

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»

На правах рукописи

БУЗМАКОВА Анна Владимировна

**СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ КОНФЛИКТООУСТОЙЧИВОСТИ
ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Специальность: 19.00.07 – Педагогическая психология

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель:
кандидат психологических наук,
доцент Ю. В. Пошехонова

Ярославль – 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОГЛАВЛЕНИЕ	2
ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования конфликтоустойчивости личности	18
1.1. Теоретико-методологические описание личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности	18
1.2. Характеристика конфликтов, возникающих в образовательном процессе.....	24
1.3. Системный подход к конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности	41
Выводы по главе.....	49
Глава 2. Методическое обеспечение эмпирического исследования конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.....	51
2.1. Постановка цели и задач исследования.....	51
2.2. Описание методического инструментария исследования конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.....	53
2.3. Обоснование и описание разработки методики «Репрезентация конфликтной ситуации».....	63
Выводы по главе	78
Глава 3. Анализ результатов эмпирического исследования конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.....	80

3.1. Структурно-функциональные характеристики и механизмы конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.....	80
3.2. Виды конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.....	86
3.3. Роль ситуационных метакомпонентов в структуре конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.....	103
3.4. Элиминация как интегративный механизм конфликтоустойчивости личности на этапах профессионально обучения и педагогической деятельности.....	130
3.5. Качественные различия в содержании конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.....	138
Выводы по главе.....	162
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	165
ВЫВОДЫ.....	170
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	174
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	224

ВВЕДЕНИЕ

Нестабильность и изменчивость современного образовательного пространства оказывают противоречивое воздействие на процесс обучения, провоцируют появление конфликтных ситуаций в образовательном процессе и существенно усложняют деятельность педагога. Многообразие факторов, порождающих, сопровождающих и влияющих на конфликтные ситуации, создают необходимость исследования конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.

Особая роль в потенциальной конфликтогенности образовательного процесса отводится ролевой оппозиции учебной и педагогической деятельности (Л. А. Витвицкая, В. А. Сухомлинский). С одной стороны, данная ролевая оппозиция отражается во взаимодействии обучающихся и обучающихся и обуславливает потребность исследования конфликтоустойчивости педагогов в вертикальных конфликтных ситуациях. С другой стороны, субъекты учебной деятельности являются объектами педагогической деятельности. Это возводит педагогическую деятельность в статус метадеятельности и возлагает на нее ряд метазадач (А. В. Карпов), к решению которых конфликтоустойчивость педагога должна быть адаптирована и специфицирована. В-третьих, в рамках образовательного процесса будущие педагоги на этапе профессионального обучения являются субъектами учебной деятельности, а только затем субъектами педагогической деятельности, что актуализирует исследование особенностей конфликтоустойчивости педагога на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.

Разработанные психологические конструкты исследования конфликтов (А. Я. Анцупов, Н. В. Гришина, М. М. Кашапов, Н. И. Леонов, Л. А. Петровская, Б. И. Хасан, А. И. Шипилов), а так же их спецификация к конфликтам в образовательной среде (С. В. Банькина, А. М. Митяева, С. В.

Пазухина, В. И. Панов, М. М. Рыбакова, Л. В. Симонова, С. Baraldi, L. K. Barber, F. Butera, R. L. Carson, C. P. Constantinou, C. Darnon, V. Iervese, K. Iordanou, M. J. Grawitch, R. Matthews, G. Mugny, C. N. Tsouloupas, L.-J. Wang), образуют теоретико-методологическую базу, необходимую для описания и объяснения конфликтоустойчивости личности на этапе профессионального обучения и педагогической деятельности.

Включение рядом авторов (Н.В. Гришина, С.В. Ковалев, Н.И. Леонов, Л.А. Петровская) образа конфликтной ситуации в компонентный состав структуры конфликта обуславливает актуальность исследования роли, способов согласования и регулирования ситуационных характеристик и личностных характеристик участников конфликтного взаимодействия в образовательном пространстве.

В современной зарубежной психологии социально-психологическое направление исследования конфликтов представлены в работах Т. D. Allen, D. Bar-Tal, D. Cicchetti, E. M. Cummings, P. T. Davies, M. El-Sheikh, F. D. Fincham, S. Fries, M. J. Gelfand, M. C. Goeke-Morey, J. M. Gottman, K. A. Jehn, U. Kinnunen, G. Margolin, L. E. Miller-Graff, H. S. Ross, M. R. Sanders, P. E. Spector, D. Tjosvold.

Другие зарубежные авторы (D. F. Bjorklund, S. Braem, E. Y. Chou, C. P. Constantinou, D. DeLay, S. Dirghangi, N. Halevy, R. R. Hassin, K. Iordanou, S. C. Johnson, T. Kleiman, B. Laursen, J. K. Murnighan, W. Notebaert, J. Puder, C. Roggeman, V. A. Thompson, T. Verguts) делают акцент на исследовании когнитивных и метакогнитивных составляющих конфликта, что создает предпосылки для исследования механизмов интегративной регуляции (А. В. Карпов) конфликт устойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.

Большинство работ по исследованию конфликтов в образовательном процессе направлены на решение практико-ориентированных и прикладных задач, что уменьшает доступность применения в педагогической деятельности теоретико-методологических знаний о конфликтоустойчивости.

Это порождает проблему недостаточной интегрированности в практику разрешения конфликтов, возникающих в образовательном процессе, структурных особенностей, особенностей функционирования и генезиса конфликтоустойчивости личности. Из-за этого возникает необходимость системной психологической интерпретации конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.

Цель работы – исследовать структуру и содержание конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ научных подходов к исследованию конфликтоустойчивости личности.

2. Исследовать структурные характеристики конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.

3. Установить роль ситуационных метакомпонентов в структуре конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.

4. Определить механизмы конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.

5. Выделить виды конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.

6. Выявить качественные различия в содержании конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.

Объект исследования – конфликтоустойчивость личности.

Предмет исследования – структура и содержание конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.

Общая гипотеза исследования: конфликтоустойчивость обеспечивает построение субъективной репрезентации конфликтной ситуации и последующую ее объективацию, что обуславливает адекватную реакцию личности на конфликтообразующее противоречие.

Общая гипотеза конкретизируется в **частных гипотезах:**

1. Структурообразование конфликтоустойчивости личности основано на двух принципах формирования компонентного состава: принципе достаточности и принципе потенциальной неограниченности компонентов структуры для достижения цели.

2. Развитие конфликтоустойчивости педагога представляет собой восхождение от конкурентно-ориентированного способа разрешения конфликта на этапе профессионального обучения к совместно-ориентированному способу разрешения конфликта на этапе педагогической деятельности.

Методологическую и теоретическую основу составили основные положения классического системного подхода (В. А. Ганзен, А. В. Карпов, Б. Ф. Ломов), системогенетического подхода (Н. В. Нижегородцева, Ю. П. Поваренков, В. Д. Шадриков); метасистемного подхода (А. В. Карпов);

теории личности Б. Г. Ананьева, В. С. Мерлина, В. Н. Мясищева, К. К. Платонова;

базовые положения онтологического подхода (Б. Г. Ананьев, Н. И. Леонов, С. Л. Рубинштейн);

основные идеи психосемантического подхода (Е. Ю. Артемьева, Дж. Келли, Ч. Осгуд, В. Ф. Петренко, В. П. Серкин, А. Г. Шмелев);

современные направления исследований интерактивного взаимодействия в образовательной среде (А. А. Вербицкий, М. В. Григорьева, И. А. Зимняя, Е. В. Карпова, М. М. Кашапов, Н. В. Ключева, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. В. Нижегородцева, С. В. Пазухина, В. И. Панов, А. А. Реан, В. В. Рубцов);

теоретико-методологические и прикладные основы психологии конфликта (А. Я. Анцупов, Н. В. Гришина, М. Дойч, С. И. Ерина, А. Л. Журавлев, М. М. Кашапов, Л. Козер, К. Левин, Н. И. Леонов, Л. А. Петровская, С. Л. Прошанов, К. Томас, З. Фрейд, Б. И. Хасан, К. Хорни, А. И. Шипилов).

Методы и методики исследования. В работе применялись следующие методы: теоретический анализ литературы, наблюдение, анкетирование, опросниковые методы, методы статистической обработки эмпирических данных, а именно: анализ достоверности различий с помощью критерия t-Стьюдента и критерия U-Манна-Уитни; корреляционный анализ на основе коэффициента корреляции r-Пирсона и коэффициента ранговой корреляции r-Спирмена; метод корреляционных отношений Пирсона; факторный анализ; кластерный анализ; линейный регрессионный анализ; метод χ^2 Пирсона; структурный анализ: метод оценки степени организованности корреляционных плеяд и характера их конфигурации (А. В. Карпов, В. Д. Шадриков); метод «экспресс – χ^2 » – выявление качественного своеобразия структур (их гомогенность и гетерогенность) на основе матриц интеркорреляций (А. В. Карпов).

На разных этапах применялись следующие методики: «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев); «Опросник межличностных отношений» (В. Шутц, в адаптации А. А. Рукавишников); «Субъективный локус контроля» (Дж. Роттер); «Волевые качества личности» (М. В. Чумаков); «Диагностика ведущего типа реагирования на конфликт» (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева); «Частный семантический дифференциал» (Ю. В. Пошехонова, А. В. Бузмакова); «Репрезентация конфликтной ситуации» (А. В. Бузмакова, Ю. В. Пошехонова).

Математическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью пакета «MS Excel 2007», программы статистической обработки данных «Statistica 6.0» и экспертной психодиагностической системы «Psychometric Expert 8».

Исследование проводилось в три этапа:

1 этап: теоретический (2007 – 2008 гг.) – определение сути проблемы исследования. Анализ психологических походов к проблеме конфликтоустойчивости. Выбор теоретико-методологической базы для последующего эмпирического исследования.

2 этап: эмпирический (2009 – 2011 гг.) – определение методов, методик, содержания, структуры эмпирического исследования. Разработка авторского методического инструментария. Проведение эмпирического исследования с использованием методов наблюдения, анкетирования, тестирования.

3 этап: аналитический (2012 – 2016 гг.) – количественный и качественный анализ результатов эмпирического исследования, их синтез и систематизация, проверка гипотез, формулирование выводов, оформление текста автореферата и диссертации. Результаты исследования докладывались на семинарах и конференциях, публиковались в форме глав в коллективных монографиях, а так же научных тезисов и статей.

Эмпирическая база исследования Выборку составили 130 работающих педагогов, 130 студентов педагогических специальностей. В пилотажных исследованиях и в качестве контрольных групп выступили 30 студентов непедагогических специальностей, 30 человек, не работающих в сфере образования, 43 курсанта высшего военного учебного учреждения, 78 военнослужащих по призыву. Общая выборка исследования составила 441 человек.

Достоверность результатов обеспечена основательностью теоретико-методологической базы исследования; логическим соответствием теоретической и эмпирической части; адекватностью методического аппарата цели и задачам исследованиям; надежностью полученных результатов обеспечена применением методов статистической обработки данных.

Обоснование соответствия содержания диссертационной работы паспорту специальности «Педагогическая психология». В качестве эмпирической базы выступают педагоги как субъекты учебной деятельности на этапе профессионального обучения (п.1, п.4) и как субъекты педагогической деятельности (п.6). Раскрываются психологические механизмы, особенности конфликтоустойчивости педагога в конфликтных ситуациях, возникающих в образовательной среде (п.2, п.7).

Научная новизна исследования. Установлено, что структурообразование конфликтоустойчивости основано на двух принципах формирования компонентного состава: принципе достаточности и принципе потенциальной неограниченности компонентов структуры для достижения цели. Такого рода структурообразование обеспечивает высокую адаптационную способность конфликтоустойчивости за счет учета ситуационных факторов.

Выявлены адаптационные и интегративные ситуационные метакомпоненты структуры конфликтоустойчивости личности. Адаптационные ситуационные метакомпоненты конфликтоустойчивости представляют собой выбор поведения на основании особенностей конфликтной ситуации. Интегративные ситуационные метакомпоненты являются результатом изменения представлений о ситуации на основании своего поведения в ней, что приводит к включению конфликтной ситуации в структуру конфликтоустойчивости педагога.

Выявлено, что конфликтоустойчивость педагогов на этапе профессионального обучения и на этапе педагогической деятельности обладает равным адаптационным и функциональным потенциалом, при этом механизмы конфликтоустойчивости педагогов на данных этапах различаются. У педагогов на этапе профессионального обучения основным механизмом конфликтоустойчивости является сопротивляемость конфликтному воздействию. У педагогов на этапе педагогической

деятельности основным механизмом конфликтоустойчивости является соразмерность силы реагирования педагога силе конфликтного воздействия.

Впервые на выборке педагогов реализовано исследование элиминации как составляющей конфликтоустойчивости личности. Элиминация рассмотрена как один из интегративных процессов психической регуляции. Установлено, что элиминация является следствием включения в структуру конфликтоустойчивости ситуационных метакомпонентов. В качестве основной функции элиминации рассмотрена объективация взаимодействия конфликтной ситуации и конфликтоустойчивости. Выделено адаптивное и интегративное элиминативное поведение педагогов.

Описаны особенности элиминативного поведения педагогов на этапе профессионального обучения и на этапе педагогической деятельности. На этапе профессионального обучения у будущих педагогов с высоким элиминативным поведением конфликтоустойчивость ниже, чем у будущих педагогов с низким элиминативным поведением. На этапе педагогической деятельности у педагогов с высоким элиминативным поведением конфликтоустойчивость выше, чем у педагогов с низким элиминативным поведением.

Выделены два вида конфликтоустойчивости педагогов: интегративная и компенсаторная. Интегративная конфликтоустойчивость педагога рассматривается как конгруэнтность личностных качеств педагога и способа разрешения конфликта. Компенсаторная конфликтоустойчивость рассматривается как конструктивное разрешение конфликта при его неконгруэнтности личностным качествам педагога.

С помощью авторской психосемантической методики установлены три характерные для педагогов реакции на конфликтные ситуации, возникающие в образовательном процессе: уход от конфликта, агрессивная реакция, и реакция, направленная на разрешение конфликтообразующего противоречия. Установлена качественная специфика данных поведенческих реакций

педагогов на этапе профессионального обучения и на этапе педагогической деятельности.

Теоретическая значимость исследования определяется систематизацией представлений о структурообразовании конфликтоустойчивости личности.

На основе анализа конфликтных ситуаций, возникающих в образовательном процессе, детализированы представления о включении метакомпонентов в структуру конфликтоустойчивости педагогов.

С точки зрения метасистемного подхода описана качественная специфичность конфликтоустойчивости личности. Выделены три способа взаимодействия конфликтной ситуации и конфликтоустойчивости: адаптация, интеграция и взаимодетерминация конфликтной ситуации и конфликтоустойчивости.

Выявление интегративного и взаимодетерминирующего характера связи между конфликтоустойчивостью и конфликтной ситуацией предполагает наличие интегративных процессов регуляции конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности. В диссертационной работе интегративная регуляция рассмотрена на примере элиминации, что обогащает теоретические знания о регуляции взаимодействия системы и метасистемы.

Систематизированы представления о качественной определенности конфликтоустойчивости педагогов на структурном, функциональном и генетическом уровнях. Описано структурообразование конфликтоустойчивости личности по принципу взаимодействия компонентов структуры для достижения цели. Выделение целеустремленности как структурообразующего качества конфликтоустойчивости педагогов подтверждает адекватность и необходимость ее исследования в рамках системного подхода. Выделение функциональных механизмов позволяет интерпретировать развитие конфликтоустойчивости педагога как восхождение от конкурентно-

ориентированного способа разрешения конфликта на этапе профессионального обучения к совместно-ориентированному способу разрешения конфликта на этапе педагогической деятельности.

Практическая значимость работы

В результате исследования получены теоретические, эмпирические данные, которые могут способствовать оптимизации психологического сопровождения педагога на этапе профессионального обучения и на этапе педагогической деятельности.

Выделенные психологические механизмы конфликтоустойчивости расширяют представление о возможностях повышения психологического благополучия педагогов. Способствуют выбору педагогом оптимальной для него стратегии поведения в конфликте, основанной на его личностных качествах.

Разработанный методический инструментарий может использоваться для диагностики конфликтных ситуаций в диадах «обучающий – обучаемый», «обучаемый – обучаемый» и «обучающий – обучающий». А также в информационных, практических и тренинговых программах по профилактике и коррекции конфликтных ситуаций, возникающих в образовательном процессе.

Результаты исследования внедрены в образовательный процесс.

Положения, выносимые на защиту:

1. Структурообразование конфликтостойчивости личности, основанное на двух принципах формирования компонентного состава структуры, обеспечивает устойчивость педагогов к конфликтообразующим противоречиям, возникающим на этапе профессионального обучения и на этапе педагогической деятельности, за счет построения субъективной репрезентации конфликтной ситуации, последующей ее объективации и адекватной реакции педагога на конфликтообразующее противоречие.

Структурообразование конфликтоустойчивости, основанное на принципе достаточности компонентов для достижения цели, обеспечивает

регуляцию конфликтности педагогов. Структурообразующим качеством, выполняющим максимальную функциональную нагрузку в структуре конфликтоустойчивости педагогов, является целеустремленность.

Структурообразование по принципу потенциальной неограниченности компонентов для достижения цели представляет собой включение в структуру конфликтоустойчивости ситуационных метаконпонентов. Существует три способа включения метаконпонентов в структуру конфликтоустойчивости: адаптация ситуационных характеристик к конфликтоустойчивости; интеграция ситуационных характеристик в структуру конфликтоустойчивости; взаимодейдетерминация ситуационных характеристик и характеристик конфликтоустойчивости.

2. Конфликтная ситуация является первичной онтологически представленной метасистемой конфликтоустойчивости и включена в ее структуру как компонент когнитивной subsystemы в виде репрезентации конфликтной ситуации. Включение конфликтной ситуации в структуру конфликтоустойчивости происходит посредством интеграции репрезентации конфликтной ситуации в структуру конфликтоустойчивости и взаимодейдетерминации репрезентации конфликтной ситуации и конфликтоустойчивости.

Взаимодейдетерминация как способ включения метаконпонентов в структуру конфликтоустойчивости характерна для вертикальных конфликтных ситуаций, возникающих на этапе профессионального обучения педагогов. Интеграция как способ включения метаконпонентов в структуру конфликтоустойчивости характерна для вертикальных конфликтных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности педагога.

3. Регуляция взаимодействия системных и метасистемных компонентов конфликтоустойчивости происходит с помощью элиминации – редукции субъективного отношения к регулируемым компонентам. Механизмом регуляции является объективация поведенческих и ситуационных метаконпонентов конфликтоустойчивости личности.

На этапе профессионального обучения у будущих педагогов с высоким элиминативным поведением конфликтоустойчивость ниже, чем у будущих педагогов с низким элиминативным поведением. На этапе профессиональной деятельности у педагогов с высоким элиминативным поведением конфликтоустойчивость выше, чем у работающих педагогов с низким элиминативным поведением.

4. Основным механизмом конфликтоустойчивости у педагогов на этапе профессионального обучения является сопротивляемость конфликтному воздействию. Сопротивляемость представляет собой повышение позитивной агрессивности для понижения уровня аффекта и контроля со стороны других участников взаимодействия.

Основным механизмом конфликтоустойчивости педагогов на этапе педагогической деятельности является соразмерность силы реагирования на конфликт силе конфликтного воздействия. Соразмерность представляет собой регуляцию негативной агрессивной реакции педагогов на конфликт с помощью волевых качеств, для понижения аффективной составляющей взаимодействия, личной включенности и контроля со стороны других участников взаимодействия.

5. Выделяется интегративная и компенсаторная конфликтоустойчивость педагогов. Интегративная конфликтоустойчивость характеризуется конгруэнтностью личностных качеств педагога и его способа разрешения конфликта.

Интегративная конфликтоустойчивость, направленная на разрешение конфликтообразующего противоречия, характерна для педагогов на этапе профессионального обучения и на этапе педагогической деятельности. На этапе профессионального обучения педагогов встречается интегративная конфликтоустойчивость с напористой реакцией на конфликтное воздействие.

Компенсаторная конфликтоустойчивость проявляется в виде конструктивного разрешения конфликта при его неконгруэнтности личностным качествам педагога. Компенсаторная конфликтоустойчивость с

нарушением баланса между силой конфликтного воздействия и силой реагирования характерна для педагогов на этапе профессионального обучения и на этапе педагогической деятельности. На этапе педагогической деятельности встречается компенсаторная конфликтоустойчивость, связанная с нарушением сопротивляемости педагогов конфликтному воздействию.

Апробация и внедрение результатов исследования

Теоретические и эмпирические результаты исследования были представлены на Втором Санкт-Петербургском международном конгрессе конфликтологов (Санкт-Петербург, 2014), на международных научных конференциях «Экология образования: актуальные проблемы» (Архангельск, 2012) и «Психология наука будущего» (Москва, 2013); на Всероссийской конференции с международным участием «Социальный мир человека» (Ижевск, 2012); на Всероссийских научно-практических конференциях: «Дружининские чтения» (Сочи, 2011, 2013), «Психология безопасности, психологическая безопасность личности: человек и общество» (Махачкала, 2011); Всероссийской научно-практической конференции «Карминские чтения» (Санкт-Петербург, 2011); на ряде научных конференций «Ананьевские чтения» (Санкт-Петербург, 2009, 2011, 2012). На заседаниях межрегионального методологического семинара кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (Ярославль, 2010 – 2015).

Работа выполнена при финансовой поддержке проекта № 25.2356.2014К в рамках проектной части государственного задания на НИР вузу, ГК № 14.740.11.0238 в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы, РГНФ (проекты № 11-06-00738а и № 12-06-00377а), Совета по грантам Президента Российской Федерации (проект МК-4399.2010.6).

Структура диссертации соответствует логике исследования и включает в себя введение, 3 главы, заключение, список литературы,

содержащий 432 источников, в том числе 86 на иностранном языке, 26 приложений. Изложение материала проиллюстрировано 29 таблицами, 9 рисунками. Основное содержание диссертации изложено на 223 страницах.

Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования конфликтоустойчивости личности

1.1. Теоретико-методологическое описание личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности

Профессиональное обучение является переходным этапом от непосредственно учебной деятельности к профессиональной деятельности. Этап профессионального обучения характеризуется гетерохронностью и неравномерностью становления личностных, профессиональных, субъектных и других характеристик участников образовательного процесса [328].

Ю. П. Поваренков выделяет кризисы, характерные для педагогов на этапе профессионального обучения. Первый кризис носит социально-профессиональную направленность, его целью является формирование личности студента академической учебной деятельности. Второй кризис носит профессионально-педагогическую направленность и его целью является формирование основ профессионального интеллекта, мотивации и профессиональной идентичности личности в период профессионального обучения [242].

Наличие данных кризисов свидетельствует о необходимости постепенного приближения личности в период профессионального обучения к предметному и социальному содержанию профессиональной деятельности. Осуществление этой задачи, по мнению А. А. Вербицкого, результативно в рамках контекстного обучения, основными принципами которого являются активность личности на этапе профессионального обучения, связь теории и практики, моделирование целостного отражения профессиональной деятельности в рамках учебной деятельности [61].

М. М. Кашапов и Т. В. Огородова обращают внимание, что важную роль на этапе профессионального обучения будущих педагогов выполняет

исследовательская деятельность студентов, а так же творческий потенциал преподавателей и учебно-профессиональной общности в целом [125].

В работах Ю. В. Пошехоновой делается акцент на то, что для успешного прохождения этапа профессионального обучения необходим высокий уровень осознания собственных когнитивных процессов, умение отслеживать, оценивать, контролировать собственные стратегии обучения с помощью метакогнитивных стратегий и тактик [250].

Для педагогов роль когнитивных и метакогнитивных характеристик возрастает в период профессиональной адаптации, поскольку основные трудности на данном этапе связаны с недостаточным умение прогнозировать результаты педагогической деятельности и с низкой способностью конструктивно реагировать на стихийные изменения в учебно-воспитательном процессе [125].

Л. М. Митина и О. В. Кузьменкова выделяют функции противоречий, возникающих в процессе профессиональной деятельности педагога. Противоречия сигнализируют о назревшем рассогласовании противоречащих друг другу тенденций в самосознании, выполняя индикаторную функцию. Противоречия, с одной стороны, могут сдерживать развитие личности, выполняя тормозящую функцию при определенных условиях, с другой стороны – могут стимулировать развитие при условии его адекватного осознания педагогом наличия потребности в актуализации своих потенций.

Противоречие само по себе не детерминирует профессиональное и личностное развитие педагога, только ярко выраженные способности педагога к активному преобразованию составляющих внутреннего противоречия дают возможность рассматривать его как предпосылку к дальнейшему развитию.

Переживание внутриличностного противоречия, по мнению авторов, побуждает педагога к поиску новых возможностей самоосуществления, к осознанию тех характеристик собственной личности, деятельности, общения, развитие которых будет способствовать оптимизации педагогического

процесса. Адекватное осознание противоречия определяется согласованностью когнитивного и аффективного уровней самосознания педагога [198].

Л. М. Митина утверждает, что условием развития педагога является переход на более высокий уровень профессионального самосознания, посредством превращение собственной жизнедеятельности педагога в предмет его практического преобразования. В качестве движущих сил развития педагога рассматриваются внутриличностные противоречия, противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого» [200].

Н. В. Ключева отмечает эмоциональную составляющую педагогического труда и выделяет некоторые причины «синдрома сгорания» у педагога: напряженность и конфликты в профессиональном окружении, недостаточная поддержка со стороны коллег; недостаток условий для самовыражения педагога; вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточном признании и положительной оценке со стороны окружающих; конфликт между реальной и идеальной педагогической моделью поведения; неразрешенные личностные конфликты педагога и др. [135].

Ю. П. Поваренков рассматривает толерантность как одно из системных качеств педагога. Автор выделяет социально-психологическую и психологическую толерантность. Под социально-психологической толерантностью понимается как феномен межличностного общения, который свидетельствует о способности коммуникатор быть терпимым к индивидуальным особенностям партнера, принимать его таким, какой он есть.

Психологическая или психофизиологическая толерантность рассматривается, как способность противостоять, выдерживать, а может быть, и не замечать неблагоприятные внешние воздействия, собственные состояния и помехи со стороны других. Близкими понятиями к

психологической толерантности являются терпеливость, сопротивляемость, устойчивость.

Психологическую толерантность можно разделить на два вида в зависимости от способа достижения устойчивости на активную и пассивную. Активная психологическая толерантность подразумевает выработку особых приемов и способов деятельности, которые обеспечивают нормальное функционирование в стрессовых условиях. Пассивная психологическая толерантность – это снижение чувствительности к неблагоприятным факторам, когда личность перестает замечать те проблемы, которые его раньше волновали [243].

Актуальным является вопрос о соотношении теоретико-методологических понятий субъект, личность и индивидуальность при описании участников образовательного процесса с. К. А. Абульханова интегрирует эти понятия: личность реализует себя как субъект жизни и в качестве такого субъекта обнаруживает свою индивидуальность [3].

Б. Г. Ананьев рассматривает индивидуальность как единство свойств человека как личности (социальный аспект), субъекта деятельности (профессиональный аспект) и индивида (биологический аспект) [6]. В. С. Мерлин в концепции интегральной индивидуальности раскрывает ее субъектный аспект через понятие метаиндивидуальности и стилевые характеристики как опосредующие переменных в многозначных связях свойств разных уровней [194]. В. В. Селиванов отмечает, что многозначные связи между уровнями индивидуальности обеспечивают своеобразную форму субъектности личности [271].

И.Б. Дерманова с точки зрения структурно-функционального подхода рассматривает индивидуальность, с одной стороны, как единство и целостность всех уровней организации свойств человека, а с другой стороны, как потенциал субъекта жизни, обеспечивающий выстраивание собственного жизненного пути [81].

Л. И. Анцыферова рассматривает субъект как качество личности, выраженное в форме произвольной и сознательной активности, при этом автор обращает внимание на возможность несовпадения развития человека как личности и как субъекта [19]. Б. Г. Ананьев так же отмечает несоразмерность ядерных и субъектных составляющих личности, т.е. субъектная составляющая личности является частным отражением общества того, чем личность обладает [6].

Р. И. Шамионов рассматривает становление субъектности через социализацию личности. По мнению автора, субъектная позиция личности позволяет соединить личностные и ситуативные детерминанты поведения человека [329].

Е. А. Сергиенко определяет личность как стержневую структуру субъекта субъекта, задающую общее направление самоорганизации и саморазвития. Метафорически автор описывает соотношение личности и субъекта как командное и исполнительские звенья: личность выступает носителем содержания внутреннего мира человека, а субъект отвечает за реализацию в конкретных жизненных обстоятельствах, условиях, задачах. С этой точки зрения, психологическая зрелость — это, прежде всего, континуум согласования задач личности и интегративных возможностей индивидуального субъекта. Зрелость поведения человека зависит от степени согласованности в развитии континуума субъект – личность. Это означает, что человек, стремящийся сохранить свою целостность как субъекта и личности, делает то, что соответствует его жизненным смыслам и его собственной субъектности, т.е. то что соответствует его интегративной уникальности [274].

А.Н. Леонтьев развивал понятия субъект и субъектность в контексте категории деятельности. По его мнению в «субъект-объектном» взаимодействии первичным является субъект. Потребности и мотивы субъекта являются исходными побудителями деятельности, первичные цели

не выводятся из предшествующих, а определяются состоянием субъекта [174].

Б. Г. Ананьев использует термин «субъект деятельности» для обозначения совокупности свойств и характеристик человека, определяющих его профессиональные особенности [6]. При таком понимании субъекта деятельности можно выделить его структурные и функциональные характеристики. В качестве структурных (объектных) характеристик могут выступать задатки, способности и некоторые личностные качества. В качестве функциональных (субъектных) характеристик выступают виды деятельности, предпочтения, интересы, направленности и профессиональная мотивация. Адекватное профессиональное самоопределение способствует развитию и раскрытию потенциала субъекта деятельности, неадекватное профессиональное самоопределение способствует формированию как профессиональных, так и личных проблем человека, ощущению профессиональной нереализованности, внутренней неудовлетворенности [81].

А. К. Осницкий раскрывает вопрос о развитии субъектности в деятельности. В сущности субъектность – это способность к проявлению субъектной активности: способности проектировать, инициировать, реализовывать и регулировать активность, что возможно лишь по отношению к проектируемой активности. Саморазвитие и самоорганизация субъекта заключается в том, что в процессе развития человека его активность, возникающая в ответ на воздействия окружающей ситуации, сменяется собственной активностью по поиску того, что представляет смысл для его жизнедеятельности. Субъектность ориентирована на повышение эффективности осуществления деятельности. По мнению автора личностное и субъективное – это связанные с активностью человека разные, но взаимосвязанные понятия: в деятельности в большей степени проявляется активность субъекта, а в выборе деятельности, и в других видах самоопределения – личность. Однако при анализе

деятельности не возможно полностью освободиться от личностных проявлений, а в анализе личностных проявлений не может не присутствовать субъект активности [221].

А. В. Карпов рассматривает человека как субъекта познания и определяет метапознание как вершину когнитивной активности субъекта. Метапознание определяет такие признаки субъекта как способность инициировать активность на основе осознанной внутренней мотивации; способность создавать свой жизненный замысел и реализовывать его в форме жизненных стратегий; способность проявлять гибкость и адаптироваться к различным жизненным ситуациям; способность формировать и регулировать в процессе жизнедеятельности собственные границы, границы ментального пространства, а также регуляцию ритма контактов с окружающей средой [115].

Проведенный теоретический анализ свидетельствует о том, что в процессе профессионального обучения и педагогической деятельности происходит трансформация личностных характеристик педагогов. Данная трансформация сопровождается рядом кризисов и направлена на становление педагога как субъекта учебной и педагогической деятельности.

1.2. Характеристика конфликтов, возникающих в образовательном процессе

Перед началом анализа конфликтов, возникающих в образовательном процессе, нам представляется целесообразным изложить некоторые общие теоретико-методологические положения исследования конфликта как социально-психологического явления.

К. Левин определяет психологический конфликт как ситуацию, в которой на индивида одновременно действуют противоположно направленные силы равной величины. Он выделяет три типа конфликтных

ситуаций: ситуация с двумя положительными валентностями примерно равной величины; ситуация с двумя примерно равными по величине отрицательными валентностями; ситуация, содержащая положительную и отрицательную валентность, примерно равные по величине.

К. Левин выделяет напряжение как один из ведущих факторов возникновения конфликтов. Возникновение конфликта в той или иной ситуации зависит от уровня напряжения личности или атмосферы группы. Среди основных причин напряжения можно отметить следующие: удовлетворенность потребностей личности; величину пространства свободного движения личности; внешние барьеры; противоречивость групповых целей; взаимопонимание между членами группы [165].

Л. Козер так же обращает внимание на роль враждебности и напряженности на возникновение и развитие конфликтов, но в своих работах делает акцент на том, что именно конфликт позволяет минимизировать негативные последствия враждебности и напряженности, и выполняет группосохраняющие функции.

Отсутствие возможности выразить враждебность или недовольство между членами группы может вызвать глубокую фрустрацию и привести к полному разрыву отношений. Конфликт обеспечивает выход негативных эмоций, способствуя сохранению групповых отношений и сохранению системы, в которой он возник. Для того, чтобы конфликт стал выполнять конструктивные функции внутри социальных систем создаются замещающие объекты, в отношении которых допустимо выражение враждебности, и средства такого выражения.

На основании того на реальный или замещающий объект происходит выплеск враждебности Л. Козер выделяет два типа конфликтов: реалистический и нереалистический конфликт. Реалистичный конфликт – это конфликт направленный на достижение конкретной реальной цели (статуса, власти, ресурсов и т.д.) и является только средством достижения этой цели,

от которого можно отказаться, если появятся другие более эффективных средства.

Нереалистичный конфликт – это снятие напряжения путем агрессии, направленной на неопределенный заранее объект. Он обусловлен субъективными эмоциями, выплеском внутренней энергии, которые можно удовлетворить только в форме конфликта, замена его другими средствами невозможна [360].

М. Дойч так же отмечает, что возникновение конфликта не находится в точной зависимости от реального положения вещей, например, конфликт может возникнуть из непонимания ситуации или нехватки информации. Для анализа он предлагает следующие характеристики конфликта: характеристики конфликтующих сторон (ценности, цели, социальные, интеллектуальные и психологические ресурсы; представления сторон о конфликте и т.д.); предыстория взаимоотношений конфликтующих сторон (взаимоотношения, стереотипы, ожидания и т.д.); природу причин конфликта (границы, мотивационную ценность, определение, периодичность и т. п.); социальную среду, в которой протекает конфликт (социальные институты, учреждения, ограничения; социальные нормы регулирования конфликта и т.д.); заинтересованные стороны конфликта (их характеристики; отношение к конфликтующим сторонам; их заинтересованность в результатах конфликта и т.д.); стратегии и тактики конфликтующих сторон (легитимность — нелегитимность использования позитивных и негативных стимулов, свобода выбора — принуждение, открытость и надежность связи, уровень доверия, типы мотивов и т. д.); результаты конфликта (выгоды или потери, связанные с непосредственным предметом конфликта, внутренние изменения у участников конфликта, связанные с их участием в конфликте, долгосрочные перспективы взаимоотношений между участниками конфликта и т.д.).

М. Дойч выделяет шесть взаимодополняющих типов конфликта. Истинный конфликт – объективно существующий конфликт. Случайный конфликт – конфликт, зависимый от набора обстоятельств, не осознаваемого

конфликтующими сторонами. Подмененный конфликт – конфликт, в котором истинная причина конфликта по каким-либо замещается другой причиной. Безатрибутивный конфликт – конфликт с неподлинным основанием конфликта и неподлинными участниками конфликта. Латентный конфликт – конфликт, который должен возникнуть, но не возникает, из-за его подавленности, безатрибутивности, психологической неактуальности и т.п. Фальшивый конфликт – конфликт, возникающий при отсутствии объектных условий для его возникновения. Возникает из-за неверного восприятия или неверного восприятия.

В своих работах М. Дойч разводит понятия соперничество и конфликт. Соперничество подразумевает наличие противоположных целей участвующих сторон. Увеличение возможности достижения цели одной из сторон уменьшает шансы достижения цели другой стороной. Соперничество может является стадией конфликта, но при этом конфликт может возникнуть при отсутствии явно противоположных целей участников конфликта [368].

В отечественной психологии исследования в области психологии конфликта представлены в работах А. Я. Анцупова, Н. В. Гришиной, С. И. Ериной, А. Л. Журавлева, М. М. Кашапова, Н. И. Леонова, Л. А. Петровской, С. Л. Прошанова, Б. И. Хасана, А. И. Шипилова и других авторов.

В. С. Мерлин исследовал психологические конфликты в контексте психологической теории деятельности. Под психологическим конфликтом он понимал нарушение приспособления личности к деятельности, которое носит длительный и острый характер. Приспособление личности к деятельности представляет собой состояние динамического неустойчивого равновесия. Нарушение этого равновесия может привести к дезинтеграции личности, которая проявляется в нарушении прежней структуры личности, изменении связей и соотношения мотивов отношений личности. Таким образом, развитие и разрешение конфликта предстают как форма развития личности, основанная на изменении структуры личности, изменении и формировании новых отношений личности [193].

Продуктивную функцию конфликта отмечает и Б. И. Хасан, по его мнению конфликт является одним из механизмов развития личности. Автор раскрывает конфликт как сложную многоуровневую деятельностную систему, процесс функционирования которой может быть описан с помощью следующих основных элементов: материал конфликта, детерминанты конфликтной ситуации, форма взаимодействия и содержательный характер конфликта.

Конфликт представляет собой процесс взаимоизменения столкнувшихся действий, результатом которого является разрешение или не разрешение противоречия. Для преодоления противоречия необходимо наличие автоматизированного ресурса его разрешения или создание нового ресурса. Таким образом, конфликт является механизмом порождения личностных новообразований. Высокий уровень конфликтной компетентности может быть использован как критерий личностной зрелости [313].

Л. А. Петровская предлагает понятийную схему для исследования конфликта, состоящую из четырех основных категориальных групп: структура конфликта, его динамика, функции и типология.

Структура конфликта включает в себя следующие понятия: стороны конфликта, условия протекания конфликта, образы конфликтной ситуации, возможные действия участников конфликта, исходы конфликтных действий.

Динамика конфликта рассматривается как процесс, состоящий из следующих стадий: возникновение объективной конфликтной ситуации; осознание объективной конфликтной ситуации; переход к конфликтному поведению; разрешение конфликта.

Функции конфликта представлены деструктивной и конструктивной функцией.

Типологизация конфликта, по мнению автора, выполняет важную методологическую роль, поэтому основание типологизации должно быть четко выделено и последовательно проведено, в результате чего

классификация должна оказаться полной (по выделенному основанию) и непересекающейся [238].

А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов разработали универсальную понятийную схему описания конфликтов, которая включает в себя одиннадцать понятийно-категориальных групп: сущность конфликтов; классификация конфликтов; структура; функции; генезис; эволюция; динамика; системно-информационное описание конфликтов; предупреждение; завершение; исследование и диагностика конфликтов.

Под социальным конфликтом авторы понимают наиболее острый способ развития и завершения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов взаимодействия и сопровождающийся их негативными эмоциями по отношению друг к другу.

Структура конфликта представляет совокупность устойчивых элементов конфликта, обеспечивающих его целостность, тождественность самому себе. Она характеризует статическую сторону конфликта и включает две подструктуры: объективную и субъективную. Объективная подструктура конфликта включает: участников конфликта; объект конфликта; его предмет; микросреду, в которой он развивается; макросреду, оказывающую влияние на ход конфликта, и др.

Субъективная подструктура конфликта включает в себя: психологические модели конфликтной ситуации, имеющиеся у всех участников; мотивы действий сторон; цели, которые они ставят; актуальные психические состояния участников; образы оппонента, самого себя, объекта и предмета конфликта; вероятные результаты борьбы и др. Важно также определить структуру той надсистемы, элементом которой является изучаемый конфликтный место последнего в ней [14].

А. Л. Журавлев и А. А. Вахин понимают конфликт как интегральный феномен, связывающий воедино интрапсихические процессы (переживания, эмоции, восприятие, отношение и т. д.) с интерпсихическими

(взаимоотношения, коммуникация и т. д.) в ситуации актуального взаимодействия социальных субъектов в форме противодействия, противоборства.

Авторы предполагают, что конфликт можно рассматривать как некую незаконченность и неразрешимость социальной ситуации привычными способами, которая ставит конфликтующие стороны перед осознанием назревшей необходимости перемен в какой-то текущий период жизнедеятельности. Конфликт может представлять способ удержания противоречия в процессе его разрешения, содержание данного противоречия является предметом конфликта. Понимание и интерпретация конфликта участвующими в нем сторонами определяется не только различными личностными факторами, но и опосредуется всей социальной средой, в которой конфликт разворачивается. Социальная среда формирует потенциальное пространство конфликта, задает возможные конфликтные основания, которые будут влиять на возникновение и протекание каждого конкретного конфликта [95].

Н. В. Гришина раскрывает объективно-субъективную природу конфликтов, которая предполагает что для возникновения конфликта необходимо не только наличие «объективных» условий, но и субъективной оценки ситуации, такого ее восприятия, которое создает для субъекта необходимость реагирования в виде выбора соответствующей стратегии конфликтного взаимодействия (или ухода от него).

С такой точки зрения конфликт можно отнести к критическим жизненным ситуациям, которые представляют собой эмоционально переживаемые человеком жизненные обстоятельства, образующие в восприятии человека сложную психологическую проблему, требующую своего разрешения.

Восприятие ситуаций представляется автором как собой процесс, в котором на основе категоризации и интерпретации индивид создает «когнитивные соответствия» этих ситуаций. При этом «ситуационные

модели» по результатам исследований скорее являются «лично-окрашенными» образами «человека-в-ситуации», чем самой этой ситуации. В качестве решающего фактора в оценке ситуации как конфликтной является воспринимаемая противоречивость, несовместимость целей, действий, мотивов [76].

Н. И. Леонов в своих работах раскрывает онтологическую сущность конфликтов. С одной стороны автор рассматривает конфликт в контексте понятий катастрофа и кризис, как неизбежных явлений при развитии сложных систем. С другой стороны автор раскрывает онтологическую сущность конфликта через разнообразие детерминирующих причин.

Необходимость интегративного подхода обосновывается тем, что существует несколько подходов к детерминантам конфликта. Диспозиционный подход исследует черты личности, отвечающие за поведение в условиях конфликта. Ситуационный подход делает акцент на значимости ситуации и на стратегиях поведения, напрямую с личностью несвязанных. Существует синтетическая позиция, которая соединяет в себе личностные и ситуационные факторы, но на данный момент эта позиция не достаточно конкретизирована [170].

Автор выделяет следующие особенности конфликта как социального явления: конфликты относятся к числу социальных явлений, границы которых расплывчаты и четко не просматриваются; любой конфликт имеет множество сторон, аспектов, что требует комплексного подхода к его изучению; при анализе конфликтных ситуаций практически неустранимы идеологические и ценностные ориентации или даже предвзятость исследователя, обусловленная его научными интересами.

На основании этих особенностей автор говорит о перспективности использования и номотетического и идеографического подхода к описанию и объяснению поведения человека в конфликте. Идеографический способ исследования ориентирован на описание и объяснение сложного целого, на описание единичного элемента, т.е. личности, как уникального феномена.

Номотетическое исследование ориентировано на открытие общих законов, справедливых для любого частного случая, основные структуры и процессы раскрываются с помощью экспериментальных процедур [169].

О. В. Аллахвердова рассматривает изменение картины мира в конфликте. Размышления человека, находящегося в конфликте направлены на поиск аргументов, поддерживающих, сохранение ранее сложившуюся картину мира. Другая сторона, участвующая в конфликте, осознается только как оппонент, враг, и чем длительнее ситуация воспринимается как угрожающая, тем сильнее стремление сохранять свою картину мира и представление о противоположной стороне как о враге и необходимости его наказать. Это представляет собой защитное сужение сознания, которое приводит практически к невозможности разрешения конфликтной ситуации[5].

Урегулирование споров и проблем давлением или каким-либо иным силовым способом приводит к постоянному возобновлению конфликта, сужению когнитивной картины ситуации, при нарастающим эмоциональным напряжением и усилением иррациональности поведения участников конфликта. Выходом из сложившейся ситуации могут служить технологии медиации, поскольку определяющую роль в урегулировании конфликта играет форма коммуникации, используемая конфликтантами в процессе урегулирования конфликта.

Переходя к непосредственному анализу конфликтов в образовательном процессе необходимо обозначить наше понимание образовательного процесса. Образовательный процесс – это совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленная на решение задач образования, воспитания (самовоспитания) и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом [64].

