

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КАСЬЯНОВА Елена Владимировна

студент

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Россия

Статья посвящена рассмотрению особенностей конфликтной компетентности у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. В результате эмпирического исследования было выявлено, что у педагогов с разным профессиональным стажем деятельности конфликтная компетентность имеет специфические особенности. Так, педагоги с опытом от 1 до 5 лет склонны к внешней мотивации и избегают конфликтов, обладая высоким волевым контролем. Важно учитывать динамику их внутренней мотивации и связь между волевым контролем и реакцией на конфликты. Педагоги со стажем от 5 до 10 лет стабилизируют свои профессиональные позиции, проявляя гибкость и инициативу в разрешении конфликтов. Педагоги со стажем от 10 до 15 лет имеют оптимальный мотивационный комплекс и надситуативное мышление, демонстрируя гибкость, доброжелательность, рефлексивность и контроль эмоций. Педагоги с опытом более 15 лет обладают значительными знаниями в конфликтных ситуациях и проявляют активность благодаря внутренней мотивации.

Ключевые слова: конфликтная компетентность, компетентность, педагоги, структура конфликтной компетентности, структурно-содержательные особенности.

Конфликтная компетентность у педагогов – это важная способность, которая помогает эффективно управлять и разрешать конфликты, возникающие в образовательной среде. В условиях современного образования, где задачи требуют как учебного, так и эмоционального включения, педагоги выступают не только в роли преподавателей, но и медиаторов. Умение правильно разрешать конфликты и предвидеть их возникновение становится неотъемлемой частью профессиональной компетенции современного педагога, что подкрепляется «требованиями Профессионального стандарта «Педагог» (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 544н от 18.10.2013 г.), а именно раздел – трудовая функция. Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования», где прописано, что педагоги должны обладать: необходимые знания и умение владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения»[8, с. 432].

До недавнего времени проблеме конфликтов не уделялось достаточного внимания ни

в научных исследованиях, ни в образовательных программах педагогических учебных заведений. Это привело к тому, что в системе образования не сформировались эффективные методы для предотвращения и конструктивного разрешения конфликтов. Практика показывает, что проблема конфликтов в современной школе является чрезвычайно актуальной. Исследования Г.О. Эрнзаровой (2021), С.С. Черных (2022) и Н.С. Бобровниковой (2024) свидетельствуют, что педагоги часто не видят положительных аспектов конфликта и неспособны направить его в конструктивное русло из-за недостатка соответствующих компетенций [2; 7; 9]. Исследования Н.В. Ивановой (2019), Л.А. Кузнецовой (2023) подчеркивают важность формирования конфликтной компетентности у педагогов для их профессионального и личностного благополучия [3; 5]. Было выявлено, что высокий уровень конфликтной компетентности у педагогов способствует снижению уровня конфликтности в коллективе, повышению качества учебного процесса и укреплению психологического здоровья как педагогов, так и обучающихся; высокий уровень эмоци-

онального интеллекта и стрессоустойчивости способствуют эффективному разрешению конфликтов; педагоги с развитой конфликтной компетентностью реже испытывают эмоциональное выгорание.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что исследование и формирование данной компетентности у педагогов, является стратегически важной задачей современной системы образования. Особый интерес представляет анализ конфликтной компетентности у педагогов с разным стажем работы, так как опыт может существенно влиять на развитие навыков в этой области.

В своем исследовании мы будем придерживаться метасистемного подхода, так как этот подход позволяет рассматривать конфликтную компетентность как систему, характеризующуюся «целостностью, иерархией и функциональностью» [4, с. 90]. В контексте этого подхода, конфликтную компетентность изучали М.М. Кашапов и М.В. Башкин, определяя ее как «сложное интегративное образование, включающее определенные взаимосвязанные компоненты и выполняющее функции, такие как превентивная, прогностическая, конструктивная, рефлексивная и коррекционная» [4, с. 97]. Исследователи выделили следующие структурные компоненты: «когнитивный компонент, который включает способность личности анализировать конфликтную ситуацию и выделять её составляющие; мотивационный компонент, представляющий собой ориентацию на конструктивное разрешение конфликта; регулятивный компонент, который обозначает способность личности сознательно управлять собой и своим эмоционально-волевым состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях» [4, с. 144-145]. Эти компоненты взаимосвязаны и образуют единую структуру конфликтной компетентности, способствующую эффективному управлению конфликтами и личностному развитию.

