящего со мной.
35. Я всегда обижаюсь, если среди награжденных за дело, в котором я участвовал, нет меня.
36. Если в очереди кто-то пытается доказать, что он стоит впереди меня, я ему не уступаю.
37. Я стараюсь избегать обострения отношений.
38. Часто я воображаю те наказания, которые могли бы обрушиться на моих обидчиков.
39. Я не считаю, что я глупее других, поэтому их мнение мне не указ.
40. Я осуждаю недоверчивых людей.
41. Я всегда спокойно реагирую на критику, даже если она кажется мне несправедливой.
42. Я всегда убежденно отстаиваю свою правоту.
43. Я не обижаюсь на шутки друзей, даже если они злые.
44. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение важного для всех вопроса.
45. Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.
46. Я верю, что за зло можно отплатить добром, и действую в соответствии с этим.
47. Я часто обращаюсь к коллегам, чтобы узнать их мнение.
48. Если меня хвалят, значит, этим людям от меня что-то нужно.
49. В конфликтной ситуации я хорошо владею собой.
50. Мои близкие часто обижаются на меня за то, что в разговоре с ними я им «рта не даю открыть».
51. Меня не трогает, если при похвале за общую работу не упоминается мое имя.
52. Ведя переговоры со старшим по должности, я стараюсь ему не возражать.
53. В решении любой проблемы я предпочитаю «золотую середину».
54. У меня отрицательное отношение к мстительным людям.

55. Я не думаю, что руководитель должен считаться с мнением подчиненных, ведь отвечать за все ему.
56. Я часто боюсь подвохов со стороны других людей.
57. Меня не возмущает, когда люди толкают меня на улице или в транспорте.
58. Когда я разговариваю с кем-то, меня так и подмывает скорее изложить свое мнение.
59. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо.
60. Я всегда стараюсь выйти из вагона раньше других.
61. Вряд ли можно найти такое решение, которое бы всех удовлетворило.
62. Ни одно оскорбление не должно оставаться безнаказанным.
63. Я не люблю, когда другие лезут ко мне с советами.
64. Я подозреваю, что многие поддерживают со мной знакомство из корысти.
65. Я не умею сдерживаться, когда меня незаслуженно упрекают.
66. При игре в шахматы или настольный теннис я больше люблю атаковать, чем защищаться.
67. У меня вызывают сожаление чрезмерно обидчивые люди.
68. Для меня не имеет большого значения, чья точка зрения в споре окажется правильной - моя или чужая.
69. Компромисс не всегда является лучшим разрешением спора.
70. Я не успокаиваюсь до тех пор, пока не отомщу обидчику.
71. Я считаю, что лучше посоветоваться с другими, чем принимать решение одному.
72. Я сомневаюсь в искренности слов большинства людей.
73. Обычно меня трудно вывести из себя.
74. Если я вижу недостатки у других, я не стесняюсь их критиковать.
75. Я не вижу ничего обидного в том, что мне говорят о моих недостатках.
76. Будь я на базаре продавцом, я не стал бы уступать в цене за свой товар.
77. Пойти на компромисс - значит показать свою слабость.
78. Справедливо ли мнение, что если тебя ударили по одной щеке, то надо подставить и другую?
79. Я не чувствую себя ущемленным, если мнение другого оказывается более правильным.
80. Я никогда не подозреваю людей в нечестности.

С. Хобфолл

Инструкция:

Оцените, пожалуйста, как Вы обычно поступаете в данных случаях. Для этого в регистрационном бланке на против номера вопроса поставьте цифру от 1 до 5, которая наиболее соответствует Вашим действиям. Если утверждение полностью описывает Ваши действия или переживания, то рядом с номером вопроса поставьте - 5 (ответ - да, совершенно верно). Если утверждение совсем не подходит к Вам, тогда поставьте - 1 (ответ - нет, это совсем не так). Специальный бланк для ответов находится на последней странице.

- 1 - нет, это совсем не так
- 2 - скорее нет, чем да
- 3 - затрудняюсь ответить
- 4 - скорее да, чем нет
- 5 - да, совершенно верно

Опросник

1. В любых сложных ситуациях Вы не сдаетесь.
2. Объединяетесь с другими людьми, чтобы вместе разрешить ситуацию.