С. В. Банькина и И. Е. Емельянова отмечают, что конфликты в учебно-воспитательной деятельности представляют собой закономерное явление,

поскольку данная сфера является «ядром» школьной системы, взаимоотношений субъектов образовательного процесса и фактором формирования компонентов социального опыта воспитанников [28].

В самой сути образовательного процесса заложена его изначальная конфликтогенность. Одной из причин этого, по мнению Э. И. Киршбаума, является то что, образовательный процесс характеризуется ролевой и позиционной асимметрией его субъектов. Это проявляется в том, что преподаватель и ученик, находясь в единой системе общественных отношений, реализуют их по-разному: для одних субъектов образовательный процесс выступает как профессиональный вид деятельности, для других – как учебная деятельность [132].

С. В. Пазухина обращает внимание, что уже на этапе учебной деятельности большую роль играет конфликтологическая составляющая коммуникативной компетентности, которая определяет готовность и способность педагога предупреждать и разрешать межличностные конфликты, самостоятельно и ответственно применяя конфликтологические знания, умения и навыки в профессиональной деятельности [222].

В работах Т. В. Мищенко обращается внимание на актуальность исследования педагогической деятельности, педагогических способностей и педагогических компетенций в контексте поведения и общения педагога в конфликте [204].

Наличие в рамках образовательного процесса двух видов деятельности, педагогической и учебной, образует специфику конфликтных ситуаций. В. А. Сухомлинский одной из основных причин возникновения педагогических конфликтов считает несправедливое представление учителя об обучающемся [296].

М.М. Кашапов считает, что одной из причин трудностей, которые педагоги испытывают при организации учебно-воспитательного процесса, является отсутствие умений и навыков эффективно реагировать на непредвиденные изменения в педагогической деятельности с целью

разрешения возникающих в ней противоречий. Развивать умения разрешать противоречия М. М. Кашапов предлагает путем переструктурирования объективной педагогической ситуации в проблемную (субъективную) педагогическую ситуацию. Для того, чтобы у педагога возникла проблемная ситуация, ему необходимо установить противоречия, – при этом педагогическая ситуация становится для педагога проблемной или непроблемной по субъективному основанию [127].

Конфликтную педагогическую ситуацию можно рассматривать как совокупность объективных и субъективных условий, возникающих в образовательном социуме и создающих определенное психологическое напряжение, по причине которого ослабляется рациональный контроль субъектов общения и активизируется их эмоциональное восприятие сложившихся противоречий [27].

Л. А. Витвицкая обращает внимание на то, что процесс организации взаимодействия часто носит внутренне противоречивый, неоднозначный характер в образовательном процессе. Противоречия возникают из-за наличия различных мотивов поведения людей, несовпадения их устремлений или ценностей, неумения определять свои действия или регулировать свою деятельность в соответствии с деятельностью других людей, несформированностью у обучающихся необходимых для образовательной деятельности умений и качеств и в силу других причин личностного характера.

При этом эффективность образовательного процесса находится в прямой зависимости от эффективности взаимодействия субъектов образовательного процесса, и в педагогическом плане взаимодействие определяет само существование образовательных и воспитательных процессов.

Способность к взаимодействию со стороны субъектов педагогической деятельности означает универсальную особенность педагога, характерную

для выполнения его функций в педагогическом процессе оказывать влияние на других людей в совместной с ними деятельности.

Содержание учебной деятельности предполагает активное участие ее субъектов в рамках этой деятельности, поскольку предусматривает творческую переработку полученной информации с целью более глубокого ее усвоения.

Автор, обобщая различные подходы к исследованиям педагогического взаимодействия, схематично выделяет два его основных направления: «субъект педагог - субъект ученик» и «субъект педагог - объект ученик». В первом случае можно говорить о взаимодействии, во втором речь идет о воздействии на учащихся в образовательном процессе. В образовательном процессе педагоги учитывают индивидуальные особенности обучающихся, их интересы и мотивацию, стимулируют их развитие, но чаще выполняют этот учет сами без включения самих учащихся в проектирование их взаимодействия с педагогами, другими участниками образования, образовательной среды, собственного развития [63].

В работах М. В. Григорьевой детализируются умения педагога, влияющие на эффективность взаимодействия обучающихся с образовательной средой. К ним относятся следующие умения педагога: внимательность к групповой динамике, умение понимать ситуацию взаимодействия учеников со средой, умение воспринимать класс как групповой субъект и одновременно выделять учеников «выпадающих» из группового взаимодействия, стимулировать позитивный настрой учеников к взаимодействию с образовательной средой и другие [74].

Различия в социальном статусе, личностных, психофизиологических и других характеристиках субъектов образовательного процесса неразрывно связано связаны с нормативными ожиданиями, которые сильно различаются у обучающихся и обучающихся. Несовпадение нормативных ожиданий способствует возникновению конфликтов.

Педагогический конфликт можно рассматривать как возникающую в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форму проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий, вызывающих чаще всего у них отрицательный эмоциональный фон общения, и предполагающую конструктивный перевод столкновения сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин [27].

М. А. Юферова и Т. Г. Доссэ придерживаются точки зрения, что конфликтность педагога представляет собой состояние переживания внутреннего психологического конфликта, который выражается в деструктивных поведенческих и вербальных реакциях по отношению к другим людям или в реакциях, направленных на себя. Авторы обращают внимание на то, что конфликтность педагога может перерасти в стрессовую тактику педагогического воздействия и может вызвать неудовлетворенность педагога своей профессиональной деятельностью [344]. Конфликтоустойчивость, которая может быть рассмотрена в качестве противоположного конфликтности свойства, определяется М. А. Юферовой и О. А. Коряковцевой как способность человека оптимально организовывать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия и бесконфликтно решать возникшие противоречия в отношениях с другими людьми [343].

М. М. Рыбакова выделяет следующие основные причины возникновения конфликтов в образовательном процессе.

- низкая возможность учителя прогнозировать поведение учеников; неожиданное поведение учеников может нарушить ход урока, вызывать у учителя раздражение и стремление любыми средствами убрать «помехи»; недостаток информации о причинах случившегося затрудняет выбор оптимального поведения;
- свидетелями педагогических ситуаций являются другие ученики, поэтому учитель стремится сохранить свой социальный статус любыми

средствами и тем самым часто доводит ситуацию до конфликтной;

- учителем, как правило, оценивается не отдельный поступок ученика, а его личность в целом, такого рода оценка часто определяет отношение к ученику других учителей и сверстников;
- оценка личности ученика нередко строится на субъективном восприятии его поступка, при низкой информированности о его мотивах, особенностях личности, условиях жизни в семье;
- учитель вместо анализа возникшей ситуации, торопится строго наказать ученика, мотивируя это тем, что излишняя строгость по отношению к ученику не повредит;
- оказывает влияние и характер отношений, которые сложились между учителем и отдельными учениками; личностные качества и нестандартное поведение последних являются причиной постоянных конфликтов с ними;
- личностные качества учителя также могут быть причиной конфликтов (раздражительность, грубость, мстительность, самодовольство, беспомощность и др.). Так же оказывают влияние преобладающее настроение учителя при взаимодействии с учениками, отсутствие педагогических способностей, интереса к педагогической работе, жизненное неблагополучие учителя, общий климат и организация работы в педагогическом коллективе. Необходимо обратить внимание на то, что ошибки учителя при разрешении ситуаций и конфликтов тиражируются в восприятии учащихся, сохраняются в их памяти и долго влияет на характер взаимоотношений.

Далее автор выделяют следующие виды потенциально конфликтных педагогических ситуаций: ситуации деятельности, связанные с учебной и внеучебной деятельностью; ситуации поведения, поступков, возникающие из-за нарушения обучающимися правил поведения; ситуации отношений, возникающие в сфере эмоциональных, личностных отношений в сфере общения субъектов образовательного процесса [260].

Л. В. Симонова выделяют схожие виды конфликтов, возникающих в образовательном процессе:

1. Конфликты, возникающие при нарушении взаимосвязей делового характера (в процессе учебной деятельности как реакция на препятствия к достижению целей учебной деятельности).

2. Конфликты ожиданий, возникающие при нарушении взаимосвязей "ролевого" характера (в процессе учебной и внеучебной деятельности как реакция на поведение, не соответствующее принятым нормам отношений между педагогами и учениками, не соответствующее уровню ожиданий их по отношению друг к другу).

3. Конфликты личностной несовместимости, возникающие в процессе учебной и внеучебной деятельности из-за личностных особенностей учителя и учеников, особенностей характера и темперамента [280].

Образовательный процесс в любой педагогической системе представлен самыми разными людьми, группами, коллективами (преподавательским, учительским, классным и т.д.), в этом проявляется специфика субъекта образовательного процесса как коллективного субъекта. И. А. Зимняя описывает особенности субъектов образовательного процесса. Каждый субъект педагогической и учебной деятельности, каждый педагог и ученик, представляет собой общественный субъект (педагогическое сообщество или ученичество), вместе они образуют совокупный субъект всего образовательного процесса.

Особенностью мотивационной сферы субъектов образовательного процесса является то, что она складывается из двух сторон. В идеальной схеме мотивация субъекта педагогической деятельности строится по типу «для учеников и затем для себя». Мотивация субъекта учебной деятельности строится в обратном направлении этой схемы «для себя ради достижения общей цели».

Специфичность предмета деятельности субъекта в образовательном процессе определяется тем, что представляет собой совокупность ценностей

общественного сознания, система знаний, способов деятельности, передача которых со стороны педагога встречается с определенным способом их освоения обучающимся.

Еще одной особенностью образовательного процесса является его реципрокность (взаимодополняемость, взаимоосуществляемость) двух явлений: развитие ученика предполагает постоянное саморазвитие педагога, которое есть условие развития ученика [100].

В. И. Панов в рамках экопсихологического подхода выделяет несколько различных по потенциальной конфликтности типов взаимодействия в рамках образовательной среды:

1. объект – объектный тип, в котором взаимодействие в системе «учащийся – образовательная среда» носит абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивностью, объектной ролевой позицией с обеих сторон;

2. объект – субъектный тип, в котором учащийся занимает пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды, в частности в форме педагогического воздействия со стороны педагога;

3. субъект – объектный тип, в котором образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, оценки со стороны педагога или учащегося как субъектов активных действий по отношению к образовательной среде, ее компонентам и субъектам;

4. субъект – субъектный тип, в котором компоненты системы «учащийся – образовательная среда» занимают активную ролевую позицию по отношению друг к другу. Разновидностями «субъект – субъектного» типа являются:

- субъект – обособленный, в котором каждый из компонентов указанного отношения занимает активную позицию по отношению к другому, но не учитывает при этом субъектность другого компонента; учебная ситуация носит характер взаимного непонимания;

- совместно – субъектный, в котором учащийся и педагог образуют групповой (совместный) субъект совместного действия, а их межсубъектное взаимодействие друг с другом характеризуется совместной деятельностью, подчиненной достижению общей цели, но требующей изменения собственной субъектности каждого участника взаимодействия;

- субъект – порождающий, в котором взаимодействие между учащимся и педагогом в системе «учащийся – образовательная среда» имеет совместно-распределенный характер (по В. В. Рубцову), подчиненный достижению единой цели и объединяющей учащегося и педагога в некую единую общность, что требует от них такого взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, которое приводит к изменению собственной субъектности каждого из них [226].

О. В. Лешер и Л. В. Яббарова обращают внимание на то что, специфика профессиональной деятельности преподавателя такова, что ему необходимо уметь ориентироваться в конфликтной среде, и по мере освоения профессии преподаватель приобретает только для него характерные способы решений профессиональных конфликтологических задач [177].

А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов считают, что конструктивному разрешению конфликтов в образовательном процессе способствует правильное определение учителем своей позиции в конфликтной ситуации, опора на взаимодействие с родителями учащихся, уважение личности ученика, оптимизация взаимоотношений с учащимся [15].

В. И. Добрынина отмечает [84], что в последнее время конфликтность образовательного процесса связана с изменением социального статуса педагогических кадров. Наличие у преподавателей высоких полномочий в рамках образовательного процесса, контрастирует с низким социальным статусом в повседневной жизни. Данное явление особенно характерно для высшей школы.

С. А. Слепцова делает акцент на том что, прекращение конфликтного взаимодействия в рамках образовательного процесса возможно при

осознании обеими сторонами существования конфликта; при правильной оценке, анализе конфликтной ситуации; прогнозировании ее дальнейшего развития. Основной целью психологического анализа конфликтной ситуации является создание достаточной информационной основы для ее разрешения. Прогнозирование в проблемной ситуации способствует подавлению ее развития и обеспечивает заблаговременное обнаружение тех противоречий взаимодействия, которые в будущем могут стать основой продолжения конфликта [285].

Таким образом, в психологической научной литературе освещены особенности, причины, виды и способы разрешения конфликтов в образовательной среде, что является достаточным теоретическим и практическим основанием для исследования конфликтоустойчивости педагога.

1.3. Системный подход к конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности

Для оптимального конфликтоустойчивости личности мы выбрали системный психологический анализ. Исследование происходило в рамках алгоритма системного исследования [119]:

1. Изучение системы в аспекте ее включенности в более общую целостность – метасистему и определение тех характеристик, которые она обретает в ней; это представляет собой метасистемный план исследования.

2. Изучение системы в плане основных закономерностей структурной организации. Данный этап разделяется, как правило, на ряд подэтапов, которые в своей совокупности образуют структурный план исследования.

- 2.1. Определение наличия или отсутствия у системы самостоятельной цели как критерия ее дифференциации от среды.

2. 2. Выделение системы из среды в качестве относительного самостоятельной на основе определенного критерия.

2. 3. Установление компонентного состава системы на основе «критерия взаимосодейственности», согласно которому компонентами системы считается все то, что так или иначе содействует достижению ее цели.

2. 4. Собственно структурное изучение системы, то есть определение совокупности связей между компонентами, установленными на предыдущем этапе.

3. Раскрытие особенностей функциональной организации системы (функциональный план исследования).

4. Определение генетических особенностей и закономерностей развития системы (генетический план исследования).

5. Определение наиболее обобщенных свойств изучаемой системы – ее системных качеств, интегративных свойств (интегративный план исследования).

В нашем исследовании мы опираемся на определениях понятий «система», «структура» и «функция», которые были сформулированы В. Д. Шадриковым [327].

Система – это структура, рассматриваемая в отношении определенной функции.

Структура – это объективно существующее целостное, представленное элементами и их взаимосвязями друг с другом и с целым.

Функция (элемента, структуры, системы) – продуцирование определенного результата. Система всегда носит функциональный характер, поэтому понятия "система" и "функциональная система" следует понимать как синонимы.

В. Д. Шадриков выделяет следующие характеристики системы [327]. Во-первых, "система" представляет собой нечто целостное, отличное от окружающей ее среды; во-вторых, эта целостность носит функциональный

характер; в-третьих, система представляется дифференцируемой на конечное множество взаимосвязанных элементов, обладающих определенными свойствами; в-четвертых, отдельные элементы системы взаимодействуют в плане общего назначения системы; в-пятых, свойства системы не сводятся к свойствам образующих ее компонентов; в-шестых, система находится в информационном и энергетическом взаимодействии с окружающей средой; в-седьмых, система изменяет характер функционирования в зависимости от информации о полученных результатах; в-восьмых, системы могут обладать свойствами адаптивности.

А. Г. Асмолов в качестве основных характеристик системы выделяет следующие[20]:

1. целостность системы представляет собой несводимость любой системы к сумме образующих ее частей и невыводимость из какой-либо части системы ее свойств как целого;

2. структурность системы – это связи и отношения элементов системы упорядочиваются в некоторую структуру, которая и определяет поведение системы в целом;

3. взаимосвязь системы со средой, которая может носить закрытый (не изменяющий среду и систему) или открытый (преобразующий среду и систему) характер;

4. иерархичность системы проявляется в том, что каждый компонент системы может рассматриваться как система, в которую входит другая система, т. е. каждый компонент системы может быть одновременной элементом (подсистемой) данной системы, и сам включать в себя другую систему;

5. множественность описания системы характеризуется тем что, каждая система, являясь сложным объектом, в принципе не может быть сведена только к какой-то одной картине, одному отображению, что предполагает для полного описания системы сосуществование множества разных ее отображений.

О необходимости генетического плана исследования писал Б. Ф. Ломов [179]. Он отмечал, что многоплановость исследования психических явлений, их многомерность и многоуровневый характер, сочетание свойств различного порядка, сложное строение детерминации могут быть раскрыты только тогда, когда система рассматривается в развитии. Саму суть системы можно понять только через ее развитие, ни целостность, ни дифференцированность системы не могут быть поняты вне анализа ее развития.

Позднее было сформулировано понятие системогенеза, под которым понимается процесс формирования системы, в ходе которого определяется компонентный состав системы, устанавливаются функциональные взаимосвязи между компонентами, и происходит развитие отдельных компонентов в плане обеспечения достижения цели [327].

Мы рассматриваем педагога как субъекта учебной деятельности. Н. В. Нижегородцева раскрывает системогенетическую концепцию учебной деятельности, которая представляет собой реализацию системной методологии в анализе учебной деятельности как системного образования.

Исследование учебной деятельности как многоуровневого системного образования представляет собой конкретизацию общих положений системогенетического подхода. Феноменология и онтология учебной деятельности: выявление качественной определенности и специфичности предмета исследования, определение общих и специфических по отношению к другим видам деятельности характеристик. Компонентный анализ психологической системы учебной деятельности, определение круга учебно-важных качеств. Структурно-функциональный анализ учебной деятельности, исследование взаимосвязей и структурной организации компонентов психологической системы учебной деятельности, их функционального значения и механизмов структурирования. Генетический анализ, раскрытие механизмов и общих закономерностей развития психологической системы

учебной деятельности. Исследование взаимосвязей системы учебно-важных качеств метасистемного характера [213].

Педагогическая деятельность для педагога является профессиональной деятельностью. Исследуя профессиональную деятельность и профессиональное становление личности Ю. П. Поваренков в качестве системных качеств этой деятельности выделять профессионально важные и профессионально значимые качества.

Автор рассматривает профессионально важные и профессионально значимые качества в контексте профессионально ориентированных качеств – качеств, которые влияют на эффективность функционирования и формирования субъекта труда. Разделение качеств на профессионально важные и профессионально значимые происходит на основе механизма их влияния на эффективность деятельности и развития субъекта: к профессионально важным качествам относятся профессиональные знания и профессиональные способности; к профессионально значимым качествам – профессиональные интересы, установки, черты характера и др.

Профессионально важные и профессионально значимые качества являются системными качествами, которые строятся на основе индивидуальных качеств человека, но в качественном и количественном отношении соответствуют требованиям метасистемы «социально-профессиональная ситуация развития и реализации субъекта труда»; они являются системными качествами данной системы. Так они являются интегральными качествами, т.е. их содержание определяется не одним, не двумя и т.д., а системой индивидуальных качеств, которые взаимодействуют между собой в режиме взаимодополнения и взаимокompенсации [246].

Педагогическая деятельность предполагает наличие у педагога ряда компетентностей. Конфликтоустойчивость может быть отнесена к личностным компетентностям педагогов как часть эмоциональной устойчивости, которая определяет характер отношений в ситуациях конфликта, способствует сохранению объективности оценки обучающихся

[328]. Конфликтоустойчивость способствует повышению компетентности педагога в принятии решения в различных педагогических ситуациях, в том числе принятия решений в конфликтных ситуациях [328].

Конфликтоустойчивость является составляющей и организационной компетентности педагогов в установлении субъект - субъектных отношений в образовательном процессе. Способствует взаимопониманию, сотрудничеству, принятию интересов и потребностей участников образовательного процесса [328].

А. Я. Анцупов, в работах которого представлен системный подход к изучению конфликтов, отмечает, что системное изучение конфликтов предполагает системно-структурный, системно-функциональный, системно-генетический, системно-информационный и системно-ситуационный их анализ [14].

А. Я. Анцупов рассматривает конфликтоустойчивость как специфическое проявление психологической устойчивости, способность человека оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия, бесконфликтно решать возникшие проблемы в отношениях с другими людьми.

Структуру конфликтоустойчивости составляют волевой, познавательный, мотивационный и психомоторный компоненты.

Эмоциональный компонент отражает эмоциональное состояние личности в ситуации взаимодействия, уровень и характер возбудимости психики и ее влияние на успешность общения в трудной ситуации. Суть эмоционального компонента проявляется в умении управлять своим эмоциональным состоянием в трудных ситуациях взаимодействия, способности открыто выражать свои эмоции без оскорбления личности оппонента, не переходить в депрессивные состояния в случае затяжного конфликта или проигрыша в нем.

Волевой компонент представляет собой способность личности к мобилизации сил в ситуации взаимодействия, к сознательному управлению

своим поведением и психическим состоянием, обеспечивает толерантность, терпимость к чужому мнению, несогласие с другими людьми, самообладание и самоконтроль.

Познавательный компонент обеспечивает устойчивость функционирования познавательных процессов личности, невосприимчивость к провокационным действиям оппонента. Волевой компонент включает в себя умение определить начало предконфликтной ситуации; анализ причин возникновения конфликта; умение сводить к минимуму искажение восприятия конфликтной ситуации и личности оппонента и своего поведения; умение дать объективную оценку конфликта, прогнозировать его развитие и последствия; способность быстро принимать правильные решения; выдвигать альтернативные решения проблемы; способность к аргументации и цивилизованной полемике в условиях спора.

Мотивационный компонент представляет собой состояние внутренних побудительных сил, способствующих оптимальному поведению в трудной ситуации взаимодействия. Обеспечивает адекватность побуждений складывающейся ситуации, их направленность на совместное разрешение противоречия, возможность корректировки отстаиваемых интересов в зависимости от изменения обстановки.

Психомоторный компонент обеспечивает правильность действий, их четкость и соответствие ситуации и заключается в умении владеть своим телом, управлять жестикულიцией и мимикой, контролировать позы, положения рук, ног, головы, не допускать тремора рук, дрожания голоса, нарушений координации движений [18].

Как отмечает Л. Н. Лукьянова конфликтоустойчивость не является врожденным свойством, она формируется одновременно с развитием личности и зависит от уровня сформированности навыков эмоциональной саморегуляции [182].

А. М. Митяева отмечает, что образовательном процессе происходит развитие конфликтной компетентности и конфликтоустойчивости его

субъектов. Она выделяет следующие компоненты конфликтоустойчивости. Мотивационный компонент конфликтоустойчивости личности, который развивает адекватное восприятие предконфликтной или конфликтной ситуации, направленность побуждений на совместный поиск путей разрешения противоречия; способствует оптимальному поведению в конфликтной ситуации; обеспечивает возможность корректировки отстаиваемых интересов.

Эмоциональный компонент конфликтоустойчивости личности обеспечивает формирование (развитие) умения управлять своим эмоциональным состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях; формирование способности открыто выражать эмоции, не переходя в депрессивные состояния при затягивании или проигрыше в конфликте.

Волевой компонент конфликтоустойчивости личности отвечает за регуляцию эмоционального возбуждения в конфликтной ситуации и обеспечивает терпимость к чужому мнению, самоконтроль, умение дать объективную оценку конфликта, умение сводить к минимуму искажение восприятия.

Психомоторный компонент конфликтоустойчивости личности обеспечивает правильность поведения и действий, их соответствие конфликтной ситуации, развитие умения владеть собой, управлять жестикомикой и мимикой, контролировать свои действия и др [203].

С.Р. Петрухина, рассматривая конфликтоустойчивость как базовую характеристику профессиональной компетентности творческой конкурентоспособной личности, выделяет следующие компоненты в ее структуре:

- *эмоциональный*: умение управлять своими эмоциональными состояниями в предконфликтных и конфликтных ситуациях, открыто выражать свои эмоции без оскорблений оппонента;
- *волевой*: способность личности к сознательной мобилизации сил, контролю и управлению собой;

- *познавательный*: умение сводить к минимуму искажения восприятия конфликтной ситуации, личности оппонента, своего поведения, правильно принимать решения, аргументировать и вести полемику в условиях спора;

- *мотивационный*: способность личности оптимально организовывать поведение, направлять его на совместный поиск компромиссных путей решения противоречий [239].

На основании теоретико-методологического анализа конфликтоустойчивость рассматривается нами как интегративное качество личности (педагога в частности), которое обладает всеми характеристиками, необходимыми для системного психологического анализа и соответствует требованиям системного подхода.

Выводы по главе

1. Исследование конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности основывается на теоретико-методологическом анализе деятельностных, личностных и субъектных характеристиках педагога. Это позволяет раскрыть конфликтоустойчивость как характеристику, способствующую повышению эффективности учебной и педагогической деятельности, а так же оптимизации взаимодействия участников образовательного процесса.
2. Конфликты в образовательной среде обладают качествами, характерными для конфликта, как социально-психологического явления и имеют свои особенности. Особенности конфликтов обусловлены ролевой и позиционной асимметрией субъектов образовательного процесса, которая проявляется в том, что обучающий и обучаемый, находясь в единой системе общественных отношений, реализуют их в контексте разного вида деятельности: для одних

субъектов образовательный процесс выступает как профессиональный вид деятельности, для других – как учебная деятельность.

3. Конфликтоустойчивость педагога может быть рассмотрена как структурная организация личностных качеств педагога, направленная на преодоление конфликтообразующих противоречий в профессиональном обучении и педагогической деятельности. Наиболее перспективным является исследование конфликтоустойчивости в рамках системного подхода в психологии. Существующие общие модели конфликтоустойчивости личности необходимо наполнить и детализировать спецификой конфликтоустойчивости педагога.

Глава 2. Методическое обеспечение эмпирического исследования конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности

2.1. Постановка цели и задач исследования

Целью эмпирического исследования стало выявление структурных и содержательных характеристик конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности. Данная цель конкретизировалась в следующих **задачах**:

Задачи исследования:

1. Подобрать комплекс методик для диагностики конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.
2. Разработать методику для диагностики восприятия конфликтных ситуаций.
3. Установить структурно-функциональные характеристики конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.
4. Определить механизмы конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.
5. Выделить виды конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.
6. Исследовать роль ситуационных метакомпонентов в структуре конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.
7. Исследовать элиминацию как механизм интегративной регуляции конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.

8. Выявить качественные различия конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.

В эмпирическом исследовании проверялись следующие гипотезы:

1. Структурообразование конфликтоустойчивости личности основано на двух принципах формирования компонентного состава: принципе достаточности и принципе потенциальной неограниченности компонентов структуры для достижения цели.
2. Развитие конфликтоустойчивости педагога представляет собой восхождение от конкурентно-ориентированного способа разрешения конфликта к совместно-ориентированному

На разных этапах применялись следующие методики: «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев); «Опросник межличностных отношений» (В. Шутц, в адаптации А. А. Рукавишниковой); «Субъективный локус контроля» (Дж. Роттер); «Волевые качества личности» (М. В. Чумаков); «Диагностика ведущего типа реагирования на конфликт» (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева); «Частный семантический дифференциал» (Ю. В. Пошехонова, А. В. Бузмакова); «Репрезентация конфликтной ситуации» (А. В. Бузмакова, Ю. В. Пошехонова).

Исследование проводилось в три этапа:

1 этап: теоретический (2007 – 2008 гг.) – определение сути проблемы исследования. Анализ психологических походов к проблеме конфликтоустойчивости. Выбор теоретико-методологической базы для последующего эмпирического исследования.

2 этап: эмпирический (2009 – 2011 гг.) – определение методов, методик, содержания, структуры эмпирического исследования. Разработка авторского методического инструментария. Проведение эмпирического исследования с использованием методов наблюдения, анкетирования, тестирования.

3 этап: аналитический (2012 – 2016 гг.) – количественный и качественный анализ результатов эмпирического исследования, их синтез и

систематизация, проверка гипотез, формулирование выводов, оформление текста автореферата и диссертации. Результаты исследования докладывались на семинарах и конференциях, публиковались в форме глав в коллективных монографиях, а так же научных тезисов и статей.

Нами были сформулирована цель и задачи исследования, выдвинуты гипотезы, сформирована эмпирическая база исследования, описаны хронологические этапы исследования.

2.2. Описание методического инструментария исследования конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности

Мы исследуем конфликтоустойчивость в контексте образовательного процесса. Образовательный процесс представляет собой систему различных форм и видов деятельности, которая, с одной стороны, обуславливает смысловой контекст конфликтоустойчивости, а с другой стороны обусловлена более широкими культурно-историческим контекстом. Можно предположить, что конфликтоустойчивость педагога обладает общими характеристиками, специфическими характеристиками как для субъектов различной деятельности (учебной и педагогической) и индивидуальными характеристиками для каждого педагога.

Во время подбора методического инструментария мы выделили две больших группы диагностических методик: первая группа методик относится к «теории черт», вторая группа методик относится к ситуационному подходу – исследует стили поведения в конфликте, которые непосредственно с личностью не связаны [76, 123]. Обе группы методик относятся к номотетическому подходу, который исследует общие механизмы и закономерности тех или иных психологических явлений или личности. В нашем исследовании данная группа методик представлена опросниками:

- «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев);
- «Опросник межличностных отношений» (В. Шутц, в адаптации А.А. Рукавишников);
- «Субъективный локус контроля» (Дж. Роттер);
- «Волевые качества личности» (М.В. Чумаков);
- «Индивидуально-типологический опросник» (Л.Н. Собчик);
- «Диагностика ведущего типа реагирования на конфликт» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева);
- «Стратегии поведения в конфликте» (К. Томас, в адаптации Н.В. Гришиной).

Приведем их краткую характеристику.

«Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) [109].

Методика предназначена для выявления склонности субъекта к конфликтности и агрессивности как личностным характеристикам.

Опросник состоит из 80 утверждений, на которые респондент отвечает «да» или «нет». Эти утверждения формируют 8 основных шкал и 3 интегральные шкалы. Шкалы методики: «вспыльчивость», «напористость, наступательность», «подозрительность», «бескомпромиссность», «неуступчивость», «мстительность», «нетерпимость к мнению других», «обидчивость»

Шкала «позитивная агрессивность» является интегральным показателем по шкалам «наступательность (напористость)» и «неуступчивость»

Шкала «негативная агрессивность» является интегральным показателем по шкалам «нетерпимость к мнению других» и «мстительность».

Шкала «конфликтность» является интегральным показателем по шкалам «бескомпромиссность», «вспыльчивость», «обидчивость», «подозрительность»

«Опросник межличностных отношений» (В. Шутц, в адаптации А.А. Рукавишников) [307].

Оригинальное название опросника *FIRO-B (Fundamental Interpersonal Relation Orientation)*, «B» (*behaviour*). Опросник диагностирует основные аспекты межличностных отношений в диадах и группах, а также коммуникативные особенности личности. Оценивает поведение человека с учетом трех областей межличностных потребностей: «включения» (потребность создавать и поддерживать удовлетворительные отношения с другими людьми), «контроля» (потребность создавать и сохранять удовлетворительные отношения с людьми, опираясь на контроль и силу) и «аффекта» (потребность создавать и поддерживать удовлетворительные отношения с другими людьми, на основе близких эмоциональных контактов).

Опросник содержит 54 утверждения, испытуемым нужно оценить каждое по шестибальной шкале. Эти утверждения образуют 6 основных шкал.

Характеристика шкал.

Высокие показатели по шкале *включение (выраженное поведение)* говорят о том, что человек что индивид чувствует себя хорошо среди людей и будет иметь тенденцию искать общение с ними. Низкие баллы по шкале говорят о том, что человек не чувствует себя хорошо среди людей и будет иметь склонность их избегать.

Высокие показатели по шкале *включение (требуемое поведение)* говорят о том, что человек имеет сильную потребность быть принятым остальными и принадлежать к ним. Низкие показатели по шкале говорят о том, что человек имеет тенденцию общаться с малым количеством людей, не стремиться принадлежать к группам и общностям.

Высокие баллы по шкале *контроль (выраженное поведение)* говорят о том, что человек старается брать на себя ответственность, стремиться контролировать и влиять на окружающих. Низкие баллы по шкале говорят о

том, что человек избегает принятия решений и взятия на себя ответственности.

Высокие баллы по шкале *контроль (требуемое поведение)* говорят о том, что у человека имеется потребность в контроле и руководстве со стороны окружающих, он избегает брать на себя ответственность. Низкие баллы по шкале говорят о том, что человек не приемлет внешнего контроля за собой.

Высокие баллы по шкале *аффект (выраженное поведение)* говорят о склонности человека устанавливать близкие чувственные отношения с другими людьми и проявлять к ним теплые и дружеские чувства. Низкие показатели по шкале говорят о том, что человек осторожен и избирателен при установлении близких доверительных отношений.

Высокие баллы по шкале *аффект (требуемое поведение)* говорят о том, что человек требует, чтобы окружающие стремились быть к нему эмоционально близкими, делились своими чувствами, вовлекали в глубокие эмоциональные отношения. Низкие баллы по шкале говорят о том, что человек осторожен при выборе лиц, с которыми создает более глубокие эмоциональные отношения.

«Субъективный локус контроля» (Дж. Роттер, в адаптации С.Р. Пантелеева, В.В. Столина) [251].

Методика диагностирует тип субъективного контроля личности. Локус контроля – это психологическая характеристика, которая определяет, кому или чему личность приписывает ответственность за происходящей с ней события. Локус контроля является важной характеристикой в структуре личности.

Принято выделять два основных типа субъективного локуса контроля: экстернальный (внешний) и интернальный (внутренний) локус контроля. Экстернальный локус контроля говорит о склонности человека перекладывать ответственность за результаты своей деятельности на внешние обстоятельства и других людей. Интернальный локус контроля

говорит о том, что человек признает зависимость успешности деятельности от своих внутренних факторов.

Опросник включает в себя 32 пункта, построенных на основе принципа выбора одного из утверждений. Опросник состоит из 32 пар утверждений. В каждой паре испытуемым предлагается выбрать одно из них. В результате обработки результатов получается одномерная шкала, дающая обобщенный показатель локуса контроля.

«Волевые качества личности» (М.В. Чумаков) [323].

Опросник направлен на диагностику таких волевых качеств, которые представляют собой конкретные проявления волевой регуляции, определяющиеся условиями и содержанием конкретных видов деятельности, осуществляемых человеком.

Опросник содержит 78 утверждений, на которые респондент отвечает «да» или «нет». Эти утверждения формируют 9 шкал, выделенных факторным анализом списков прилагательных из словаря русского языка

Характеристика шкал методики

Шкала ответственности. Высокий балл по этой шкале получают ответственные, обязательные люди. Низкий балл по шкале получают люди, которых можно назвать ненадежными и несколько «безалаберными». Они не перегружают себя.

Шкала инициативности. Высокий балл по шкале характерен для инициативных, деятельных людей с высокими лидерскими тенденциями. Низкий балл получают пассивные люди. Их устраивает существующее положение дел и они не склонны что-либо менять, стремятся к стабильности.

Шкала решительности. Высокий балл по шкале характерен для людей, быстро и уверенно принимающих решения. Низкий балл получают нерешительные, неуверенные, склонные к постоянным сомнениям люди.

Шкала самостоятельности. Высокий балл набирают испытуемые, не нуждающиеся в постоянной психологической поддержке. Низкий балл

свидетельствует о низкой самостоятельности, внушаемости, зависимости от мнения группы.

Шкала выдержки. Высокий балл характерен для людей, умеющих контролировать свои эмоции, терпеливо переносить нагрузки, справляться с монотонной деятельностью. Низкий балл характерен для людей, свободных в проявлении эмоций, испытывающих трудности при необходимости переносить нагрузки или выполнять неинтересную работу.

Шкала настойчивости. Высокий балл получают стойкие илюди, способные к преодолению препятствий на пути достижения цели. Низкий балл по шкале характерен для людей, которых препятствия заставляют отказаться от намеченных целей и приводят к эмоциональной дестабилизации.

Шкала энергичности. Высокий балл свидетельствует об активности, энергичности человека. Низкий балл получают люди с невысокой активностью.

Шкала внимательности. Высокий балл получают люди, способные к произвольной концентрации внимания. Низкий балл характерен для людей, испытывающих трудности с произвольной концентрацией внимания.

Шкала целеустремленности. Высокий балл свидетельствует о наличии у человека хорошо осознанных целей в жизни. Низкий балл говорит о недостаточной четкости целей и упорстве в их достижении.

«Индивидуально-типологический опросник» (Л.Н. Собчик) [289].

В основе методики лежит теория, разработанная Л.Н. Собчик, о ведущих тенденциях, пронизывающих разные уровни развития личности – от врожденных свойств темперамента, через характер, который формируется в процессе взаимодействия темперамента с социальной средой, – к личности, обладающей высоким уровнем самосознания, самооценки, самоконтроля. Ведущие тенденции определяют индивидуальный тип переживания, силу и направленность мотивации, стиль межличностного общения и познавательных процессов.

Опросник содержит 91 утверждение, на которые респондент отвечает «да» или «нет». Эти утверждения формируют 8 основных шкал и шкалы лжи и аггравации.

Характеристика шкал.

Шкала *лжи* диагностирует неискренность, тенденции показать себя в лучшем свете. Шкала *аггравации* диагностирует стремление подчеркнуть имеющиеся проблемы и сложность собственного характера.

Высокие баллы по шкале *экстраверсия* свидетельствуют об обращенности человека в мир реально существующих объектов и ценностей, открытости, стремлении к расширению круга контактов, общительности. Высокие баллы по шкале *интроверсия* свидетельствует об обращенности человека в мир субъективных представлений и переживаний, тенденции к уходу в мир иллюзий, фантазий и субъективных идеальных ценностей, сдержанности, замкнутости.

Высокие баллы по шкале *спонтанность* свидетельствуют о непродуманности человека в высказываниях и поступках. Высокие баллы по шкале *сензитивность* свидетельствуют о впечатлительности человека, склонности к рефлексии, пессимистичности в оценке перспектив.

Высокие баллы по шкале *агрессивность* свидетельствуют об активной самореализации человека, упрямстве и своеволии в отстаивании своих интересов. Высокие баллы по шкале *тревожность* свидетельствуют об эмоциональности, восприимчивости, незащищённости человека.

Высокие баллы по шкале *ригидность* свидетельствуют об инертности установок, субъективизме, повышенном стремлении человека к отстаиванию своих взглядов и принципов, критичности в отношении мнений других людей. Высокие баллы по шкале *лабильность* свидетельствуют об эмотивности человека, выраженной изменчивости настроения, мотивационной неустойчивости, сентиментальности, стремлении к эмоциональной вовлеченности.

«Диагностика ведущего типа реагирования на конфликт» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева) [126].

Авторы методики определяют тип реагирования на конфликт как совокупность поведенческих, вербальных и эмоциональных реакций человека, проявляющихся в любой конфликтной ситуации и определяющих агрессивный способ поведения человека, уход или оптимальный способ разрешения конфликтной ситуации.

Методика содержит 42 утверждения, каждое из которых является ответной реакцией на предложенную ситуацию. Каждое утверждение необходимо оценить по четырех бальной шкале. Эти утверждения образуют три шкалы. В результате обработки результатов можно узнать на сколько для человека характерен тот или иной тип реагирования на конфликт.

Характеристика шкал.

Шкала, диагностирующая тип реагирования *«Уход»*, характеризует стремление человека избегать конфликта, занимать позицию невмешательства в ситуации провоцирующие возникновение противоречий, не вступать в обсуждение вопросов, чреватых разногласиями.

Шкала, диагностирующая тип реагирования *«Агрессия»*, характеризует совокупность поведенческих реакций, имеющих отрицательную эмоциональную окраску по отношению к партнеру, сопровождающихся грубостью, порицанием партнера с целью его подчинения. Люди, выбирающие данный тип реагирования на конфликт, склонны влиять на оппонента, с целью заставить его принять свою точку зрения любой ценой.

Шкала, диагностирующая тип реагирования *«Оптимальное разрешение»*, характеризует признание личностью различия во мнениях и готовность ознакомиться с иными точками зрения, чтобы понять причины конфликта и найти курс действий, приемлемый для обеих сторон и обеспечивающий достижение социально полезной цели.

«Стратегии поведения в конфликте» (К. Томас, в адаптации Н.В. Гришиной) [76].

Опросник основывается на положении К. Томаса и Р. Киллмена о том, что в любом социальном конфликте каждый участник оценивает и соотносит свои собственные интересы и интересы соперника. На основе этого положения выделены пять стратегий поведения в конфликте: соперничество (достижение своих интересов в ущерб интересам другого человека); приспособление (жертвование своими интересами ради интересов другого человека); компромисс (частичное удовлетворение интересов обеих сторон); избегание (отсутствие тенденции к достижению собственных интересов); сотрудничество (достижение альтернативы, удовлетворяющей интересы обеих сторон).

Методика состоит из 12 суждений, которые в разных сочетаниях сгруппированы в 30 пар. В каждой паре суждений испытуемому нужно выбрать только одно. На основе суждений сформированы 5 шкал.

Характеристика шкал.

Шкала *«приспособление»* характеризует стремление человека сохранить или наладить благоприятные отношения, обеспечить интересы соперника путем сглаживания разногласий. Данная стратегия может являться конструктивной, если предмет разногласий имеет для человека меньшую ценность, чем взаимоотношения с соперником.

Шкала *«уход»* или *«избегание»* характеризует стремление не брать на себя ответственность за принятие решения, не видеть разногласий, отрицать конфликт, считать его безопасным. Данная стратегия может являться конструктивной, если предмет разногласий не представляет для человека большой ценности, а сам он ориентируется на разрешение ситуации само собой.

Шкала *«сотрудничество»* характеризует поиск решений в конфликте, полностью удовлетворяющих интересам обеих сторон в ходе открытого обсуждения. Данная стратегия может являться конструктивной, если предмет разногласий имеет одинаково высокую ценность для обеих сторон, участвующих в конфликте.

Шкала «*соперничество*» характеризует стремление настоять на своем путем открытой борьбы за свои интересы, в занятии жесткой позиции непримиримости антагонизма в случае сопротивления. Данная стратегия может применяться, если направленность на собственные интересы значительно превышает интересы соперничающей стороны.

Шкала «*компромисс*» характеризует стремление урегулировать разногласия путем двухсторонних уступок. Данная стратегия может являться конструктивной, если необходимо уменьшить негативное общение, при относительно быстром разрешении конфликта.

В качестве методологической базы исследования мы выбрали системный подход (А. В. Карпов, Б. Ф. Ломов, В.Е.Орёл, В. Д. Шадриков).

На разных этапах исследования применялись методы наблюдения, беседы, анкетирования.

В работе применялись следующие методы статистической обработки эмпирических данных: анализ достоверности различий с помощью критерия t-Стьюдента и критерия U-Манна-Уитни; корреляционный анализ на основе коэффициента корреляции r-Пирсона и коэффициента ранговой корреляции r-Спирмена; факторный анализ; кластерный анализ; линейный регрессионный анализ; критерий χ^2 Пирсона; структурный анализ (А. В. Карпов, В. Д. Шадриков), метод оценки степени организованности корреляционных плеяд и характера их конфигурации (А. В. Карпов); метод «экспресс – χ^2 » – выявление качественного своеобразия структур (их гомогенность и гетерогенность) на основе матриц интеркорреляций (А. В. Карпов).

Математическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью пакета «MS Excel 2007», программы статистической обработки данных «Statistica 6.0» и экспертной психодиагностической системы «Psychometric Expert 8».

На основании системного подхода для исследования конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и

педагогической деятельности нами подобран комплекс диагностических методик и математических методов статистической обработки данных, соответствующий цели и задачам исследования.

2.3. Обоснование и описание разработки методики «Репрезентация конфликтной ситуации»

В ряде психологических исследований (Н.В. Гришина, С.В. Ковалев, Н.И. Леонов, Л.А. Петровская и др.) было установлено, что большую роль в конфликтном взаимодействии играет восприятие конфликтной ситуации. Образ конфликтной ситуации рассматривается ими как один из компонентов структуры конфликта, который является опосредующим звеном между характеристиками участников конфликта и условиями его протекания, с одной стороны, и конфликтным поведением с другой стороны.

Н.В. Гришина определяет конфликт как вид социальной ситуации, разделяющий атрибутивные черты (ценностно-нормативные характеристики) всех социальных ситуаций. Автор отмечает, что «определение» социальной ситуации как конфликтной является пусковым механизмом возникновения конфликта. Под «определением ситуации» понимается теоретический конструкт, обозначающий результат восприятия ситуации и ее интерпретации. Использование концепта «определение ситуации» позволяет ввести четкие разграничения между такими понятиями как «конфликт», «конфликтная ситуация» и «противоречие», «противоречивая ситуация», отводя последним статус реальной объективной ситуации, а конфликту – содержание «определенной как конфликтной» ситуации, что является пусковым механизмом возникновения конфликта с последующим развитием конфликтного взаимодействия. Тем самым участники социального взаимодействия выступают как активные субъекты этого взаимодействия [76].