Цель исследования: выявление структурно-содержательных особенностей у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности.

Исходя из поставленной цели, были определены задачи эмпирического исследования,

последовательность решения которых определила структуру и этапы нашей работы.

Первый этап исследования – организационный. На первом этапе исследования нами была поставлена задача определить эмпирическую схему исследования, сформировать выборку испытуемых и подготовить диагностический инструментарий для изучения структурно-содержательных особенностей конфликтной компетентности у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности.

Второй этап исследования – диагностический. Цель данного этапа – эмпирическое изучение компонентов конфликтной компетентности. Диагностический инструментарий был подобран в соответствии со структурой конфликтной компетентности.

1. Когнитивный компонент: определение ведущего типа реагирования (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева); выявление ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева); выявление ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева).

2. Мотивационный компонент: изучение мотивации личности к успеху по методике Т. Элерса и мотивации профессиональной деятельности по методике К. Замфир (модификация А. Реана).

3. Регулятивный компонент: определение локуса контроля по методике Э.Ф. Зеер, Г.А. Карпова, выявление контроля поведения: когнитивный, эмоциональный, волевой по методике Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, И.И. Ветрова).

Третий этап исследования – сравнительный. На данном этапе мы выявили структурно-содержательные особенности конфликтной компетентности у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. Для сравнения полученных групп мы использовали факторный анализ Ч. Спирмена.

Исследование проводилось на базе муниципального общеобразовательного автономного учреждения Лицей №5 имени Героя Российской Федерации А.Ж. Зеленко г. Оренбурга. Выборку представили педагоги с разным стажем профессиональной деятельности (от 2-27 лет работы). Общее количество обследо-

дуемых 109 человек, среди которых было 23 мужчин и 86 женщин.

Мы разделили респондентов общей выборки на четыре группы по стажу профессиональной деятельности по классификации Л.М. Митиной: начальный этап (стаж работы от 1 до 5 лет – 34 респондента) – адаптация к профессиональной деятельности, овладение знаниями и навыками, открытость к изменениям, использование дисциплинарных методов; этап становления (стаж работы от 5 до 10 лет – 34 респондента) – стабилизация и формирование профессиональных позиций и стиля, разнообразие задач, совершенствование методов, стабильные успехи в обучении; основной этап (стаж работы от 11 до 15 лет – 19 респондентов) – стереотипизация деятельности, возможен кризис из-за противоречий между желанием изменений и возможностями; этап реализации (стаж работы от 15 лет и больше – 22 респондента) – стабилизация профессиональной деятельности, реализация профессионального и личностного потенциала, возможное снижение направленности и чувство истощенности [6].

После этого мы сравнили каждую выборку между собой, чтобы проанализировать, есть ли различия в показателях структурных компонентов конфликтной компетентности. Для сопоставления различий по каждому компоненту конфликтной компетентности мы использовали факторный анализ (Ч. Спирмен), с применением наиболее распространенного метода главных компонент с вращением результирующей нормированной матрицы – Varimax. Расчет критерия проводился с помощью статистического пакета SPSS. В каждой группе факторы выделены на основе структуры конфликтной компетентности и раскрывают структурно-содержательные особенности этой группы.

На основании результатов факторного анализа элементов конфликтной компетентности в каждой группе можно выделить следующие структурно-содержательные особенности конфликтной компетентности у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности.

Группа педагогов с профессиональным стажем от 1 до 5 лет.

Когнитивный компонент: в группе существует не сформированность активной позиции в работе. Это обусловлено осознанием своей профессиональной роли и понимание требований со стороны, но при этом недостатком внутренней мотивации. Тип реагирования в данной группе зависит от преобладающей мотивации профессиональной деятельности. Так как педагоги в этой группе проходят этап адаптации, а мотивация зависит от стажа профессиональной деятельности, то в данной группе мотивация (структура мотивации) динамична и может видоизменяться от ситуации. В следствии чего будет изменять и тип реагирования.

Мотивационный компонент: преобладает внешняя мотивация, что снижает внутреннее удовлетворение от выполняемой работы. Мотивация к успеху в данной группе обусловлена внутренней мотивацией и возможностью творчески проявляться в профессии.