3. Советуетесь с друзьями или близкими о том, чтобы они сделали, оказавшись в Вашем положении.
4. Вы всегда очень тщательно взвешиваете возможные варианты решений (лучше быть осторожным, чем подвергать себя риску).
5. Вы полагаетесь на свою интуицию.
6. Как правило, Вы откладываете решение возникшей проблемы в надежде, что она разрешится сама.
7. Стараетесь держать все под контролем, хотя и не показываете этого другим.
8. Вы полагаете, что иногда необходимо действовать столь быстро и решительно, чтобы застать других врасплох.
9. Решая неприятные проблемы, выходите из себя и можете «наломать немало дров».
10. Когда кто-либо из близких поступает с Вами несправедливо, Вы пытаетесь вести себя так, чтобы они не почувствовали, что Вы расстроены или обижены.
11. Стараетесь помочь другим при решении ваших общих проблем.
12. Не стесняетесь при необходимости обращаться к другим людям за помощью или поддержкой.
13. Без необходимости не «выкладываетесь» полностью, предпочитая экономить свои силы.
14. Вы часто удивляетесь, что наиболее правильным является то решение, которое первым пришло в голову.
15. Иногда предпочитаете заняться чем угодно, лишь бы забыть о неприятном деле, которое нужно делать.
16. Для достижения своих целей Вам часто приходится «подыгрывать» другим или подстраиваться под других людей (несколько «кривить душой»).
17. В определенных ситуациях Вы ставите свои личные интересы превыше всего, даже если это пойдет во вред другим.
18. Как правило, препятствия для решения Ваших проблем или достижения желаемого сильно выводят Вас из себя, можно сказать, что они просто «бесят» Вас.
19. Вы считаете, что в сложных ситуациях лучше действовать самому, чем ждать, когда ее будут решать другие.
20. Находясь в трудной ситуации, Вы раздумываете о том, как бы поступили бы в этом случае другие люди.
21. В трудные минуты для Вас очень важна эмоциональная поддержка близких людей.
22. Считаете, что во всех случаях лучше «сечь и более раз отмерить, прежде чем отрезать».
23. Вы часто проигрываете из-за того, что не полагаетесь на свои предчувствия.
24. Вы не тратите свою энергию на разрешение того, что возможно само по себе рассеется.
25. Позволяете другим людям думать, что они могут повлиять на Вас, но на самом деле Вы – «крепкий орешек», и никому не позволяете манипулировать собой.
26. Считаете, что полезно демонстрировать свою власть и превосходство для укрепления собственного авторитета.
27. Вас можно назвать вспыльчивым человеком.
28. Вам бывает достаточно трудно ответить отказом на чьи-либо требования или просьбы.
29. Вы полагаете, что в критических ситуациях лучше действовать сообща с другими.
30. Вы считаете, что на душе может стать легче, если поделиться с другими своими переживаниями.
31. Ничего не принимаете на веру, так как полагаете, что в любой ситуации могут быть «подводные камни».
32. Ваша интуиция Вас никогда не подводит.
33. В конфликтной ситуации убеждаете себя и других, что проблема «не стоит и выеденного яйца».
34. Иногда Вам приходится немного манипулировать людьми (решать свои проблемы, не взирая на интересы других).
35. Бывает очень выгодно поставить другого человека в неловкое и зависимое положение.