Понятие «определение ситуации» из работ Н.В. Гришиной можно соотнести с понятием «образ конфликтной ситуации» в работах Н.И. Леонов. Образ конфликтной ситуации автор определяет как организованную репрезентацию конфликтной ситуации в системе знаний субъекта, которая определяет специфику поведения субъекта и может выступать в качестве дифференцирующего признака активности субъекта. Структура образа конфликтной ситуации, определяемая сами субъектом, включает следующие его презентующие составляющие: самого себя, другого человека и концептуальность ситуации. Динамический аспект характеризуется такими феноменами как целостность – незавершенность, взаимосвязанность – автономность, статичность – динамичность, типичность – индивидуальность. Автор отмечает перспективность исследования поведения человека в конфликтных ситуациях не только в рамках номотетического подхода, но и в рамках идеографического подхода говорит Н.И. Леонов [171].

Ю. В. Скворцова и М. В. Башкин рассматривают способность понимать конфликтную ситуацию (анализировать, выделять структурные компоненты, прогнозировать развитие конфликта, планирование и осуществление собственных действий, основанное на оценке собственных интеллектуальных качеств) как когнитивную характеристику конфликтной компетентности личности [282].

Л. А. Коновалова, исследуя субъективные и ситуативные факторы, влияющие на восприятие партнера в процессе общения, обращается к понятию образа. Формирование образа неразрывно связано с образным мышлением, важную роль в процессе формирования образа играют цели, мотивы, установки, отношения человека. В информационном плане образ является формой репрезентации окружающей действительности, и характеризуется многомерностью, многокатегориальностью, полимодальностью. В образах отражаются не только основополагающие перцептивные категории, но и взаимоотношения между ними. Образ

выполняет когнитивную функцию, обеспечивая общее представление об основных параметрах, этапа, границах взаимодействия [143].

Таким образом, восприятие конфликтной ситуации представляется нам как составляющее конфликтоустойчивости личности. В силу отсутствия методик, тонко учитывающих одновременно и индивидуальные особенности человека, и специфику конфликтной ситуации (и при этом отвечающих задаче одновременной диагностики большого числа испытуемых) возникла необходимость разработки авторской методики «Репрезентация конфликтной ситуации». Поставленная нами задача была реализована с помощью методов психосемантики, которые основываются на положении о том, что на поведение воздействует не сама по себе стимульная ситуация, а ее смысловая категоризация в сознании субъекта [236, 336].

Методологической базой для разработки выступили основные положения деятельностного подхода к проблеме сознания, который отражен в работах таких отечественных психологов как Л. С. Выготский [66], А. Н. Леонтьев [174], С. Л. Рубинштейн [256], А. Р. Лурия [183], В. В. Столин [251], В. Ф. Петренко [232], А. Г. Шмелева [336].

Л. С. Выготский считал, что значение, является образующей сознания, связующим звеном процесса общения и обобщения, и обеспечивает преемственность социального опыта от субъекта к субъекту. Под осознанностью он понимает системность организации значений, возможность переформулировок содержания высказывания, выражения одних значений, через другие [66].

Идеи Л. С. Выготского нашли продолжение в работах А. Н. Леонтьева, который определяет значение как «ставшее достоянием моего сознания (в большей или меньшей своей полноте и многогранности) обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания, или даже в форме умения как «обобщенного образа действия», нормы поведения и т.» [174]. А. Н. Леонтьев подчеркивает, что сознание является индивидуальной системой

значений, неразрывно связанной с чувственной тканью, связывающий сознание с предметным миром, личностными смыслами и мотивационно-потребностной сферой человека.

Рассматривая сознание в филогенетическом разрезе, надо отметить, что при таких ведущих формах отражения действительности как ощущение и восприятие, сознание чрезвычайно зависимо от мотивационно-потребностной сферы субъекта и его эмоционального состояния.

С появлением в филогенезе языка появляется возможность фиксации общественного опыта в форме значений. Устойчивость содержания значений постепенно изживается субъектностью отражения, пристрастность и обусловленность сознания актуальными потребностями субъекта. А. Н. Леонтьев подчеркивает ведущую роль языка, как носителя человеческого опыта, но отмечает, что значения могут передаваться от поколения к поколению не только с помощью языка, но и с помощью нормированных форм поведения, ритуалов, выразительных движений, искусственных языков, танцев, символов, жестов и др. [174]

Опираясь на расширенную трактовку языка В. Ф. Петренко, дает следующее определение значения: значение – это обобщенная идеальная модель объекта в сознании субъекта, в которой фиксированы существенные свойства объекта, выделенные в совокупной общественной деятельности [231].

Сознание является высшей формой отражения действительности. Осознавать действительность – значит расчленять ее на элементы и устанавливать между ними определенные связи и отношения: сходства, тождества, различия, принадлежности, последовательности и т.д. и т.п. .

Значение можно рассматривать как превращенную форму деятельности, поскольку в нем фиксируются свойства объекта, которые могут быть раскрыты в какой-либо общественно значимой деятельности субъекта или общества, как совокупного субъекта. При этом предметный мир или окружающая действительность, зафиксированные с помощью значения,

понимаются через призму культурно-исторического существования человека. Таким образом, восприятие и осознание мира являются производными от культурно-исторического развития человека [236].

Новые формы деятельности субъекта порождают новые формы осознания действительности, а, следовательно, образуются и новые формы значения. Значение не является чем-то идеальным или оторванным от объекта, а является превращенной формой деятельности субъекта по отношению к объекту. В широком смысле деятельность можно определить как динамическую систему взаимосвязи субъекта с миром. При этом субъект занимает активную познающую и преобразующую позицию [236].

По мнению Л. С. Выготского одним из критериев системности является осознанность. Значения же, являясь средством описания действительно, не всегда осознаются субъектом. Осознание средств сознания необходимо субъекту для дифференциации картины мира и объективной действительности. Рефлексия позволяет дифференцировать картину мира и объективную действительность. Дифференциация этих явлений позволяет субъекту выбирать, конструировать средства познания [66].

Для диагностики репрезентации конфликтной ситуации нами были совмещены методы субъективного шкалирования и семантического дифференциала.

Семантический дифференциал является одной из наиболее известных психосемантических методик для построения семантического пространства. Семантическим пространством называется пространство определенным образом организованных признаков, описывающих и дифференцирующих объекты (значения) некоторой содержательной области [236]. Под психологической структурой значения понимается система соотнесения и противопоставления слов в процессе их употребления в речевой и познавательной деятельности [174.].

Процедура построения семантического пространства включает в себя три основных этапа [236, 275, 336]: выделение содержательных

(семантических) связей анализируемых объектов; математическая обработка исходной матрицы сходства и интерпретация выделенных структур. Для выделения содержательных связей мы использовали метод семантического дифференциала, в котором исследуемый объект необходимо оценить с помощью биполярных шкал. В качестве математической обработки данных, кроме классического для данного метода факторного анализа применялся корреляционный и регрессионный анализ. Интерпретация полученных данных была направлена на исследование структуры репрезентации конфликтной ситуации.

Разработка методики проходила в два этапа. На первом этапе исследования нами был разработан специальный семантический дифференциал для исследования восприятия конфликтных ситуаций военнослужащих по призыву и курсантов высших военных учебных заведений [249].

В исследовании приняло 78 военнослужащих по призыву и 43 курсанта.

С помощью пар антонимичных прилагательных испытуемым было предложено оценить по семи бальной шкале три конфликтных ситуации: ситуация горизонтального конфликта между военнослужащими по призыву (на выборке курсантов – между курсантами); ситуация вертикального конфликта, спровоцированная старшим по званию; ситуация вертикального, спровоцированная младшим по званию.

Для структурирования семантического пространства восприятия конфликтных ситуаций был проведен факторный анализ (метод главных компонент с вращением осей).

Основными факторами восприятия горизонтального конфликта между военнослужащими по призыву являются факторы «частоты встречаемости», «опасности», «силы» и «напряженности».

Фактор «частоты встречаемости» (доля дисперсии 15,3%) включает в себя следующие шкалы: далекая – близкая, исключительная – обычная, предсказуемая – непредсказуемая, редкая – частая.

Фактор «опасности» (доля дисперсии 15,1%) включает в себя следующие шкалы: опасная – безопасная, угрожающая – безобидная, бешенная – смирная, уничтожающая – мирная.

Фактор «силы» (доля дисперсии 13,9%) включает в себя следующие шкалы: слабая – сильная, беспомощная – могущественная, бессильная – мощная.

Фактор напряженности (доля дисперсии 8,4%) включает в себя следующие шкалы: напряженная – расслабленная, взрывчатая – невозмутимая.

Основными факторами восприятия вертикального конфликта, спровоцированного старшим по званию, являются факторы «опасности», «частоты встречаемости», «ожидаемости» и «силы».

Фактор «опасности» (доля дисперсии 19%) включает в себя следующие шкалы: опасная – безопасная, напряженная – расслабленная, угрожающая – безобидная, рисковая – осторожная, бешенная – смирная, уничтожающая – мирная.

Фактор «частоты встречаемости» (доля дисперсии 14,7%) включает в себя следующие шкалы: исключительная – обычная, случайная – постоянная, редкая – частая.

Фактор «ожидаемости» (доля дисперсии 12,3%) включает в себя следующие шкалы: далекая – близкая, чужая – своя, предсказуемая – непредсказуемая, бессильная – мощная.

Фактор «силы» (доля дисперсии 9,1%) включает в себя следующие шкалы: слабая – сильная, беспомощная – могущественная.

Основными факторами восприятия вертикального конфликта, спровоцированного младшим по званию, являются факторы «силы», «частоты встречаемости», «опасности» и «напряженности».

Фактор «силы» (доля дисперсии 11,4%) включает в себя следующие шкалы: сильная – слабая, угрожающая – безобидная.

Фактор «частоты встречаемости» (доля дисперсии 11%) включает в себя следующие шкалы: исключительная – обыкновенная, случайная – постоянная, посторонняя – интимная, редкая – частая.

Фактор «опасности» (доля дисперсии 10,8%) включает в себя следующие шкалы: опасная – безопасная, взрывчатая – невозмутимая, бешенная – смирная, уничтожающая – мирная.

Фактор «напряженности» (доля дисперсии 10,7%) включает в себя следующие шкалы: напряженная – расслабленная, взволнованная – спокойная.

Аналогичные результаты были получены и на выборке курсантов.

В семантическом пространстве всех трех конфликтных ситуаций присутствуют факторы «силы», «опасности» и «частоты встречаемости». Опасность и сила являются характеристиками опасных ситуаций, из чего следует, что разные виды конфликтных ситуаций воспринимаются как опасные ситуации, несущие в себе реальную или потенциальную угрозу. При этом в каждой ситуации эти факторы имеют разный оценочный вес, т.е. в зависимости от особенностей конфликтной ситуации значимыми оказываются разные характеристики ситуации.

Мы установили связь индивидуально-типологические характеристики респондентов и восприятием конфликтной ситуации, а так же связь восприятия конфликтных ситуаций и типа реагирования на конфликт [43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 55].

На основании полученных данных мы сделали вывод о том, что восприятие конфликтной ситуации включено в систему психологических качеств, обеспечивающих конфликтоустойчивость личности.

Второй этап заключался в непосредственной разработке методики «*Репрезентация конфликтной ситуации*». Методика содержит две группы критериев: критерии *восприятия ситуации*, которые диагностируются

антонимичными *прилагательными* и критерии *восприятия поведения* в этой ситуации, которые диагностируются антонимичными *глаголами*.

Каждый критерий диагностировался по четырем биполярным шкалам антонимичных прилагательных (восприятие ситуации) или глаголов (восприятие поведения) (Приложения 2, 3). Антонимы выбирались с помощью толковых словарей русского языка, а так же словарей синонимов и антонимов, с учетом частоты их употребления [2, 24, 60, 68].

Для диагностики репрезентации конфликтной ситуации мы совместили метод субъективного шкалирования и метод семантического дифференциала. В конечном итоге методика представляет из себя набор критериев (полярный профиль) восприятия ситуации, каждый из которых диагностируется с помощью четырех полярных шкал. Респондентам предлагается оценить какую-либо конфликтную ситуацию с помощью ряда антонимичных пар прилагательных и глаголов. Из каждой пары антонимов респондент должен выбрать одно, которое на его взгляд больше соответствует ситуации и оценить его в баллах.

Выделенные нами критерии и шкалы являются результатом систематизации отдельных характеристик восприятия, необходимых для построения семантического пространства (а не факторами семантического пространства). Для исследования структуры семантического пространства репрезентации конфликтной ситуации, полученные результаты необходимо обработать с помощью методов математической статистики, и, в первую очередь, с помощью факторного анализа.

Для диагностики восприятия ситуации нами были выбраны критерии «целостности ситуации», «автономности ситуации», «типичности ситуации» и «динамичности ситуации», которые, по мнению Н. И. Леонова, составляют динамический аспект образа конфликтной ситуации. Учитывая результаты наших предыдущих исследований, мы ввели критерии «опасности ситуации» и «значимости ситуации». Фактор «силы» был модернизирован в семантический близкий ему критерий «значимости ситуации». Фактор

«частоты встречаемости» семантически близок к критерию типичности, поэтому мы не стали вводить его отдельным критерием.

На основании того, что восприятие ситуации как конфликтной определяет начало конфликтного взаимодействия, мы предположили, что научный интерес представляет не только исследование восприятия ситуации, но и исследование восприятия поведения в этой ситуации. Опираясь на принцип единства сознания и деятельности, мы сочли возможным исследовать восприятие поведения респондентов с помощью шкал антонимичных глаголов.

Для диагностики мы выбрали три вида поведения: конфликтоустойчивое поведение, конфликтное поведение и пассивно-агрессивное поведение. В качестве критериев конфликтоустойчивости поведения выступили «стойкость поведения», «уравновешенность поведения» и «сопротивляемость поведения». «Конфликтное поведение» и «пассивно-агрессивное поведение» представлены отдельными критериями. Дополнительным критерием стала «направленность поведения».

В опросном листе методики содержится описание ситуации, при индивидуальной диагностике экспериментатор (психолог) может озвучить ситуацию вслух. Пример оформления опросного листа приводится в приложении 3. Далее приводится инструкция: «Прочитайте, пожалуйста, ситуацию и оцените ее с помощью перечисленных ниже прилагательных. В каждой паре выберите одно, которое, на Ваш взгляд, характеризует ситуацию. Далее с помощью цифр оцените, насколько сильно выражена эта характеристика: 1 – слабо выражена; 2 – умеренно выражена; 3 – сильно выражена; 0 - трудно определить, какое из прилагательных в этой паре характеризует ситуацию.

После инструкции в форме таблиц представлены диагностические шкалы. Антонимичные прилагательные и антонимичные глаголы оформляются в две отдельные таблицы.

В опросном листе методики содержится описание ситуации, при индивидуальной диагностике экспериментатор (психолог) может озвучить ситуацию вслух. После описания ситуации приводится инструкция: «Прочитайте, пожалуйста, ситуацию и оцените ее с помощью перечисленных ниже прилагательных. В каждой паре прилагательных выберете одно, которое на Ваш взгляд характеризует ситуацию. Далее с помощью цифр оцените насколько сильно выражена эта характеристика: 1 – слабо выражена; 2 – умеренно выражена; 3 – сильно выражена; 0 – означает, что Вы не можете определить какое из прилагательных в этой паре характеризует ситуацию. Если выбранное Вами прилагательное находится справа, обводите цифру, которая находится правее нуля, если прилагательное находится слева, обводите цифру, которая находится левее нуля.

После инструкции приводится таблица *восприятия ситуации*. Затем предъявляется таблица *восприятия поведения*, перед которой размещают следующую инструкцию: «Теперь аналогичным способом с помощью пар глаголов оцените, что бы Вы стали делать в этой ситуации (некоторые глаголы могут не характеризовать поведение буквально, поэтому выберите тот глагол из каждой пары, который на Ваш взгляд больше характеризует Ваше возможное поведение)».

Для снижения социально желательных ответов и ответов «по привычке» шкалы из разных критериев чередуются между собой. При обработке результатов необходимо учитывать, что в таблицах есть прямые и обратные шкалы. В прямых шкалах антоним, находящийся справа от нуля, отражает название критерия, который он диагностирует; антоним, находящийся слева от нуля, диагностирует противоположный называнию критерия полюс. В обратных шкалах полюс, отраженный в названии критерия, диагностирует антоним, находящийся слева от нуля, а полюс противоположный названию критерия диагностирует антоним, находящийся справа от нуля.

Прямые шкалы в таблице прилагательных – 2, 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 23. Обратные шкалы в таблице прилагательных – 1, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 16, 17, 21, 24.

Прямые шкалы в таблице глаголов – 1, 3, 5, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 20, 22, 24. Обратные шкалы в таблице глаголов – 2, 4, 6, 7, 9, 11, 14, 16, 18, 19, 21, 23. По критерию уравновешенности поведения оптимальными являются показатели, приближенные к нулю.

Полярными показателями по критерию *целостности ситуации* являются «незавершенность ситуации – целостность ситуации». Критерий диагностируется с помощью шкал «начавшаяся – завершенная», «обрывочная – целостная», «разорванная – соединенная», «открытая – закрытая».

Полярными показателями по критерию *автономности ситуации* являются «взаимосвязанность ситуации с другими ситуациями – автономность ситуации относительно других ситуаций». Взаимосвязанной можно считать такую ситуацию, которую испытуемый включает в круг других ситуаций социального взаимодействия. Автономной является ситуация не связанная с другими ситуациями. Критерий диагностируется с помощью шкал «общительная – замкнутая», «подчиненная – независимая», «зависимая – самостоятельная», «совместная – отдельная».

Полярными показателями по критерию *типичности ситуации* являются «единичность ситуации – типичность ситуации». Критерий диагностируется с помощью шкал «личная – общественная», «особенная – обыкновенная», «оригинальная – банальная», «исключительная – обычная».

Полярными показателями по критерию *динамичности ситуации* являются «статичность ситуации – динамичность ситуации». Критерий диагностируется с помощью шкал «статичная – динамичная», «вечная – мгновенная», «стабильная – подвижная», «постоянная – изменчивая».

Полярными показателями по критерию *опасности ситуации* являются «безопасная ситуация – опасная ситуация». Опасной является ситуация,

влекущая за собой реальные или потенциальные последствия, представляющие угрозу для испытуемого. Безопасная ситуация не содержит в себе потенциальную угрозу. Критерий диагностируется с помощью шкал «безопасная – опасная», «легкая – трудная», «добрая – злая», «расслабленная – напряженная».

Полярными показателями по критерию *значимости ситуации* являются «незначимая ситуация – значимая ситуация». Критерий диагностируется с помощью шкал «пустая – наполненная», «незначительная – важная», «второстепенная – главная», «безразличная – интересная».

Под *стойким мы понимаем поведение*, направленное на конструктивное разрешение трудностей в конфликтных ситуациях. Нестойкое поведение характеризуется деструктивным преодолением трудностей в конфликтных ситуациях. Критерий диагностируется с помощью шкал «разрушаться – сохранять», «губить – спасать», «нападать – обороняться», «наступать – защищаться».

Уравновешенность поведения – это соразмерность силы реагирования силе конфликтогенных воздействий. Полярными по критерию уравновешенности является чрезмерное сильное или чрезмерно слабое реагирование на конфликтогенные воздействия. Критерий диагностируется с помощью шкал «волноваться – успокаиваться», «загораться – затухать», «нагреваться – остывать», «торопиться – медлить».

Сопrotивляемость поведения – это направленность поведения на преодоление противоречий в конфликтной ситуации, в противовес отказу преодоления противоречий. Критерий диагностируется с помощью шкал «сдаваться – бороться», «падать – подниматься», «молчать – говорить», «бездействовать – действовать».

Под *конфликтным мы понимаем поведение*, усиливающее уже существующие противоречия и провоцирующие создание новых противоречий. Полярным конфликтному поведению является поведение нивелирующие противоречия. Критерий диагностируется с помощью шкал

«разоружаться – вооружаться», «соглашаться – спорить», «дружить – соревноваться», «мириться – ругаться».

Критерий *пассивно-агрессивного поведения* был введен на основании ранее проведенных нами исследований [249], в которых на разных выборках испытуемых была обнаружена положительная связь между агрессивным типом реагирования на конфликт и уходом, как типом реагирования на конфликт (по методике М. М. Кашапова, Т.Г. Киселевой «Тип реагирования на конфликт»). Мы предположили, что наличие такой связи говорит о том, что уход от конфликта может быть не только отстранением от конфликта или проявлением надситуативности мышления [123], но и проявлением скрытой агрессии. В нашем исследовании мы определяем пассивно-агрессивное поведение, как поведение, целью которого является косвенное наказание участников ситуаций сложного социального взаимодействия. Полярным ему является открытое, доброжелательное поведение. Критерий диагностируется с помощью шкал «одобрять – обвинять», «выздоровливать – болеть», «награждать – наказывать», «доверять – подозревать».

Дополнительно мы исследовали *интеракционную направленность поведения* – направленность поведения на межличностное взаимодействие, усиление социальных связей или социального влияния. Полярными по характеру были выбраны просоциальная направленность и асоциальная направленность. Просоциальная направленность является конструктивной и благоприятной для межличностных отношений, характеризуется альтруизмом, жертвенностью, служением другим людям (положительный полюс шкалы). Асоциальная направленность является деструктивной как для развития самой личности, так и для межличностных отношений, характеризуется эгоизмом, иждивенчеством, манипуляциями, стремлением к власти (отрицательный полюс шкалы) [161]. Критерий диагностируется с помощью шкал «забирать – отдавать», «отдаляться – приближаться», «отвергать – принимать», «уносить – приносить».

Выделенные критерии являются результатом систематизации отдельных характеристик восприятия, необходимых для построения семантического пространства, но не являются факторами семантического пространства. Для исследования структуры семантического пространства репрезентации конфликтной ситуации, полученные результаты необходимо обработать с помощью математических методов, в первую очередь, с помощью факторного анализа.

При работе с методикой в русле идеографического подхода оптимальной обработкой данных является составление профиля репрезентации ситуации. Данные методики можно использовать для коррекции восприятия ситуации, для расширения зоны осознания ситуации и оптимизации поведения в ней. Методику можно использовать в процессе медиации для сравнения субъективного восприятия сторон, участвующих в конфликте.

В диссертационном исследовании в качестве семантического объекта методики мы выбрали вертикальные и горизонтальные конфликтные ситуации на начальных этапах развития конфликта.

Ситуации идентичны по содержанию, различаются только тем, что в одной ситуации было представлено «горизонтальное» общение, а в другой ситуации «вертикальное» общение. «Горизонтальное» общение происходит в диаде «обучающийся – обучающийся» или в диаде «обучающий – обучающий»; «вертикальное» общение происходит в диаде «обучающийся – обучающий».

Исследование проводилось на двух группах педагогов: педагогах как субъектов учебной деятельности (студентах, обучающихся на педагогических специальностях) и педагогах как субъектах педагогической деятельности (работающие педагоги).

Студентам, обучающимся на педагогических специальностях, были предложены следующие ситуации. Ситуация «горизонтального» общения: представьте, что по известным Вам причинам, Ваши отношения с одним из

сокурсников меняются в худшую сторону. Отношения начинают приобретать напряженный характер, вызывая у Вас чувство внутреннего дискомфорта. Ситуация «вертикального» общения: представьте, что по известным Вам причинам, Ваши отношения с одним из преподавателей меняются в худшую сторону. Отношения начинают приобретать напряженный характер, вызывая у Вас чувство внутреннего дискомфорта.

Работающим педагогам были предложены аналогичные ситуации. Ситуация «горизонтального» общения: представьте, что по известным Вам причинам, Ваши отношения с одним из коллег меняются в худшую сторону. Отношения начинают приобретать напряженный характер, вызывая у Вас чувство внутреннего дискомфорта. Ситуация «вертикального» общения: представьте, что по известным Вам причинам, Ваши отношения с одним из учеников меняются в худшую сторону. Отношения начинают приобретать напряженный характер, вызывая у Вас чувство внутреннего дискомфорта.

Таким образом, на основании теоретико-методологической базы и предыдущего опыта по разработке психосемантических методик, для диагностики когнитивного компонента конфликтоустойчивости педагогов нами разработана методика «Репрезентация конфликтной ситуации».

Выводы по главе

1. Эмпирическое исследование базируется на системном походе, в соответствии с которым формулируется цель, задачи, гипотезы исследования, подбирается методический материал и эмпирическая выборка.

2. Разработан комплекс диагностических методик, соответствующий цели и задачам исследования. В комплекс методик входят стандартизированные методики и авторские методики. Подобраны методы статистической обработки данных, позволяющие объединить в одном исследовании номотетический и идеографический подходы.

3. Обоснована необходимость и целесообразность разработки психосемантической методики «Репрезентация конфликтной ситуации». Методика диагностирует критерии восприятия ситуации: целостность, автономность, типичность, динамичность, опасность, значимость; и критерии восприятия поведения: стойкость, уравновешенность, сопротивляемость, конфликтность, направленность поведения, пассивно-агрессивное поведение. В работе методика используется для исследования конфликтной ситуации как метасистемы конфликтоустойчивости педагога.

Глава 3. Анализ результатов эмпирического исследования конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности

3.1. Структурно-функциональные характеристики и механизмы конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности

Для исследования структурообразования по критерию взаимодействия компонентов с помощью структурного анализа (А. В. Карпов, В. Д. Шадриков) были выделены базовые элементы (качества) конфликтоустойчивости педагогов (табл. 1).

Таблица 1

Базовые элементы структуры конфликтоустойчивости педагогов

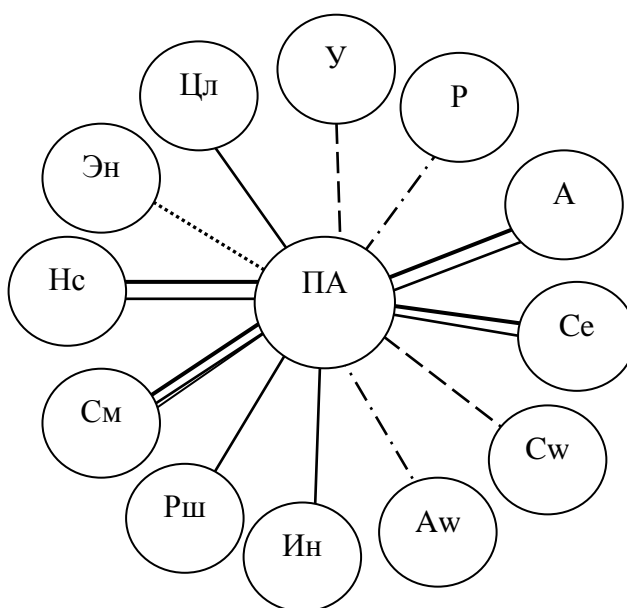
Педагоги на профессионального обучения				Педагоги на этапе педагогической деятельности			
Базовые элементы	W	R>0	R<0	Базовые элементы	W	R>0	R<0
Целеустремленность	59	13	2	Целеустремленность	48	11	3
Контроль (выр. поведение)	51	12	2	Настойчивость	48	11	2
Инициативность	50	13	2	Инициативность	45	12	2
Энергичность	48	13	2	Энергичность	43	12	1
Включение (выр. поведение)	48	11	2	Включение (выр. поведение)	43	12	0
Выдержка	48	10	2	Выдержка	40	8	2
Уход	47	3	9	Решительность	39	9	3
Внимательность	47	11	2	Аффект (треб. поведение)	39	10	1

*Примечание: W – структурный вес элемента; $R > 0$ – количество положительных связей; $R < 0$ – количество отрицательных связей; *выр. поведение* – выраженное поведение; *треб. поведение* – требуемое поведение.*

Наибольший структурный вес у студентов педагогических специальностей и работающих педагогов имеет целеустремленность. Это позволяет нам рассматривать конфликтоустойчивость педагогов как психологическую систему, обладающую структурно-функциональной организацией, направленной на целенаправленное преодоление конфликтной ситуации эффективными адаптивными способами.

В качестве цели конфликтоустойчивости мы выделяем регуляцию конфликтности педагогов. С помощью корреляционного анализа мы установили, что у студентов педагогических специальностей наибольшее количество связей с компонентами конфликтоустойчивости имеет позитивная агрессивность, а у работающих педагогов – негативная агрессивность (рис. 1, рис. 2).

У педагогов основной целью конфликтоустойчивости является регуляция такой характеристики конфликтности как агрессивность. Однако характер этой регуляции принципиально различается.



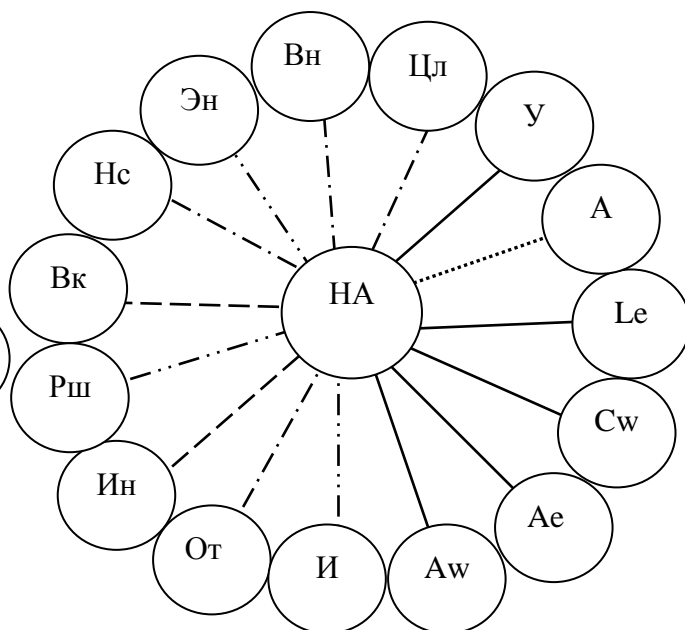
Уровень значимости – прямая связь:

===== $p > 0,001$

————— $p > 0,01$

..... $p > 0,05$

Рис. 1. Связь позитивной агрессивности педагогов на этапе профессионального обучения с компонентами конфликтоустойчивости



Уровень значимости – обратная связь:

----- $p > 0,001$

-·-·-·-·-· $p > 0,01$

-·-·-·-·-· $p > 0,05$

Рис. 2. Связь негативной агрессивности педагогов на этапе педагогической деятельности с компонентами конфликтоустойчивости

Примечание: На – негативная агрессивность; ПА – позитивная агрессивность; У – уход от конфликта; А – агрессивный тип реагирования на конфликт; Р – оптимальный тип реагирования на конфликт; Le – потребность включения; Се – потребность контролировать других; Сw – потребность в контроле со стороны других; Ae – потребность в аффекте; Aw – потребность в аффекте со стороны других; И – интернальность; От – ответственность; Ин – инициативность; Рш – решительность; Вк – выдержка; Нс – настойчивость; См – самостоятельность; Эн – энергичность; Вн – внимательность; Цл – целеустремленность.

У студентов педагогических специальностей целью конфликтоустойчивости является повысить позитивную агрессивность, которая является интегративным показателем по таким конфликтным качествам как напористость и неуступчивость. У работающих педагогов целью конфликтоустойчивости является понижение негативной агрессивности, которая является интегральным показателем по качествам нетерпимость к мнению других и мстительность. Полученные результаты позволили нам выдвинуть гипотезу о том, что при равных функциональных возможностях механизмы конфликтоустойчивости студентов педагогических специальностей и работающих педагогов различаются.

Для проверки данной гипотезы мы сравнили количественные и качественные показатели связи компонентов конфликтоустойчивости с конфликтностью педагогов.

С помощью метода χ^2 Пирсона было установлено, распределение количественных показателей из таблицы 2 статистически не различается ($\chi^2_{\text{эмпирическое}} = 5,2$; $\chi^2_{\text{критическом}} = 9,48$), что может быть интерпретировано как то, что компоненты конфликтоустойчивости студентов педагогических специальностей и работающих педагогов выполняют примерно равную функциональную нагрузку.

Количественные показатели связи между компонентами
конфликтоустойчивости и конфликтности педагогов

	Педагоги на этапе профессионального обучения	Педагоги на этапе педагогической деятельности
Количество связей между когнитивным компонентом КУ и конфликтностью	6	12
Количество связей между регулятивным компонентом КУ и конфликтностью	46	62
Количество связей между мотивационным компонентом КУ и конфликтностью	17	16
Количество связей между поведенческим компонентом КУ и конфликтностью	24	16

Примечание: КУ – конфликтоустойчивость; учитывались только значимые связи, на уровне значимости не ниже $p < 0,05$.

Для выявления качественного своеобразия связей между компонентами конфликтоустойчивости и конфликтности педагогов был применен метод «экспресс- χ^2 » (А. В. Карпов).

Гетерогенность связей между компонентами конфликтоустойчивости и конфликтности подтверждает гипотезу о различиях в механизмах конфликтоустойчивости студентов педагогических специальностей.

Качественное своеобразие связей между компонентами
конфликтоустойчивости и конфликтности педагогов на этапе
профессионального обучения и педагогов на этапе педагогической
деятельности

	Когнитивный компонент и конфликтност ь	Регулятивный компонент и конфликтност ь	Мотивационны й компонент и конфликтность	Поведенчески й компонент и конфликтность
r_s эмпирическо е	0,53	0,076	0,41	0,2
r_s критическое	0,823	0,693	0,742	0,801

Обобщая полученные результаты, мы пришли к выводу, что при примерно равных адаптационных возможностях конфликтоустойчивость студентов педагогических специальностей и работающих педагогов различаются по механизмам функционирования.

У студентов педагогических специальностей основным механизмом конфликтоустойчивости является сопротивляемость конфликтному воздействию. У работающих педагогов основным механизмом конфликтоустойчивости является соразмерность реакции силе конфликтного воздействия.

С генетической точки зрения количественная равнозначность и качественная гетерогенность свидетельствует о том, что развитие конфликтоустойчивости педагогов происходит не по принципу кумулятивного увеличения структурных связей, а по принципу развития от конкурентно-ориентированного способа достижения цели к совместно-ориентированному.

3.2. Виды конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности

Для выделения видов конфликтоустойчивости, с помощью кластерного анализа выборки студентов педагогических специальностей и работающих педагогов были разделены на группы. В каждой выборке сформировалось по три кластера (группы).

В результате кластерного анализа было получено три кластера студентов педагогических специальностей. В выборке студентов педагогических специальностей первый кластер образовали 36 студентов, второй кластер – 35 студентов, третий кластер – 31 студент. Сравнение структур конфликтоустойчивости с помощью метода «экспресс – χ^2 » показало, что структуры конфликтоустойчивости данных групп обладают качественным своеобразием (табл. 4).

Таблица 4

Качественное своеобразие структур конфликтоустойчивости педагогов на этапе профессионального обучения по методу «экспресс – χ^2 »

	1 кластер	2 кластер	3 кластер
1 кластер	X		
2 кластер	0,13	X	
3 кластер	0,22	0,27	X

Примечание: Γ_s критическое = 0,46

Это послужило основанием считать, что полученные группы можно отнести разным видам конфликтоустойчивости.

К базовым качествам конфликтоустойчивости студентов первого кластера, представленных в таблице 5, относятся такие конфликтные качества как вспыльчивость, негативная агрессивность и конфликтность. Волевые качества представлены ответственностью, внимательностью и

выдержкой. Межличностное общение представлено потребностью в аффекте и во включении. Агрессивный тип реагирования на конфликт, так же относится к базовым качествам этого вида конфликтоустойчивости студентов.

Таблица 5

Базовые качества компенсаторной конфликтоустойчивости с нарушением баланса между силой конфликтного воздействия и силой реагирования на него у педагогов на этапе профессионального обучения (первый кластер)

	Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
1	Вспыльчивость	45	8	5	13
2	Ответственность	36	4	6	10
3	Негативная агрессивность	35	8	2	10
4	Агрессия	32	7	2	9
5	Самостоятельность	30	6	4	10
6	Конфликтность	30	8	1	9
7	Внимательность	27	5	3	8
8	Включение (выраженное поведение)	27	6	2	8
9	Выдержка	26	2	6	8
10	Аффект (выраженное поведение)	26	5	3	8

Примечание: W-структурный вес качества; R>0 – количество положительных связей; R<0 – количество отрицательных связей.

Для более детального исследования базовых качеств конфликтоустойчивости студентов педагогических специальностей мы использовали метод корреляционных отношений, который позволяет определить направленность влияния одного качества на другое. Для упрощения процедуры расчета мы учитывали влияние только на уровне значимости $p < 0,01$ (Приложения 13, 14, 15).

Среди базовых качеств каждой структуры конфликтоустойчивости посредством метода корреляционных отношений мы выделили две группы качеств, которые назвали независимые и зависимые. Независимые качества – это качества, которые оказывают влияние на другие качества. Зависимые качества – это качества, на которые оказывают влияние другие качества.

Независимыми качествами первого кластера студентов педагогических специальностей являются конфликтность и агрессивный тип реагирования на конфликт. Конфликтность влияет на вспыльчивость, внимательность, напористость, обидчивость и инициативность. Агрессивный тип реагирования влияет на включение (требуемое поведение), ответственность, внимательность, инициативность, негативную агрессивность и мстительность.

Зависимыми базовыми качествами являются вспыльчивость, негативная агрессивность и внимательность. На внимательность влияет конфликтность и агрессивный тип реагирования на конфликт. На негативную агрессивность влияет целеустремленность и агрессивный тип реагирования на конфликт. На вспыльчивость влияет конфликтность и выдержка.

У первой группы педагогов на этапе профессионального обучения независимыми базовыми качествами являются конфликтность и агрессивный тип реагирования на конфликт; зависимые базовые качества: вспыльчивость, негативная агрессивность, внимательность. При этом соотношение типов реагирования на конфликт: оптимальный тип реагирования > уход от конфликта > агрессивный тип реагирования. На наш взгляд для студентов из первой группы характерна компенсаторная конфликтоустойчивость с нарушением баланса между силой конфликтного воздействия и силой реагирования на него.

К базовым качествам конфликтоустойчивости второго кластера студентов, представленных в таблице 6, относятся такие конфликтные качества как неуступчивость, позитивная агрессивность, вспыльчивость, конфликтность, обидчивость и напористость. Волевые качества

представлены целеустремленностью и решительностью. Так же к базовым качествам относится потребность во включении в межличностном взаимодействии и агрессивный тип реагирования на конфликт.

Таблица 6

Базовые качества интегративной конфликтоустойчивости, направленной на разрешение конфликтообразующего противоречия у педагогов на этапе профессионального обучения (второй кластер)

	Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
1	Целеустремленность	50	13	1	14
2	Агрессия	43	11	2	13
3	Неуступчивость	41	8	4	12
4	Позитивная агрессивность	40	8	4	12
5	Вспыльчивость	39	8	3	11
6	Конфликтность	38	9	2	11
7	Включение (выраженное поведение)	34	6	4	10
8	Решительность	28	4	4	8
9	Обидчивость	28	7	1	8
10	Напористость	28	4	4	8

Примечание: W-структурный вес качества; R>0 – количество положительных связей; R<0 – количество отрицательных связей.

У второго кластера студентов педагогических специальностей независимыми базовыми качествами являются конфликтность и агрессивный тип реагирования на конфликт. Конфликтность влияет на целеустремленность, вспыльчивость, обидчивость, бескомпромиссность и подозрительность. Агрессивный тип реагирования на конфликт влияет на потребность включения в межличностном общении, позитивную агрессивность, неуступчивость, решительность, обидчивость, настойчивость,

ответственность, внимательность, бескомпромиссность, инициативность, уход от конфликта.

Зависимыми базовыми качествами у второго кластера является обидчивость и целеустремленность. На обидчивость влияет конфликтность и агрессивный тип реагирования на конфликт. На целеустремленность влияют конфликтность, интернальность и инициативность.

У второй группы педагогов на этапе профессионального обучения независимыми базовыми качествами так же являются конфликтность, которая достоверно ниже, чем в других групп, и агрессивный тип реагирования. Зависимые базовые качества: обидчивость и целеустремленность. Обидчивость достоверно ниже, чем в других группах, а целеустремленность самая высокая из всех групп. Разрешение конфликта представлено соотношением: оптимальный тип реагирования > агрессивный тип реагирования > уход от конфликта. Мы считаем, что именно таким является оптимальное соотношение типов реагирования на конфликт для разрешения конфликтообразующего противоречия у педагогов на этапе профессионального обучения. На наш взгляд у студентов, вошедших в данную группу, интегративная конфликтоустойчивость, направленная на разрешение конфликтообразующего противоречия.

К базовым качествам конфликтоустойчивости третьего кластера студентов, представленных в таблице 7, относятся такие волевые качества как выдержка, внимательность, инициативность, ответственность, решительность. Конфликтные качества представлены обидчивостью, конфликтностью и вспыльчивостью. Межличностное общение представлено потребностью в аффекте и в контроле.

Таблица 7

Базовые качества интегративной конфликтоустойчивости с напористой реакцией на конфликтное воздействие у педагогов на этапе профессионального обучения (третий кластер)

	Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
1	Выдержка	42	8	4	12
2	Внимательность	39	5	7	12
3	Инициативность	34	10	0	10
4	Обидчивость	34	4	6	10
5	Контроль (требуемое поведение)	32	4	6	10
6	Конфликтность	31	5	4	9
7	Ответственность	28	5	3	8
8	Вспыльчивость	28	4	4	8
9	Решительность	27	6	2	8
10	Аффект (требуемое поведение)	26	3	4	7

Примечание: W-структурный вес качества; R>0 – количество положительных связей; R<0 – количество отрицательных связей.

У третьего кластера студентов педагогических специальностей независимыми базовыми качествами являются внимательность, инициативность, ответственность и решительность. Решительность влияет на выдержку, нетерпимость к мнению других людей, самостоятельность, неуступчивость и включение (требуемое поведение). Ответственность влияет на инициативность, энергичность и целеустремленность. Инициативность влияет на конфликтность, негативную агрессивность, самостоятельность, бескомпромиссность и уход от конфликта. Внимательность влияет на настойчивость, напористость и позитивную агрессивность.

Выдержка является зависимым базовым качеством и на нее влияют решительность, негативная агрессивность, агрессивный и оптимальный типы реагирования на конфликт.

У третьей группы педагогов на этапе профессионального обучения разрешение конфликта представлено соотношением: агрессивный тип реагирования > оптимальный тип реагирования на конфликт > уход от конфликта. Учитывая то, что у данной группы показатели по конфликтным качествам выше, чем у других групп, можно считать, данное сочетание типов реагирования на конфликт конгруэнтно личностным качествам педагогов на этапе профессионального обучения. На основании конгруэнтности личностных качеств и способа разрешения конфликта, мы считаем, что для этой группы характерна интегративная конфликтоустойчивость с напористой реакцией на конфликтное воздействие.

Используя результаты сравнительного анализа (на основании t-критерия Стьюдента), были составлены профили каждой группы (рис. 3).

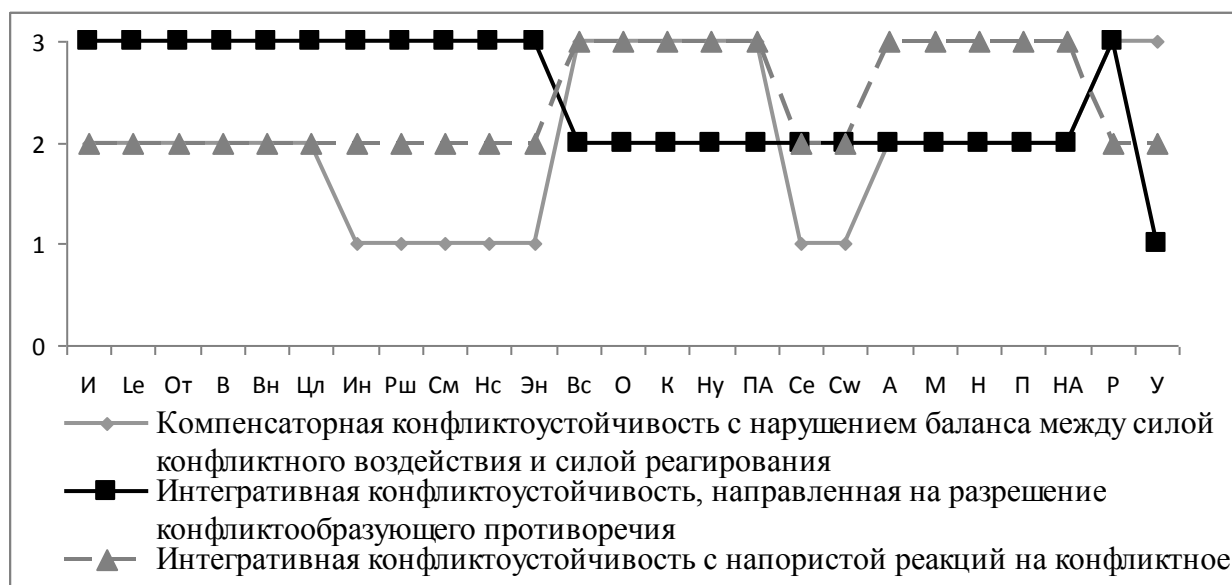


Рис. 3. Профили групп педагогов на этапе профессионального обучения с разными видами конфликтоустойчивости

Примечание 1: Ось *X* – «уровень выраженности качеств» (уровень достоверности различий не менее $p > 0,05$): 1 – самые низкие показатели среди трех групп; 2 – средние показатели; 3 – самые высокие показатели среди трех групп.