Регулятивный компонент: группа обладает высоким уровнем волевого контроля и склонностью избегать решений в конфликтных ситуациях. Респонденты берут на себя ответственность за свою жизнь (интернальный локус контроля), что вызывает внутреннее напряжение и агрессивное реагирование. Волевой контроль влияет на внешнюю мотивацию. С одной стороны выступает фактором, удерживающим респондента на работе, а с другой сдерживающим фактором снятия внутреннего напряжения (использование агрессивного типа реагирования) на окружающих, в следствии чего может возникать аутоагрессия (т.к. в основном респонденты обладают интернальным локусом контроля).

Группа педагогов с профессиональным стажем от 5 до 10 лет.

Мотивационный компонент: внешняя мотивация влияет на три типа реагирования педагогов: уход, разрешение и агрессия. Повышение внешней мотивации увеличивает уровень всех этих типов реагирования, что указывает на отсутствие доминирующего типа реакции. Внешние стимулы, такие как поощрения или наказания, способствуют временному росту мотивации, но их эффект с течением времени может ослабевать, из-за чего педагоги могут чувствовать усталость

или разочарование.

Когнитивный компонент: несмотря на отсутствие доминирующего типа реагирования, полученные результаты могут также говорить о том, что педагоги находятся на этапе стабилизации своей профессиональной деятельности и формирования профессиональных позиций. Они активно ищут и находят для себя оптимальный и комфортный педагогический стиль взаимодействия. Это позволяет им выработать гибкость в подходах к конфликтам, и осознание того, что разные ситуации требуют разных типов реагирования.

Регулятивный компонент: отсутствие доминантного типа реагирования, позволяет охарактеризовать респондентов как людей, способных взять на себя ответственность за разрешение конфликта. Они могут как находить решения сами, так и обращаться за помощью. В конфликтных ситуациях они проявляют инициативу, побуждают других к действиям и отстаивают своё мнение. Они могут открыто выражать недовольство. Хотя компромиссы для них не предпочтительны, они готовы к ним при необходимости. Большинство из них обладает интернальным локусом контроля, что повышает их способность контролировать своё поведение, при этом они склонны чаще проявлять агрессивный тип реагирования.

Группа педагогов с профессиональным стажем от 10 до 15 лет.

Мотивационный компонент: полученные результаты показывают прямую пропорциональную зависимость между оптимальным мотивационным комплексом и типами реагирования, типом мышления. Это означает, что чем выше уровень внутренней и внешне положительной мотивации, тем выше уровень надситуативного мышления и всех типов реагирования. Важным аспектом их мотивационного комплекса является самоуверенность в своих способностях. Чувствуя поддержку и поощрение со стороны руководства и коллег, они сохраняют высокую мотивацию и стремятся к профессиональному росту. Мотивация успеху, в данной группе, зависит от внешнего локуса контроля, то есть чем больше они перекладывают ответственность на окружающих, тем более успешными они ста-

новятся в профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент: у большинства ярко выраженный тип надситуативного мышления, который обеспечивает повышение уровня внутренней мотивации, то есть респонденты воспринимают педагогические ситуации как творческие задачи, ориентируясь на развитие учебного процесса. У педагогов развита способность к анализу явлений и гибкому решению задач. Они преодолевают стереотипы, изменяют установки и стратегии, проявляя высокую когнитивную компетентность и рефлексивность. В проблемных ситуациях педагоги склонны к уступкам и компромиссам.

Регулятивный компонент: отсутствие доминантного типа реагирования свидетельствует о доброжелательном отношении этих педагогов к людям и редком проявлении агрессии. Они способны идти на компромиссы, предпочитают взвешенные решения и ориентируются на преимущества и недостатки каждого варианта. Хотя иногда может возникать неуверенность при принятии решений, они берут на себя ответственность и могут отстаивать своё мнение. При решении конфликтных ситуаций важна их способность сохранять контроль над своими эмоциями и действиями, что позволяет эффективно регулировать свою деятельность. У большинства респондентов высокий уровень контроля поведения, из-за чего растёт и уровень внешне отрицательной мотивации.

Группа педагогов с профессиональным стажем от 15 лет и больше.

Когнитивный компонент: можно охарактеризовать как когнитивную гибкость, так как педагоги данной группы обладают обширными знаниями и пониманием различных типов реагирования и их применения. Надситуативный тип мышления проявляется при доминации интернального локуса контроля, в ином случае будет преобладать ситуативный тип мышления. В группе не наблюдается доминирующего типа реагирования, это может быть связано с опытом работы в образовательной организации, то есть педагоги данной группы за время работы в школе поняли, что у каждого типа есть преимущества и недостатки и поэтому в разных ситуа-

циях необходимы разные типы реагирования.