36. Вы считаете, что лучше решительно и быстро дать отпор тем, кто не согласен с Вашим мнением, чем «тянуть кота за хвост».
37. Вы легко и спокойно можете защитить себя от несправедливых действий со стороны других, в случае необходимости сказать «нет» в ситуации эмоционального давления.
38. Вы считаете, что общение с другими людьми обогатит Ваш жизненный опыт.
39. Вы полагаете, что поддержка других людей очень помогает Вам в трудных ситуациях.
40. В трудных ситуациях Вы долго готовитесь и предпочитаете сначала успокоиться, а потом уже действовать.
41. В сложных ситуациях лучше следовать первому импульсу, чем долго взвешивать возможные варианты.
42. По возможности избегаете решительных действий, требующих большой напряженности и ответственности за последствия.
43. Для достижения своих заветных целей - не грех и немного полукавить.
44. Ищите «слабости» других людей и используете их со своей выгодой.
45. Грубость и глупости других людей часто приводят Вас в ярость («выводят Вас из себя»).
46. Вы испытываете неловкость, когда Вас хвалят или говорят комплименты.
47. Считаете, что совместные усилия с другими принесут больше пользы в любых ситуациях (при решении любых задач).
48. Вы уверены, что в трудных ситуациях Вы всегда найдете понимание и сочувствие со стороны близких людей.
49. Вы полагаете, что во всех случаях нужно следовать принципу «тише едешь, дальше будешь».
50. Действие под влиянием первого порыва всегда хуже, чем трезвый расчет.
51. В конфликтных ситуациях предпочитаете найти какие-либо важные и неотложные дела, позволяя другим заняться решением проблемы или надеясь, что время все расставит на свои места.
52. Вы полагаете, что хитростью можно добиться порою больше, чем действуя напрямую.
53. Цель оправдывает средства.
54. В значимых и конфликтных ситуациях Вы бываете агрессивным.

Д.А.Леонтьев

Инструкция

Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое по вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1,2,3, в зависимости от того, насколько вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны).

Таблица опросника

1.	Обычно мне очень скучно	3210123	Обычно я полон энергии
2.	Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей	3210123	Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной
3.	В жизни я не имею определенных целей и намерений.	3210123	В жизни я имею очень ясные цели и намерения.
4.	Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной.	3210123	Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной.

5.	Каждый день кажется мне всегда новым и непохожим на другие.	3210123	Каждый день кажется мне совершенно похожим на другие.
6.	Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться.	3210123	Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами.
7.	Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал.	3210123	Моя жизни сложилась совсем не так, как я мечтал.
8.	Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов.	3210123	Я осуществил многое из того, что было мною запланировано.
9.	Моя жизнь пуста и неинтересна.	3210123	Моя жизнь наполнена интересными делами.
10.	Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной.	3210123	Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла.
11.	Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе.	3210123	Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас.
12.	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня с растерянность и беспокойство.	3210123	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности.
13.	Я человек очень обязательный.	3210123	Я человек совсем не обязательный.
14.	Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию.	3210123	Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств
15.	Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком.	3210123	Я не могу назвать себя целеустремленным человеком.
16.	В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей.	3210123	В жизни я нашел свое призвание и цели.
17.	Мои жизненные взгляды еще не определились.	3210123	Мои жизненные взгляды вполне определились.
18.	Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни.	3210123	Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни.
19.	Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею.	3210123	Моя жизнь не подвластна мне, и она управляется внешними событиями.

20.	Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение.	3210123	Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания.
-----	---	---------	---

Е. П. Ильин и П. А. Ковалев

Регистрационный бланк

Вам предлагается ряд утверждений. При согласии с утверждением на против вопроса поставьте знак «+» (да), при несогласии - знак «-» (нет).

№ п/п	да	нет	№ п/п	да	нет	№ п/п	да	нет	№ п/п	да	нет
1			21			41			61		
2			22			42			62		
3			23			43			63		
4			24			44			64		
5			25			45			65		
6			26			46			66		
7			27			47			67		
8			28			48			68		
9			29			49			69		
10			30			50			70		
11			31			51			71		
12			32			52			72		
13			33			53			73		
14			34			54			74		
15			35			55			75		
16			36			56			76		
17			37			57			77		
18			38			58			78		
19			39			59			79		
20			40			60			80		

С. Хобфолл

Регистрационный бланк

В бланке ответов рядом с номером вопроса поставьте баллы, которые соответствуют Вашей оценке.

- 1 - нет, это совсем не так
- 2 - скорее нет, чем да
- 3 - затрудняюсь ответить
- 4 - скорее да, чем нет
- 5 - да, совершенно верно

1		10		19		28		37		46	
2		11		20		29		38		47	
3		12		21		30		39		48	
4		13		22		31		40		49	

5		14		23		32		41		50	
6		15		24		33		42		51	
7		16		25		34		43		52	
8		17		26		35		44		53	
9		18		27		36		45		54	