Примечание 2: Ось *Y* – «диагностируемые качества»: *И* – интернальность; *Le* – потребность включения; *От* – ответственность; *В* – выдержка; *Вн* – внимательность; *Цл* – целеустремленность; *Ин* – инициативность; *Рш* – решительность; *См* – самостоятельность; *Нс* – настойчивость; *Эн* – энергичность; *Вс* – вспыльчивость; *О* – обидчивость; *К* – конфликтность; *Ну* – неуступчивость; *ПА* – позитивная агрессивность; *Се* – потребность контроля других людей; *Св* – потребность в контроле со стороны других людей; *А* – агрессивный тип реагирования на конфликт; *М* – мстительность; *Н* – нетерпимость к мнению других; *П* – подозрительность; *НА* – негативная агрессивность; *Р* – оптимальный тип реагирования на конфликт; *У* – уход от конфликта.

Студенты педагогических специальностей с интегративной конфликтоустойчивостью, направленной на разрешение конфликтообразующего противоречия более интернальны ответственны, выдержаны, внимательны, целеустремленны, инициативны, решительны, самостоятельны, настойчивы, энергичны. У них сильнее выражена потребность быть включенными в коллектив, они менее вспыльчивы, обидчивы и конфликты, реже уходят от конфликта.

Для студентов педагогических специальностей с интегративной конфликтоустойчивостью с напористой реакцией на конфликтные воздействия характерны средние показатели по эмоционально-волевым качествам и высокие показатели по конфликтным и агрессивным качествам.

Для студентов педагогических специальностей с компенсаторной конфликтоустойчивостью характерно оптимальное разрешение конфликта, при этом у них сильно выражены конфликтные и агрессивные качества и низко выражены эмоционально-волевые качества.

Выборка педагогов на этапе педагогической деятельности так же была подвергнута кластеризации. В результате нами было получено три кластера

работающих педагогов. В первый кластер вошли 30 педагогов, во второй кластер – 39 педагогов, в третий кластер – 30 педагогов. Процедура математической обработки выборки работающих педагогов аналогична процедуре обработки выборки студентов педагогических специальностей.

Мы сравнили кластеры (группы) между собой и установили, что структуры конфликтоустойчивости имеют качественное своеобразие (табл. 8).

Таблица 8

Качественное своеобразие структур конфликтоустойчивости педагогов на этапе педагогической деятельности по методу «экспресс – χ^2 »

	1 кластер	2 кластер	3 кластер
1 кластер	X		
2 кластер	0,16	X	
3 кластер	0,19	0,009	X

Примечание: r_s критическое = 0,46

В базовых качествах первого кластера работающих педагогов, представленных в таблице 9, присутствуют конфликтные, волевые и качества, характеризующие межличностное общение. Необходимо отметить, что в данной структуре конфликтоустойчивости волевые и конфликтные качества компенсируют друг друга. Это можно продемонстрировать следующими парами качеств: вспыльчивость – выдержка, внимательность – подозрительность. Так же к базовым качествам в этой структуре конфликтоустойчивости относятся такие характеристики межличностного общения как аффект и контроль со стороны других людей.

Базовые качества интегративной конфликтоустойчивости у педагогов
на этапе педагогической деятельности (первый кластер)

	Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
1	Вспыльчивость	44	7	6	13
2	Выдержка	40	6	5	11
3	Наступательность, напористость	39	8	3	11
4	Внимательность	36	7	4	11
5	Позитивная агрессивность	36	7	3	10
6	Аффект (требуемое поведение)	31	7	3	10
7	Целеустремленность	29	6	2	8
8	Конфликтность	29	7	1	8
9	Контроль (требуемое поведение)	28	2	6	8
10	Подозрительность	28	7	1	8

Примечание: W-структурный вес качества; R>0 – количество положительных связей; R<0 – количество отрицательных связей.

В первом кластере работающих педагогов независимыми качествами являются позитивная агрессивность, целеустремленность и конфликтность. Зависимыми качествами являются вспыльчивость, внимательность и подозрительность.

Конфликтность оказывает влияние на внимательность, контроль (требуемое поведение), контроль (выраженное поведение), энергичность, решительность, уход от конфликта, контроль (выраженное поведение), аффект (выраженное поведение), негативную агрессивность, неуступчивость, мстительность.

Позитивная агрессивность влияет на оптимальный разрешения конфликтна, контроль (требуемое поведение), самостоятельность, внимательность, вспыльчивость и бескомпромиссность.

Целеустремленность влияет на внимательность, энергичность, неуступчивость и ответственность.

На вспыльчивость влияют энергичность, позитивная агрессивность и агрессивный тип реагирования на конфликт. На внимательность влияют конфликтность, позитивная агрессивность, целеустремленность и ответственность. На потребность контроля (выраженное поведение) влияют позитивная агрессивность, конфликтность, энергичность, экстернальность. На подозрительность влияют напористость и обидчивость.

В первой группе работающих педагогов независимыми базовыми качествами являются позитивная агрессивность, конфликтность и целеустремленность; зависимыми базовыми качествами являются вспыльчивость, внимательность и подозрительность. У данной группы работающих педагогов, по сравнению с другими группами, самые высокие показатели по волевым качествам и самые низкие по агрессивным и конфликтным качествам. На наш взгляд такая организация личностных качеств педагогов отражает интегративную конфликтоустойчивость.

У второго кластера работающих педагогов большинство базовых качеств, представленных в таблице 10, относятся к волевым качествам (выдержка, решительность, самостоятельность, внимательность, энергичность). Межличностное общение представлено потребностью производить впечатление и потребностью включенности в коллектив. Так же базовым качествам относится агрессивный тип реагирования на конфликт.

Базовые качества компенсаторной конфликтоустойчивости с нарушением сопротивляемости конфликтному воздействию у педагогов на этапе педагогической деятельности (второй кластер)

	Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
1	Позитивная агрессивность	39	7	5	12
2	Выдержка	36	7	4	11
3	Аффект (выраженное поведение)	31	4	5	9
4	Решительность	29	6	3	9
5	Самостоятельность	28	5	3	8
6	Агрессия	27	3	5	8
7	Внимательность	26	8	0	8
8	Включение (требуемое поведение)	26	7	1	8
9	Энергичность	25	6	1	7
10	Неуступчивость	25	5	3	8

Примечание: W-структурный вес качества; R>0 – количество положительных связей; R<0 – количество отрицательных связей.

Во втором кластере работающих педагогов независимыми качествами являются самостоятельность и энергичность; зависимыми качествами являются выдержка и внимательность.

Самостоятельность влияет на внимательность и напористость. Энергичность влияет на выдержку, напористость и целеустремленность.

На выдержку влияют энергичность и целеустремленность. На внимательность влияют самостоятельность и напористость.

Большинство базовых качеств, при сравнении с педагогами из других групп, имеют низкие или средние показатели. Конфликтные качества и агрессивный тип реагирования на конфликт, а так же интернальный локус контроля достоверно ниже, чем у других педагогов. На этом основании мы

считаем для второй группы педагогов характерна компенсаторная конфликтоустойчивость с нарушением сопротивляемости конфликтному воздействию.

У третьего кластера работающих педагогов среди базовых качеств, представленных в таблице 11, присутствуют волевые, конфликтные, качества, качества, характеризующие межличностное общение и тип реагирования на конфликт.

Таблица 11

Базовые качества компенсаторной конфликтоустойчивости с нарушением баланса между силой конфликтного воздействия и силой реагирования у педагогов на этапе педагогической деятельности (третий кластер)

	Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
1	Выдержка	41	8	4	12
2	Настойчивость	32	7	2	9
3	Инициативность	32	8	1	9
4	Включение (выраженное поведение)	30	5	4	9
5	Уход	27	7	1	8
6	Энергичность	27	7	1	8
7	Обидчивость	27	1	7	8
8	Ответственность	26	5	3	8
9	Неуступчивость	26	7	1	8
10	Наступательность, напористость	24	7	0	7

Примечание: W-структурный вес качества; R>0 – количество положительных связей; R<0 – количество отрицательных связей.

В третьем кластере работающих педагогов независимыми качествами являются выдержка, настойчивость, инициативность, энергичность и уход от

конфликта; зависимыми качествами являются обидчивость, ответственность, неуступчивость, напористость.

Выдержка влияет на включение (выраженное поведение), аффект (требуемое поведение), ответственность, настойчивость, позитивную агрессивность, вспыльчивость, подозрительность, бескомпромиссность и оптимальный тип реагирования на конфликт.

Настойчивость влияет на энергичность, обидчивость, ответственность, неуступчивость, напористость, позитивную агрессивность и вспыльчивость. Инициативность влияет на выдержку, обидчивость, негативную агрессивность, бескомпромиссность, включение (требуемое поведение). Энергичность влияет на негативную агрессивность, бескомпромиссность, мстительность, внимательность, аффект (выраженное поведение).

У третьей группы работающих педагогов независимыми базовыми качествами являются выдержка, настойчивость, инициативность, энергичность и уход; зависимые базовые качества представлены обидчивостью, ответственностью, неуступчивостью и напористостью. С помощью корреляционного анализа мы установили, что у этой группы работающих педагогов самое большое количество связей между волевыми и конфликтными качествами. При этом волевые качества ниже, чем у работающих педагогов из других групп, а волевые качества выше. На основании полученных данных мы считаем, что у педагогов третьей группы компенсаторная конфликтоустойчивость с нарушением баланса между силой конфликтного воздействия и силой реагирования педагога.

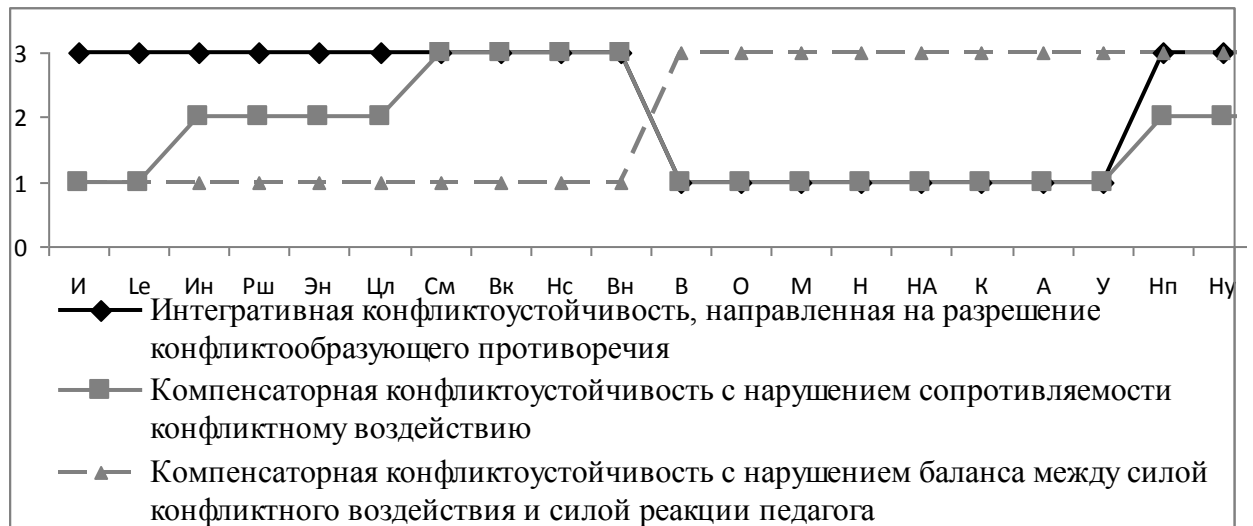


Рис. 4. Профили групп педагогов на этапе педагогической деятельности с разным видом конфликтостойчивости

Примечание 1: Ось X – «уровень выраженности качеств» (уровень достоверности различий не менее $p > 0,05$): 1 – самые низкие показатели среди трех групп; 2 – средние показатели; 3 – самые высокие показатели среди трех групп.

Примечание 2: Ось Y «диагностируемые качества»: И – интернальность; Le – потребность включения; Ин – инициативность; Рш – решительность; Эн – энергичность; Цл – целеустремленность; См – самостоятельность; Вк – выдержка; Нс – настойчивость; Вн – внимательность; В – вспыльчивость; О – обидчивость; М – мстительность; Н – нетерпимость к мнению других; НА – негативная агрессивность, К – конфликтность; А – агрессивный тип реагирования на конфликт; У – уход от конфликта; Нп – напористость; Ну – неуступчивость; ПА – позитивная агрессивность.

Работающие педагоги с интегративной конфликтостойчивостью, по сравнению с педагогами с компенсаторной конфликтостойчивостью, более интернальны, инициативны, решительны, энергичны, целеустремленны, у них сильнее выражена потребность быть включенными в коллектив.

Две группы работающих педагогов с компенсаторной конфликтостойчивостью различаются между собой по эмоционально-волевым и конфликтным качествам. Пониженная сопротивляемость конфликтным воздействиям отражается в низких конфликтных и

агрессивных качествах и в средних эмоционально-волевых качествах педагога. Нарушение баланса между силой конфликтного воздействия и силой реакции педагога отражается в низких эмоционально-волевых качествах и в высоких конфликтных качествах педагогов.

С помощью метода «экспресс – χ^2 » (А. В. Карпов) мы исследовали качественное своеобразие структур разных видов конфликтоустойчивости педагогов (табл. 12).

Таблица 12

Качественное своеобразие структур разных видов
конфликтоустойчивости педагогов

Группы студентов педагогических специальностей с разными видами конфликтоустойчивости	1 группа	2 группа	3 группа
Группы работающих педагогов с разными видами конфликтоустойчивости			
1 группа	0,12	0,40	0,28
2 группа	0,29	0,11	0,07
3 группа	0,003	0,29	0,31

Примечание 1: Γ_s критическое = 0,46

Примечание 2: 1 группа работающих педагогов – группа с интегративной конфликтоустойчивостью, направленной на разрешение конфликтообразующего противоречия; 2 группа работающих педагогов – группа с компенсаторной конфликтоустойчивостью с нарушением сопротивляемости конфликтному воздействию; 3 группа работающих педагогов – группа с компенсаторной конфликтоустойчивостью с нарушенным балансом между силой конфликтного воздействия и силой реагирования педагога; 1 группа студентов педагогических специальностей – группа с компенсаторной конфликтоустойчивостью с нарушением баланса между силой конфликтного воздействия и силой реагирования; 2 группа студентов педагогических специальностей – группа с интегративной конфликтоустойчивостью, направленной на разрешение конфликтообразующего противоречия; 3 группа студентов педагогических специальностей – группа с

интегративной конфликтоустойчивостью с напористой реакцией на конфликтное воздействие.

Установлено, что наиболее близкими по структурной организации являются группы педагогов с интегративной конфликтоустойчивостью, направленной на разрешение конфликтообразующего противоречия. Отличительной чертой данных групп является высокая интернальность. В обеих группах интернальность напрямую не образует корреляции с типами реагирования на конфликт, но коррелирует с качествами, непосредственно связанными с типами реагирования. На основании этих данных мы предполагаем, что конгруэнтность личностных качеств педагога и оптимального способа разрешения конфликта опосредуется интернальным локусом контроля.

На основании совокупности полученных результатов, была выделена интегративная и компенсаторная конфликтоустойчивость педагогов. Интегративная конфликтоустойчивость педагогов имеет два подвида: интегративная конфликтоустойчивость, направленная на разрешение конфликтообразующего противоречия и интегративная конфликтоустойчивость с напористой реакцией на конфликтное воздействие. Компенсаторная конфликтоустойчивость педагогов разделяется на компенсаторную конфликтоустойчивость с нарушением сопротивляемости конфликтному воздействию и на компенсаторную конфликтоустойчивость с нарушением баланса между силой конфликтного воздействия и силой реагирования педагога.

Таким образом, конфликтоустойчивость может быть как интегративным качеством личности педагога, так и носить компенсаторный характер.

3.3. Роль ситуационных метакомпонентов в структуре конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности

На начальных этапах исследования в качестве теоретико-методологической базы нами был выбран системный подход в психологии. Согласно данному подходу изучаемое явление должно быть раскрыто с точки зрения его качественной специфичности (включение системы в метасистему) и качественной определенности системы (ее структурный, функциональный, генетический и интегральный план).

Из-за практически неограниченного набора ситуаций, содержащих в себе конфликтный потенциал, раскрытие метасистемного уровня конфликтоустойчивости возможно на основании ситуационного принципа, который подразумевает, что цель функционирования системы формулируется в зависимости от ситуации, а не задана априорно. Таким образом, в качестве первичной онтологически представленной метасистемы выступают конкретные конфликтные ситуации, возникающие в учебной и педагогической деятельности педагогов.

Для исследования качественной специфичности конфликтоустойчивости была разработана психосемантическая методика «Репрезентация конфликтной ситуации» (А. В. Бузмакова, Ю. В. Пошехонова). Педагогам предлагалось оценить горизонтальную и вертикальную конфликтную ситуацию с помощью пар антонимичных прилагательных, а так же оценить свое поведение в данной ситуации с помощью пар антонимичных глаголов. Студентам педагогических специальностей предлагались конфликтные ситуации, возникающие в их учебной деятельности. Работающие педагоги оценивали конфликтные ситуации, возникающие в их профессиональной деятельности.

В наибольшей степени нас интересовал характер соорганизованности поведения педагогов с особенностями ситуации. С помощью регрессионного

анализа было установлено три вида такой соорганизованности: адаптация поведения к ситуации, интеграция ситуации в структуру поведения педагогов, взаимодейстериентация ситуации и поведения педагогов.

Адаптация поведения к конфликтной ситуации раскрывается через его детерминацию характеристиками ситуации. Интеграция ситуации в структуру конфликтостойчивости рассматривается на основании влияния поведения педагогов на восприятие ситуации.

Регрессионный анализ – это метод статистической обработки данных, с помощью которого можно определить не только связь между изучаемыми явлениями, но и направление этой связи, т.е. с помощью этого метода можно определить влияние одного явления на другое, а, следовательно, можно выявить детерминанты исследуемого явления.

В нашем исследовании мы применяли прямой пошаговый метод регрессионного анализа, результатом которого является уравнение, содержащее в себе независимую и зависимые переменные. В общем виде уравнение регрессии выглядит следующим образом:

$$Y' = a_0 + b_1X_1 + b_2X_2 \dots + \dots b_nX_n + e.$$

где Y' – зависимая переменная;

a_0 – среднее значение Y , если каждая независимая переменная равна 0;

b_1, b_2, \dots, b_n – среднее изменение Y на единицу измерения соответственно X_1, X_2, \dots, X_n ;

X_1, X_2, \dots, X_n – независимые переменные;

e – погрешность, означающая любое колебание Y_1 , не вызванное изменением независимой переменной в модели.

Рассмотрим подробно на примере.

В результате проведение регрессионного анализа восприятия работающими педагогами вертикальной конфликтной ситуации мы получили уравнение регрессии: Главная – второстепенная = $-1,019 + 0,618 * \text{важная} - \text{незначительная} (p < 0,01) + 0,739 * \text{торопиться} - \text{медлить} (p < 0,01)$

где Y' (зависимая) переменная – шкала «главная – второстепенная»;

X_1 , X_2 (независимые переменные) – шкалы «важная – незначительная» и «торопиться – медлить».

a_0 (среднее значение Y , если каждая независимая переменная равна 0) – равно -1,019;

b_1 , b_2 (среднее изменение Y на единицу измерения зависимых переменных) – соответственно равно 0,618 и 0,739

$p < 0,01$ – уровень значимости связи независимой и зависимой переменной.

Интерпретация данного уравнения регрессии: восприятие работающими педагогами вертикальной конфликтной ситуации по шкале «главная – второстепенная», детерминируется их восприятием этой ситуации по шкалам «важная – незначительная» и шкалой восприятия поведения в этой ситуации «торопиться – медлить». Для работающих педагогов вертикальная конфликтная ситуация в которой они будут медлить и которая будет для них незначительная, будет определяться ими как второстепенная ситуация. Ситуация в которой они будут торопиться, и которая будет для них важной, будет определяться ими как незначительная.

С одной точки зрения, детерминация восприятия ситуации как главной или второстепенной, восприятием этой же ситуации как важной или незначительной, не несет на себе сильной психологической нагрузки, поскольку эти шкалы являются синонимичными и относятся к критерию значимости ситуации. Полученный результат может говорить об адекватности выбранных нами шкал и о том, что испытуемые честно анализировали ситуацию. С другой точки зрения, подобная детерминация отражает процесс планирования: определение временных приоритетов разрешения ситуации по критерию значимости.

Детерминация восприятия ситуации как главной или второстепенной поведенческой шкалой говорит о том, в зависимости от выбранной скорости поведения ситуация будет оцениваться как по критерию значимости, т.е. определение характеристики ситуации (в данном случае «главная –

второстепенная), определяется поведением педагога в данной ситуации, в данном случае скоростью поведения. Подобный результат наиболее адекватно может быть проинтерпретирован в русле метасистемного подхода, как интеграция конфликтной ситуации в поведение педагогов, а следовательно представляет собой интеграцию метакомпонентов в структуру конфликтоустойчивости педагогов.

a_0 равное -1,019 говорит о том, что если значения по зависимым переменным будут равны нулю (в нашем исследовании этого говорит о том, что для испытуемых эти шкалы не являются значимыми), то значение шкалы «главная – второстепенная» будет равно -1,019, т.е. будет находится ближе к полюсу «главная».

Адаптация поведения студентов педагогических специальностей к вертикальной конфликтной ситуации

Уравнение регрессии: Сдаваться – бороться = 2,035 + 0,429 * безопасная – опасная ($p < 0,01$) + 0,081 * агрессивный тип реагирования на конфликт ($p < 0,05$)

Интерпретация уравнения: в вертикальной конфликтной ситуации поведение студентов педагогических специальностей направленное на борьбу определяет опасность ситуации. Эскалация конфликта и отстаивание своих интересов происходит в субъективно опасной для студента ситуации. Ощущении безопасности в ситуации приводит к тому, что студент перестает отстаивать свою позицию. Вектор борьбы незначительно детерминирован агрессивным типом реагирования на конфликт, что свидетельствует о том, что борьба носит агрессивный характер. Однако, в дальнейшем в работе будет обосновано, что агрессивная реакция у студентов педагогических специальностей носит скорее деятельностный, чем деструктивный характер.

Уравнение регрессии: Загораться – затухать = - 0,092 + 0,451 * общительная – замкнутая ($p < 0,01$) + 0,441 * торопиться – медлить ($p < 0,01$)

Интерпретация уравнения: если вертикальная конфликтная ситуация является для студентов педагогических специальностей автономной, несвязанной с другими ситуациями, то они в ней уравновешены, если она включена в более широкий круг ситуаций, то уравновешенность поведения студентов понижается. В данном уравнении мы видим детерминацию одной шкалы, характеризующей уравновешенность поведения, другой шкалой, характеризующей уравновешенность поведения, это говорит о том, что одно проявление уравновешенности влечет за собой другие проявления уравновешенности поведения. На примере данного уравнения можно пронаблюдать, что эмоциональная оценка поведения (и, возможно, сама эмоциональная реакция) образуется на основании поведенческих и когнитивных характеристик. Эмоция в конфликте предстает как соотнесение поведения с конкретной ситуацией.

Уравнение регрессии: Подниматься – падать = - 0,426 + 0,471 * общительная – замкнутая ($p < 0,01$) + 0,329 * целостная – обрывочная ($p < 0,05$)

Интерпретация уравнения: стойкость поведения студентов педагогических специальностей в вертикальной конфликтной ситуации детерминируется информационными характеристиками ситуации: достаточностью информации и возможностью получения информации. Таким образом информация выступает одним из условий устойчивости студентов в вертикальных конфликтах.

Уравнение регрессии: Подозревать – доверять = 1,265 + 0,671 * динамичная – статичная ($p < 0,01$)

Интерпретация уравнения: статичность вертикальной конфликтной ситуации вызывает доверительное отношение студентов педагогических специальностей к педагогу, участвующему в ситуации. Динамичность ситуации вызывает подозрительное отношение студентов педагогу. Возможно, это говорит о том, что статичная, постоянная вертикальная

конфликтная ситуация является для студентов безопаснее динамичной, изменчивой ситуации.

Интеграция вертикальной конфликтной ситуации в поведение студентов педагогических специальностей в данной ситуации

Уравнение регрессии: Начавшаяся – завершенная = 1,722 + 0,504 * мириться – ругаться (p<0,001)

Интерпретация уравнения: в данном уравнении шкала восприятия поведения детерминирует шкалу восприятия ситуации, это может говорить о том, что студенты педагогических специальностей в вертикальной конфликтной ситуации не определяют свое поведение на основании восприятия ситуации, а вначале реализуют поведение и на основании совершенных действий выстраивают образ восприятия вертикальной предконфликтной ситуации. В представленных ниже уравнениях детерминация такого вида будет часто встречаться. Это может говорить о шаблонности поведения студентов в вертикальных конфликтных ситуациях, без учета специфики ситуации; о том, что ситуация не служит основой для выбора поведения; о том, что ситуация содержит в себе характеристики, которые позволяют студентам обосновать свое поведение. С точки зрения раскрытия структурообразования подобная детерминация может быть проинтерпретирована на включение в структуру конфликтоустойчивости метакомпонентов, в качестве которых выступают характеристики конфликтной ситуации.

Уравнение регрессии: Вечная – мгновенная = 1,916 + 0,250 * зависимая – самостоятельная (p<0,05) + 0,315 * напряженная – расслабленная (p<0,05)+ 0,185 * спасти – губить (p<0,05)+ 0,227 * отдавать – забирать (p<0,05)

Интерпретация уравнения: временные характеристики восприятия вертикальной конфликтной ситуации определяется студентами

педагогических специальностей на основании направленности их поведения. Занимая просоциальную позицию с ориентацией на ее конструктивное разрешение, студент готов к тому, что ситуация будет продолжаться длительное время. Занимая асоциальную деструктивно ориентированную позицию студент надеется на скоротечность ситуации. Определяя ситуацию как зависимую и напряженную, студент считает, что ситуация будет длительной. Определяя ситуацию как самостоятельную и расслабленную, студент видит ее быстрое разрешение.

Взаимодетерминация вертикальной конфликтной ситуации и поведения в ней студентов педагогических специальностей к вертикальной конфликтной ситуации

При построении регрессионных уравнений у студентов педагогических специальностей выделилась группа характеристик ситуации и характеристик поведения, которые друг друга детерминируют. Это свидетельствует о надежности и устойчивости связи между этими характеристиками. С теоретической точки это может быть проинтерпретировано, как то, что не только ситуация, как метасистема может определять и влиять на поведение студентов, как на характеристику конфликтоустойчивости, но и сама конфликтоустойчивость, как система, может определенным образом (скорее всего, опосредованно) изменять конфликтную ситуацию, как метасистему. Такая трактовка возможна только в контексте метасистемного подхода, поскольку классический системный подход рассматривает структурообразование системы по принципу взаимодействия компонентов системы для достижения цели. Метасистемный подход, дополнительно рассматривает структурообразование системы с включением в нее метакомпонентов. В нашей работе подобного рода структурообразование раскрывается интеграцию ситуации в поведение и через взаимодетерминацию ситуации и поведения.

На рисунке 5 проиллюстрирована наиболее интересная цепочка взаимодетерминаций вертикальной конфликтной ситуации и реакции на нее студентов педагогических специальностей.

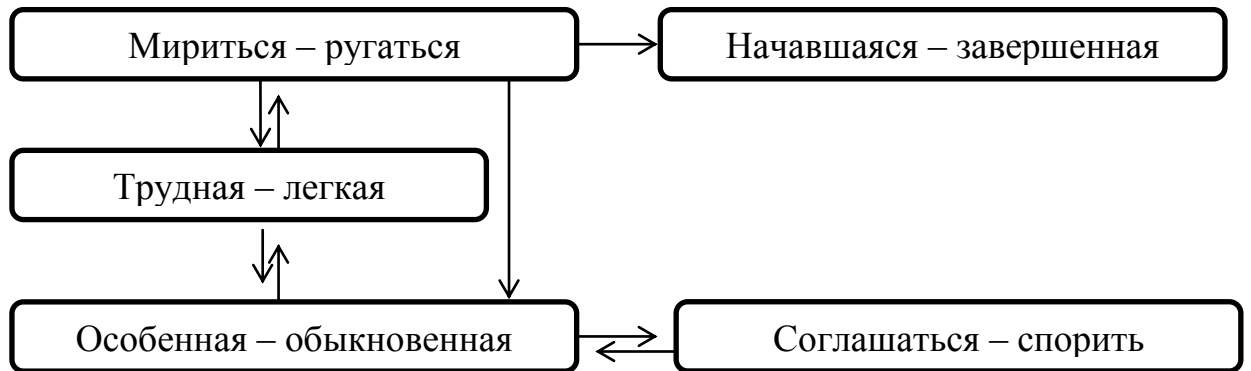


Рис. 5. Цепочка взаимодетерминаций вертикальной конфликтной ситуации и реакции на нее студентов педагогических специальностей

Уравнение регрессии: Особенная – обыкновенная = 0,921 + 0,565 * трудная – легкая (p<0,05) + 0,208 * соглашаться – спорить (p<0,05) + 0,178 * мириться – ругаться (p<0,05)

Интерпретация уравнения: особенность вертикальной конфликтной ситуации студентов педагогических специальностей детерминируется легкостью ситуации и конфликтностью поведения. Конфликтность поведения в уравнении представлена двумя шкалами «мириться – ругаться» и «соглашаться – спорить». Было получено уравнение регрессии, в котором шкала «соглашаться – спорить» детерминируется шкалой «особенная – обыкновенная»: **Соглашаться – спорить = 0,940 + 0,835 * особенная – обыкновенная (p<0,001)**. Сравнивая коэффициенты детерминирующих шкал, можно сказать, что восприятие ситуации в большей степени оказывает влияние на поведение, чем поведение на восприятие ситуации.

Анализируя представленные уравнения можно сказать, что студенты педагогических специальностей разделяют вертикальные предконфликтные

ситуации на обычные и особенные. Обычные ситуации являются для них легкими, в таких ситуациях студенты предпочитают спорить с педагогом, участвующим в ситуации, а не соглашаться с ним. Если студенты в вертикальной конфликтной ситуации ругаются с педагогом, то они объясняют свое поведение тем, что это обычная ситуация. Однако, коэффициент влияния шкалы «мириться – ругаться» на шкалу «особенная – обыкновенная» говорит о том, что влияние есть, но оно не сильное. Присутствие такого влияния, можно объяснить тем, что после вертикальных конфликтных ситуации для студентов характерна рефлексия, осмысление этих ситуаций.

Особенные вертикальные конфликтные ситуации являются для студентов педагогических специальностей сложными. В таких ситуациях студенты склонны соглашаться, а не спорить с преподавателем, участвующим в этой ситуации. Это можно объяснить тем, что подобные ситуации провоцируют студентов на поиск новых путей решения вертикальных конфликтных ситуаций.

Уравнение регрессии: Трудная – легкая = - 0,158 + 0,521 * особенная – обыкновенная (p<0,01) + 0,189 * мириться – ругаться (p<0,05)

Интерпретация уравнения: трудность вертикальной конфликтной ситуации для студентов педагогических специальностей детерминирована особенностью ситуации. Выше было представлено уравнение, говорящее о взаимодетерминации этих шкал. Это свидетельствует о сильной связи трудности ситуации с ее особенностью. С одной стороны это говорит о том, что обычно вертикальные конфликтные ситуации являются для студентов легкими, и только особенные ситуации – трудными. С другой стороны, мы наблюдаем разделение вертикальных конфликтных ситуаций на особенные и обычные с помощью критерия их трудности или легкости.

Было получено уравнение регрессии, в котором шкала «мириться – ругаться» детерминирует шкалу «трудная – легкая»: **Мириться – ругаться = 1,058 + 0,977 * трудная – легкая (p<0,001)**. Сравнивая коэффициенты

детерминирующих шкал, можно сказать, что восприятие ситуации как трудной или легкой в большей степени детерминирует выбор поведения, направленного на конфликтное или неконфликтное разрешение этой ситуации. В легкой вертикальной конфликтной ситуации студенты предпочитают поведение, направленное на усиление существующих противоречий. Возможно, таким способом они пытаются отстоять свою точку зрения. В трудной вертикальной конфликтной ситуации студенты предпочитают помириться с преподавателем, участвующем в этой ситуации.

Уравнение регрессии: Пустая – наполненная = 0,964 + 0,328 * безопасная – опасная (p<0,05) + 0,313 * безразличная – интересная (p<0,05) + 0,174 * соревноваться – дружить (p<0,05)

Интерпретация уравнения: в вертикальной конфликтной ситуации у студентов педагогических специальностей восприятие наполненности ситуации детерминируется безопасностью этой ситуации, интересностью ситуации, а так же конфликтным поведением. Было получено уравнение **Безопасная – опасная = 0,694 + 0,925 * пустая – наполненная (p<0,001)**, говорящее о том, что наполненность ситуации влияет на ее опасность. Сравнивая коэффициенты детерминирующих шкал, можно сказать, что наполненность ситуации, определяет ее опасность. Чем более наполнена ситуация, тем она опаснее для студентов, пустая вертикальная конфликтная ситуация является для студентов безопасной. Такой результат можно объяснить тем, что шкала «пустая – наполненная» у студентов ассоциируется со значимостью ситуации. Пустая ситуация является для них незначимой, а следовательно безопасной. Для студентов вертикальная конфликтная ситуация, не вызывающая интереса, и не представляющая опасности будет пустой. Наполненной для студентов будет опасная и интересная ситуация.

Также получено уравнение, говорящее о взаимодетерминации конфликтности поведения и наполненности ситуации: **Соревноваться – дружить = - 3,141 + 0,739 * пустая – наполненная (p<0,01) + 0,158 * оптимальное разрешение конфликта (p<0,01)**. Сравнивая коэффициенты

детерминирующих шкал можно сказать, что восприятие ситуации как пустой или наполненной в большей степени влияет на восприятие поведения, чем восприятие поведения на восприятие ситуации. При этом шкала «соревноваться – дружить» дополнительно детерминируется оптимальным разрешением конфликта. На основании этого можно предположить, что восприятие у студентов своего поведения в вертикальной конфликтной ситуации как соревновательного или дружественного совпадает с их реальным поведением в этой ситуации.

На основании данных регрессионного анализа можно сказать, что наполненность вертикальной предконфликтной ситуации является важной характеристикой ее определения.

Уравнение регрессии: Разорванная – соединенная = 2,713 + 0,563 * спасать – губить (p<0,01)

Интерпретация уравнения: у студентов педагогических специальностей восприятие вертикальной конфликтной ситуации по шкале «разорванная – соединенная» детерминируется стойкостью поведения по шкале «спасать – губить». При проведении регрессионного анализа восприятия поведения студентов в этой ситуации было получено уравнение, говорящее о взаимной детерминации: **Спасать – губить = - 0,008 + 0,604 * разорванная – соединенная (p<0,01)**. Коэффициенты детерминирующих шкал примерно равны, что говорит о равносильной детерминации восприятия поведения восприятием ситуации и восприятия ситуации восприятием поведения. Для высокого уровня стойкости поведения студентам необходимо целостное восприятие ситуации, видеть взаимосвязь составляющих ее элементов, и связь с другими ситуациями.

Уравнение регрессии: Хорошая – злая = 2,852 + 0,580 * одобрять – обвинять (p<0,001)

Интерпретация уравнения: одобряющее или обвиняющее поведение студентов педагогических специальностей в вертикальной конфликтной ситуации детерминируется восприятием этой ситуации как доброй или злой.

Нами было получено уравнение, говорящее о взаимной детерминации этих шкал: **Одобрять – обвинять = - 0,166 + 0,880 * добрая – злая (p<0,001)**. Сравнивая коэффициенты детерминирующих шкал можно сказать о том, что восприятие ситуации в большей степени детерминирует восприятие поведения.

Восприятие студентами вертикальной ситуации как злой будет способствовать выбору пассивно-агрессивного поведения в этой ситуации, т.е. поведение будет направлено на косвенное наказание другого участника ситуации. Шкала «добрая – злая» носит оценочный характер, т.е. шкала характеризует именно отношение студента к ней, а не объективные характеристики ситуации. Именно восприятие, а не объективная ситуация опосредует выбор поведения студентов в вертикальной конфликтной ситуации. Негативное отношение к вертикальной конфликтной ситуации определяет отказ студента от поиска конструктивных путей разрешения ситуации. Позитивное отношение к ситуации, при возможных объективных трудностях, определяет выбор студентом поведения, направленного на конструктивное разрешение сложившейся ситуации.

Уравнение регрессии: Болеть – выздоравливать = 1,652 + 0,467 * отдаляться – приближаться (p<0,001) + 0,359 * зависимая – самостоятельная (p<0,01)

Интерпретация уравнения: ощущение самочувствия студентов педагогических специальностей в вертикальной конфликтной ситуации зависит от направленности их поведения и от степени независимости ситуации. Было получено уравнение регрессии: **Зависимая – самостоятельная = - 0,358 + 0,814 * болеть – выздоравливать (p<0,001)**. Это свидетельствует о взаимовлиянии восприятия самочувствия студентов и независимости ситуации. Сравнивая коэффициенты детерминирующих шкал, можно сказать, что восприятие ситуации как зависимой или самостоятельной определяет восприятие самочувствия студентов. Восприятие самочувствия является производным от направления поведения, т.е. при реализации

просоциального поведения в вертикальной предконфликтной ситуации студенты ощущают себя здоровым, при реализации асоциального поведения студенты чувствуют себя больными.

Адаптация поведения студентов педагогических специальностей к горизонтальной конфликтной ситуации

Уравнение регрессии: Разрушать – сохранять = - 0,874 + 0,828 * Нападать – обороняться (p<0,001) + 0,351 * отдельная – совместная (p<0,01)

Интерпретация уравнения: автономность горизонтальной конфликтной ситуации определяет стойкость поведения студентов педагогических специальностей. В горизонтальных конфликтных ситуациях, включенных в более широкий круг ситуаций, студенты склонны выбирать поведение, направленное на преодоление противоречий с помощью конструктивного взаимодействия. В автономных горизонтальных конфликтных ситуациях студенты могут разрешать противоречия деструктивными способами взаимодействия.

Шкала «нападать – обороняться» детерминирует шкалу «разрушать – сохранять», обе шкалы относятся к критерию стойкости поведения. Такая детерминация говорит об адекватности соотнесения этих двух шкал к общему критерию.

Уравнение регрессии: Спасать – губить = 0,748 + 0,432 * мириться – ругаться (p<0,01)+ 0,417 * динамичная – статичная (p<0,01)

Интерпретация уравнения: динамичность горизонтальной конфликтной ситуации определяет стойкость поведения студентов педагогических специальностей. Динамичность горизонтальной конфликтной ситуации понижает стойкость поведения студентов, стойкость поведения проявляется в статичных ситуациях. Так же стойкость поведения студентов педагогических специальностей детерминируется конфликтностью

поведения, чем больше студенты увеличивают существующие разногласия, тем менее стойким становится их поведения, что может говорить о пониженной конфликтоустойчивости студентов в горизонтальных конфликтных ситуациях.

Уравнение регрессии: Подниматься – падать = 1,045 + 0,488 * безопасная – опасная (p<0,001)

Интерпретация уравнения: если в вертикальной конфликтной ситуации шкала «подниматься – падать» детерминруется информационными характеристиками ситуации, то в горизонтальной конфликтной ситуации стойкость поведения студентов определяется безопасностью. В опасных горизонтальных ситуациях студенты педагогических специальностей утрачивают стойкость поведения, что еще раз свидетельствует о из пониженной конфликтоустойчивости в горизонтальных конфликтных ситуациях.

Уравнение регрессии: Отдаляться – приближаться = 1,047 + 0,486 * общественная – личная (p<0,01)

Интерпретация уравнения: в личных горизонтальных конфликтных ситуациях студенты педагогических специальностей занимают просоциальную позицию, в общественных ситуациях занимают позицию отстраненную. Опираясь на другие уравнения регрессии, это можно объяснить тем, что горизонтальные конфликтные ситуации является опасными, уязвимыми для студентов педагогических специальностей, общественный характер подобной ситуации дополнительно понижает устойчивость студентов, и они отстраняются от ситуации.

Интеграция горизонтальной конфликтной ситуации в поведение студентов педагогических специальностей в данной ситуации

Уравнение регрессии: Общительная – замкнутая = -0,616 + 0,776 * награждать – наказывать (p<0,01) + 0,398 * динамичная – статичная (p<0,01)

Интерпретация уравнения: динамичность горизонтальной конфликтной ситуации детерминирует восприятие студентами педагогических специальностей этой ситуации как общительной, статичность ситуации детерминирует восприятие этой ситуации как замкнутой. Восприятие динамичности ситуации влияет на определение автономности ситуации относительно других ситуаций, или включенности ее в более широкий круг социальных ситуаций. Выбор студентом пассивно-агрессивного поведения, выраженного в форме наказания другого участника конфликта или доброжелательного поведения, выраженного в желании наградить другого участника конфликта, определяется автономность ситуации.

Другие уравнения, характеризующие горизонтальные конфликтные ситуации студентов педагогических специальностей

Уравнение регрессии: Главная – второстепенная = 0,803 + 0,526 * начавшаяся – завершенная (p<0,05) + 0,503 * напряженная – расслабленная (p<0,05)

Интерпретация уравнения: первостепенность горизонтальной конфликтной ситуации для студентов педагогических специальностей определяется напряженностью ситуации, а также этапом развития ситуации: на начальных этапах горизонтальная конфликтная ситуация для студентов педагогических специальностей занимает ведущее место, по мере завершения ситуациях отходит на второй план.

Уравнение регрессии: Начавшаяся – завершенная = 0,869 + 0,593 * важная – незначительная (p<0,001)

Интерпретация уравнения: предыдущее уравнение регрессии показало влияние этапа развития горизонтальной конфликтной ситуации на ее значимость для студентов педагогических специальностей, в данном уравнении мы видим влияние значимости ситуации на восприятие этапа развития ситуации. По мере развития горизонтальной конфликтной ситуации ее значимость для студентов понижается. Полученные данные говорят о сильном взаимовлиянии этапа развития горизонтальной конфликтной ситуации и ее значимости для студентов.

Уравнение регрессии: Успокаиваться – волноваться = - 1,549 + 0,472 * действовать – бездействовать (p<0,01) + 0,128 * Уход как тип реагирования на конфликт (p<0,01)

Интерпретация уравнения: Уравновешенность поведения студентов педагогических специальностей в горизонтальной конфликтной ситуации детерминируется сопротивляемостью поведения. Если студент в горизонтальной конфликтной ситуации бездействует, то его волнение возрастает. Возможно, это связано с тем, что бездействием студенты перекладывают ответственность на других участников ситуации, при этом теряя возможность оказать влияние на течение ситуации. Осуществление каких-либо действий способствует поддержанию стабильного состояния студентов.

Уход как тип реагирования на конфликт так же детерминирует волнение студентов в горизонтальной конфликтной ситуации. Возможно, это так же связано с отказом студентов от принятия ответственности и невозможностью повлиять на ситуацию.

*Адаптация поведения работающих педагогов к вертикальной
конфликтной ситуации*

Уравнение: Отдавать – забирать = 1,071 + 0,811 * подвижная – стабильная (p<0,001)

Интерпретация уравнения: восприятие работающими педагогами стабильности и подвижности вертикальной конфликтной детерминирует направленность их поведение. В стабильной ситуации поведение педагогов ориентировано на удовлетворение собственных интересов. В подвижной ситуации педагоги выбирают поведение, направленное на конструктивное взаимодействие с участниками сложившейся ситуации.

Уравнение регрессии: Загораться – затухать = 1,654 + 0,733 * подвижная – стабильная (p<0,001)

Интерпретация уравнения: стабильность и подвижность вертикальной конфликтной ситуации детерминирует уравновешенность поведения. Шкалу «загораться – затухать» можно отнести к эмоциональной уравновешенности, полюса которой говорят о повышении или понижении эмоциональности. Пониженная эмоциональность характерная для стабильных ситуаций и повышенная эмоциональность в подвижных ситуациях не способствуют достижению устойчивости ситуации, об устойчивости будут говорить нейтральные показатели по шкале «загораться – затухать».

Уравнение регрессии: Подниматься – падать = 0,810 + 0,416 * исключительная – обычная (p<0,001)

Интерпретация уравнения: восприятие работающими педагогами вертикальной конфликтной ситуации как исключительной или обычной детерминирует сопротивляемость поведения по шкале «подниматься – падать». Определяя сопротивляемость поведения, как направленность на преодоление противоречия, которое в данное шкале диагностирует полюс «подниматься», в противовес отказу от разрешения противоречия, которое диагностирует полюс «падать», можно сказать, что в обычных вертикальных конфликтных ситуациях для педагогов характерна низкая сопротивляемость противоречиям, создавшим эту ситуацию. В ситуации должно быть что-то особенное, чтобы педагоги проявили в ней стойкость для разрешения противоречий.