Мотивационный компонент: характеризуется доминацией внешней мотивации, то есть у респондентов присутствует повышенная чувствительность к внешним факторам и желание соответствовать ожиданиям окружения. В следствии чего, уровень успеха педагогов возрастает под воздействием внешних стимулов, будь то положительные (поощрения) или отрицательные (санкции).

Регулятивный компонент: характеризует регулятивную гибкостью, то есть педагоги способны адаптировать поведение и реагирование в зависимости от ситуации и наличия внешних стимулов. В конфликтных ситуациях прибегают к проактивным действиям для достижения успеха под влиянием внешней мотивации и реактивности в форме ответов на внешние стимулы. Контроль поведения зависит от внутренней мотивации, так как внутренняя мотивация помогает создать и поддерживать контроль над поведением. Она предоставляют внутренние цели, ценности и удовлетворение, которые ведут к успешному достижению поставленных целей и эффективному контролю.

Проведенное исследование позволяет считать подтвержденной гипотезу о том, что у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности существуют различия в психологических особенностях конфликтной компетентности. Стоит отметить, что полученные результаты основаны на данных, полученных от ограниченной группы участников и не могут быть обобщены на всю популяцию. Дополнительные исследования могут помочь расширить наши знания и понимание в данной области. По итогу можно сделать следующие общие выводы по исследованию:

1. Во всех группах наблюдается отсутствие доминирующего типа реагирования. В каждой группе это объясняется разными факторами.

2. В двух группах (этап становления и этап реализации) было замечено, что в одном из факторов прямо пропорционально взаимосвязаны диаметрально противоположные показатели (положительная и отрицательная мотивация). В рамках данного исследования не было возможности выявить с чем это связано, поэтому важно провести дополнительные исследования для объяснения феномена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башкин М.В. Конфликтная компетентность личности: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2009. – 242 с.
2. Бобровникова Н.С. Профилактика буллинга в образовательной среде // Молодой ученый. – 2016. – № 12. – С. 84-89.
3. Иванова Н.В. Конфликтная компетентность педагогов начальных классов // Психологические науки в современном мире. – 2019. – № 3. – С. 45-51.
4. Кашапов М.М. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности: монография / М.М. Кашапов, М.В. Башкин, В.И. Панов [и др.]. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – 428 с.
5. Кузнецова Л.А. Конфликтная компетентность и профессиональное выгорание педагогов // Психологический вестник. – 2023. – № 1. – С. 33-38.
6. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. – СПб.: Нестор-История, 2018. – 456 с.
7. Черных С.С. Исследование моббинг-процессов в системе образования // XXI век. Техносферная безопасность. – 2022. – № 1. – С. 12-24.
8. Шагивалеева Г.Р. Конфликтологическая компетентность и эмпатия современного учителя как ключевые факторы академической успешности обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2024. – С. 432-434.
9. Эрнazarова Г.О. Применение акмеологического подхода // Молодой ученый. – 2020. – № 18. – С. 533-536.

STRUCTURAL AND CONTENT FEATURES OF CONFLICT COMPETENCE IN TEACHERS WITH DIFFERENT PROFESSIONAL EXPERIENCE

KASYANOVA Elena Vladimirovna

Student

Orenburg State Pedagogical University

Orenburg, Russia

The article is devoted to the consideration of the peculiarities of conflict competence among teachers with different professional experience. As a result of empirical research, it was revealed that teachers with different professional experience have conflict competence with specific features. So, teachers with experience from 1 to 5 years are prone to external motivation and avoid conflicts, possessing high volitional control. It is important to take into account the dynamics of their internal motivation and the relationship between volitional control and reaction to conflicts. Teachers with experience from 5 to 10 years stabilize their professional positions, showing flexibility and initiative in resolving conflicts. Teachers with experience from 10 to 15 years have an optimal motivational complex and supracognitive thinking, demonstrating flexibility, goodwill, reflexivity and control of emotions. Teachers with more than 15 years of experience have significant knowledge in conflict situations and are active due to internal motivation.

Keywords: conflict competence, competence, teachers, conflict competence structure, structural-content features.