Уравнение регрессии: Соглашаться – спорить = - 0,213 + 0,202 * целостная – обрывочная ($p < 0,05$) + 0,588 * постоянная – изменчивая ($p < 0,05$) + 0,346 * важная – незначительная ($p < 0,05$)

Интерпретация уравнения: выбор работающими педагогами в вертикальной конфликтной ситуации поведения, направленного на развитие ситуации в конфликтной посредством эскалации конфликта детерминируется недостаточностью информации в ситуации, изменчивостью ситуации, а также в малозначимых конфликтных ситуациях. Проявление конфликтоустойчивости посредством согласия детерминируется целостностью, постоянством и значимостью ситуации.

Интеграция вертикальной конфликтной ситуации в поведение работающих педагогов в данной ситуации

Уравнение регрессии: Общественная – личная = 0,211 + 1,058 * награждать – наказывать ($p < 0,001$)

Интерпретация уравнения: восприятие работающими педагогами вертикальной конфликтной ситуации как общественной или личной детерминируется выбором ими поведения в этой ситуации по шкале «наградить – наказывать». Это говорит о том, что если работающие педагоги воспринимают свое поведение как направленное на наказание, то ситуация для них будет восприниматься как личная. Если считают, что своим поведением они награждают, то такая ситуация будет для них общественной. В данной ситуации именно поведение детерминирует восприятие. Возможно, это говорит о том, что такого рода детерминация является результатом анализа педагогами своего поведения уже после реализации ими какого-либо рода поведения. У педагогов возникает желание, чтобы ситуация, в которой они хотели наказать другого участника этой ситуации, осталась личной ситуацией и не получила большой огласки, а ситуация, в которой они каким-

либо образом наградили, поощрили другого участника – получила публичное освящение.

Уравнение регрессии: Пустая – наполненная = - 0,618 + 0,522 * отдаляться – приближаться ($p < 0,001$) + 0,165 * уносить – приносить ($p < 0,05$) + 0,115 * уход, как тип реагирования на конфликт ($p < 0,001$)

Интерпретация уравнения: восприятие работающими педагогами вертикальной конфликтной ситуации как пустой или наполненной детерминируется их поведением в этой ситуации направленным на отдаление или приближение, на то, чтобы «унести или принести», а так же уходом от конфликта. Поведенческие шкалы «отдаляться – приближаться», «уносить – приносить» характеризуют направленность поведения: левые полюса шкал говорят о асоциальной направленности поведения, правые – о просоциальной направленности. Направленность поведения определяет наполненность, ценность ситуации. Поведение, направленное на поддержание конструктивного взаимодействия, придает ситуации смысл, наполненность. Детерминация наполненности ситуации уходом, как типом реагирования на конфликт, говорит о том, что уход от конфликта является конструктивным типом реагирования.

Уравнение регрессии: Целостная – обрывочная = - 0,859 + 0,601 * награждать – наказывать ($p < 0,001$) + 0,512 * соглашаться – спорить ($p < 0,01$)

Интерпретация уравнения: восприятие работающими педагогами вертикальной конфликтной ситуации целостной или обрывочной детерминируется шкалами поведения «награждать – наказывать» и «соглашаться – спорить». Целостность ситуации направляет поведение на награждение другого участника этой ситуации, и минимизацию возникших в ситуации противоречий. Поведение, направленное на наказание другого участника ситуации и спор с ним, мешают видеть педагогам ситуацию целостно.

Уравнение регрессии: Подвижная – стабильна = $-0,283 + 0,613 * \text{отдавать – забирать (} p < 0,001 \text{)} + 0,301 * \text{особенная – обыкновенная (} p < 0,01 \text{)}$

Интерпретация уравнения: стабильной вертикальной конфликтной ситуацией для работающих педагогов является обычная такого рода ситуация, в которой их поведение носит асоциальную направленность. Если вертикальная конфликтная ситуация воспринимается ими как особенная и они выбирают реагировать в ней поведением просоциальной направленности, то такая ситуация воспринимается педагогами как подвижная.

Уравнение регрессии: Исключительная – обычная = $0,209 + 0,544 * \text{особенная – обыкновенная (} p < 0,01 \text{)} + 0,611 * \text{подниматься-падать (} p < 0,05 \text{)}$

Интерпретация уравнения: работающие педагоги считают, что обычно вертикальная конфликтная ситуация заставляет их «падать», т.е. им в подобных ситуациях не удается сохранить устойчивость, стабильность поведения и самоощущения. Только исключительные вертикальные конфликтные ситуации позволяют учителям «подняться», т.е. улучшить самочувствие.

Уравнение регрессии: Особенная – обыкновенная = $- 1,113 + 0,643 * \text{исключительная – обычная (} p < 0,001 \text{)} + 0,345 * \text{подвижная – стабильная (} p < 0,05 \text{)} + 0,510 * \text{спасать – губить (} p < 0,001 \text{)}$

Интерпретация уравнения: определение работающими педагогами вертикальной конфликтной ситуации как особенной или обыкновенной детерминируется синонимичной шкалой «исключительная – обычная», динамическими характеристиками ситуации и направленностью поведения. У педагогов обычно вертикальные конфликтные ситуация носят стабильный характер, а межличностное взаимодействие носит в них деструктивный характер, подвижность, изменчивость ситуации и конструктивное взаимодействие переводит вертикальную конфликтную ситуацию из категории обычной ситуации в категорию особенной.

Другие уравнения, характеризующие вертикальные конфликтные ситуации работающих педагогов

Уравнение регрессии: Вечная – мгновенная = 2,838 + 0,595 * трудная – легкая (p<0,01)

Интерпретация уравнения: временная протяженность вертикальной конфликтной ситуации определяется работающими педагогами посредством определения ее сложности. С одной стороны это говорит о том, что легкие вертикальные конфликтные ситуации разрешаются педагогами быстро, а трудные – делятся долго. С другой стороны это говорит о том, что у педагогов бывают два вида вертикальных конфликтных ситуаций: длительные и трудные, быстрые и легкие.

Уравнение регрессии: Начавшаяся – завершенная = 0,342 + 0,602 * банальная – оригинальная (p<0,01)

Интерпретация уравнения: восприятие работающими педагогами вертикальной конфликтной ситуации как начавшей или завершенной детерминируется ее банальностью или оригинальностью: чем оригинальнее ситуация, тем больше она воспринимается как завершенная, чем банальнее ситуация, тем больше она воспринимается как начавшаяся. С одной стороны это говорит о том, что этап восприятия развития ситуации детерминируется ее оригинальностью, а с другой стороны о том, что на начальных этапах вертикальные предконфликтные ситуации у работающих педагогов являются банальными, одинаковыми, и становятся своеобразными только по мере развития ситуации. Можно предположить, что причины возникновения такого рода ситуаций примерно одинаковы и носят социально-психологический характер, а по мере развития ситуации все большее значение приобретают индивидуально-психологические характеристики, и она начинает восприниматься как оригинальная.

Уравнение регрессии: Важная – незначительная = - 1,474 + 0,240 * главная – второстепенная (p<0,01) + 0,301 * целостная - обрывочная +

0,492 * напряженная – расслабленная (p<0,05) + 0,292 * особенная – обыкновенная (p<0,01)

Интерпретация уравнения: важность вертикальной конфликтной ситуации для работающих педагогов складывается из таких показателей ситуации как целостность, напряженность, особенность. Поскольку важность ситуации детерминируется сразу четырьмя другими характеристиками можно предположить, что важность ситуации является одним из значимых критериев восприятия ситуации. Это подтверждает адекватность использования нами значимости ситуации, как диагностического критерия конфликтоустойчивости.

Уравнение регрессии: Вооружаться – разоружаться = 1,508 + 0,525 * болеть – выздоравливать (p<0,01)

Интерпретация уравнения: восприятие работающими педагогами своего поведения в вертикальной конфликтной ситуации по шкале «вооружаться – разоружаться» детерминируется восприятием их поведения по шкале «болеть – выздоравливать». Если у педагогов в ситуации вертикальной конфликтной ситуации возникает ощущение, что они «выздоровливают», т.е. их самочувствие становится лучше, то они выберут поведение, направленное на «разоружение», т.е. поведение которое снижает уровень разногласий и способствует конструктивному межличностному взаимодействию. Если у педагогов в вертикальной конфликтной ситуации возникает ощущение «болезни», т.е. ощущение ухудшения самочувствия, то во взаимодействии они будут «вооружаться», т.е. выберут поведение, усиливающие существующие противоречия. Первоначально шкала «болеть – выздоравливать» была отнесена нами к критерию пассивно-агрессивного поведения, на основании того, что одной из психологической характеристик болезни является уход от решения реально существующих проблем, так же болезнь может быть способом манипуляции. Влияние шкалы «болеть – выздоравливать» на шкалу «вооружаться – разоружаться» говорит о том, что уход от проблемы или выбор манипулятивного разрешения проблемы

детерминируют агрессивное поведение. Так же было получено **равнение регрессии: Болеть – выздоравливать = 2,158 + 0,627 * вооружаться – разоружаться (p<0,01)**, что свидетельствует о взаимодействии двух поведенческих шкал. Выбор работающими педагогами в вертикальной конфликтной ситуации агрессивного поведения, ведет за собой ухудшения их самочувствия, возможно, вызывает чувство вины. Поведение, направленное на доброжелательное разрешение возникших противоречий, ведет за собой улучшение самочувствия.

Уравнение регрессии: Награждать – наказывать = 1,055 + 0,458 * принимать – отвергать (p<0,05) + 0,376 * отдавать – забирать (p<0,05)

Интерпретация уравнения: желание наказать другого участника вертикальной конфликтной ситуации, или реальное его наказание, детерминируется асоциальной направленностью поведения педагога, желание наградить или реальное поощрение ученика – просоциальной направленностью поведения педагога. Восприятие воздействия на ученика в этой ситуации детерминируется восприятием направленности поведения педагога.

Уравнение регрессии: Защищать – наступать = 1,573 + 0,752 * спасать – губить (p<0,01)

Интерпретация уравнения: шкалы, представленные в уравнении, первоначально отнесены нами к критерию стойкости поведения. Такого рода детерминация может говорить о верности отнесения этих шкал к одному критерию, а так же о том, что проявление стойкости в одном виде влечет за собой другие проявления стойкости, т.е. к разным способам разрешения противоречий с помощью конструктивного взаимодействия.

Уравнение регрессии: Уносить – приносить = 0,720 + 0,454 * нападать – обороняться (p<0,05) + 0,378 * подозревать – доверять (p<0,05)

Интерпретация уравнения: просоциальная направленность поведения работающего педагога в вертикальной конфликтной ситуации детерминируется стойкостью и выбором совместно-ориентированного

разрешения ситуации; асоциальная направленность поведения педагога детерминируется пассивно-агрессивным поведением с низкой стойкостью поведения. В дальнейшем в работе будет раскрыто, что у работающих педагогов оптимальное разрешение конфликта происходит через занятие ими просоциальной позиции.

*Адаптация поведения работающих педагогов к горизонтальной
конфликтной ситуации*

Уравнение регрессии: Вооружаться – разоружаться = - 2,102 + 0,660 * безразличная – интересная (p<0,001) + 0,310 * разорванная – соединенная (p<0,01) + 0,455 * загораться – затухать (p<0,001)

Интерпретация уравнения: если горизонтальная конфликтная ситуация является для работающего педагога интересной, соединенной, и он ощущает, что «затухает» в этой ситуации, то его поведение будет направлено на «разоружение». Если ситуация безразлична, разорвана, и педагог ощущает, что «загорается» в ней, то его поведение будет направлено на «вооружение». Если горизонтальная конфликтная ситуация педагогу безразлична, не является целостной или не включена в систему других ситуаций, и при этом возникает эмоционально сильная реакция, педагог будет вести себя конфликтно.

Уравнение регрессии: Спасать мгубить = 1,549 + 0,379 * динамичная – статичная (p<0,001)

Интерпретация уравнения: в динамичной горизонтальной конфликтной ситуации работающим педагогам проще проявлять стойкость в поведении, статичная ситуация снижает стойкость поведения. Возможно, это связано с тем, что в ситуации, в которой наблюдается динамика развития, педагогам видится целесообразность поддерживать конструктивные

взаимоотношения с другим участником ситуации, а статичность ситуации нивелируют эту целесообразность.

Уравнение регрессии: Награждать – наказывать = 1,770 + 0,646 * начавшаяся – завершенная (p<0,001)

Интерпретация уравнения: определение этапа развития горизонтальной конфликтной ситуации детерминирует пассивно-агрессивное поведение. На начальном этапе развития горизонтальной конфликтной ситуации работающие педагоги ориентированы на конструктивное разрешение сложившейся ситуации. На последних этапах ситуации педагоги выбирают поведение прямым или косвенным образом наказывающее другого педагога, участвующего в конфликте.

Интеграция горизонтальной конфликтной ситуации в поведение работающих педагогов в данной ситуации

Уравнение регрессии: Начавшаяся – завершенная = - 0,517 + 0,584 * награждать – наказывать (p<0,01) + 0,525 * исключительная – обычная (p<0,01)

Интерпретация уравнения: работающие педагоги на начальных этапах развития горизонтальной конфликтной ситуации воспринимают ее как исключительную и ориентируют своего поведение на поощрение другого участника ситуации. По мере завершения ситуации педагоги начинают воспринимать ее как обычную и меняют направленность поведения с награждения на наказание, что может способствовать эскалации конфликта.

Уравнение регрессии: Постоянная – изменчивая = - 0,109 + 1,058 * уносить – приносить (p<0,01)

Интерпретация уравнения: направленность поведения работающего педагога в горизонтальной конфликтной ситуации детерминирует восприятие ее как постоянной или изменчивой. Если поведение направлено на поддержание конструктивного межличностного взаимодействия, то

педагоги стремятся что-то изменить. Если педагоги своим поведением не поддерживают конструктивное взаимодействие, они у них не возникает желание что-то изменить в этой ситуации.

Другие уравнения, характеризующие горизонтальные конфликтные ситуации работающих педагогов

Уравнение регрессии: Подвижная – стабильная = 0,822 + 0,500 * исключительная – обычная (p<0,001) + 0,327 * динамичная – статичная (p<0,01)

Интерпретация уравнения: если горизонтальная конфликтная ситуация является для работающего педагога исключительной и динамичной, то он будет воспринимать эту ситуацию как подвижную. Если ситуация обычная и статичная, то она будет восприниматься педагогом как стабильная. Для педагогов обычная горизонтальная конфликтная ситуация представляется стабильной, исключительные ситуации для них являются подвижными, т.е. горизонтальные конфликтные ситуации в педагогической среде стабильны, нединамичны.

Уравнение регрессии: Успокаиваться – волноваться = -0,173 + 0,549 * подниматься – падать (p<0,05)

Интерпретация уравнения: если у работающего педагога в горизонтальной конфликтной ситуации возникает ощущение падения, то он будет чувствовать себя взволновано, если он чувствует, что поднимается, то наступает успокоение. Шкала «подниматься – падать» диагностирует сопротивляемость поведения, если педагог в ситуации направляет свое поведение на разрешение противоречий, то он успокаивается, т.е. ему удается быть уравновешенным. Сопротивляемость поведения детерминирует уравновешенность педагога, что говорит об общей конфликтоустойчивости поведения.

**Уравнение регрессии: Нападать – обороняться = 1,333 + 0,500 *
соревноваться – дружить (p<0,01)**

Интерпретация уравнения: конфликтное поведение работающих педагогов в горизонтальной конфликтной ситуации снижает стойкость их поведения. Соревновательное поведение педагогов влечет за собой нападение на интересы другого педагога, участвующего в конфликте. Дружественное поведение детерминирует оборонительное поведение, т.е. поведение, направленное на сохранение своих позиций и интересов.

**Уравнение регрессии: Принимать – отвергать = 1,800 + 0,733 *
действовать – бездействовать (p<0,001)**

Интерпретация уравнения: шкала «действовать – бездействовать» диагностирует стойкость поведения и детерминирует шкалу «принимать – отвергать», которая диагностирует направленность поведения. Высокая степень стойкости поведения работающего педагога в горизонтальной конфликтной ситуации обуславливает просоциальную направленность поведения. Бездействие, внешнее отсутствие действия, является выражением асоциальной направленности поведения педагога.

**Уравнение регрессии: Торопиться – медлить = 2,833 + 0,367 *
действовать – бездействовать (p<0,01)**

Интерпретация уравнения: сопротивляемость поведения работающего педагога в горизонтальной конфликтной ситуации детерминирует уравновешенность его поведения. Педагоги с высокой стойкостью поведения будут стремиться быстрее разрешить сложившуюся ситуацию.

**Уравнение регрессии: Мириться – ругаться = 0,500 + 0,967 *
действовать – бездействовать (p<0,001)**

Интерпретация уравнения: низкая стойкость поведения работающих педагогов в горизонтальной конфликтной ситуации детерминирует конфликтность поведения, этап бездействия в конфликтной ситуации влечет за собой конфликтное поведение.

Уравнение регрессии: Защищать – наступать = 0,284 + 0,711 * соглашаться – спорить (p<0,001)

Интерпретация уравнения: конфликтность поведения работающих педагогов в горизонтальной конфликтной ситуации детерминирует стойкость поведения, т.е. направленность на преодоление возникших противоречий. Чем больше поведение педагогов ориентировано на увеличение существующих противоречий, тем им сложнее этим противоречиям противостоять.

С точки зрения классического системного подхода, система включается в метасистему. В нашем исследовании это означает адаптацию поведения педагогов к конфликтной ситуации. Обнаружение таких видов соорганизованности системы и метасистемы, как их взаимодетерминация и интеграция метасистемы в систему свидетельствует о том, что конфликтоустойчивость необходимо рассматривать с точки зрения метасистемного подхода, который позволит наиболее полно и многогранно раскрыть психологические характеристики конфликтоустойчивости педагогов.

Метасистемный подход предполагает раскрытие двух аспектов формирования компонентного состава структуры: включение в структуру компонентов по критерию их взаимодействия достижения цели и включение в компонентный состав структуры метаконструктивных компонентов.

3.4. Элиминация как интегративный механизм конфликтоустойчивости личности на этапах профессионально обучения и педагогической деятельности

Следующим этапом работы стало исследование включения в структуру конфликтоустойчивости метаконструктивных компонентов. Как было показано на метасистемном этапе конфликтоустойчивости, конфликтная ситуация,

изначально выступая в качестве метасистемы по отношению к конфликтоустойчивости, интегрируется в структуру конфликтоустойчивости (не онтологически, а в форме репрезентации) и начинает выступать в качестве ее компонента.

Методика «Репрезентация конфликтной ситуации» построена по типу семантического дифференциала и содержит биполярные шкалы, которые отражают континуум по заданному вектору поведения. В оценочной шкале середина вектора обозначена как «шкала значения не имеет». Мы обратили особое внимание на поведенческие шкалы, которые половиной и более испытуемых были отмечены как «шкала значения не имеет».

С помощью корреляционных отношений мы установили, что данные шкалы либо влияют на восприятие педагогами ситуации и на поведение в ней, либо на них оказывается влияние (табл. 13). Мы сделали предположение, что данные шкалы не являются лишними для анализа восприятия ситуации и поведения педагогов в конфликте, но занимают особое место в нем.

Корреляционные отношения элиминативных поведенческих реакций педагогов с характеристиками конфликтных ситуаций

№	Влияние ситуации на элиминативную шкалу поведения	Влияние элиминативной шкалы поведения на ситуацию
Вертикальная конфликтная ситуация		
1		уносить – приносить (РП) $\eta=0,65$
2	подозревать – доверять (СП) $\eta=0,68$	соглашаться – спорить (РП) $\eta=0,87$
3		уносить – приносить (РП) $\eta=0,61$ соглашаться – спорить (РП) $\eta=0,79$
4	подозревать – доверять (СП) $\eta=0,69$	
5		награждать – наказывать (РП) $\eta=0,62$ уносить – приносить (РП) $\eta=0,65$ соглашаться – спорить (РП) $\eta=0,75$
6		одобрять – обвинять (СП) $\eta=0,62$
7		награждать – наказывать (РП) $\eta=0,81$
8		уносить – приносить (РП) $\eta=0,69$
9		одобрять – обвинять (СП) $\eta=0,67$
10		уносить – приносить (РП) $\eta=0,61$
11	подозревать – доверять (СП) $\eta=0,64$ торопиться – медлить (РП) $\eta=0,63$	
12		соглашаться – спорить (РП) $\eta=0,82$
13		соглашаться – спорить (РП) $\eta=0,86$
14		одобрять – обвинять (СП) $\eta=0,61$ соглашаться – спорить (РП) $\eta=0,8$
15		уносить – приносить (РП) $\eta=0,64$
Горизонтальная конфликтная ситуация		

16	подозревать – доверять (РП) $\eta=0,66$ нападать – обороняться (РП) $\eta=0,6$	
17	подозревать – доверять (РП) $\eta=0,74$	награждать – наказывать (СП) $\eta=0,82$
18	подозревать – доверять (РП) $\eta=0,8$	награждать – наказывать (РП) $\eta=0,77$ вооружаться – разоружаться (РП) $\eta=0,75$
19	подозревать – доверять (РП) $\eta=0,76$ нападать – обороняться (РП) $\eta=0,63$	награждать – наказывать (СП) $\eta=0,68$
20		вооружаться – разоружаться (РП) $\eta=0,71$
21		награждать – наказывать (СП) $\eta=0,69$
22	уносить – приносить (СП) $\eta=0,66$	
23	уносить – приносить (СП) $\eta=0,73$	
24		награждать – наказывать (СП) $\eta=0,83$
25	нападать – обороняться (РП) $\eta=0,62$	
26		нападать – обороняться (СП) $\eta=0,73$
27		награждать – наказывать (СП) $\eta=0,64$
28	соревноваться – дружить (РП) $\eta=0,65$ подозревать – доверять (РП) $\eta=0,67$	
29	уносить – приносить (СП) $\eta=0,65$ соревноваться – дружить (РП) $\eta=0,68$	награждать – наказывать (СП) $\eta=0,69$ награждать – наказывать (РП) $\eta=0,61$

30	подозревать – доверять (РП) $\eta=0,69$	награждать – наказывать (РП) $\eta=0,63$
31		нападать – обороняться (СП) $\eta=0,67$
32	подозревать – доверять (РП) $\eta=0,69$ нападать – обороняться (РП) $\eta=0,6$	

Примечание 1: СП – студенты педагогические специальностей; РП – работающие педагоги.

Примечание 2: 1 – главная – второстепенная вертикальная конфликтная ситуация (ВК); 2 – общительная – замкнутая ВК; 3 – общественная – личная ВК; 4 – безопасная – опасная ВК; 5 – целостная- обрывочная ВК; 6 – независимая – подчиненная ВК; 7 – вечная – мгновенная ВК; 8 – важная – незначительная ВК; 9 – подвижная – стабильная ВК; 10 – банальная – оригинальная ВК; 11 – добрая – злая ВК; 12 – безразличная – интересная ВК; 13 – открытая – закрытая ВК; 14- постоянная – изменчивая ВК; 15 – напряженная – расслабленная ВК; 16 – главная – второстепенная горизонтальная конфликтная ситуация (ГК); 17 – начавшаяся – завершенная ГК; 18 – общительная – замкнутая (ГК); 19 – динамичная – статичная ГК; 20 – общественная – личная ГК; 21 – безопасная – опасная ГК; 22 – пустая – наполненная ГК; 23 – особенная – обыкновенная ГК; 24 – важная – незначительная ГК; 25 – зависимая – самостоятельная ГК; 26 – подвижная – стабильная ГК; 27 – банальная – оригинальная ГК; 28 – добрая – злая ГК; 29 – безразличная – интересная ГК; 30 – открытая – закрытая ГК; 31 – постоянная – изменчивая ГК; 32 – исключительная – обычная ГК.

Проведя качественный анализ связей и влияний данных шкал, мы пришли к выводу, что они отражают эффект элиминации – исключение из структуры поведения отдельных поведенческих реакций. А. В. Карпов рассматривает элиминацию в контексте интегративных процессов психической регуляции деятельности и отмечает, что, несмотря на то что, основной целью элиминации является минимизация процессов принятия решения в деятельности или в поведении, она оказывает сильное влияние на динамику и результаты деятельности или поведения.

Элиминация представляет собой не просто редукцию вектора поведения из структуры поведения, а способ объективации конфликтной

ситуации. Такая объективация может быть рассмотрена как опосредующее звено между адаптацией педагогов к конфликтной ситуации и интеграцией конфликтной ситуации в структуру поведения педагогов.

Метасистемный подход раскрывает структурообразование по механизму распределения компонентов на потенциальные и актуальные. С этой точки зрения элиминация может быть рассмотрена как формирование потенциального компонентного состава конфликтоустойчивости в зависимости от особенностей конфликтной ситуации. В другой ситуации элиминативный вектор поведения может быть переведен из потенциального в актуальное состояние. Такой принцип построения структуры позволяет формировать адекватные цели и выбирать эффективные способы разрешения практически неограниченного набора конфликтных ситуаций.

Для педагогов в целом характерна элиминация скорости реакции в конфликтной ситуации (вектор «торопиться – медлить»), пассивно-агрессивной реакции («награждать – наказывать», «подозревать – доверять», «одобрять – обвинять»), а так же сопротивляемости конфликтному воздействию (вектор «нападать – защищать»).

В работах А. В. Карпова отмечается, что тенденция к элиминации возрастает с профессиональным стажем. У педагогов данная тенденция проявляется в увеличении количества поведенческих реакций редуцируемых из структуры поведения и в изменении организованности структур восприятия конфликтных ситуаций (табл. 14)

С помощью метода χ^2 Пирсона было установлено, что организованность структур у этих четырех групп педагогов, представленных в таблице 5, статистически различается ($\chi^2_{\text{эмпирическое}} = 15,4$; $\chi^2_{\text{критическом}} = 11,34$, $p < 0,01$). Организованность структуры рассчитывалась как совокупность связей характеристик восприятия ситуации, характеристик восприятия поведения и связей между ними.

Организованность структур восприятия конфликтных ситуаций у педагогов с высокой и низкой элиминацией

	Организованность структуры ВК	Организованность структуры ГК
Студенты пед. специальностей с высокой элиминацией	98	140
Студенты пед. специальностей с низкой элиминацией	326	362
Работающие педагоги с высокой элиминацией	232	180
Работающие педагоги с низкой элиминацией	158	164

Примечание: ВК – вертикальная конфликтная ситуация; ГК – горизонтальная конфликтная ситуация.

На данном этапе исследования в качестве критерия конфликтоустойчивости мы использовали критерий организованности восприятия конфликтной ситуации – чем выше организованность, тем выше конфликтоустойчивость. Индекс организованности восприятия конфликтной ситуации, который равен сумме корреляций шкал восприятия ситуации, шкал восприятия поведения и корреляций между восприятием ситуации и поведения.

На основании полученных результатов был сформулирован вывод о том, что у студентов педагогических специальностей с высокой элиминацией конфликтоустойчивость ниже, чем у студентов с низкой элиминацией. На этапе профессиональной деятельности педагогов ситуация диаметрально противоположная: у работающих педагогов с высокой элиминацией конфликтоустойчивость выше, чем у педагогов с низкой элиминацией.

Нам был интересен эффект элиминации не только поведения, но и элиминации восприятия конфликтной ситуации. Мы разделили педагогов по критерию характерна / нехарактерна им элиминации восприятия конфликтной ситуации (табл. 15).

Таблица 15

Элиминация восприятия и элиминация поведения педагогов в конфликтных ситуациях

	Организованность вертикальной конфликтной ситуации	Организованность горизонтальной конфликтной ситуации
СП с элиминацией восприятия ситуации	96	184
СП без элиминации восприятия ситуации	334	410
РП с элиминацией восприятия ситуации	158	204
РП без элиминации восприятия ситуации	266	130

Примечание: СП – студенты педагогические специальностей; РП – работающие педагоги.

У студентов педагогических специальностей для которых характерна элиминация восприятия ситуации и элиминация поведения гораздо ниже организованность восприятия ситуации в целом.

У работающих педагогов роль элиминации связана с видом конфликтной ситуации. В вертикальной конфликтной ситуации у педагогов с элиминацией восприятия организованность восприятия ниже, чем у педагогов, для которых элиминация восприятия не характерна. В горизонтальной конфликтной ситуации – наоборот.

Таким образом, у педагогов в профессиональной деятельности элиминация поведения увеличивается не только количественно, но и качественно – становится показателем высокой конфликтоустойчивости.

Результаты по элиминации восприятия ситуации приводят к нескольким возможным выводам. У педагогов на этапе учебной деятельности элиминация восприятия характеристик ситуации является проявлением игнорирования особенностей ситуации, а не проявлением объективации конфликтной ситуации.

На этапе профессиональной деятельности элиминация восприятия в горизонтальной конфликтной ситуации становится проявлением интегративной психической регуляции, поскольку «безразличное» отношение к характеристикам является попыткой их объективации на основании на других ее характеристик.

Мы предполагаем, элиминация восприятия в большинстве конфликтных ситуаций понижает устойчивость педагогов, поскольку восприятие ситуации является информационной основой для выбора тактики поведения в данной ситуации. Однако, сделанное предположение носит гипотетичный характер и требует дальнейшего исследования. В нашем диссертационном исследовании мы относимся к ним как к дискуссионным.

3.5. Качественные различия в содержании конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности

На наш взгляд, в контексте исследования конфликтоустойчивости, разрешение конфликта нужно описывать как континуум взаимодействия, в котором присутствуют несколько типов реагирования на конфликт. Разрешение конфликта с помощью одного типа реагирования не отражает всего репертуара качеств, образующих структуру конфликтоустойчивости.

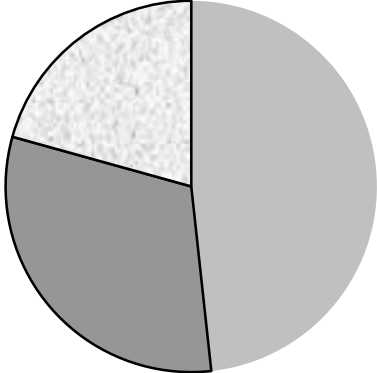

Проведенный анализ показал, что повышение конфликтоустойчивости педагогов не обязательно будет приводить к конструктивному разрешению конфликта, которое означает разрешение конфликтообразующего противоречия.

Мы предполагаем, что для конструктивного разрешения конфликта существует оптимальное соотношение типов реагирования на конфликт, и это соотношение для педагогов как субъектов учебной деятельности и как субъектов профессиональной деятельности разное (рис. 6а, 6б).

Для конструктивного разрешения конфликта в континууме типов реагирования педагогов в качестве ведущего типа реагирования выступает «оптимальный тип реагирования», поскольку он задает направленность на разрешение конфликтообразующего противоречия.

У педагогов на этапе учебной деятельности агрессивный тип реагирования на конфликт посредством большого числа положительных связей вносит вклад в когерентность структуры конфликтоустойчивости и способствует увеличению ее организованности. Уход от конфликта образует большое количество отрицательных связей, увеличивает дивергентность структуры и понижает организованность структуры.

У педагогов на этапе педагогической деятельности уход от конфликта и агрессивный тип реагирования на конфликт положительно коррелируют между собой и обладают примерно одинаковым базовым весом в структуре конфликтоустойчивости. Но уход от конфликта имеет более сильную положительную связь с негативной агрессивностью, которую занимает лидирующее место среди конфликтных качеств работающих педагогов.

	 <ul style="list-style-type: none"> ■ Оптимальный тип реагирования на конфликт ■ Агрессивный тип реагирования в конфликте □ Уход от конфликта
<p>Рисунок 6а. Соотношение типов реагирования на конфликт в континууме взаимодействия педагогов на этапе профессионального обучения</p>	<p>Рисунок 6б. Соотношение типов реагирования на конфликт в континууме взаимодействия педагогов на этапе педагогической деятельности</p>

Непосредственно факт конструктивного разрешения конфликта не свидетельствует о конфликтоустойчивости педагога. Он может свидетельствовать о его конфликтной компетентности, но не является конгруэнтным для личности педагога способом разрешения конфликта.

После исследования континуума взаимодействия педагогов в конфликте, мы перешли к исследованию соорганизованности типов реагирования на конфликт и конфликтных ситуаций, а также их соорганизованность с представлением педагогов о своем поведении. Соорганизованность исследовалась с помощью корреляционного анализа Спирмена и регрессионного анализа.

Детерминация типов реагирования на конфликт характеристиками вертикальной конфликтной ситуации и восприятием педагогов своего поведения в ней

Уравнение регрессии (СП): Уход как тип реагирования на конфликт = 6,317 + 2,619 * подниматься – падать (p<0,01)

Интерпретация уравнения: уход от конфликта студентов педагогических специальностей в вертикальной конфликтной ситуации детерминирует уровень сопротивляемости поведения. С одной стороны это говорит о том, что низкая сопротивляемость поведения студентов, т.е. отказ от преодоления трудностей может приостановить эскалацию конфликтной ситуации. С другой стороны, это говорит о том, что в вертикальных конфликтных ситуациях уход студентов от разрешения противоречия связан с низкой сопротивляемостью поведения, и не является конструктивной стратегией поведения для студентов педагогических специальностей с низкой сопротивляемостью поведения.

Уравнение регрессии (РП): Уход как тип реагирования на конфликт = 6,207 + 2,714 * пустая – наполненная (p<0,01)

Интерпретация уравнения: для работающих педагогов, воспринимающих вертикальную конфликтную ситуацию как наполненную, характерен уход от конфликта. Можно предположить, что в данном случае уход является проявлением надситуативного мышления, наполняя ситуацию смыслом, педагог принимает решение о недопущении эскалации конфликтной ситуации.

Уравнение регрессии (СП): Агрессивный тип реагирования на конфликт = 7,736 + 2,021 * молчать – говорить (p<0,001)

Интерпретация уравнения: агрессивный тип реагирования на конфликт студентов педагогических специальностей детерминируется вербальным показателем сопротивляемости студентов педагогических специальностей. Сравнивая уравнения регрессии агрессивного типа

реагирования на конфликт и ухода как типа реагирования на конфликт, можно сказать, что ход от вертикального конфликта является выражением низкой сопротивляемости студентов, а агрессивный тип реагирования на конфликт является показателем высокой сопротивляемости поведения студентов. Это еще раз подтверждает идею о том, что агрессивная реакция педагогов в вертикальных конфликтных ситуациях носит скорее напористый, стойкий, а не деструктивный характер.

Уравнение регрессии (РП): Агрессивный тип реагирования на конфликт = 4,762 + 1,983 * остывать – нагреваться (p<0,05)

Интерпретация уравнения: агрессивный тип реагирования на конфликт детерминируется повышенной эмоциональностью педагога в вертикальной конфликтной ситуации, т.е. изменением привычного состояния, выходом из состояния уравновешенности. Полученные результаты подтверждают идею о том, что с переходом от учебной к профессиональной деятельности для оптимального разрешения конфликта в континууме конфликтного взаимодействия педагога должно измениться соотношение агрессивной реакции и ухода от конфликта. Напористость поведения постепенно сменяется надситуативными тактиками поведения.

Уравнение регрессии (СП): Оптимальное разрешение конфликта = 19,890 + 1,436 * соревноваться – дружить (p<0,01)

Интерпретация уравнения: оптимальное разрешение конфликта детерминируется восприятием поведением студентов педагогических специальностей в вертикальной конфликтной ситуации по шкале «соревноваться – дружить», что свидетельствует о том, что представление студента о своем поведении соответствует его реальному поведению.

Уравнение регрессии (РП): Оптимальный тип реагирования на конфликт = -4,453 + 3,439 * молчать – говорить (p<0,01) + 2,637 * банальная – оригинальная (p<0,01)

Интерпретация уравнения: у работающих педагогов, так же как у студентов педагогических специальностей оптимальное разрешение

конфликта детерминируется вербальным проявлением сопротивляемости поведения. У студентов педагогических специальностей эта же характеристика («молчать – говорить») детерминирует агрессивную реакцию на конфликт. При переходе от учебной к профессиональной деятельности вербальное выражение сопротивляемости поведения изменяет свою направленность от конкурентно-ориентированного поведения (агрессивный тип реагирования) к совместно-ориентированному поведению (оптимальный тип реагирования).

Детерминация типов реагирования на конфликт характеристиками горизонтальной конфликтной ситуации и восприятием педагогов своего поведения в ней

В горизонтальной конфликтной ситуации удалось установить детерминацию только для оптимального типа реагирования на конфликт.

Уравнение регрессии (СП): Оптимальное разрешение конфликта = 19,210 + 1,021 * соревноваться – дружить (p<0,05) + 0,924 * подозревать – доверять (p<0,05)

Интерпретация уравнения: студентов педагогических специальностей в горизонтальной конфликтной ситуации оптимальный тип реагирования на конфликт так же детерминируется шкалой «соревноваться – дружить», и такой характеристикой направленности поведения как «подозревать – доверять». С одной стороны полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты педагогических специальностей, ориентированные на оптимальное разрешение конфликта, адекватно воспринимают и интерпретируют свое поведение в конфликтных ситуациях. С другой стороны, студенты ориентированные на соревновательное поведение в конфликте имеют представление о том, что конкретный конфликт не будет иметь благоприятного для обеих сторон завершения.

Уравнение регрессии (РП): Оптимальное разрешение конфликта = 3,905 + 6,095 * банальная – оригинальная (p<0,01)

Интерпретация уравнения: у работающих педагогов в горизонтальной конфликтной ситуации пропадает детерминация оптимального разрешения конфликта вербальным проявлением сопротивляемости, остается только детерминация «банальность – оригинальностью» ситуации, т.е. в конфликте с коллегами ведущую роль в определении реакций педагогов составляют именно ситуационные факторы.

Результаты по горизонтальным конфликтным ситуациям у студентов педагогических специальностей и работающих педагогов максимально различаются. Мы предполагаем, что у педагогов в вертикальных конфликтных ситуациях имеет место быть интегративная конфликтоустойчивость, а в горизонтальных конфликтных ситуациях – компенсаторная конфликтоустойчивость. Исследованиям видов конфликтоустойчивости посвящен отдельный параграф диссертационной работы, здесь мы только обозначили данную проблематику.

Связь типов реагирования на конфликт с характеристиками конфликтных ситуаций и восприятием педагогов своего поведения в ней

В таблице 16 представлены значимые результаты корреляционного анализа типов реагирования на конфликт и восприятия конфликтных ситуации студентами педагогических специальностей. Для упрощения восприятия сила и значимость корреляций в таблице не указываются. Корреляционные связи представлены в приложении 25.

Сводная таблица связи типов реагирования на конфликт и восприятия конфликтных ситуаций студентов педагогических специальностей

Связь ухода от конфликта и восприятия у студентов педагогических специальностей		
	Вертикальная конфликтная ситуация	Горизонтальная конфликтная ситуация
Шкалы восприятия поведения	Подниматься – падать Приближаться – отдаляться Говорить – молчать Наказывать – награждать	Успокаиваться – волноваться Выздоровливать – болеть Приближаться – отдаляться
Шкалы восприятия ситуации	Общительная – замкнутая Подчиненная – независимая Оригинальная – банальная	Мгновенная – вечная Самостоятельная – зависимая Подвижная – стабильная Закрытая – открытая Обычная – исключительная
Связь оптимального разрешения конфликта и восприятия у студентов педагогических специальностей		
	Вертикальная конфликтная ситуация	Горизонтальная конфликтная ситуация
Шкалы восприятия поведения	Нагреваться – остывать Соревноваться - дружить	Успокаиваться – волноваться Забирать – отдавать Соревноваться – дружить Наказывать – награждать Наступать – защищать Ругаться – мириться Подозревать – доверять

		Уносить – приносить
Шкалы восприятия ситуации	Личная – общественная Соединенная – разорванная	Оригинальная – банальная
Связь агрессивной реакции на конфликт и восприятия у студентов педагогических специальностей		
	Вертикальная конфликтная ситуация	Горизонтальная конфликтная ситуация
Шкалы восприятия поведения	Сдаваться – бороться Затухать – загораться Падать – подниматься Молчать – говорить Принимать – отвергать	Сохранять – разрушать Волноваться – успокаиваться Одобрять – обвинять Соглашаться – спорить Обороняться – нападать Дружить - соревноваться
Шкалы восприятия ситуации	Замкнутая – общительная	Общественная – личная

У студентов педагогических специальностей агрессивный тип реагирования на конфликт связан с тем, что студенты считают, что они в вертикальной конфликтной ситуации борются, загораются, поднимаются, говорят и отвергают. Такая связь свидетельствует о том, что агрессивная реакция студентов на вертикальную конфликтную ситуацию отражает сопротивляемость поведения – направленность студентов на преодоление трудностей, вызвавших конфликт.

У них же агрессивный тип реагирования на конфликт связан с тем, что студенты считают, что в горизонтальной конфликтной ситуации они разрушают, успокаиваются, обвиняют, спорят, нападают, соревнуются. Такая связь свидетельствует о том, что агрессивная реакция студентов в горизонтальной конфликтной ситуации отражает низкую стойкость их

поведения, т.е. студенты в горизонтальных конфликтных ситуации агрессивная реакция на конфликт более деструктивна, чем в вертикальных конфликтных ситуациях.

Уход студентов педагогических специальностей в вертикальной конфликтной ситуации связан с замкнутостью, независимостью и банальностью ситуации и восприятием студентами того, что в данной ситуации они падают, отдаляются, молчат и награждают. Уход от вертикальной конфликтной ситуации связан с низкой сопротивляемостью поведения студентов, а агрессивная реакция на эту ситуацию связана с высокой сопротивляемостью поведения студентов. Таким образом, сопротивляемость поведения студентов связана с их реакцией на вертикальную конфликтную ситуацию: низкая сопротивляемость поведения студентов связана с уходом от ситуации, высокая сопротивляемость – с агрессивной реакцией на ситуацию.

Уход студентов в горизонтальной конфликтной ситуации связан с длительностью, зависимостью, стабильностью, закрытостью, исключительностью ситуации и восприятием ими того, что в данной ситуации они волнуются, болеют и отдаляются. Полученные данные говорят о том, что уход от горизонтальной конфликтной ситуации является пассивно-агрессивной реакцией на ситуацию.

Оптимальная реакция студентов педагогических специальностей на конфликт связана с общественностью и разорванностью вертикальной конфликтной ситуации, а так же восприятием студентами того, что в данной ситуации они дружат и остывают. Оптимальная реакция студентов на конфликт связана с оригинальностью горизонтальной конфликтной ситуации, а так же восприятием студентами того, что в данной ситуации они волнуются, отдают, дружат, награждают, защищают, мирятся, доверяют, приносят. Такие результаты говорят о том, что оптимальное разрешение конфликта больше связано с характеристиками горизонтальной конфликтной ситуации. Это может быть основано на том, что вертикальные конфликтные

ситуации в образовательном процессе связаны с ролевыми позициями ее участников, а не с когнитивными ее составляющими.

В таблице 17 представлены значимые результаты корреляционного анализа типов реагирования на конфликт и восприятия конфликтных ситуации работающих педагогов. Для упрощения восприятия сила и значимость корреляций в таблице не указываются. Корреляционные связи представлены в приложении 26.

Таблица 17

Сводная таблица связи типов реагирования на конфликт и восприятия конфликтных ситуаций работающими педагогами

Связь ухода от конфликта и восприятия у работающих педагогов		
	Вертикальная конфликтная ситуация	Горизонтальная конфликтная ситуация
Шкалы восприятия поведения	Выздоровливать – болеть наступать - защищать	
Шкалы восприятия ситуации	Пустая – наполненная	Общительная – замкнутая Общественная – личная
Связь оптимального разрешения конфликта и восприятия у работающих педагогов		
	Вертикальная конфликтная ситуация	Горизонтальная конфликтная ситуация
Шкалы восприятия поведения	Соглашаться – спорить Выздоровливать – болеть Молчать – говорить	Затухать – загораться
Шкалы восприятия	Замкнутая – общительная Банальная – оригинальная	Добрая – злая

ситуации	Отдельная – совместная	
Связь агрессивной реакции на конфликт и восприятия у работающих педагогов		
	Вертикальная конфликтная ситуация	Горизонтальная конфликтная ситуация
Шкалы восприятия поведения	Награждать – наказывать Остывать – нагреваться	Разоружаться – вооружаться Одобрять – обвинять Доверять – подозревать
Шкалы восприятия ситуации		Интересная – безразличная

У работающих педагогов агрессивная реакция на конфликт связана с тем, что педагоги считают, что в вертикальной конфликтной ситуации они наказывают и нагреваются. Агрессивная реакция на конфликт связана с безразличностью для педагогов горизонтальной конфликтной ситуации и восприятием ими того, что в данной ситуации они вооружаются, обвиняют и подозревают. Такие результаты свидетельствуют о том, что агрессивная реакция работающих педагогов на конфликты, возникающие в образовательном процессе являются пассивно-агрессивной реакцией педагога, что может быть связана с внутриличностными конфликтами педагога или невозможностью оптимально разрешить ситуацию из-за сложностей, напрямую с конфликтом не связанных.

Уход от конфликта у работающих педагогов связан с наполненностью вертикальной конфликтной ситуации и восприятием того, что в данной ситуации педагоги болеют и защищают. В общительных и общественных горизонтальных конфликтных ситуациях работающие педагоги уходят от конфликта. В горизонтальной конфликтной ситуации уход от конфликта связан только с характеристиками самой ситуации и не связан с представлением педагогов о своем поведении, что может говорить о

недостаточности знаний педагогов о том, как проявляется и в чем именно заключается их уход от конфликта.

Оптимальная реакция работающих педагогов на конфликт связана с общительностью, оригинальностью и отделенностью вертикальной конфликтной ситуации, а так же тем, что педагоги считают, что в данной ситуации они спорят, болеют и говорят. Можно предположить, что оптимальное разрешение конфликта связано с конкретным содержанием вертикальной конфликтной ситуации и возможностью педагога разрешить ситуацию вместе с учеником, но такие ситуации являются для педагогов оригинальными, т.е. встречаются редко. Оптимальная реакция работающих педагогов связана с тем, что горизонтальная конфликтная ситуация является для них злой и педагоги в ней загораются. Такие неоднозначные связи могут говорить об опыте педагогов разрешать горизонтальные конфликтные ситуации: чем «злее», т.е. опаснее и неприятнее ситуация, тем в большей степени нужно разрешить ее оптимально.

У студентов педагогических специальностей больше связей между типами реагирования на конфликт и восприятием конфликтных ситуаций, чем у работающих педагогов. Это может быть связано с тем, что поведение работающего педагога регламентировано его профессиональными обязанностями и необходимостью поддерживать обстановку оптимизирующую образовательный процесс, т.е. тип реагирования на конфликт у работающего педагога может быть в большей степени обусловлен внешними обстоятельствами.

У студентов педагогических специальностей типы реагирования на конфликт образуют большее количество связей со шкалами восприятия горизонтальной конфликтной ситуации, а у работающих педагогов типы реагирования на конфликт образуют больше связей со шкалами восприятия вертикальной конфликтной ситуации.

В вертикальной конфликтной ситуации у студентов педагогических специальностей и у работающих педагогов установлено влияние восприятия

ситуации на все типы реагирования на конфликт: уход, агрессия и оптимальное разрешение конфликта. В горизонтальной ситуации у студентов и педагогов установлено влияние восприятия только на оптимальное разрешение конфликта.

На основании результатов методики «Репрезентация конфликтной ситуации» при помощи факторного анализа были выделены три вида поведенческих реакций, характерных для педагогов в конфликтных ситуациях, возникающих в учебной и профессиональной деятельности: реакция, направленная на разрешение конфликтообразующего противоречия, агрессивная реакция и уход от конфликта. Данные группы реакций соответствуют типам реагирования, диагностируемых методикой «Ведущий тип реагирования на конфликт» (М. М. Кашапов, Т. В. Киселева): оптимальный тип реагирования на конфликт, агрессивный тип реагирования и уход от конфликта соответственно. Результаты подобных исследований, но на других выборках представлены в списке литературы [48, 50 159]

У студентов педагогических специальностей фактор **«реакция, направленная на разрешение конфликтообразующего противоречия»** в вертикальной конфликтной ситуации занимает 11,6% от общей доли дисперсии (Таблица 18).

Таблица 18

Факторы восприятия поведения студентами педагогических специальностей в вертикальной конфликтной ситуации: реакция, направленная на разрешение конфликтообразующего противоречия

Название шкалы	R	Процент шкалы в факторе
Разрушать – сохранять	-0,87	27%
Принимать – отвергать	0,75	20%
Загораться – затухать	-0,65	15%
Соглашаться – спорить	0,61	14%

Фактор реакции, направленной на разрешение конфликтообразующего противоречия, в вертикальной конфликтной ситуации включает в себя характеристики стойкости, уравновешенности, направления и конфликтности поведения.

У работающих педагогов фактор **«реакция, направленная на разрешение конфликтообразующего противоречия»** в вертикальной конфликтной ситуации занимает 19,5% от общей доли дисперсии (Таблица 19).

Таблица 19

Факторы восприятия поведения работающих педагогов в вертикальной конфликтной ситуации: реакция, направленная на разрешение конфликтообразующего противоречия

Название шкалы	R	Процент шкалы в факторе
Успокаиваться-волноваться	0,84	15%
Уносить-приносить	-0,84	15%
Подозревать-доверять	-0,76	12%
Одобрять-обвинять	0,7	11%
Нападать-обороняться	-0,63	8%
Отдаляться-приближаться	-0,61	8%

Фактор реакции, направленной на разрешение конфликтообразующего противоречия, в вертикальной конфликтной ситуации включает в себя характеристики уравновешенности, направленности, стойкости поведения и характеристики пассивно-агрессивного поведения.

У студентов педагогических специальностей фактор **«реакция, направленная на разрешение конфликтообразующего противоречия»** в горизонтальной конфликтной ситуации занимает 28,1% от общей доли дисперсии (Таблица 20).

Факторы восприятия поведения студентами педагогических специальностей
в горизонтальной конфликтной ситуации: реакция, направленная на
разрешение конфликтообразующего противоречия

Название шкалы	R	Процент шкалы в факторе
Соревноваться – дружить	-0,88	12%
Уносить – приносить	-0,88	12%
Принимать – отвергать	0,85	11%
Мириться – ругаться	0,83	10%
Подозревать – доверять	-0,82	10%
Награждать – наказывать	0,81	10%
Соглашаться – спорить	0,74	8%
Спасать – губить	0,69	7%
Одобрять – обвинять	0,6	5%
Защищать – наступать	0,59	5%

Фактор реакции, направленной на разрешение конфликтообразующего противоречия, в горизонтальной конфликтной ситуации включает в себя характеристики стойкости, направленности, конфликтности поведения и пассивно-агрессивного поведения.

У работающих педагогов фактор **«реакция, направленная на разрешение конфликтообразующего противоречия»** в горизонтальной конфликтной ситуации занимает 17,10% от общей доли дисперсии (Таблица 21).

Факторы восприятия поведения работающих педагогов в горизонтальной конфликтной ситуации: реакция, направленная на разрешение конфликтообразующего противоречия

Название шкалы	R	Процент шкалы в факторе
Уносить - приносить	0,84	17%
Отдаляться - приближаться	0,83	17%
Награждать - наказывать	-0,76	14%
Подозревать - доверять	0,64	10%
Принимать - отвергать	-0,61	9%

Фактор реакции, направленной на разрешение конфликтообразующего противоречия, в горизонтальной конфликтной ситуации включает в себя характеристики просоциальной и асоциальной направленности поведения, а так же пассивно-агрессивного поведения.

Схематичное изображение качественных различий в реакции, направленной на разрешение конфликтообразующего противоречия, студентов педагогических специальностей и работающих педагогов представлено на рисунке 7.

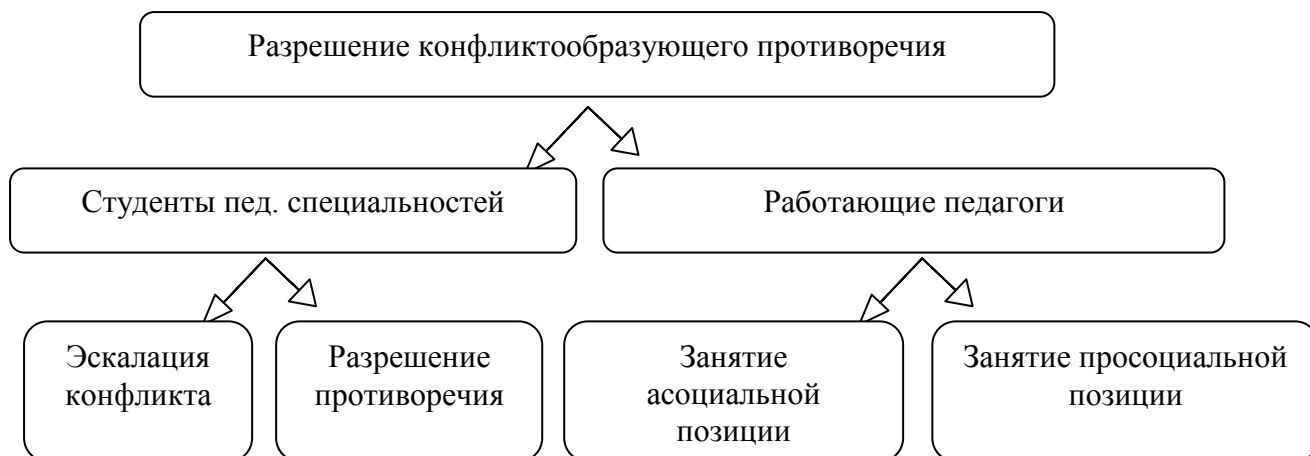


Рис. 7 Качественное содержание реакции, направленной на разрешение конфликтообразующего противоречия, педагогов на этапе профессионального обучения и педагогической деятельности

Основным различием в разрешении конфликтообразующего противоречия является то, что педагоги, являясь субъектами учебной деятельности, разрешают противоречие или причину конфликта непосредственно. Педагоги, являясь субъектами педагогической деятельности, разрешают ее опосредовано через занятие позиции. Если работающий педагог намерен конструктивно разрешать конфликт он занимает просоциальную позицию, если не намерен – асоциальную позицию.

У студентов педагогических специальностей фактор «**уход от конфликта**» в вертикальной конфликтной ситуации занимает 14,00% от общей доли дисперсии (Таблица 22).

Факторы восприятия поведения студентами педагогических специальностей
в вертикальной конфликтной ситуации: уход от конфликта

Название шкалы	R	Процент шкалы в факторе
Уносить – приносить	-0,91	24%
Награждать – наказывать	0,78	18%
Спасать – губить	0,76	17%
Отдавать – забирать	0,61	11%

Фактор ухода от конфликта в вертикальной конфликтной ситуации включает в себя характеристики стойкости, направления поведения и пассивно-агрессивного поведения.

У работающих педагогов фактор «уход от конфликта» в вертикальной конфликтной ситуации занимает 13,5% от общей доли дисперсии (Таблица 23).

Факторы восприятия поведения работающих педагогов в вертикальной
конфликтной ситуации: уход от конфликта

Название шкалы	R	Процент шкалы в факторе
Торопиться-медлить	0,81	20%
Награждать-наказывать	0,72	16%
Отдавать-забирать	0,64	13%

Фактор ухода от конфликта в вертикальной конфликтной ситуации включает характеристики уравновешенности, направленности поведения и пассивно-агрессивного поведения.

У студентов педагогических специальностей фактор «**уход от конфликта**» в горизонтальной конфликтной ситуации занимает 13,1% от общей доли дисперсии (Таблица 24).

Таблица 24

Факторы восприятия поведения студентами педагогических специальностей в горизонтальной конфликтной ситуации: уход от конфликта

Название шкалы	R	Процент шкалы в факторе
Сдаваться – бороться	-0,94	28%
Загораться – затухать	0,94	28%
Вооружаться – разоружаться	0,83	22%

Фактор ухода от конфликта в горизонтальной конфликтной ситуации включает в себя характеристики сопротивляемости, уравновешенности и конфликтности поведения.

У работающих педагогов фактор «**уход от конфликта**» в горизонтальной конфликтной ситуации занимает 11,8% от общей доли дисперсии (Таблица 25).

Таблица 25

Факторы восприятия поведения работающих педагогов в горизонтальной конфликтной ситуации: уход от конфликта

Название шкалы	R	Процент шкалы в факторе
Успокаиваться - волноваться	0,92	30%
Разрушать - сохранять	0,79	22%
Подниматься - падать	0,77	21%

Фактор ухода от конфликта в горизонтальной конфликтной ситуации включает в себя характеристики уравновешенности, стойкости и сопротивляемости поведения.

Схематичное изображение качественных различий в уходе от конфликта студентов педагогических специальностей и работающих педагогов представлено на рисунке 8.



Рис. 8. Качественное содержание ухода от конфликта педагогов на этапе профессионального обучения и педагогической деятельности

Качественное содержание ухода от конфликта у педагогов на этапе профессионального обучения и педагогической деятельности сильно различается. На этапа профессионального обучения у педагогов полярными показателями в данной реакции является либо уход от конфликта, либо продолжение конфликта. Педагоги на этапе педагогической деятельности выбирают уход от конфликта в том случае, если в конфликтной ситуации присутствуют две каких-либо альтернативы, одной из которых необходимо «пожертвовать», т.е. педагоги не выбирают остаться в конфликте или уйти от конфликта, они выбирают то, от чего им отказаться.

У студентов педагогических специальностей фактор «агрессивная реакция» в вертикальной конфликтной ситуации занимает 12,2% от общей доли дисперсии (Таблица 26).

Таблица 26

Факторы восприятия поведения студентами педагогических специальностей
в вертикальной конфликтной ситуации: агрессивная реакция

Название шкалы	R	Процент шкалы в факторе
Действовать – бездействовать	-0,82	23%
Болезнь – выздоравливать	0,81	22%
Торопиться – медлить	-0,79	21%

Фактор агрессивной реакции в вертикальной конфликтной ситуации включает в себя характеристики сопротивляемости, уравновешенности поведения и пассивно-агрессивного поведения.

У работающих педагогов фактор «агрессивная реакция» в вертикальной конфликтной ситуации занимает 22,8% от общей доли дисперсии (Таблица 27).

Таблица 27

Факторы восприятия поведения работающих педагогов в вертикальной
конфликтной ситуации: агрессивная реакция

Название шкалы	R	Процент шкалы в факторе
Действовать - бездействовать	-0,93	16%
Сдаваться - бороться	0,95	16%
Мириться - ругаться	-0,83	13%
Подниматься - падать	-0,76	10%
Молчать - говорить	0,67	8%

Фактор агрессивной реакции в вертикальной конфликтной ситуации включает в себя все характеристики поведения, первоначально отнесенные

нами к сопротивляемости поведения, и характеристику конфликтности поведения.

У студентов педагогических специальностей фактор «агрессивная реакция» в горизонтальной конфликтной ситуации занимает 12,0% от общей доли дисперсии (Таблица 28).

Таблица 28

Факторы восприятия поведения студентами педагогических специальностей в горизонтальной конфликтной ситуации: агрессивная реакция

Название шкалы	R	Процент шкалы в факторе
Молчать – говорить	-0,92	29%
Действовать – бездействовать	0,8	22%
Остывать – нагреваться	-0,72	18%

Фактор агрессивной реакции в горизонтальной конфликтной ситуации включает в себя характеристики сопротивляемости и уравновешенности поведения.

У работающих педагогов фактор «агрессивная реакция» в горизонтальной конфликтной ситуации занимает 20,0% от общей доли дисперсии (Таблица 29).

Таблица 29

Факторы восприятия поведения работающих педагогов в горизонтальной конфликтной ситуации: агрессивная реакция

Название шкалы	R	Процент шкалы в факторе
Нападать - обороняться	-0,88	16%
Мириться - ругаться	0,78	13%
Соревноваться - дружить	-0,71	10%
Остывать - нагреваться	0,69	10%

Защищать - наступать	0,68	10%
Действовать - бездействовать	0,65	9%

Фактор агрессивной реакции в горизонтальной конфликтной включает в себя характеристики сопротивляемости, уравновешенности, конфликтности и стойкости поведения.

Схематичное изображение качественных различий агрессивной реакции студентов педагогических специальностей и работающих педагогов представлено на рисунке 9.



Рис. 9. Качественное содержание агрессивной реакции на конфликт педагогов на этапе профессионального обучения и педагогической деятельности

Агрессивная реакция на конфликт, по сравнению с другими реакциями, наиболее схожа у педагогов на этапе профессионального обучения и педагогической деятельности. Особенностью агрессивной реакции педагогов является то, что агрессия представляет собой некоторую активность, которая может иметь отрицательный эмоциональный подтекст, но в целом направлена на разрешение конфликта, а не на его усугубление. Отсутствие активности педагогов в конфликте часто носит деструктивный характер и является проявлением скрытой агрессии.

Таким образом, с помощью разных методов математической обработки нами подтверждено, что оптимальное разрешение конфликта представляет собой континуум поведенческих реакций педагогов, в котором каждая реакция выполняет свою функцию.

Соотношение реакций в континууме конфликтного взаимодействия и их качественное содержание при переходе от учебной к педагогической деятельности педагогов изменяется. На этапе профессионального обучения агрессивная реакция на конфликт выполняет функцию сопротивляемости, стойкости поведения, при переходе к профессиональной деятельности эта функция ложится на оптимальное разрешение конфликта. В педагогической деятельности уход от конфликта утрачивает черты скрытой агрессии и начинает выступать в качестве надситуативной стратегии поведения. Потенциальная агрессия, скрытая в уходе от конфликта, начинает выражаться в непосредственно агрессивном типе реагирования.

Изменение функций типов реагирования на конфликт и их количественного соотношения в процессе профессионализации свидетельствует о развитии конфликтоустойчивости педагога по пути от конкурентно-ориентированного к совместно-ориентированному способу преодоления конфликтных противоречий. Однако такая тенденция гораздо ярче выражена в вертикальных конфликтных ситуациях, что подводит нас к выводу о существовании разных видов конфликтоустойчивости педагогов.

Выводы по главе

1. Раскрыто два аспекта структурообразования конфликтоустойчивости педагогов: структурообразование по критерию взаимодействия компонентов для достижения цели и структурообразование с включением в структуру метакомпонентов.

В качестве метакомпонентов выступают характеристики конфликтной ситуации, которая является метасистемой по отношению к конфликтоустойчивости педагогов. Характеристики конфликтной ситуации детерминируются поведением педагогов в данной ситуации. На основании своего поведения педагоги определяют характеристики ситуации, т.е. поведение педагогов опосредует репрезентацию ситуации, тем самым, интегрируя ее в структуру конфликтоустойчивости. Интеграция отражает включение метасистемы в систему, включение системы в метасистему исследовано на примере адаптации поведения педагогов к конфликтной ситуации.

2. В качестве опосредующего звена между конфликтной ситуацией и конфликтоустойчивость педагогов исследована элиминация поведения, которая может быть рассмотрена как объективация конфликтной ситуации, для последующей интеграции ситуации или адаптации поведения к ситуации. Элиминация поведения является наиболее эффективной в вертикальных конфликтных ситуациях.

3. Для исследования структурообразования на основании критерия взаимодействия были выделены базовые качества (элементы) конфликтоустойчивости педагогов. Структурообразующим элементом конфликтоустойчивости педагогов является целенаправленность, что подтверждает адекватность системного подхода как теоретико-методологической базы исследования конфликтоустойчивости.

4. У педагогов на этапе профессионального обучения основным функциональным механизмом является сопротивляемость конфликтному воздействию. У педагогов на этапе педагогической деятельности в качестве основного функционального механизма выступает соразмерность силы реагирования силе конфликтно воздействия. Подобное изменение функционального механизма отражает развитие конфликтоустойчивости педагога от конкурентно-ориентированного к совместно-ориентированному способу преодоления конфликтообразующего противоречия.

5. Переход от конкурентно-ориентированного к совместно-ориентированному способу разрешения конфликтообразующего противоречия отражается в количественном и качественном изменении континуума конфликтного взаимодействия педагогов. Педагоги в педагогической деятельности меньше используют агрессивный тип реагирования на конфликт, одним из аспектов является конкуренция в конфликте. Уход от конфликта приобретает черты надситуативной стратегии поведения. Педагоги в педагогической деятельности учитывают не только характеристики конфликтообразующего противоречия, но и особенности других участников конфликта, что свидетельствует о переходе к совместно-ориентированному способу разрешения конфликта.

6. Выделена интегративная и компенсаторная конфликтоустойчивость педагогов. Интегративная конфликтоустойчивость характеризуется интернальным локусом контроля, высокими показателями по волевым характеристикам и низким уровнем конфликтности. На этапе учебной деятельности выделяется группа педагогов, для которых характерна интегративная конфликтоустойчивость с напористой реакцией на конфликтное воздействие. Компенсаторная конфликтоустойчивость разделяется на компенсаторную конфликтоустойчивость с нарушением сопротивляемости конфликтному воздействию и компенсаторную конфликтоустойчивость с нарушением баланса между силой конфликтного воздействия и силой реакции педагога на нее.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Диссертационная работа посвящена исследованию конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности.

В работе представлены основополагающие идеи исследования конфликта как социально-психологического явления. Описаны специфика, причины возникновения, способы разрешения конфликтов в образовательном процессе. Обозначена роль педагога и его конфликтоустойчивости при разрешении конфликтов в образовательном процессе. Обоснована целесообразность рассмотрения личностных, деятельностных и субъектных характеристик педагога для целостного описания его конфликтоустойчивости в контексте образовательной среды.

В качестве теоретико-методологической базы работы выступили основные положения системного, метасистемного подхода в психологии, отечественные теории личности, базовые положения онтологического подхода, основные идеи психосемантического подхода, теоретико-методологические и прикладные основы психологии конфликта, современные тенденции в психологии образования. Раскрыта качественная специфичность и качественная определенность конфликтоустойчивости педагогов.

Качественная специфичность раскрыта через соорганизованность конфликтной ситуации, как метасистемы, и конфликтоустойчивости, как системы. Установлены три основных вида данной соорганизованности: адаптация поведения к ситуации, интеграция ситуации в поведение педагогов, а так же взаимодействующая конфликтоустойчивости и реакции личности на нее. Полученные результаты свидетельствуют о том, что структурообразование конфликтоустойчивости личности происходит не только на основании принципа достаточности компонентов структуры, но и

по принципу включения в структуру конфликтоустойчивости метаконпонентов – характеристик конфликтной ситуации.

Проводя исследование конфликтоустойчивости личности в русле метасистемного подхода, нами был обнаружен эффект элиминации поведения педагогов в конфликте, который объективирует и опосредует включение метаконпонентов в структуру конфликтоустойчивости личности.

Качественная определенность конфликтоустойчивости раскрыта через структурные характеристики, функциональные механизмы и виды конфликтоустойчивости педагогов.

Базовым элементом структуры конфликтоустойчивости педагогов является целенаправленность, что еще раз подтверждает адекватность и ресурсность исследования конфликтоустойчивости в русле системных исследований в психологии.

Развитие конфликтоустойчивости педагога происходит от конкурентно-ориентированного к совместно-ориентированному способу разрешения конфликта. Это развитие характеризуется изменением основного функционального механизма конфликтоустойчивости – переходом от сопротивляемости конфликтному воздействию на этапе профессионального обучения к соразмерности реагирования силе конфликтного воздействия на этапе педагогической деятельности.

Параллельно происходят количественные и качественные изменения в континууме конфликтного взаимодействия педагогов. На этапе педагогической деятельности педагоги чаще уходят от конфликта, чем на этапе профессионального обучения. При этом происходят и качественные изменения ухода. В уходе от конфликта уменьшается количество пассивно-агрессивного содержания, которое характерно для педагогов на этапе профессионального обучения. У педагогов в педагогической деятельности уход от конфликта обретает характеристики надситуативной стратегии поведения.

На этапе педагогической деятельности происходит и качественное изменение стратегии, направленной на оптимальное разрешение конфликта. На этапе профессионального обучения разрешение конфликтообразующего противоречия происходит непосредственно, а на этапе педагогической деятельности оно опосредуется просоциальной позицией педагога. При разрешении конфликтообразующего противоречия педагоги начинают учитывать не только особенности конфликта, но и особенности других участников конфликта, что подтверждает их переход к совместно-ориентированному способу разрешения конфликта.

Выделяется два вида конфликтоустойчивости: интегративная и компенсаторная конфликтоустойчивость педагогов. Интегративная конфликтоустойчивость может рассматриваться, как интегративное качество педагога характеризуется интернальным локусом контроля, высокими показателями по волевым характеристикам и низким уровнем конфликтности. На этапе профессионального обучения выделяется группа педагогов, для которых характерна интегративная конфликтоустойчивость с напористой реакцией на конфликтное воздействие. Эта конфликтоустойчивость отнесена к интегративной, поскольку, отражает согласованность личностных качеств студентов и их способа разрешения конфликта, а также характеризует конфликтоустойчивость педагогов на этапе профессионального обучения в целом.

Компенсаторная конфликтоустойчивость отражает способность педагогов конструктивно разрешать конфликты, несмотря на то, что конгруэнтной для них является агрессивная реакция на конфликт или уход от конфликта.

Однако проявление конфликтоустойчивости педагогов в различных конфликтных ситуациях имеет значимые различия. Раскрытые в работе механизмы, закономерности, явления наиболее точно характеризуют конфликтоустойчивость педагогов, проявляющуюся в вертикальных конфликтных ситуациях, в которых участвуют обучающие и обучающиеся.

Поведение педагогов в горизонтальных конфликтных ситуациях в большей степени отражает компенсаторную конфликтоустойчивость. В горизонтальных конфликтах менее выражена тенденция к совместно-ориентированному преодолению конфликтообразующего противоречия. Так же в горизонтальных конфликтных ситуациях элиминация поведения имеет более низкую эффективность, чем в вертикальных конфликтных ситуациях.

На наш взгляд перспективным является дальнейшее исследование соорганизованности конфликтоустойчивости и конфликтной ситуации, так же дальнейшее исследование интегративных механизмов психической регуляции конфликтоустойчивости личности.

Считают своей приятной обязанностью выразить благодарности всем, кто помогал мне при написании диссертационной работы.

Я благодарна своему научному руководителю Юлии Владимировне Пошехоновой за предоставление свободы в моих научных поисках, за внимательные и вдумчивые обсуждения не всегда однозначных и дискуссионных идей.

Я признательна Наталье Викторовне и Сергею Витальевичу Скутиным за поддержку и их личный пример стойкости и саморазвития в непростом пространстве образовательной деятельности.

Искренне благодарю Людмилу Александровну Длужневскую, без ее поддержки и человеческого участия диссертация не смогла бы появиться на свет.

Выражаю самые добрые слова благодарности моим родителям, друзьям и близким, которые были рядом со мной все эти непростые годы написания диссертации.

Самые теплые благодарности и пожелания сотрудникам кафедры педагогики и педагогической психологии за поддержку и всестороннюю помощь в создании диссертационной работы.

Вечная память и благодарность Леониду Петровичу Урванцову за веру в человечность и профессионализм психологов.

Отдельная благодарность Ярославской психологической школе за возможность приобщения к психологическому знанию и за инициацию моего профессионального становления.

ВЫВОДЫ

1. Устойчивость педагогов к конфликтообразующим противоречиям, возникающим на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности, достигается за счет двух принципов структурообразования конфликтоустойчивости: принципе достаточности и принципе потенциальной неограниченности компонентов структуры для достижения цели. Сочетание данных принципов обуславливает построение субъективной репрезентации конфликтной ситуации, последующую ее объективацию и адекватную реакцию педагога на конфликтообразующее противоречие, а так же обеспечивает высокие функциональные и адаптационные возможности конфликтоустойчивости личности.

2. Исследование структурообразования конфликтоустойчивости личности, основанного на принципе потенциальной неограниченности компонентов структуры для достижения цели, реализовано с помощью выявления способов включения ситуационных метакомпонентов в структуру конфликтоустойчивости. Выделено три способа включения ситуационных метакомпонентов в структуру конфликтоустойчивости: адаптация, интеграция и взаимодейдетерминация характеристик конфликтоустойчивости и ситуационных характеристик.

3. Включение в структуру конфликтоустойчивости метакомпонентов обеспечивает интеграцию конфликтных ситуаций, возникающих в образовательном процессе в структуру конфликтоустойчивости педагога как компонента ее когнитивной подсистемы. Интеграция происходит на основании преобразования характеристик конфликтной ситуации с учётом реакции педагога на нее.

4. В процессе принятия решения о поведении в конфликтной ситуации выявлена элиминация, которая является опосредующим звеном между конфликтной ситуацией и поведением педагогов в ней. Элиминация является интегративным регулятором системных и метасистемных компонентов конфликтоустойчивости личности. Регуляция осуществляется за счет

объективации поведения личности и характеристик ситуации. На этапе профессионального обучения у педагогов с высоким элиминативным поведением конфликтоустойчивость ниже, чем у педагогов с низким элиминативным поведением. На этапе педагогической деятельности у педагогов с высоким элиминативным поведением конфликтоустойчивость выше, чем у педагогов с низким элиминативным поведением.

5. Структурообразующим качеством конфликтоустойчивости педагогов является целеустремленность, что подтверждает необходимость и адекватность исследования конфликтоустойчивости в русле системных исследований в психологии. Основной целью конфликтоустойчивости педагогов является регуляция агрессивности. У студентов педагогических специальностей конфликтоустойчивость регулирует позитивную агрессивность, у работающих педагогов – негативную агрессивность.

6. Развитие конфликтоустойчивости личности происходит не по пути кумулятивного накопления структурных связей, а на основании изменения механизмов функционирования. Установлены механизмы конфликтоустойчивости педагогов: сопротивляемость и соразмерность конфликтному воздействию. Сопротивляемость представляет собой целесообразное противодействие конфликтному воздействию и является основным механизмом конфликтоустойчивости педагогов на этапе профессионального обучения. На этапе педагогической деятельности основным механизмом конфликтоустойчивости педагогов является соразмерность силы реагирования силе конфликтного воздействия. Таким образом, развитие конфликтоустойчивости педагога происходит по пути от конкурентно-ориентированного способа разрешения конфликта на этапе профессионального обучения к совместно-ориентированному способу разрешения конфликта на этапе педагогической деятельности.

7. Континуум взаимодействия педагогов в конфликте на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности различается по количественному соотношению и качественному содержанию реакций

педагогов. На этапе профессионального обучения агрессивная реакция на конфликт выполняет функцию сопротивляемости, стойкости поведения, в педагогической деятельности эту функцию выполняет оптимальная реакция на конфликт. На этапе профессионального обучения уход педагогов от конфликта является пассивно-агрессивной стратегией поведения. На этапе педагогической деятельности уход от конфликта утрачивает черты скрытой агрессии и начинает выступать в качестве надситуативной стратегии поведения,

8. Для педагогов характерно два вида конфликтоустойчивости: интегративная и компенсаторная. Интегративная конфликтоустойчивость характеризуется конгруэнтностью личностных качеств педагога и его способа разрешения конфликта. Интегративная конфликтоустойчивость разделяется на конфликтоустойчивость, направленную на разрешение конфликтообразующего противоречия, которая опосредуется высоким уровнем интернального локуса контроля (встречается у студентов педагогических специальностей и у работающих педагогов) и конфликтоустойчивость с напористой реакцией на конфликтное воздействие (встречается у студентов педагогических специальностей).

9. Компенсаторная конфликтоустойчивость проявляется в виде конструктивного разрешения конфликта, при его дисгармоничности с личностными качествами педагога. Выделена компенсаторная конфликтоустойчивость с нарушением баланса между силой конфликтного воздействия и силой реагирования педагога (встречается у студентов педагогических специальностей и работающих педагогов) и компенсаторная конфликтоустойчивость с нарушением сопротивляемости педагогов конфликтному воздействию как основного механизма конфликтоустойчивости на этапе профессиональной деятельности педагогов (встречается у работающих педагогов).

10. Выделены три типа реакций педагогов на конфликт: реакция, направленная на разрешение конфликтообразующего противоречия,

агрессивная реакция на конфликт и уход от конфликта. Качественное содержание типов реагирования на конфликт у педагогов на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности различается. Педагоги на этапе профессионального обучения разрешают конфликтообразующее противоречие непосредственно. Работающие педагоги разрешают конфликтообразующее противоречие опосредованно через занятие просоциальной позиции. Педагоги на этапе профессионального обучения либо уходят, либо остаются в конфликте, работающие педагоги уходят от конфликта в ситуации необходимости выбора между двумя альтернативами, удовлетворить которые одновременно невозможно. Агрессивная реакция педагогов на конфликт обладает близкими характеристиками на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности и отражает конструктивное действие или деструктивное бездействие педагога в конфликте.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абросимова, Ю. А. Психосемантический подход к исследованию образа интегрированной личности [Текст] / Ю. А. Абросимова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2010. – Т. 10. – № 1. – С. 65-68.
2. Абрамов, Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений [Текст] / Н. Абрамов. – М.: Русские словари, 1999. – 528 с.
3. Абульханова, К. А. Проблема соотношения личности, индивидуальности, субъекта [Текст] / К. А. Абульханова // Современная личность: Психологические исследования. – М.: ИП РАН, 2012. – С. 17-35.
4. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 535 с.
5. Аллахвердова, О. В. Изменение картины мира в конфликте [Текст] / О. В. Аллахвердова // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2012. – Т. 1. – № 2. – С. 19–27.
6. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
7. Андреева, Г. М. Социальная психология: Учебник для вузов. – 5-е изд., испр. и доп. [Текст] / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – 369 с.
8. Андрусевич, О. А. Формирование компетентности студентов-психологов в разрешении конфликтов с использованием средств психотерапии: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Андрусевич Ольга Анатольевна. – Воронеж, 2009. – 249 с.
9. Анненкова, Н. В. Основные характеристики студента как субъекта образовательного процесса [Текст] / Н. В. Анненкова // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 4. – С. 111-113.

10. Анохин, П. К. Принципы системной организации функций [Текст] / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1973. – 230 с.
11. Ансимова, Н. П. Психология постановки учебных целей в совместной деятельности учителя и учеников: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Ансимова Нина Петровна. – Москва, 2007. – 51 с.
12. Ансимова, Н. П. Психология постановки учебных целей: монография [Текст] / Ансимова Н. П. – Ярославль: ЯГПУ, 2006. – 268 с.
13. Антипова, И.Г. Проблемы психосемантики в контексте теории субъектности [Текст] / И. Г. Антипова // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2012. – № 3. – С. 104-111.
14. Анцупов, А. Я. Конфликтология: Учебник для вузов [Текст] / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 591 с.
15. Анцупов, А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе [Текст] / А. Я. Анцупов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 208 с.
16. Анцупов, А. Я. Российская конфликтология. Аналитический обзор 607 диссертаций. XX век [Текст] / А. Я. Анцупов, С. Л. Прошанов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 704 с.
17. Анцупов, А. Я. Конфликтология в схемах и комментариях [Текст] / А. Я. Анцупов, С. В. Баклановский. – СПб.: Питер, 2005. – 288 с.
18. Анцупов, А. Я. Словарь конфликтолога [Текст] / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2006. – 528 с.
19. Анцыферова, Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии [Текст] / Л. И. Анцыферова. – М: Изд-во ИП РАН, 2006. – 512 с.
20. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа [Текст] / А. Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
21. Астахова, Ю.Л. Методы управления конфликтами в педагогическом коллективе школы [Текст] / Ю. Л. Астахова // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2013. – № 3. – С. 105-111.

22. Астраханцева Ю. Л. Социальные представления преподавателей вуза о поведении в конфликте со студентами [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Астраханцева Юлия Львовна. – Ижевск, 2010. – 175 с.
23. Астраханцева, Ю. Л. Социальные представления преподавателей вуза о поведении в конфликте со студентами [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Астраханцева Юлия Львовна. – Ижевск, 2010. – 175 с.
24. Бабенко, Л. Г. Словарь синонимов русского языка [Текст] / Л. Г. Бабенко. – М.: Астрель, АСТ, 2011. – 688 с.
25. Базарова, Д. Р. Психосемантический анализ самоописаний «Я» в структуре образа мира студентов [Текст] / Д. Р. Базарова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 5. – С. 26-29.
26. Баланов, С. А. Рефлексивное направление в образовательном процессе [Текст] / С. А. Баланов // European Social Science Journal = Европейский журнал социальных наук. – 2012. – № 6. – С. 31-33.
27. Банькина, С. В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития [Текст] / С. В. Банькина // Современная конфликтология в контексте культуры мира. – Москва, 2001. – С. 373-394.
28. Банькина, С. В. Управление конфликтами в школе как базовая составляющая профессиональной деятельности классного руководителя [Текст] / С. В. Банькина, И. Е. Емельянова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 1. – С. 2776-2782.
29. Барабанщиков, В. А. Идея системности в психологии: пути развития [Текст] / В. А. Барабанщиков // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, №1. – С. 5-13.
30. Басова, А.Г. Сравнительный анализ стратегий поведения в конфликте школьников подросткового и юношеского возраста [Текст] / А. Г. Басова // Молодой ученый. – 2013. – № 5. – С. 627-631.

31. Башкин, М. В. Конфликтная компетентность личности [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05, 19.00.01 / Башкин Михаил Валерьевич. – Ярославль, 2009. – 242 с.
32. Башкин, М.В. Структурно-функциональные характеристики конфликтной компетентности студентов [Текст] / М. В. Башкин // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 1. – С. 128-133.
33. Бедерханова, В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / В. П. Бедерханова. - Краснодар, 2002. – 413 с.
34. Белкина, В. Н. Подготовка студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей раннего и дошкольного возраста со сверстниками: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 [Текст]/ Белкина Валентина Николаевна. – Ярославль, 2000. – 381 с.
35. Белых, Н. А. Особенности семантики восприятия образа будущей профессии студентами-экономистами первого курса [Текст] / Н. А. Белых, В. А. Белых // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2006. – Т. 68. – № 13. – С. 139-144.
36. Бережная, Г.С. Концепция подготовки педагога-психолога к работе с конфликтами [Текст] / Г. С. Бережная // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2006. – № 11. – С. 65-70.
37. Битюцкая, Е. В. Когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации с позиции деятельностного подхода А. Н. Леонтьева [Текст] / Е. В. Битюцкая // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2013. – № 2. – С. 40-56.
38. Богданов, Е. Н. Психология личности в конфликте [Текст] / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
39. Бодалев, А. А. Личность и общение [Текст] / А. А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.

40. Бодров, В. А. Психологические основы профессиональной деятельности [Текст] / В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, Логос, 2007. – 352 с.
41. Болтунова, Г. М. Формирование готовности учителя к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе [Текст] / Г. М. Болтунова // Оптимизация и интенсификация педагогического процесса в вузе и школе: Межвуз. сб. науч. тр. – Ишим, 1994. – С. 65–67.
42. Брушлинский, А. В. Психология субъекта [Текст] / А. В. Брушлинский; отв. ред. В. В. Знаков. – М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. – 272 с.
43. Бузмакова, А. В. Влияние индивидуальных качеств военнослужащих по призыву на восприятие конфликтных ситуаций [Текст] / Ю. В. Пошехонова, А. В. Бузмакова // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – № 3 (21). – С. 134-137.
44. Бузмакова, А. В. Восприятие вертикального конфликта военнослужащими по призыву [Текст] / А. В. Бузмакова, Ю. В. Пошехонова // Социальный мир человека – Вып. 4: Материалы IV Всероссийской конференции с международным участием «Человек и мир: психология конфликта и риска инноваций», Ижевск, 28-30 июня 2012 г. / Под. ред. Н. И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2012. – С. 67-69.
45. Бузмакова, А. В. Восприятие вертикальных конфликтов и выбор стратегии поведения в конфликтах курсантами ВВУЗов [Текст] / А. В. Бузмакова // Карминские чтения: материалы Всероссийской научной конференции, 15-17 ноября 2011г. – СПб: ПГУПС, 2011. – С. 73-75.
46. Бузмакова, А. В. Восприятие конфликта и выбор стратегии поведения в конфликте военнослужащими [Текст] / А. В. Бузмакова // Ананьевские чтения – 2011. Социальная психология и жизнь: Материалы научной конференции, 18–20 октября 2011., Санкт-Петербург / Отв. ред. А. Л. Свеницкий. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2011. – С. 239-241.

47. Бузмакова, А. В. Восприятие конфликта и выбор стратегии поведения в конфликте солдатами срочной службы [Текст] / Ю. В. Пошехонова, А. В. Бузмакова // Научный поиск: Сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / Под. ред. проф. А. В. Карпова. ЯРО РПО, факультет психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2010. – С. 157-162.
48. Бузмакова, А. В. Восприятие ситуаций трудного социального взаимодействия и поведение в них экономистов на разных этапах профессионализации [Текст] / А. В. Бузмакова, А. А. Фирсова // Психология – наука будущего. Материалы V международной конференции молодых ученых / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Н. Е. Харламенкова, К. Б. Зуев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 89-91.
49. Бузмакова, А. В. Исследование восприятия конфликтных ситуаций военнослужащими по призыву [Текст] / Ю. В. Пошехонова, А. В. Бузмакова // Научный поиск: Сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / Под. ред. проф. А. В. Карпова. ЯРО РПО, факультет психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2011. – С. 154-158.
50. Бузмакова, А. В. Исследование восприятия ситуаций трудного взаимодействия и поведения в них у диспетчеров железнодорожного транспорта [Текст] / А. В. Бузмакова, Е. О. Кузьмичева // Психология – наука будущего. Материалы V международной конференции молодых ученых / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Н. Е. Харламенкова, К. Б. Зуев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 91-93.
51. Бузмакова, А. В. Исследование когнитивных детерминант поведения в конфликте военнослужащих по призыву [Текст] / Ю. В. Пошехонова, А. В. Бузмакова / Экологические исследования–2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития: монографический сборник / Под

- ред. В. И. Панова. – М.: УРАО «Психологический институт»; СПб.: Нестор-История, 2011. – С. 313-324.
52. Бузмакова, А. В. Исследование связи избегания конфликтов и социально-психологической адаптации курсантов высших военных учебных заведений [Текст] / А. В. Бузмакова, Ю. В. Пошехонова // Психология безопасности, психологическая безопасность личности: человек и общество. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 13-14 октября 2011 г. / Под. общей редакцией М. М. Далгатова. Махачкала: ИП Овчинников (АЛЕФ), 2011. – С. 164-165.
53. Бузмакова, А. В. Личностные детерминанты поведения в конфликте солдат срочной службы [Текст] / А. В. Бузмакова // Психология сегодня: теория, образование и практика / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, А. В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 273-277.
54. Бузмакова, А. В. Конфликтоустойчивость как когнитивно-акмеологическая основа профессиональной деятельности учителя [Текст] / А. В. Бузмакова // Когнитивно-акмеологические основы профессионального становления субъекта. Монография / Под ред. проф. М. М. Кашапова, доц. Ю. В. Пошехоновой. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – С. 204-214.
55. Бузмакова, А. В. Социальная идентичность и поведение в конфликте курсантов высших военных учебных заведений и военнослужащих по призыву [Текст] / Ю. В. Пошехонова, А. В. Бузмакова // Дружининские чтения: материалы X Всерос. науч.-практ. конф., г. Сочи, 9–11 июня 2011 г. / под ред. И.Б. Шуванова, Ю. Э. Макаревской, А. А. Никифоровой, С. С. Нониковой, Л. В. Кравченко, С. В. Воронина. В 2-томах. Т. 1. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВПО «СГУ», 2011. – С. 172-174.
56. Быстров, А. Н. Специфика личностных свойств молодёжи Севера: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.13 [Текст]/ Быстров Александр Николаевич. – Ярославль, 2010. – 445 с.

57. Вавилов Ю. П. Профессионально-личностное становление учителя начальных классов на стадии обучения в педагогическом вузе: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Вавилов Юрий Павлович. – Ярославль, 2003. – 370 с.
58. Валяев, А.М. Повышение качества подготовки студентов педагогических университетов в управлении межличностными конфликтами в школе [Текст] / А. М. Валяев // Вестник Казанского технологического университета. – 2006. – № 3. – С. 286-288.
59. Ватолкина, А. М. Искажение восприятия конфликтной ситуации основными участниками [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ватолкина Антонина Михайловна. – Курск, 2007. – 159 с.
60. Введенская, Л.А. Словарь антонимов русского языка [Текст] / Л. А. Введенская. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 544 с.
61. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения [Текст] / А. А. Вербицкий. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
62. Вербицкий, А.А. Педагогическая технология с позиции теории контекстного обучения [Текст] / А. А. Вербицкий // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2010. – № 2. – С. 51-56.
63. Витвицкая, Л. А. Деятельностный подход к проблеме взаимодействия субъектов образовательного процесса [Текст] / Л. А. Витвицкая // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 6. – С. 55-58.
64. Витвицкая, Л. А. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса [Текст] / Л. А. Витвицкая // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 93-96.
65. Вишнякова, Н. Ф. Конфликтология [Текст] / Н. Ф. Вишнякова. – Минск: Университетское, 2002. – 318 с.
66. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] // Собр. соч. в 6-ти т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. – 357 с.

67. Вяткин, Б. А. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие [Текст] / Б. А. Вяткин. – М.: ИП РАН, 1999. – 328 с.
68. Гаврилова, А.С. Словарь синонимов и антонимов современного русского языка [Текст] / А. С. Гаврилова. – М.: Аделант, 2013. – 512 с.
69. Ганзен, В. А. Системные описания в психологии [Текст] / В. А. Ганзен. - Л.: ЛГУ, 1984. – 176 с.
70. Главатских М. М. Взаимосвязь образа конфликтной ситуации с поведением в конфликте [Текст] : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Главатских М. М. – Ярославль, 2003. – 172 с.
71. Глас, Дж., Стэнли, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. [Текст] / Дж. Глас, Дж. Стэнли. – М.: Прогресс, 1976. – 494 с.
72. Глущенко, Я. О. Психологические особенности переживания ценностно-смыслового конфликта у девушек на этапе начального профессионального самоопределения [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Глущенко Яна Олеговна. – Ростов-на-Дону, 2011. – 167 с.
73. Горбунова, В. В. Проблемы исследования имплицитных теорий [Текст] / В. В. Горбунова // Вопросы психологии. – 2011. – № 4. – С. 119-128.
74. Григорьева, М. В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 /Григорьева Марина Владимировна. – Саратов, 2009. – 520 с.
75. Гришина, Н. В. Изменения в научном дискурсе конфликта: к понятию конструктивной конфликтности [Текст] / Н. В. Гришина // Психология конструктивной конфликтности личности / под ред. проф. А. В. Карпова, проф. М. М. Кашапова. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – С. 11-26.
76. Гришина, Н. В. Психология конфликта [Текст] / Н. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.

77. Давыдова, Ю. А. Особенности влияния феминизированных и маскулинизированных черт личности на поведение в конфликте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 [Текст] / Давыдова Юлия Александровна. – Тамбов, 2009. – 206 с.
78. Деменева, Н.А. Стратегия поведения руководителя в индивидуальном социально-трудовом конфликте. Монография [Текст] / Н. А. Деменева. – Сиб. гос. ун-т путей сообщ.. Новосибирск, – 2005. – 79 с.
79. Дементьева, О. С. Психосемантическое пространство ценностных ориентаций личности в подростковом возрасте [Текст] / О. С. Дементьева // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 2. – С. 183-187.
80. Демьянович, О. В. Психологические особенности субъективных представлений подростков о конфликте (На материале кадетов и школьников): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст]/ Демьянович Оксана Вячеславовна. – М., 2006. – 131 с.
81. Дерманова, И.Б. Субъект, личность, индивидуальность [Текст] / И. Б. Дерманова // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А.Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – с. 82-93.
82. Дмитриев, А. В. Конфликтология [Текст] / А. В. Дмитриев. – М.: Гардарики, 2003. – 320 с.
83. Дмитриева, Л. Г. Особенности диалогической среды общения студентов в системе конструкторов Дж. Келли [Текст] / Л. Г. Дмитриева, Е. Л. Солонина // Вестник Башкирского университета. – 2006. –Т. 11. – № 1. – С. 116-120.
84. Добрынина, В.И. Социальные конфликты в высшей школе России [Текст] / В.И.Добрынина, Т.Н.Кухтевич // Соц. – полит. журнал. – 1994, № 3-6, С.169 – 180.
85. Донцов, А. И. Проблема конфликта в западной социальной психологии [Текст] / А. И. Донцов, Т. А. Полозова // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1., № 6. – С.119-123.

86. Драпак, Е. В. Психология общения и управления конфликтом: метод. указания [Текст] / Е. В. Драпак; Науч.-метод. совет ун-та; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2007. – 48 с.
87. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология [Текст] / В. Н. Дружинин. - СПб.: Питер, 2000. – 318 с.
88. Дьячкова, Е. С. Типологические детерминанты развития субъектов образовательного процесса [Текст] / Е. С. Дьячкова, М. В. Хватова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – № 1. – С. 262-270.
89. Евтушенко, Т. В. Особенности развития коммуникативной компетентности студентов-психологов в ситуации конфликтного поведения [Текст]: дис ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Евтушенко Татьяна Валерьевна. – ; Ростов-на-Дону, 2009. – 185 с.
90. Емельянов, С. М. Управление конфликтами в организации [Текст] / С. М. Емельянов. – СПб.: Авалон, Азбука-классика, 2006. – 256 с.
91. Ерина, С. И. Психология работы с населением в конфликтных ситуациях: учеб. пособие для вузов [Текст] / С. И. Ерина // Совет по психологии УМО по классическому университет. образованию; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2005. – 237 с.
92. Ерина, С. И. Ролевой конфликт и его диагностика в деятельности руководителя [Текст] / С. И. Ерина. – Ярославль: ЯрГУ, 2000. – 108 с.
93. Жедунова, Л. Г. Психология личностного кризиса: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01 [Текст] / Жедунова Людмила Григорьевна. – Ярославль, 2010. – 335 с.
94. Журавлев, А. Л. Феномен и категория зрелости в психологии [Текст] / А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 223 с.
95. Журавлев, А. Л. Социально-психологические аспекты исследования конфликта [Текст] / А. Л. Журавлев, А. А. Вахин // Современная конфликтология в контексте культуры мира. - М., 2001. – С. 357-372.

96. Завалишина, Д. Н. Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности [Текст] / Д. Н. Завалишина // Психологический журнал. – 2003.– Т. 24. - №6. – С. 5-15.
97. Захарчук, Л. А. Управление конфликтами в системе образования [Текст] : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08 / Захарчук Лариса Александровна. – М., 2006. – 244 с.
98. Зеркин, Д. П. Основы конфликтологии [Текст] / Д. П. Зеркин. – Ростов на Дону: Феникс, 1998.— 480 с.
99. Зигерт, В. Руководить без конфликтов. Пер. с нем. [Текст] / В. Зигерт, Л. Ланг. - М.: Экономика, 1990. – 243 с.
100. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
101. Знаков, В. В. Экзистенциальный опыт субъекта как проблема психологии человеческого бытия [Текст] / В. В. Знаков // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А.Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – с. 211-225.
102. Зобков, В. А. Отношение к деятельности - характеристика личности [Текст] / В. А. Зобков // Психология отношений: XXI век: материалы VI международной научно-практической конференции. – Владимир, 2008. – С. 15-19.
103. Золотова, Т. В.. Формирование способности к конструктивному разрешению конфликтов у подростков [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Золотова Татьяна Валентиновна. – Тула, 2005. – 245 с.
104. Иванова, Е. Н. Когнитивные и культуральные аспекты конфликтного поведения [Текст] / Е. Н. Иванова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6: Философия. Культурология. Политология. Право. Международные отношения. – 2007. – № 3. – С. 307-312.
105. Иванова, Е.Н Когнитивные закономерности взаимодействия в конфликте [Текст] / Е. Н. Иванова // Вестник Нижегородского

- университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2007. – № 1. – С. 197-201.
106. Иванова, Е.Н. Типология интересов и стратегия поведения в конфликте [Текст] / Е. Н. Иванова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 95-101.
107. Иванова, О. П. Формирование конфликтологической компетентности руководителей с помощью активных методов обучения [Текст] / О. П. Иванова // Ярославский психологический вестник. Выпуск 21. – Москва; Ярославль. - 2007. – С. 70-72.
108. Игнатова, Е. С. Система деятельности психологической службы в разрешении конфликтов между преподавателями и студентами ВУЗа [Текст] / Е. С. Игнатова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 8. – С. 122-132.
109. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. - 512 с.
110. Казарина, Н.Г. Поведение в конфликте младшего школьника как исследовательская задача [Текст] / Н. Г. Казарина // Вестник Удмуртского университета. – 2013. – № 3-1. – С. 029-032.
111. Калинина, М. И. Формирование конструктивной позиции в межличностных конфликтах у курсантов вузов внутренних войск МВД России : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Текст]/ Калинина Марина Ивановна. – СПб., 2005. – 202 с.
112. Калининская, С. Б. Формальное взаимодействие субъектов образовательного процесса высшей школы [Текст] / С. Б. Калининская // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2010. – № 5. – С. 259-268.
113. Камнева, Н. А. Гендерная обусловленность стилевых паттернов поведения в межличностном конфликтном взаимодействии [Текст] :

- дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Камнева Нина Анатольевна. – Тамбов, 2011. – 284 с.
114. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений [Текст] / А. В. Карпов // Под ред. д-ра психол. наук, академика РАО, проф. В. Д. Шадрикова. – М.: Юристъ, 1998. – 440 с.
115. Карпов, А. В. Категория субъекта и современный метакогнитивизм [Текст] / А.В. Карпов // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А.Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – с. 67-81.
116. Карпов, А. В. Основные типы консенсуса в процессах групповых решений как средства преодоления конфликтных ситуаций [Текст] / А. В. Карпов // Психология конструктивной конфликтности личности / под ред. проф. А. В. Карпова, проф. М. М. Кашапова. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – С. 27-43.
117. Карпов, А. В. Психология метакогнитивных процессов личности [Текст] / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М.: ИП РАН, 2005. – 344 с.
118. Карпов, А. В. Психология принятия межличностных решений: [Текст] / А. В. Карпов. – Ярославский государственный университет. – Ярославль, 1993. – 90 с.
119. Карпов, А. В. Психология сознания: Метасистемный подход [Текст] / А. В. Карпов. – М.: РАО, 2011. – 1088 с.
120. Карпов, А. В. Общая психология субъективного выбора [Текст] / А. В. Карпов. – М.: Институт психологии РАН, 2000. – 358 с.
121. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Карпова Елена Викторовна. – Ярославль, 2009. – 461 с.
122. Кашапов, М. М. Специфика метакогнитивного подхода к пониманию конфликтной компетентности [Текст] / М. М. Кашапов // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова; ЯрГУ. – Ярославль, 2012. – С. 13-104.

123. Кашапов, М. М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций [Текст] / М. М. Кашапов / Под научн. ред. проф. А. В. Карпова. М. – Ярославль: Ремдер, 2003. – 183 с.
124. Кашапов, М. М. Основы конфликтологии: учебное пособие [Текст] / Ярославль: ЯрГУ, 2006. – 116 с.
125. Кашапов, М. М. Психолого-акмеологические основы профессионального становления педагога: Учебное пособие [Текст] / М. М. Кашапов, Т. В. Огородова. – Ив. гос. ун-т. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2016. – 270 с.
126. Кашапов, М. М. Психология творческого мышления профессионала. Монография [Текст] / М. М. Кашапов. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 688 с.
127. Кашапов, М. М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов [Текст] / М.М. Кашапов, Ю.В.Скворцова // Ярославский психологический вестник. Вып. 22. – Москва; Ярославль: Российское психологическое общество, 2007. – С. 53-56.
128. Кашапов. М.М. Учёт в медиации специфики типов реагирования на конфликт [Текст] / М. М. Кашапов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 31-41.
129. Кацаев, А.Е. Управление конфликтом в аспекте гуманизации общественных отношений [Текст] / А .Е. Кацаев // Культура. Наука. Образование. – 2010. – № 3. – С. 96-106.
130. Кильмашкина, Т. Н. Конфликтология: социальные конфликты [Текст] / Т. Н. Кильмашкина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 279 с.
131. Кильмашкина, Т.Н. Конфликтология. Социальные конфликты. Учебник для студентов вузов [Текст] / Т.Н. Кильмашкина. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 287 с.

132. Киршбаум, Э.И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Киршаум Э.И. – Л., 1986. – 252 с.
133. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 400 с.
134. Климова, Т.Е. Теория и практика педагогического управления социальными конфликтами. Монография [Текст] / Т. Е. Климова . – М-во образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВПО "Магнитогорский гос. ун-т". Магнитогорск, 2011. – 208 с.
135. Ключева, Н. В. Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога (ценностно-рефлексивный подход): автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.05 [Текст] / Ключева Надежда Владимировна. – Ярославль. 2000. – 55 с.
136. Ключева, Н. В. Педагогическая психология [Текст] / Н. В. Ключева. – М.: Владос, 2006 – 400 с.
137. Козлов, А.С. Подчинение конфликту [Текст] / А. С. Козлов // Конфликтология. – 2011. – № 4. – С. 26-35.
138. Козлов, В. В. Теоретические и экспериментальные основы интенсивных интегративных психотехнологий в социальной психологии: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.05 [Текст] / Козлов Владимир Васильевич. – Ярославль, 1999. – 334 с.
139. Козырев, Г. И. Введение в конфликтологию [Текст] / Г. И. Козырев. - М.: ВЛАДОС, 2001. – 176 с.
140. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Общение и возрастные особенности [Текст] / Я. Л. Коломинский. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 350 с.
141. Кондратенко, В. А. Особенности конфликтного поведения педагогов [Текст] / В. А. Кондратенко // Ярославский психологический вестник. Выпуск 9. – Москва; Ярославль, 2002. – С. 41-44.

142. Конева, Е. В. Психология общения [Текст] / Е. В. Конева. - Ярославль: ЯрГУ, 1992. – 72 с.
143. Коновалова, Л. А. Перцептивные механизмы затрудненного взаимодействия в психологическом консультировании [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Коновалова Людмила Александровна. – Ярославль, 2006. – 205 с.
144. Коновалова, Т. О. Психосемантика времени и пространства в субъективном восприятии студентов с разной направленностью профессиональной подготовки [Текст] / Т. О. Коновалова, Д.П. Заводчиков // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2012. – № 4. – С. 74-83.
145. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности [Текст] / О. А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
146. Конфликтология: Хрестоматия / Сост. Н. И. Леонов. – 3-е изд., испр. и доп. [Текст] / Н. И. Леонов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2005. – 368 с.
147. Корнеева, Е. Н. Социальное взаимодействие и механизмы становления личности [Текст] / Е. Н. Корнеева // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. – 2000. - №3 (25). - С.67-76.
148. Корнеева, Е. Е. Ролевой конфликт в деятельности женщины-педагога [Текст]: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Корнеева Екатерина Евгеньевна. – Ярославль, 2006. – 152 с.
149. Корнелиус, Х. Выиграть может каждый: как разрешать конфликты [Текст] / Х. Корнелиус, Ш. Фэйр. - М.: Стрингер, 1992. – 212 с.
150. Коростелева, Л. Ю. Управление социальными конфликтами в образовательной среде вуза : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08 / Коростелева Лариса Юрьевна. – М., 2011. – 155 с.

151. Короткова, Т.Г. Ведущие стратегии поведения в конфликте у преподавателей и студентов [Текст] / Т. Г. Короткова // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2007. – Т. 6. – С. 50-53.
152. Корчемный, П. А. Влияние социально-психологического самочувствия на конфликтное взаимодействие субъектов образовательного процесса [Текст] / П. А. Корчемный, И. П. Попова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2011. – № 3. – С. 49-53.
153. Коточигова, Е. В. Структура педагогической компетентности педагога [Текст] / Е. В. Коточигова, Т. Г. Киселева // Ярославский психологический вестник. Выпуск 9. – Москва; Ярославль, 2002. – С.113-117.
154. Коузер, Л. Основы конфликтологии: Пер. с англ. [Текст] / Л. Коузер. - СПб.: Светлячок, 1999. – 192 с.
155. Кошкарлова, Н.Н. Конфликтный дискурс: психологические и лингвистические аспекты: Монография. [Текст] / Н.Н. Кошкарлова. – Челябинск: ЮУрГУ; Издательский дом «Губерния», 2009. – 176 с.
156. Красильников, И.А. Стратегии поведения в межличностном конфликте при различной ценностной внутриличностной конфликтности [Текст] / И. А. Красильников // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2013. – Т. 13. – № 1. – С. 59-62.
157. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. В. Ярошевского. – М.: Просвещение. - 1986. – 164 с.
158. Кузьмина, О.Г. Управление конфликтами в студенческой среде как объект воспитательной работы на факультете ВУЗа [Текст] / О. Г. Кузьмина // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2008. – № 11. – С. 106-109.
159. Кузьмичева, Е. О. Связь стратегий поведения в конфликте и мотивационной сферы учащихся ССУЗ [Текст] / Е. О. Кузьмичева, А.

- В. Бузмакова // Ананьевские чтения – 2012. Психология образования в современном мире: Материалы научной конференции, 16–18 октября 2012. / Отв. ред. Н. В. Бордовская. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2012. – С. 34-35.
160. Кулагина, Н. В. Внутриличный гендерный конфликт профессиональной роли [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Кулагина Наталия Владимировна. – М., 2009. – 243 с.
161. Куликов, Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики [Текст] / Л. В. Куликов. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
162. Культура урегулирования конфликтов: Монография [Текст] / Коллектив авторов, под общ. ред. Л.О. Терновой. - М.: Международный издательский центр «Этносоциум», 2012. – 260 с.
163. Куницына, В. Н. Межличностное общение. Учебник для вузов [Текст] / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
164. Лаврик, М. А. Психологические особенности преодоления вертикального конфликта руководителями правоохранительных учреждений [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Лаврик Мария Анатольевна. – Сочи, 2012. – 23 с.
165. Левин, К. Типы конфликтов [Текст] / К. Левин // Психология конфликта: хрестоматия / сост. Н.В. Гришина. - СПб.: Питер, 2001. – С.113 -118.
166. Леньков, С. Л. Профессиональный маргинализм в современном российском обществе: методологическая прогулка по океану профессионального маргинализма к таинственному острову профессионализма [Текст] / С. Л. Леньков // Ярославский психологический вестник. Выпуск 23. – Москва; Ярославль: Российское психологическое общество, 2008. – С.139-143.
167. Леонидова, М. В. Анализ представлений студентов о педагогическом

- труде методом семантического дифференциала [Текст] / М. В. Леонидова // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2010. – № 2. – С. 277-281.
168. Леонов, Н. И. Институализация конфликтологии в научно-образовательном пространстве [Текст] / Н. И. Леонов // Вестник Удмуртского университета. – 2011. – № 3-1. – С. 110-113.
169. Леонов, Н. И. Конфликты и конфликтное поведение: методы изучения [Текст] / Н. И. Леонов. – СПб.: Питер, 2005. – 240 с.
170. Леонов, Н. И. Онтологический подход в социальной психологии [Текст] / Н. И. Леонов // Ярославский психологический вестник. Выпуск 13. – Москва; Ярославль: Российское психологическое общество, 2004.– С. 30-32.
171. Леонов, Н. И. Психология конфликтного поведения: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.05 [Текст] / Н. И. Леонов. – Ярославль, 2002. – 46 с.
172. Леонов, Н. И. Основы конфликтологии. Учебное пособие [Текст] / Н. И. Леонов.– Ижевск: Удмуртский университет, 2000.– 122 с.
173. Леонтьев, М. Г. Особенности культуры как фактор разрешения межличностного конфликта [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Леонтьев Михаил Георгиевич. – М., 2009. – 193 с.
174. Леонтьев, А. А. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. А. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
175. Ледовская, Т. В. Индивидуально-типологические особенности студентов ВУЗа с разными показателями успешности учебной деятельности [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ледовская Татьяна Витальевна. – Ярославль, 2010. – 207 с.
176. Лефевр, В. А. Конфликтующие структуры [Текст] / В. А. Лефевр – М.: Советское радио, 1973. – 158 с.
177. Лешер, О.В. Конфликтологическая компетентность преподавателя ВУЗа как педагогическое условие эффективного управления

- педагогическими конфликтами [Текст] / О. В. Лешер, Л. В. Яббарова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 07. – С. 170-177.
178. Лисовенко, Б. С. Креативность руководителей с различной степенью выраженности ролевого конфликта [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Лисовенко Богдана Сергеевна. – Ярославль, 2010. – 192 с.
179. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов // Избранные психологические труды / под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко. - М.; Воронеж, 1996. – С. 290–294.
180. Ломов, Б. Ф. Системный подход и система детерминизма в психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1989. – №4. – С.19-33.
181. Ломов, Б. Ф. О системном подходе в психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. - 1975. - №2. – С.31-45.
182. Лукьянова, Л.Н. Причины возникновения конфликтов в образовательных учреждениях и и пути их разрешения [Текст] / Л. Н. Лукьянова // Научные исследования в образовании. – 2011. – № 10. – С. 49-58.
183. Лурия, А. Р. Природа человеческих конфликтов: Объективное изучение дезорганизации поведения человека [Текст] / А. Р. Лурия / Под общей ред. В. И. Белопольского. – М.: Когито-Центр, 2002. – 527 с.
184. Лымарь, Н.Г. Конструктивное управление конфликтом [Текст] / Н. Г. Лымарь // Омский научный вестник. – 2007. – № 1-51. – С. 103-106.
185. Лымарь, Н. Г. Психологические средства разрешения межличностного конфликта [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Лымарь Наталья Геннадьевна. – Новосибирск, 2008. – 216 с.
186. Мазиллов, В. А. Методологические вопросы психологии [Текст] / В. А. Мазиллов. – Ярославль: МАПН, 2005. – 122 с.

187. Малышев, К. Б. Многомерный типологический подход к получению информации о субъектах образовательной деятельности: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Малышев Константин Борисович. – Самара, 2006. – 411 с.
188. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности [Текст] / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – №8. – С.82-88.
189. Маркова, А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя [Текст] / Маркова А. К. – М.: Просвещение, 1993. –192 с.
190. Маркова, Н.Г. Формирование конфликтологической компетентности студентов в поликультурном пространстве ВУЗа [Текст] / Н. Г. Маркова // Казанская наука. – 2011. – № 8. – С. 287.
191. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу / Пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухиной. – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.
192. Медведев, Д. А. Психологическая концепция вербального отражения действительности [Текст] / Д. А. Медведев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2006. – Т. 7. – № 17. – С. 102-113.
193. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности [Текст] / В. С. Мерлин. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 542 с.
194. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
195. Мехтиханова, Н. Н. Психология зависимого поведения [Текст] / Н. Н. Мехтиханова. – Ярославль: ЯрГУ, 2005. – 123 с.
196. Мещеряков, В. П. Научно-экспериментальное обоснование системы оптимального и объективного контролируемого процесса обучения [Текст] / В. П. Мещеряков // Инновации в образовании. – 2002. – № 1. – С. 35-49.
197. Морозова, О. В. Формирование гендерной компетентности студентов факультета дошкольного и начального образования владимирского

- государственного университета [Текст] / О. В. Морозова // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2014. – № 19 (38). – С. 119-125.
198. Митина, Л. М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя [Текст] / Л. М. Митина, О. В. Кузьменкова // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 3-15.
199. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Л. М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
200. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
201. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова. – М.: Академия, 2005. – 368 с.
202. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина - М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт. – 1998. – 200 с.
203. Митяева, А.М. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалистов к взаимодействию в конфликтной социальной среде [Текст] / А. М. Митяева // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2009. – Т. 9. – № 6. – С. 77-82.
204. Мищенко, Т. В. Анализ проблемы конфликтной компетентности в педагогической деятельности [Текст] / Т. В. Мищенко // Конфликты в образовании. Материалы Всероссийской научно-практической заочной конференции. – Ярославль, 2009. – С. 73-78.

205. Мищенко, Т. В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического ВУЗа [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Мищенко Татьяна Владимировна. – Ярославль, 2005. – 224 с.
206. Морозов, А.В. Формирование компетенции «управление конфликтом» (conflict management) [Текст] / А. В. Морозов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 65-75.
207. Москвичева, Н. Л. Психолого-педагогические аспекты конфликтов в образовательной среде ВУЗа [Текст] / Н. Л. Москвичева // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2009. – Т. 11. – № 1. – С. 36-39.
208. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст] / В. Н. Мясищев. - М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1998. - 363 с.
209. Назаров, В. И. Структурно-функциональное моделирование социально-перцептивных процессов в управлении: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.05 [Текст] / Назаров Владимир Иванович. – Иваново, 2000. – 391 с.
210. Назаров, В. И. Социальная перцепция в управлении: теория и практика [Текст] / В. И. Назаров. – ИвГУ: 2006. – 242 с.
211. Нижегородцева, Н. В. Конфликтность и конфликтное поведение студентов вуза [Текст] / Н. В. Нижегородцева // Социальный мир человека – Вып.2: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России», 25-26 июня 2008 г. / Под ред. Н.И.Леонова. – Ижевск: ERGO, 2008. – С. 273-274.
212. Нижегородцева, Н. В. Психологическая готовность детей к обучению в школе: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Нижегородцева Надежда Викторовна. – Москва, 2001. – 483 с.
213. Нижегородцева, Н. В. Системогенетический подход в исследовании конфликтности и конфликтного поведения [Текст] / Н. В.

- Нижегородцева // Конфликты в социальной сфере и их регулирование: Сб. материалов всероссийской конференции. – Казань: Печатный двор, 2009. – С. 180-186.
214. Низовских, Н.А. Психосемантический подход к личностному саморазвитию человека [Текст] / Н. А. Низовских // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2006. – № 14. – С. 136-143.
215. Никуленкова, О. Е. Гендерные особенности внутриличностных конфликтов в студенческом возрасте и их предупреждение [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Никуленкова ОльгаЕвгеньевна. – Пятигорск, 2010. – 179 с.
216. Новиков, В. В. Социальная психология: феномен и наука [Текст] / В. В. Новиков. – М.: Изд-во Института психотерапии РАН, 2003. – 344 с.
217. Новиков, В. В. Социальная психология: феномен и наука [Текст] / В. В. Новиков. – М.: Изд-во Института психотерапии РАН, 2003. – 344 с.
218. Огородникова, Л. А. Развитие мнемических способностей младших школьников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Огородникова Лариса Анатольевна. – Ярославль, 2002. – 235 с.
219. Орел, В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 [Текст] / В. Е. Орел. - Ярославль, 2005. – 449 с.
220. Осипчук, И. В. Трансформация личностного адаптационного конфликта при освоении профессиональной деятельности : на примере курсантов военно-морских институтов [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Осипчук Игорь Васильевич. – Санкт-Петербург, 2009. – 225 с.
221. Осницкий, А. К. Деятельностное и личностное в проявлениях субъекта [Текст] / А.К. Осницкий // Субъектный подход в психологии / Под

- ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А.Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – с. 314-324.
222. Пазухина, С. В. Методы диагностики конфликтологической компетентности будущих учителей начальных классов / С. В. Пазухина // УНИВЕРСИТЕТ XXI ВЕКА: НАУЧНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ. Материалы научной конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов и соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого: В 2 томах. Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. Тула, 2010. – С. – 135-137.
223. Пазухина, С. В. Методы оценивания сформированности конфликтологической компетентности будущих педагогов / С. В. Пазухина // Независимая оценка профессиональных компетенций и квалификаций выпускников образовательных организаций. Материалы II Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Под общей редакцией: Н.Г. Никокошевой, Г.В. Куприяновой, А.С. Цеповой; ГБОУ СПО СО "Нижнетагильский педагогический колледж № 1", 2014. – С. – 120-123.
224. Пазухина, С. В. Опыт организации работы проблемной группы по теме «Формирование конфликтологической компетентности будущих учителей начальных классов в области разрешения детских конфликтов / С. В. Пазухина // Психология в ВУЗе. – 2010. – № 4. – С. 19-30.
225. Пазухина, С. В. Содержание и структура конфликтологической компетентности педагога / С. В. Пазухина // Роль университетов в поддержке гуманитарных научных исследований. материалы IV Международной научно-практической конференции. ответственный редактор: О.Г. Вронский, 2009. – С. – 204-205.
226. Панов, В. И. Введение в экологическую психологию [Текст] / В.И. Панов // Учеб. пособие. Часть 1. – М.: МНЭПУ, 2001. – 144 с.
227. Панов, В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии [Текст] / В. И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 197 с.

228. Панцырь, С. Н. Внутриличные конфликты подростков с девиантным поведением [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Панцырь Сергей Николаевич. – М., 2012. – 25 с.
229. Пашута, В.Л. Психолого-педагогические условия, необходимые для воспитания устойчивости к конфликтам у курсантов военно-учебных заведений [Текст] / В.Л. Пашута, Е.И. Бунина // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2012. – Т. 87. – № 5. – С. 84-87.
230. Петренко, В. Ф. Базовые метафоры психологических теорий [Текст] / В. Ф. Петренко // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2013. – № 1. – С. 4-23.
231. Петренко, В. Ф. Вернем психологии сознание! [Текст] / В. Ф. Петренко // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2010. – № 3. – С. 121-141.
232. Петренко, В. Ф. К проблеме сознания [Текст] / В. Ф. Петренко // Вопросы философии. – 2010. – № 11. – С. 57-74.
233. Петренко, В. Ф. Парадигма конструктивизма в гуманитарных науках [Текст] / В. Ф. Петренко // Методология и история психологии. – 2010. – Т. 5. – № 3. С. – 5-12.
234. Петренко, В. Ф. Психосемантические аспекты картины мира субъекта [Текст] / В. Ф. Петренко // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 2. – С. 3-23.
235. Петренко, В. Ф. Школа А. Н. Леонтьева в семантическом пространстве психологической мысли [Текст] / В. Ф. Петренко // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – № 4. – С. 138-156.
236. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики [Текст] / В. Ф. Петренко. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
237. Петровская, Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг [Текст] / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

238. Петровская, Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентности [Текст] / Л. А. Петровская // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. 1997. - № 4. – С. 41-45.
239. Петрухина, С. Р. Конфликтоустойчивость как важнейшее условие профессиональной компетентности личности [Текст] / С. Р. Петрухина // Тезисы докладов и выступлений на II Международном конгрессе конфликтологов. Современная конфликтология: пути и средства содействия развитию демократии, культуры мира и согласия. II том. СПб: Наука, 2004. – С. 79-81.
240. Платонов, К. К. Система психологии и теория отражения [Текст] / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1982. – 310 с.
241. Плугина, М. И. Формирование психологической компетентности субъектов образовательного процесса [Текст] / М. И. Плугина., В. А. Шалагина // Интеграция образования. – 2007. – № 1. – С. 102-106.
242. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. – Ярославль: Канцлер, 2008. – 402 с.
243. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессиональной толерантности учителя [Текст] / Ю. П. Поваренков // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия психология. – 2005. – № 1. – С. 66-69.
244. Поваренков, Ю. П. Диалектика становления профессионала [Текст] / Ю. П. Поваренков // Ярославский психологический вестник. Выпуск 1. – Москва; Ярославль, 1999. – С.19-38.
245. Поваренков, Ю. П. Основные тенденции профессионального развития человека на стадии обучения в вузе [Текст] / Ю. П. Поваренков // Ярославский психологический вестник. Выпуск 9. – Москва; Ярославль, 2002. – С. 68-73.
246. Поваренков, Ю. П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека [Текст] / Ю.П. Поваренков //

- Ярославский психологический вестник. Вып. 22. – Москва; Ярославль: Российское психологическое общество, 2007. – С. 128-139.
247. Поддубная, Т. К. Семантические пространства в категориальной структуре сознания [Текст] / Т. К. Поддубная // Акмеология. – 2005. – № 4. – С. 105.
248. Попова, И. П. Влияние социально-психологического самочувствия учителя на конфликтное взаимодействие субъектов образовательного процесса [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Попова Ирина Петровна. – М., 2012. – 26 с.
249. Пошехонова, Ю. В. Метакогнитивные условия конфликтной компетентности и восприятие конфликтных ситуаций военнослужащими по призыву [Текст] / Ю. В. Пошехонова, А. В. Бузмакова // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова; ЯрГУ. – Ярославль, 2012. – С. 340-364.
250. Пошехонова, Ю. В. Профессиональная субъектность и возможная роль метапознания в ее становлении на этапе профессионального обучения [Текст] / Ю. В. Пошехонова // Когнитивно-акмеологические основы профессионального становления субъекта / Под ред. проф. М. М. Кашапова, доц. Ю. В. Пошехоновой. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – С. 80-93.
251. Практикум по психодиагностике [Текст] / Под ред. В. В. Столина. - М., 1984. - 236 с.
252. Прошанов, С. Л. Становление социологии конфликта в России: теоретико-методологические и институционально-организационные основы: дис. ... докт. социол. наук : 22.00.01 [Текст] / Прошанов Сергей Леонидович. – Москва, 2007. – 367 с.
253. Психология отношений человека и психическая регуляция деятельности [Текст] / под ред. А.Л. Журавлева, В.А. Зобкова. – Владимир, 2007. – 248 с.

254. Ракчеев, М.С. Особенности конфликтоустойчивости курсантов – будущих пограничников [Текст] / М. С. Ракчеев // Казанская наука. – 2013. – № 7. – С. 227-229.
255. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании [Текст] / Е. И. Рогов. – М.: Владос, 1995. – 529 с.
256. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 705 с.
257. Рубцов, В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход [Текст] / В. В. Рубцов. – М.: МГППУ, 2008. – 416 с.
258. Рубцова, О. В. Преодоление внутреннего ролевого конфликта у старших подростков посредством сюжетно-ролевой игры [Текст] : автореф. дис. ... дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Рубцова ОльгаВитальевна. – М., 2012. – 28 с.
259. Руди, А.Ш. Когнитивные противоречия в формировании конфликтоустойчивости [Текст] / А. Ш. Руди // Философия образования. – 2011. – Т. 35. – № 2. – С. 155-162.
260. Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя [Текст] / М. М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
261. Рыжов, О.А. Управление социальным конфликтом [Текст] / О. А. Рыжов, В. В. Ларченков // Власть. – 2012. – № 5. – С. 114-117.
262. Рябикина, З.И. Личность как субъект бытия и события: психологический аспект анализа [Текст] / З. И. Рябикина // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. – М.: Изд-во ИП РАН, 2005. – С. 5-22.
263. Савченко, Е. В. Особенности восприятия экстремальных ситуаций межличностного взаимодействия [Текст] / Е. В. Савченко // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. – 2012. – № 2. – С. 202-208.

264. Самсонова, Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования [Текст] / Н. В. Самсонова. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.
265. Самсонова, Н.В. Профессиональный конфликт как предмет педагогического исследования [Текст] / Н. В. Самсонова, Т. А. Садовская // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2009. – № 5. – С. 7-10.
266. Сапахова, Г. К. Каузальный анализ межличностных конфликтов в муниципальных управленческих структурах [Текст]: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Сапахова ГульнарКинатовна. – М., 2011. – 167 с.
267. Сапожников, А. С. Психологические особенности конфликтогенной личности военнослужащего [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / Сапожников Алексей Сергеевич. – СПб., 2006. – 194 с.
268. Саралиева, Т. Р. Конфликтологическая компетентность учителя общеобразовательной школы как научное понятие [Текст] / Т. Р. Саралиева // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10. – С. 329-335.
269. Сафронов, Р. А. Соотношение когнитивного стиля «полезависимость – полenezависимость» у преподавателя и студента, как фактор усвоения учебной информации [Текст] / Р. А. Сафронов, С. И. Розум // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011. – № 129. – С. 93-98.
270. Свириденко, И. Н. Конфликтность личности с разными уровнями зрелости [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Свириденко Инна Николаевна. – Екатеринбург, 2007. – 176 с.
271. Селиванов, В. В. Онтогенетическое развитие субъекта [Текст] / В.В. Селиванов // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А.Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 267-282.

272. Серафимович, И. В. Конструктивная конфликтность личности и надситуативность профессионального мышления: детерминанты, личностные предпосылки и гендерные отличия [Текст] / И. В. Серафимович // Психология конструктивной конфликтности личности / под ред. проф. А. В. Карпова, проф. М. М. Кашапова. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – С. 149-174.
273. Серафимович, И. В. Особенности прогнозирования и стратегии поведения в проблемных, конфликтных и стрессовых ситуациях как показатель психологической компетентности у медицинских работников (на примере медсестер) [Текст] / И. В. Серафимович, И. Н. Саидова // Ярославский психологический вестник. Выпуск 15. – Москва; Ярославль, 2005. – С. 150-156.
274. Сергиенко, Е. А. Континуально-генетический принцип становления субъекта [Текст] / Е.А. Сергиенко // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А.Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – с. 50-66.
275. Серкин, В.П. Методы психосемантики [Текст] / В. П. Серкин. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 207 с.
276. Сивкова, М. Б. Формирование эффективного поведения подростков в конфликте с помощью арт-методов : на примере мультитренинга [Текст]: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Сивкова Мария Борисовна. – Нижний Новгород, 2010. – 214 с.
277. Сивцова, А В. Внутренние конфликты в системе ценностных ориентаций как психологические основания развития личности [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Сивцова Анна Владимировна. – Барнаул, 2007. – 268 с.
278. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. - СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 352 с.

279. Симановский, А. Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 [Текст]: Симановский Андрей Эдгарович. – Ярославль, 2003. – 350 с.
280. Симонова, Л.В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их разрешения: дис...канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Л.В.Симонова.. – М., 1989. – 145 с.
281. Синякова, М.Г. Управление конфликтами в педагогическом коллективе [Текст] / М. Г. Синякова, Э. Э. Сыманюк // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 9. – С. 170-176.
282. Скворцова, Ю. В. Метакогнитивные аспекты конфликтной компетентности студентов [Текст] / Ю. В. Скворцова, М. В. Башкин // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. – Ярославль: ЯрГУ, 2009. – № 1. – С. 50-54.
283. Скворцова, Ю. В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Ю. В. Скворцова. – Ярославль, 2005. - 192 с.
284. Скотт, Д. Г. Конфликты, пути их предупреждения [Текст] / Д. Г. Скотт. - Киев: Внешторгиздат, 1991. – 192 с.
285. Слепцова, С.А. Учитель и ученик: причины возникновения конфликтов [Текст] / С.А. Слепцова // Молодой ученый. – 2010. – № 3. – С. 261-263.
286. Слепцова, С.А.Функциональное значение конструктивного разрешения конфликтов в диаде «учитель-ученик» [Текст] / С. А. Слепцова // Молодой ученый. – 2013. – № 3. – С. 443-446.
287. Смирнов, А. А. Психотехнологии социальной адаптации в образовательном учреждении: метод. указания. (метод. указания) [Текст] / А. А. Смирнов. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – 52с.
288. Смирнов, А. А., Адаптация студентов и образ вуза: Монография [Текст] / А. А. Смирнов, Н. Г. Живаев. – Ярославль: ЯрГУ, 2010. – 116 с.

289. Собчик, Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики [Текст] / Л. Н. Собчик. – СПб.: Издательства «Речь», 2005. – 624 с.
290. Степанова, Н. В. Формирование адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Степанова Наталья Владимировна. – Самара, 2007. – 211 с.
291. Степнов, А. П. Ценностно-смысловые конфликты и их преодоление в деятельности гражданских государственных служащих [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Степнов Андрей Павлович. – М., 2012. – 24 с.
292. Субботина, Л. Ю. Конфликты [Текст] / Л. Ю. Субботина. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 126 с.
293. Субботина, Л. Ю. Психология защитного поведения [Текст] / Л. Ю. Субботина; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль, 2006. – 219 с.
294. Сумароков, А. И. Оптимизация коммуникативных качеств преподавателя на основе методики индивидуальных знаковых систем [Текст] / А. И. Сумароков // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2007. – № 3. – С. 100-107.
295. Сухова, Е. И. Психосемантический подход к формированию «образа мира» и образу «я» личности студентов [Текст] / Е. И. Сухова, Н. Ю. Зубенко // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 3. – С. 359-363.
296. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1981. – 264 с.
297. Сушков, И. Р. Психология взаимоотношений [Текст] / И. Р. Сушков. – М.: Академический Проект, ИП РАН; Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 448 с.

298. Сыркина, А. Л. Ценностно-смысловые конструкты профессиональной мотивации (на примере специалистов локомотивных бригад) [Текст] / А. Л. Сыркина // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 4. – С. 94-103.
299. Сыченко, Ю. А. Оптимизация педагогического взаимодействия в условиях рассогласования ценностных ориентаций субъектов образовательного процесса [Текст] / Ю. А. Сыченко // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1. – С. 260-268.
300. Теплов, Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий [Текст] / Б. М. Теплов. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 538 с.
301. Толковый словарь русского языка [Текст] / Под ред. Д.Н.Ушакова. - М.: ОГИЗ, 1935. – 2045 с.
302. Тхостов, А. Ш. Субъектность как граница: топологическая и генетические модели [Текст] / Журавлев И.В., Тхостов А.Ш. // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 3. – С. 5-12.
303. Учадзе, С.С. Педагогическое управление конфликтами в образовательном учреждении [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Учадзе Семен Семенович; [Место защиты: Ин-т образоват. технологий].- Сочи, 2010.- 410 с.
304. Фадеева, Т.Ю. Формирование толерантности у будущих педагогов-психологов в образовательном процессе ВУЗа [Текст] / Т. Ю. Фадеева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 2. – С. 194-197.
305. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса [Текст] / Л. Фестингер: пер. с англ. - А. Анистратенко, И. Знаешева. - СПб.: Ювента, 1999. - 318 с.
306. Фетискин, Н. П. Личность в условиях социальной неопределенности: эмоциональное самочувствие и содержание жизненных планов [Текст] / Н. П. Фетискин, О. А. Филатов // Социальный мир человека – Вып.2:

- Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России», 25-26 июня 2008 г. / Под ред. Н.И.Леонова. – Ижевск: ERGO, 2008. – С. 61.
307. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 59-64.
308. Философия науки в вопросах и ответах [Текст] / В. П. Кохановский. - Ростов на Дону: Феникс, 2006. – 352 с.
309. Фишер, Р. Путь к согласию, или Переговоры без поражения [Текст] / Р. Фишер, У. Юри. - М.: Наука, 1990. – 158 с.
310. Фрейд, З. Психология бессознательного [Текст] / З. Фрейд. - М.: Просвещение, 1990. – 447 с.
311. Хайруллина, Г. А. Современные социальные конфликты: природа, тенденции, способы снятия (философский анализ) [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Хайруллина ГулияАбузьяровна. – Тверь, 2012. – 16 с.
312. Харченко, М. В. Социально-психологическая специфика конфликта в подростковой манипуляции педагогами [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Харченко МаринаВасильевна. – Ярославль, 2010. – 233 с.
313. Хасан, Б. И. Конструктивная психология конфликта [Текст] / Б. И. Хасан. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.
314. Хасан, Б. И. Психология конфликта и переговоры [Текст] / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов. – М.: Академия, 2004. – 192 с.
315. Хасан, Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность [Текст] / Б. И. Хасан. – Красноярск: РИЦ Красноярского государственного университета, 1996. – 157 с.
316. Хачатурова, М. Р. Личностные предикторы совладающего поведения в ситуации межличностного конфликта [Текст] : автореф. дис. ... канд.

- психол. наук: 19.00.01 / Хачатурова Милана Радионовна. – М., 2012. – 29 с.
317. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования [Текст] / М. А. Холодная. – СПб: Питер, 2002. – 272 с.
318. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ [Текст] / К. Хорни. - М.: Прогресс; Универс, 1993. – 237 с.
319. Цветкова, А. Л. Особенности поведения подростков, имеющих установки на конфликт [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Цветкова Анжела Леонидовна. – М., 2011. – 228 с.
320. Черкашина, А.Г. Взаимосвязь выбора стратегии поведения в конфликте с самоотношением к характеристикам образа физического я студенток ВУЗов [Текст] / А. Г. Черкашина, А. С. Земсков // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2011. – № 2. – С. 85-94.
321. Чернов, А. Ю. Качественный подход в психологическом исследовании: дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01 [Текст] / Чернов Александр Юрьевич. – Ярославль, 2012. – 442 с.
322. Чернявская, А. П. Становление партнерской позиции педагога : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 [Текст] / Чернявская Анна Павловна. – Ярославль, 2007. – 521 с.
323. Чумаков, М. В. Эмоциональные аспекты волевой регуляции [Текст] / М. В. Чумаков. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – 168 с.
324. Чупрова, Л. В. Студент как субъект образовательного процесса [Текст] / Л. В. Чупрова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 8. – С. 228-231.
325. Чурина, Е.С. Исследование агрессивных реакций и стратегий поведения в педагогическом конфликте у студентов в вузе [Текст] / Е. С. Чурина // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. – 2011. – № 3. – С. 31-31.

326. Шаган, Е. Н. Формирование конфликтоустойчивости у подростков на занятиях тренинга в школе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шаган Елена Николаевна. – Калининград, 2006. – 161 с.
327. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 2007. – 192 с.
328. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Из-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.
329. Шамионов, Р. М. Субъект и личность в процессе социализации [Текст] / Р.М. Шамионов // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А.Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – с. 199-210.
330. Шамионов, Р. И. Психология субъектного благополучия и социальной адаптации личности [Текст] / Р. И. Шамионов, М. В. Григорьева. – Саратов; Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, 2014. – 196 с.
331. Шарова, Н. В. Психосемантический анализ опыта мыслительной деятельности [Текст] / Н. В. Шарова // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Т. 2. – № 3. – С. 207.
332. Шаршов, И. А. Проблема взаимодействия субъектов образовательного процесса в контексте реализации функции двойного опережения системы педагогического образования [Текст] / И. А. Шаршов, Л. Н. Макарова // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 5 - 6. – С. 339-342.
333. Шаталина, М. А. Психологическое сопровождение студентов, использующих сетевую коммуникацию как средство разрешения внутриличностного конфликта [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Шаталина Мария Александровна. – Самара, 2012. – 25 с.

334. Шель, М. И. Аудиовизуальная модульная технология (АМТ) обучения студентов разрешению конфликтов [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Шель Мария Игоревна. – СПб., 2007. – 185 с.
335. Шишкина, Е. В. Подготовка будущих учителей к управлению конфликтами в учебном коллективе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шишкина Екатерина Владимировна. – Челябинск, 2008. – 259 с.
336. Шмелев, А. Г. Традиционная психометрика и экспериментальная психосемантика: объектная и субъектная парадигмы анализа данных [Текст] / А. Г. Шмелев // Вопросы Психологии. – 1982. – №5. – С. 34-46.
337. Шнейдер, Л. Б. Исследование профессиональных автостереотипов педагогов [Текст] / Л. Б. Шнейдер // Актуальные проблемы психологического знания. – 2010. – № 1. – С. 93-101.
338. Шпунтова, В. В. Внутриличностный ценностный конфликт и способы его разрешения [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Шпунтова Виктория Владимировна. – М., 2008. – 180 с.
339. Шумилова, Е. А. Психологическая безопасность субъектов образовательного процесса [Текст] / Е. А. Шумилова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2013. – № 2. – С. 30-33.
340. Щербакова, О.И. Развитие конфликтологической культуры личности специалиста в образовательной среде контекстного типа [Текст] / О. И. Щербакова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – № 8. – С. 207-217.
341. Щербакова, О. И. Психология конфликтологической культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Щербакова Ольга Ивановна. – М., 2011. – 395 с.
342. Эм, Е.А. Невербальная интеракция во взаимодействии субъектов образовательного процесса [Текст] / Е. А. Эм // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 6 (1). – С. 73-81.

343. Юферова, М. А. Влияние общей адаптивности на конфликтоустойчивость личности [Текст] / М. А. Юферова, О. А. Коряковцева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 3. – С. 60-63.
344. Юферова, М. А. Конфликтологические аспекты педагогической деятельности [Текст] / М. А. Юферова, Т. Г. Доссэ // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. V Всероссийская научно-практическая конференция. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского; под редакцией Ю.П. Поваренкова. – Ярославль, 2011. – С. 220-222.
345. Юферова, М. А. Психологические особенности поведения педагога в конфликте [Текст] / М. А. Юферова // Конфликтология XXI века. Пути и средства укрепления мира: материалы Второго Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов. Санкт-Петербург, 3-4 октября 2014 г. – С.-Пб., 2014. – С. 330-331.
346. Allen, T. D. Work-family conflict among members of full-time dual-earner couples: An examination of family life stage, gender, and age [Text] / T. D. Allen, L. M. Finkelstein // Journal of Occupational Health Psychology. – 2014. – V. 19. – I. 3. – P. 376-384.
347. Ann, B.-Y. The moderating role of personality traits on emotional intelligence and conflict management styles [Text] / B.-Y. Ann, C.-C. Yang // Psychological reports. – 2012. – V. 110. –I. 3. – P. 1021-1025.
348. Barker, M. Self-care and relationship conflict [Text] / M. Barker // Sexual and relationship therapy. – 2010. – V. 25. – I. 1. – P. 37-47.
349. Bar-Tal, D. Intractable conflicts: Socio-psychological foundations and dynamics [Text] / D. Bar-Tal // Intractable Conflicts: Socio-Psychological Foundations and Dynamics. – 2011. – V. 1. –P. 1-572.

350. Bang, D. What failure in collective decision-making tells us about metacognition collective failure and metacognition [Text] / *The Cognitive Neuroscience of Metacognition*. – 2013. – P.189-221.
351. Baraldi, C. Dialogic mediation in conflict resolution education [Text] / C. Baraldi, V. Iervese, // *Conflict Resolution Quarterly*. – 2010. – V. 27. – I. 4. – P. 423-445.
352. Bascoe, S. M. Beyond Warmth and Conflict: The Developmental Utility of a Boundary Conceptualization of Sibling Relationship Processes [Text] / S. M. Bascoe, P. T. Davies, E. M. Cummings // *Child Development*. – 2012. – V. 83. – I. 6. – P. 2121-2138.
353. Bechtoldt, M. N. Self-Concept Clarity and the Management of Social Conflict [Text] / M. N. Bechtoldt, C. K. W. De Dreu, B. A. Nijstad, D. Zapf // *Journal of personality*. – 2010. – V. 78. – I. 2. – P. 539-574.
354. Behfar, K. J. Conflict in Small Groups: The Meaning and Consequences of Process Conflict [Text] / K. J. Behfar, E. A. Mannix, R. S. Peterson, W. M. Trochim // *Small group research*. – 2011. – V. 42. – I. 2. – P. 127-176.
355. Bradley, R. P. C. Supporting healthy relationships in low-income, violent couples: Reducing conflict and strengthening relationship skills and Satisfaction [Text] / R. P. C. Bradley, D. J., Friend, J. M. Gottman // *Journal of Couple and Relationship Therapy*. – 2011. – V. 10. – I. 2. – P. 97-116.
356. Braem, S. Reward modulates adaptations to conflict [Text] / S. Braem, T. Verguts, C. Roggeman, W. Notebaert // *Cognition*. – 2012. – V. 125. – I. 2. – P. 324-332.
357. Bruk-Lee, V. An expanded typology of conflict at work: Task, relationship and non-task organizational conflict as social stressors [Text] / V. Bruk-Lee, A. E. Nixon, P. E. Spector // *Work and Stress*. – 2013. – V. 27. – I. 4. – P. 339-350.
358. Cavallo, J. V. Managing motivational conflict: How self-esteem and executive resources influence self-regulatory responses to risk [Text] / J. V. Cavallo, J. G. Holmes, G. M. Fitzsimons, S. L. Murray, J. V. Wood //

- Journal of Personality and Social Psychology. – 2012. – V. 103. – I. 3. – P. 430-451.
359. Cerni, T. Cognitive-experiential self theory and conflict-handling styles Rational and constructive experiential systems are related to the integrating and compromising conflict-handling styles [Text] / T. Cerni, G. J. Curtis, S. H. Colmar // International journal of conflict management. – 2012. – V. 23. –I. 1. – P. 362-381.
360. Cozer, L. The Function of Social Conflict [Text] / L. Cozer.– London: Routledge & Paul, 1968. – 188 p.
361. Cui, M. The differential effects of parental divorce and marital conflict on young adult romantic relationships [Text] / M. Cui, F. D. Fincham // Personal Relationships. – 2010. – V. 17. – I. 3. – P. 331-343.
362. Cummings, E. M. Emotional Security Theory: An Emerging Theoretical Model for Youths' Psychological and Physiological Responses Across Multiple Developmental Contexts [Text] / E. M. Cummings, L. E. Miller-Graff // Current Directions in Psychological Science. – 2015. – V. 24. – I. 3. – P. 208-213.
363. De Carlo, L. Teaching Negotiation through Paradox [Text] / L. de Carlo // Negotiation journal. – 2012. – V. 28. – I. 3. – P. 351-364.
364. Davies, P. Children's Coping and Adjustment in High-Conflict Homes: The Reformulation of Emotional Security Theory [Text] / P. Davies, M. Martin // Child Development Perspectives. – 2014. – V. 8. – I. 4. – P. 242-249.
365. Davies, P. T. Delineating the sequelae of destructive and constructive interparental conflict for children within an evolutionary framework [Text] / P. T. Davies, M. J. Martin, D. Cicchetti // Developmental Psychology. – 2012. – V. 48. – I. 4. – P. 939-955.
366. De Church, L. A. Moving Beyond Relationship and Task Conflict: Toward a Process-State Perspective [Text] / L. A. De Church, J. R. Mesmer-Magnus, D. Doty // Journal of applied psychology. – 2013. – V. 98. – I. 4. – P. 559-578.

367. De Neys, W. Heuristic bias and conflict detection during thinking [Text] / W. De Neys // *Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory*. – 2015. – V. 62. –P. 1-32.
368. Deutsch, M. The Resolution of Conflict: Constructive & Destructive Processes [Text] / M. Deutsch. – New Haven & London: Yale Univ. Press, 1973. – 238 p.
369. De Wit, F. R. C. The Paradox of Intragroup Conflict: A Meta-Analysis [Text] / F. R. C. de Wit, L. L. Greer, K. A. Jehn // *Journal of applied psychology*. – 2012. – V. 97. – I. 2. – P. 360-390.
370. De Wit, F. R. C. Task conflict, information processing, and decision-making: The damaging effect of relationship conflict [Text] / F. R. C. de Wit, K. A. Jehn, D. Scheepers // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. – 2013. – V. 122. – I. 2. – P. 177-189.
371. Dijkstra, M.T.M. Reducing conflict-related employee strain: The benefits of an internal locus of control and a problem-solving conflict management strategy [Text] / M.T.M. Dijkstra, B. Beersma, A. Evers // *Work and stress*. – 2011. – V. 25. – I. 2. – P. 167-184.
372. Dirghangi, S. Self-reported rates of interpersonal conflict vary as a function of questionnaire format: Why age-related trends in disagreement (and other events) may not be what they seem [Text] / S. Dirghangi, B. Laursen, J. Puder, D. F. Bjorklund, D. DeLay // *Journal of Adolescence*. – 2014. – V. 37. – I. 7. – P. 965-972.
373. El-Sheikh, M. Quick to berate, slow to sleep: Interpartner psychological conflict, mental health, and sleep [Text] / M. El-Sheikh, R. Kelly, A. Rauer // *Health Psychology*. – 2013. – V. 32. – I. 10. – P. 1057-1066.
374. Endedijk, M. D. Individual differences in student teachers' self-regulated learning: An examination of regulation configurations in relation to conceptions of learning to teach [Text] / M. D. Endedijk, M. Brekelmans, N. Verloop, P. J. C. Sleegers, J. D. Vermunt // *Learning and Individual Differences*. – 2014. – V.30. – P.155-162.

375. Fisher, F. The Social Psychology of Intergroup and International Conflict Resolution [Text] / F. Fisher. - N.Y., 1990. – 174 p.
376. Folkman S. Coping and emotion / S. Folkman, R. Lazarus // Monat A. and Richard S. Lazarus. Stress and Coping. N.-Y., 1991. – P. 207-227.
377. Gelfand, M. J. Conflict cultures in organizations: How leaders shape conflict cultures and their organizational-level consequences [Text] / M. J. Gelfand, L. M. Leslie, K. Keller, C. de Dreu // Journal of Applied Psychology. – 2012. – V. 97. – I. 6. – P. 1131-1147.
378. Goeke-Morey, M. C. Children and Marital Conflict Resolution: Implications for Emotional Security and Adjustment [Text] / M. C. Goeke-Morey, E. M. Cummings, L.M. Papp // Journal of Family Psychology. – 2007. – V. 21. – I. 4. – P. 744-753.
379. Goeke-Morey, M. C. Changes in marital conflict and youths' responses across childhood and adolescence: A test of sensitization [Text] / M. C. Goeke-Morey, L. M. Papp, E. M. Cummings // Development and Psychopathology. – 2013. – V. 25. – I. 1. – P. 241-251.
380. Grund, A. Torn between study and leisure: How motivational conflicts relate to students' academic and social adaptation [Text] / A. Grund, N. K. Brassler, S. Fries // Journal of Educational Psychology. – 2014. – V. 106. – I. 1. – P. 242-257.
381. Grund, A. Motivational interference in study-leisure conflicts: How opportunity costs affect the self-regulation of university students [Text] / A. Grund, S. Fries // Educational Psychology. – 2012. – V. 32. – I. 5. – P. 589-612.
382. Halevy, N. Mind games: The mental representation of conflict [Text] / N. Halevy, E. Y. Chou, J. K. Murnighan // Journal of Personality and Social Psychology. – 2012. – V. 102. – I. 1. – P. 132-148.
383. Halevy, N. Conflict Templates: Thinking Through Interdependence [Text] / N. Halevy, J. J. Katz // Current directions in psychological science. – 2013. – V. 22. – I. 3. – P. 217-224.

384. Hinnant, J. B. Marital conflict, allostatic load, and the development of children's fluid cognitive performance [Text] / J. B. Hinnant, M. El-Sheikh, M. Keiley, J. A. Buckhalt // *Child Development*. – 2013. – V. 84. – I. 6. – P. 2003-2014.
385. Iordanou, K. Developing pre-service teachers' evidence-based argumentation skills on socio-scientific issues [Text] / K. Iordanou, C. P. Constantinou // *Learning and Instruction*. – 2014. – V. 34. – P. 42-57.
386. Jameson, J. K. Facilitating Conflict Transformation: Mediator Strategies for Eliciting Emotional Communication in a Workplace Conflict [Text] / J. K. Jameson, A. M. Bodtker, T. Linker // *Negotiation journal*. – 2010. – V. 26. – I. 1. – P. 25-48.
387. Kessler, S. R. Leadership, Interpersonal Conflict, and Counterproductive Work Behavior: An Examination of the Stressor-Strain Process [Text] / S. R. Kessler, K. Bruursema, B. Rodopman, P. E. Spector // *Negotiation and conflict management research*. – 2013. – V. 6. – I. 3. – P. 180-190.
388. Kim, M. J. Intuitiveness and creativity in groups: cross-level interactions between group conflict and individual cognitive styles [Text] / M. J. Kim, J. N. Choi, O. S. Park // *Social behavior and personality*. – 2012. – V. 40. – I. 9. – P. 1419-1434.
389. Kleiman, T. When conflicts are good: Nonconscious goal conflicts reduce confirmatory thinking [Text] / T. Kleiman, R. R. Hassin // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2013. – V.105. – I. 3. – P. 374-387.
390. Kornell, N. Where to draw the line on metacognition: A taxonomy of metacognitive cues [Text] / N. Kornell // *Journal of Comparative Psychology*. – 2014. – V. 128. – I. 2. – P. 160-162.
391. Lazarus R.S., Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping*. – N.Y., 1984. – 218 p.
392. Lee, T. L. The serial reproduction of conflict. Third parties escalate conflict through communication biases [Text] / T. L. Lee, M. J. Gelfand, Y. Kashima // *Journal of Experimental Social Psychology*. – 2014. – V. 54. – P. 68-72.

393. Liao, Z. Emotion understanding and reconciliation in overt and relational conflict scenarios among preschoolers [Text] / Z. Liao, Y. Li, Y.Su // *International Journal of Behavioral Development*. – 2014. – V. 38. – I. 2. – P.111-117.
394. Livingstone, A.G. "We have no quarrel with you": Effects of group status on characterizations of "conflict" with an outgroup [Text] / A. G. Livingstone, J. Sweetman, E. M. Bracht, S. A. Haslam // *European Journal of Social Psychology* . – 2015. – V. 45. – I. 1. – P. 16-26.
395. Mäkelä, L. Work-To-Life Conflict and Enrichment Among International Business Travelers: The Role of International Career Orientation [Text] / L. Mäkelä, U. Kinnunen, V. Suutari // *Human Resource Management*. – 2015. – V. 54. – I. 3. – P. 517-531.
396. Madhyastha, T. M. Investigating Spousal Influence Using Moment-to-Moment Affect Data From Marital Conflict [Text] / T. M. Madhyastha, E. L. Hamaker, J. M. Gottman // *Journal of Family Psychology*. – 2011. – V. 25. – I. 2. – P. 292-300.
397. Mccoy, K. P. Constructive and destructive marital conflict, parenting, and children's school and social adjustment [Text] / K. P. Mccoy, M. R. W. George, E. M. Cummings, P. T. Davies // *Social Development*. – 2013. – V. 22. – I. 4. – P. 641-662.
398. McGuigan, R. Consciousness and conflict (explained better?) [Text] / R. McGuigan, N. Popp // *Conflict Resolution Quarterly*. – 2012. – V. 29. – I. 3. – P. 227-260.
399. Mia, M. C. The effect of dysfunctional conflict on learning performance: the role of cognitive style [Text] / M. C. Mia, C. T. Tien, H. T. Chang, Y. Y. Ko // *Social behavior and personality*. – 2010. – V. 38. – I. 2. – P. 169-186.
400. Montes, C. Affective choice of conflict management styles [Text] / C. Montes, D. Rodriguez, G. Serrano // *International journal of conflict management*. – 2012. – V. 23. –I. 1. – P. 6-18.

401. Nan, S. A. Consciousness in culture-based conflict and conflict resolution [Text] / S. A. Nan // Conflict Resolution Quarterly. – 2011. – V. 28. – I. 3. – P. 239-262.
402. Nogueira, A. L. H. Emotional experience, meaning, and sense production: Interweaving concepts to dialogue with the funds of identity approach [Text] / A. L. H. Nogueira // Culture and Psychology. – 2014. – V. 20. – I. 1. – P. 49-58.
403. O'Neill, T. A. Examining the "Pros" and "Cons" of Team Conflict: A Team-Level Meta-Analysis of Task, Relationship, and Process Conflict [Text] / T. A. O'Neill, N. J. Allen, S. E. Hastings, // Human performance. – 2013. – V. 26. – I. 3. – P. 236-260.
404. Overall, N.C. Buffering attachment-related avoidance: Softening emotional and behavioral defenses during conflict discussions [Text] / N.C. Overall, J.A. Simpson, H. Struthers // Journal of Personality and Social Psychology. – 2013. – V. 104. – I. 5. – P. 854-871.
405. Pluut, H. Perceptions of intragroup conflict: The effect of coping strategies on conflict transformation and escalation [Text] / H. Pluut, P. L. Curseu // Group processes & intergroup relations. – 2013. – V. 16. – I. 4. – P. 412-425.
406. Roche, W. Do conflict management systems matter? [Text] / W. Roche, P. Teague // Human resource management. – 2012. – V. 51. – I. 2. – P. 231-258.
407. Ross, H.S. Parent Mediation Empowers Sibling Conflict Resolution [Text] / H.S. Ross, M. J. Lazinski // Early Education and Development. – 2014. – V. 25. – I. 2. – P. 259-275.
408. Rothman, J. Reflexive pedagogy: Teaching and learning in peace and conflict studies [Text] / J. Rothman // Conflict Resolution Quarterly. – 2014. – V. 32. – I. 2. – P. 109-128.
409. Salvas, M.-C. Friendship conflict and the development of generalized physical aggression in the early school years: A genetically informed study

- of potential moderators [Text] / M.-C. Salvas, M. Brendgen, R. E. Tremblay, F. Vitaro, G. Dionne, M. Boivin // *Developmental Psychology*. – 2014. – V. 50. – I. 6. – P.1794-1807.
410. Sanders, M. R. Management of Conflict of Interest in Psychosocial Research on Parenting and Family Interventions [Text] / M. R. Sanders // *Journal of Child and Family Studies*. – 2015. – V. 24. – I. 3. – P. 832-841.
411. Schlaerth, A. A meta-analytical review of the relationship between emotional intelligence and leaders' constructive conflict management [Text] / A. Schlaerth, N. Ensari, J. Christian // *Group processes & intergroup relations*. – 2013. – V. 16. – I. 1. – P. 126-136.
412. Schouppe, N. Context-specific control and context selection in conflict tasks [Text] / N. Schouppe, K. R. Ridderinkhof, T. Verguts, W. Notebaert // *Acta Psychologica*. – 2014. – V. 146. – I. 1. – P. 63-66.
413. Skaalvik, E. M. Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion [Text] / E. M. Skaalvik, S. Skaalvik // *Psychological Reports*. – 2014. – V.114. – I. 1. – P. 68-77.
414. Smilek, D. Metacognition and change detection: Do lab and life really converge? [Text] / D. Smilek, J. D. Eastwood, M. G. Reynolds, A. Kingstone // *Consciousness and Cognition*. – 2008. – V. 17 (3). – P. 1056-1061.
415. Sommet, N. To confirm or to conform? Performance goals as a regulator of conflict with more-competent others [Text] / N. Sommet, C. Darnon, F. Butera // *Journal of Educational Psychology*. – 2015. – V.107. – I. 2. – P. 580-598.
416. Stillman, T. F. The material and immaterial in conflict: Spirituality reduces conspicuous consumption [Text] / T. F. Stillman, F. D. Fincham, K. D. Vohs, N. M. Lambert, C. A. Phillips // *Journal of economic psychology*. – 2012. – V. 33. –I. 1. – P. 1-7.

417. Taylor, L. K. Risk and resilience: The moderating role of social coping for maternal mental health in a setting of political conflict [Text] / L. K. Taylor, C. E. Merrilees, E. Cairns, P. Shirlow, M. Goeke-Morey, E.M. Cummings // *International Journal of Psychology*. – 2013. – V. 48. – I. 4. – P. 591-603.
418. Temirkulov, A. The "conflict volcano": Methodological proposition for conflict analysis [Text] / A. Temirkulov // *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*. – 2014. – V. 6. – I. 2. – P. 99-115.
419. Thomas, K. W. Conflict and Negotiation. Processes in Organizations [Text] / K. W. Thomas // *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. - 1992. – Vol.3. – P.889-935.
420. Thompson, V. A. Conflict, metacognition, and analytic thinking [Text] / V. A. Thompson, S. C. Johnson // *Thinking and Reasoning*. – 2014. – V. 20. – I. 2. – P. 215-244.
421. Timmons, A. C. Family Conflict, Mood, and Adolescents' Daily School Problems: Moderating Roles of Internalizing and Externalizing Symptoms [Text] / A. C. Timmons, G. Margolin // *Child Development*. – 2015. – V. 86. – I. 1. – P. 241-258.
422. Tjosvold, D. Conflicts in the study of conflict in organizations [Text] / D. Tjosvold // *The Psychology of Conflict and Conflict Management in Organizations*. – 2012. – V. 1. –P. 445-453.
423. Tjosvold, D. Reflecting on reviewing: Applying conflict management research [Text] / D. Tjosvold // *Journal of Organizational Behavior*. – 2014. – V. 35. – I. 8. – P. 1079-1092.
424. Tsouloupas, C. N. Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation [Text] / C. N. Tsouloupas, R. L. Carson, R. Matthews, M. J. Grawitch, L. K.Barber // *Educational Psychology*. – 2010. – V. 30. – I. 2. – P. 173-189.

425. Tsouloupas, C. N. Personal and school cultural factors associated with the perceptions of teachers' efficacy in handling student misbehavior [Text] / C.N. Tsouloupas, R.L. Carson, R.A. Matthews // *Psychology in the Schools*. – 2014. – V – 51. – I. 2. – P. 164-180.
426. Van Lierde, E. Is conflict adaptation triggered by feature repetitions? An unexpected finding [Text] / E. Van Lierde, K. Desender, E. Van den Bussche, // *Frontiers in Psychology*. – 2015. – V. 6. – I. FEB. – Article number 1358.
427. Van Niekerk, A.M. Intrapersonal, interpersonal and intra-group conflict management from a psychological perspective within a university [Text] / A.M. Van Niekerk // *International journal of psychology*. – 2012. – V. 47. – Spec. I. 1. – P. 546-546.
428. Vlaev, I. How different are real and hypothetical decisions? Overestimation, contrast and assimilation in social interaction [Text] / I. Vlaev // *Journal of Economic Psychology*. – 2012. – V. 33. – I. 5. – P. 963-972.
429. Wang, L.-J. Relationships among teacher support, peer conflict resolution, and school emotional experiences in adolescents from Shanghai [Text] / L.-J. Wang, W.-C., Wang, H.-G. Gu, P.-D. Zhan, X.-X. Yang, J. Barnard // *Social Behavior and Personality*. – 2014. – V. 42. – I. 1. – P. 99-113.
430. Ward, A. Affirming the Self to Promote Agreement With Another: Lowering a Psychological Barrier to Conflict Resolution [Text] / A. Ward, D. C. Atkins, M. R. Lepper, L. Ross // *Personality and social psychology bulletin*. – 2011. – V. 37. –I. 9. – P. 1216-1228.
431. Yahalom, N. How thinking about the other affects our reliance on cognitive feelings of ease and effort: Immediate discounting and delayed utilization [Text] / N. Yahalom, Y. Schul // *Social Cognition*. – 2013. – V. 31. – I. 1. – P. 31-56.
432. Yarnell, L. M. Self-compassion, Interpersonal Conflict Resolutions, and Well-being [Text] / L. M., Yarnell, K. D. Neff // *Self and identity*. – 2013. – V. 12. –I. 2. – P. 146-159.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Список условных обозначений (сокращений)

Ае – аффект (выраженное поведение)
 Аw – аффект (требуемое поведение)
 Ie – включение (выраженное поведение)
 Iw – включение (требуемое поведение)
 Се – контроль (выраженное поведение)
 Сw – контроль (требуемое поведение)

К – конфликтность
 НА – негативная агрессивность
 ПА – позитивная агрессивность
 Б – бескомпромиссность
 В – вспыльчивость
 М – мстительность
 Нс – наступательность, напористость
 Н – нетерпимость к мнению других
 Ну – неуступчивость
 О – обидчивость
 П – подозрительность

Вн – внимательность
 Вк – выдержка
 Ин – инициативность
 Нс – настойчивость
 От – ответственность
 Рш – решительность
 См – самостоятельность
 Цл – целеустремленность
 Эн – энергичность

И – интернальность
 Э – экстернальность

У (Уход) – уход как тип реагирования на конфликт
 Р (Решение) – оптимальный тип реагирования на конфликт
 А (Агрессия) – агрессивный тип реагирования на конфликт

ВК – вертикальная конфликтная ситуация

ГК – горизонтальная конфликтная ситуация

СП – студенты педагогических специальностей

РП – работающие педагоги

Прилагательные, диагностирующие восприятие ситуации
в методике «Репрезентация конфликтной ситуации»

критерий	№	шкалы	
Значимость	1	Второстепенная	– Главная
	2	Пустая	– Наполненная
	3	Незначительная	– Важная
	4	Безразличная	– Интересная
Целостность – незавершенность	5	Завершенная	– Начавшаяся
	6	Целостная	– Обрывочная
	7	Соединенная	– Разорванная
	8	Закрытая	– Открытая
Взаимосвязанность – автономность	9	Общительная	– Замкнутая
	10	Подчиненная	– Независимая
	11	Зависимая	– Самостоятельная
	12	Совместная	– Отдельная
Статичность – динамичность	13	Статичная	– Динамичная
	14	Вечная	– Мгновенная
	15	Стабильная	– Подвижная
	16	Постоянная	– Изменчивая
Типичность – индивидуальность	17	Общественная	– Личная
	18	Обыкновенная	– Особенная
	19	Банальная	– Оригинальная
	20	Обычная	– Исключительная
Опасность – безопасность	21	Безопасная	– Опасная
	22	Легкая	– Трудная
	23	Добрая	– Злая
	24	Расслабленная	– Напряженная

Приложение 3

Глаголы, диагностирующие восприятие поведения
в методике «Репрезентация конфликтной ситуации»

критерий	№	шкалы	
Стойкость поведения	1	Разрушать	– Сохранять
	2	Губить	– Спасать
	3	Нападать	– Обороняться
	4	Наступать	– Защищаться
Уравновешенность поведения	5	Волноваться	– Успокаиваться
	6	Загораться	– Затухать
	7	Нагреваться	– Остывать
	8	Торопиться	– Медлить
Сопротивляемость поведения	9	Сдаваться	– Бороться
	10	Падать	– Подниматься
	11	Молчать	– Говорить
	12	Бездействовать	– Действовать
Конфликтное поведение	13	Разоружаться	– Вооружаться
	14	Соглашаться	– Спорить
	15	Дружить	– Соревноваться
	16	Мириться	– Ругаться
Пассивно-агрессивное поведение	17	Одобрять	– Обвинять
	18	Выздоровливать	– Болеть
	19	Награждать	– Наказывать
	20	Доверять	– Подозревать
Направленность поведения (асоциальное- просоциальное)	21	Забирать	– Отдавать
	22	Отдаляться	– Приближаться
	23	Отвергать	– Принимать
	24	Уносить	– Приносить

Приложение 4

Опросные листы методики «Репрезентация конфликтной ситуации»

Прочитайте, пожалуйста, ситуацию и оцените ее с помощью перечисленных ниже прилагательных. В каждой паре выберете одно, которое на Ваш взгляд характеризует ситуацию. Далее с помощью цифр оцените насколько сильно выражена эта характеристика: 1 – слабо выражена; 2 – умеренно выражена; 3 – сильно выражена; 0 – означает, что Вы не можете определить какое из прилагательных в этой паре характеризует ситуацию.

Обведите кружком выбранную Вами цифру (если выбранное Вами прилагательное находится справа, нужно обводить цифру, которая находится правее нуля, если прилагательное находится слева, обводится цифра, которая находится левее нуля)

Например, возьмем шкалу «понятная – непонятная»

Если для Вас эта ситуация является умеренно понятной, ответ будет выглядеть так:

Понятная	3	2	1	0	1	2	3	Непонятная
----------	---	---	---	---	---	---	---	------------

Если же для Вас эта ситуация сильно непонятна, ответ будет выглядеть так:

Понятная	3	2	1	0	1	2	3	Непонятная
----------	---	---	---	---	---	---	---	------------

Ситуация 1: Представьте, что по известным Вам причинам, Ваши отношения с одним из преподавателей меняются в худшую сторону. Отношения начинают приобретать напряженный характер, вызывая у Вас чувство внутреннего дискомфорта.

1	Главная	3	2	1	0	1	2	3	Второстепенная
2	Начавшаяся	3	2	1	0	1	2	3	Завершенная
3	Общительная	3	2	1	0	1	2	3	Замкнутая
4	Динамичная	3	2	1	0	1	2	3	Статичная
5	Общественная	3	2	1	0	1	2	3	Личная
6	Безопасная	3	2	1	0	1	2	3	Опасная
7	Пустая	3	2	1	0	1	2	3	Наполненная
8	Целостная	3	2	1	0	1	2	3	Обрывочная
9	Независимая	3	2	1	0	1	2	3	Подчиненная
10	Вечная	3	2	1	0	1	2	3	Мгновенная
11	Особенная	3	2	1	0	1	2	3	Обыкновенная
12	Трудная	3	2	1	0	1	2	3	Легкая
13	Важная	3	2	1	0	1	2	3	Незначительная
14	Разорванная	3	2	1	0	1	2	3	Соединенная
15	Зависимая	3	2	1	0	1	2	3	Самостоятельная
16	Подвижная	3	2	1	0	1	2	3	Стабильная
17	Банальная	3	2	1	0	1	2	3	Оригинальная
18	Добрая	3	2	1	0	1	2	3	Злая
19	Безразличная	3	2	1	0	1	2	3	Интересная
20	Открытая	3	2	1	0	1	2	3	Закрытая
21	Отдельная	3	2	1	0	1	2	3	Совместная
22	Постоянная	3	2	1	0	1	2	3	Изменчивая
23	Исключительная	3	2	1	0	1	2	3	Обычная
24	Напряженная	3	2	1	0	1	2	3	Расслабленная

Теперь аналогичным способом с помощью пар глаголов оцените, чтобы Вы стали делать в этой ситуации (некоторые глаголы не могут характеризовать поведение буквально, выберете тот глагол из каждой пары, который на Ваш взгляд больше характеризует Ваше возможное поведение):

1	Разрушать	3	2	1	0	1	2	3	Сохранять
2	Успокаиваться	3	2	1	0	1	2	3	Волноваться
3	Сдаваться	3	2	1	0	1	2	3	Бороться
4	Вооружаться	3	2	1	0	1	2	3	Разоружаться
5	Одобрять	3	2	1	0	1	2	3	Обвинять
6	Отдавать	3	2	1	0	1	2	3	Забирать
7	Спасать	3	2	1	0	1	2	3	Губить
8	Загораться	3	2	1	0	1	2	3	Затухать
9	Подниматься	3	2	1	0	1	2	3	Падать
10	Соглашаться	3	2	1	0	1	2	3	Спорить
11	Болезнь	3	2	1	0	1	2	3	Выздоровливать
12	Отдаляться	3	2	1	0	1	2	3	Приближаться
13	Нападать	3	2	1	0	1	2	3	Обороняться
14	Остывать	3	2	1	0	1	2	3	Нагреваться
15	Молчать	3	2	1	0	1	2	3	Говорить
16	Соревноваться	3	2	1	0	1	2	3	Дружить
17	Награждать	3	2	1	0	1	2	3	Наказывать
18	Принимать	3	2	1	0	1	2	3	Отвергать
19	Защищать	3	2	1	0	1	2	3	Наступать
20	Торопиться	3	2	1	0	1	2	3	Медлить
21	Действовать	3	2	1	0	1	2	3	Бездействовать
22	Мириться	3	2	1	0	1	2	3	Ругаться
23	Подозревать	3	2	1	0	1	2	3	Доверять
24	Уносить	3	2	1	0	1	2	3	Приносить

Ситуация 2: Представьте, что по известным Вам причинам, Ваши отношения с одним из сокурсников меняются в худшую сторону. Отношения начинают приобретать напряженный характер, вызывая у Вас чувство внутреннего дискомфорта.

1	Главная	3	2	1	0	1	2	3	Второстепенная
2	Начавшаяся	3	2	1	0	1	2	3	Завершенная
3	Общительная	3	2	1	0	1	2	3	Замкнутая
4	Динамичная	3	2	1	0	1	2	3	Статичная
5	Общественная	3	2	1	0	1	2	3	Личная
6	Безопасная	3	2	1	0	1	2	3	Опасная
7	Пустая	3	2	1	0	1	2	3	Наполненная
8	Целостная	3	2	1	0	1	2	3	Обрывочная
9	Независимая	3	2	1	0	1	2	3	Подчиненная
10	Вечная	3	2	1	0	1	2	3	Мгновенная
11	Особенная	3	2	1	0	1	2	3	Обыкновенная
12	Трудная	3	2	1	0	1	2	3	Легкая
13	Важная	3	2	1	0	1	2	3	Незначительная
14	Разорванная	3	2	1	0	1	2	3	Соединенная
15	Зависимая	3	2	1	0	1	2	3	Самостоятельная
16	Подвижная	3	2	1	0	1	2	3	Стабильная

17	Банальная	3	2	1	0	1	2	3	Оригинальная
18	Добрая	3	2	1	0	1	2	3	Злая
19	Безразличная	3	2	1	0	1	2	3	Интересная
20	Открытая	3	2	1	0	1	2	3	Закрытая
21	Отдельная	3	2	1	0	1	2	3	Совместная
22	Постоянная	3	2	1	0	1	2	3	Изменчивая
23	Исключительная	3	2	1	0	1	2	3	Обычная
24	Напряженная	3	2	1	0	1	2	3	Расслабленная

Теперь аналогичным способом с помощью пар глаголов оцените, чтобы Вы стали делать в этой ситуации (некоторые глаголы не могут характеризовать поведение буквально, выберете тот глагол из каждой пары, который на Ваш взгляд больше характеризует Ваше возможное поведение):

1	Разрушать	3	2	1	0	1	2	3	Сохранять
2	Успокаиваться	3	2	1	0	1	2	3	Волноваться
3	Сдаваться	3	2	1	0	1	2	3	Бороться
4	Вооружаться	3	2	1	0	1	2	3	Разоружаться
5	Одобрять	3	2	1	0	1	2	3	Обвинять
6	Отдавать	3	2	1	0	1	2	3	Забирать
7	Спасать	3	2	1	0	1	2	3	Губить
8	Загораться	3	2	1	0	1	2	3	Затухать
9	Подниматься	3	2	1	0	1	2	3	Падать
10	Соглашаться	3	2	1	0	1	2	3	Спорить
11	Болеть	3	2	1	0	1	2	3	Выздоровливать
12	Отдаляться	3	2	1	0	1	2	3	Приближаться
13	Нападать	3	2	1	0	1	2	3	Обороняться
14	Остывать	3	2	1	0	1	2	3	Нагреваться
15	Молчать	3	2	1	0	1	2	3	Говорить
16	Соревноваться	3	2	1	0	1	2	3	Дружить
17	Награждать	3	2	1	0	1	2	3	Наказывать
18	Принимать	3	2	1	0	1	2	3	Отвергать
19	Защищать	3	2	1	0	1	2	3	Наступать
20	Торопиться	3	2	1	0	1	2	3	Медлить
21	Действовать	3	2	1	0	1	2	3	Бездействовать
22	Мириться	3	2	1	0	1	2	3	Ругаться
23	Подозревать	3	2	1	0	1	2	3	Доверять
24	Уносить	3	2	1	0	1	2	3	Приносить

Примечание: в приложении представлен текст ситуации для студентов.

1 ситуация для учителей: Представьте, что по известным Вам причинам, Ваши отношения с одним из учеников меняются в худшую сторону. Отношения начинают приобретать напряженный характер, вызывая у Вас чувство внутреннего дискомфорта.

2 ситуация для учителей: Представьте, что по известным Вам причинам, Ваши отношения с одним из коллег меняются в худшую сторону. Отношения начинают приобретать напряженный характер, вызывая у Вас чувство внутреннего дискомфорта.

**Структурный анализ конфликтоустойчивости педагогов
на этапе профессионального обучения
(студенты педагогических специальностей)**

Индекс когерентности структуры: 332

Индекс дивергентности структуры: 184

Индекс организованности структуры: 516

№	Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
1	Самостоятельность	78	14	7	21
2	Уход	74	7	13	20
3	Целеустремленность	73	16	3	19
4	Решительность	72	13	8	21
5	Энергичность	71	15	6	21
6	Позитивная агрессивность	70	15	5	20
7	Контроль (выраженное поведение)	70	17	2	19
8	Инициативность	68	15	5	20
9	Обидчивость	68	9	10	19
10	Бескомпромиссность	67	8	10	18
11	Решение	66	9	9	18
12	Настойчивость	66	11	6	17
13	Наступательность, напористость	65	14	4	18
14	Неуступчивость	64	13	5	18
15	Нетерпимость к мнению других	62	13	5	18
16	Вспыльчивость	60	10	8	18
17	Внимательность	59	11	5	16
18	Выдержка	55	10	5	15
19	Конфликтность	53	9	7	16
20	Негативная агрессивность	53	12	4	16
21	Включение (выраженное поведение)	52	11	3	14
22	Агрессия	52	11	3	14
23	Экстернальность	51	3	11	14
24	Интернальность	51	11	3	14
25	Подозрительность	48	9	5	14
26	Ответственность	48	9	5	14
27	Мстительность	47	10	3	13
28	Контроль (требуемое поведение)	46	4	8	12
29	Аффект (требуемое поведение)	43	4	8	12
30	Включение (требуемое поведение)	39	9	1	10
31	Аффект (выраженное поведение)	32	7	2	9

Примечание: W – структурный вес качества; R>0 – количество положительных связей; R<0 – количество отрицательных связей.

**Структурный анализ конфликтоустойчивости педагогов
на этапе педагогической деятельности
(работающие педагоги)**

Индекс когерентности структуры: 298

Индекс дивергентности структуры: 232

Индекс организованности структуры: 530

№	Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
1	Негативная агрессивность	86	11	14	25
2	Подозрительность	85	10	14	24
3	Обидчивость	84	12	11	23
4	Инициативность	81	15	9	24
5	Мстительность	77	10	12	22
6	Включение (выраженное поведение)	76	15	7	22
7	Энергичность	75	14	9	23
8	Выдержка	74	9	12	21
9	Вспыльчивость	72	10	11	21
10	Решительность	72	11	10	21
11	Настойчивость	70	11	8	19
12	Целеустремленность	69	11	9	20
13	Конфликтность	69	11	11	22
14	Интернальность	62	11	6	17
15	Экстернальность	62	6	11	17
16	Внимательность	61	10	7	17
17	Бескомпромиссность	60	6	11	17
18	Нетерпимость к мнению других	60	8	10	18
19	Самостоятельность	55	8	7	15
20	Агрессия	54	11	4	15
21	Аффект (требуемое поведение)	48	11	3	14
22	Неуступчивость	46	10	4	14
23	Ответственность	42	9	4	13
24	Уход	42	6	6	12
25	Позитивная агрессивность	42	12	2	14
26	Наступательность, напористость	40	10	2	12
27	Аффект (выраженное поведение)	36	6	4	10
28	Контроль (выраженное поведение)	35	9	2	11
29	Контроль требуемое поведение	35	4	7	11
30	Включение (требуемое поведение)	30	7	1	8
31	Решение	24	4	4	8

Примечание: W – структурный вес качества; R>0 – количество положительных связей; R<0 – количество отрицательных связей.

Приложение 7

Достоверности различий между первым и вторым кластерам педагогов
на этапе профессионального обучения
(студенты педагогических специальностей)
(t – критерий Стьюдента)

Качества	Среднее кластер 1	Среднее кластер 2	Р-знач. для Т
Уход	18,72	13,14	0,001
Включение (требуемое поведение)	4,806	5,943	0,01
Контроль (выраженное поведение)	4,944	7,114	0,001
Контроль (требуемое поведение)	4,861	3,343	0,001
Вспыльчивость	5,611	4,6	0,05
Наступательность, напористость	3,278	5,114	0,001
Обидчивость	5,028	2,886	0,001
Неуступчивость	3,417	4,314	0,001
Бескомпромиссность	7,6	8,444	0,05
Позитивная агрессивность	6,694	9,429	0,001
Конфликтность	23,03	18,4	0,001
Экстернальность	11,5	8,029	0,001
Интернальность	11,5	14,97	0,001
Ответственность	13,97	15,8	0,05
Инициативность	12,75	20,29	0,001
Решительность	9,111	14,8	0,001
Самостоятельность	11,69	14,89	0,001
Выдержка	16,47	20,69	0,001
Настойчивость	10,53	13,97	0,001
Энергичность	15,72	23,31	0,001
Внимательность	11,81	16,09	0,001
Целеустремленность	15,44	20,51	0,001

Примечание: W – структурный вес качества; $R > 0$ – количество положительных связей;
 $R < 0$ – количество отрицательных связей.

Достоверности различий между первым и третьим кластером педагогов
на этапе профессионального обучения
(студенты педагогических специальностей)
(t – критерий Стьюдента)

Качества	Среднее кластер 1	Среднее кластер 3	Р-знач. для Т
Уход	18,72	15,42	0,001
Решение	28,25	23,1	0,001
Агрессия	14,94	23,65	0,001
Контроль (выраженное поведение)	4,944	7,226	0,001
Контроль (требуемое поведение)	4,861	3,935	0,05
Аффект (требуемое поведение)	4,778	3,645	0,01
Наступательность, напористость	3,278	5,871	0,001
Неуступчивость	3,417	5,677	0,001
Бескомпромиссность	6,677	8,444	0,001
Мстительность	3,75	5,484	0,01
Нетерпимость к мнению других	2,472	4,613	0,001
Подозрительность	3,944	5,355	0,01
Позитивная агрессивность	6,694	11,55	0,001
Негативная агрессивность	6,222	10,1	0,001
Инициативность	12,75	16,61	0,001
Решительность	9,111	13,35	0,001
Самостоятельность	11,69	13,58	0,01
Настойчивость	10,53	12,45	0,001
Энергичность	15,72	18,1	0,01

Достоверности различий между вторым и третьим кластером педагогов
на этапе профессионального обучения
(студенты педагогических специальностей)
(t – критерий Стьюдента)

Качества	Среднее кластер 2	Среднее кластер 3	Р-знач. для T
Уход	13,14	15,42	0,05
Решение	29,57	23,1	0,001
Агрессия	15,86	23,65	0,001
Включение (выраженное поведение)	6	5,355	0,05
Включение (требуемое поведение)	5,943	4,645	0,01
Вспыльчивость	4,6	6,452	0,001
Обидчивость	2,886	5,29	0,001
Неуступчивость	4,314	5,677	0,001
Мстительность	3,229	5,484	0,001
Нетерпимость к мнению других	3,057	4,613	0,01
Подозрительность	3,314	5,355	0,001
Позитивная агрессивность	9,429	11,55	0,01
Негативная агрессивность	6,286	10,1	0,001
Конфликтность	18,4	23,77	0,001
Экстернальность	8,029	12,29	0,001
Интернальность	14,97	10,71	0,001
Ответственность	15,8	12,9	0,001
Инициативность	20,29	16,61	0,001
Решительность	14,8	13,35	0,05
Самостоятельность	14,89	13,58	0,05
Выдержка	20,69	17	0,001
Настойчивость	13,97	12,45	0,01
Энергичность	23,31	18,1	0,001
Внимательность	16,09	12,74	0,001
Целеустремленность	20,51	17	0,001

Приложение 10

**Структурный анализ конфликтоустойчивости первого кластера педагогов
на этапе профессионального обучения
(студенты педагогических специальностей)**

Индекс когерентности структуры: 126

Индекс дивергентности структуры: 72

Индекс организованности структуры: 198

№	Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
1	Вспыльчивость	45	8	5	13
2	Ответственность	36	4	6	10
3	Негативная агрессивность	35	8	2	10
4	Агрессия	32	7	2	9
5	Самостоятельность	30	6	4	10
6	Конфликтность	30	8	1	9
7	Внимательность	27	5	3	8
8	Включение (выраженное поведение)	27	6	2	8
9	Выдержка	26	2	6	8
10	Аффект (выраженное поведение)	26	5	3	8
11	Позитивная агрессивность	25	7	1	8
12	Нетерпимость к мнению других	25	4	3	7
13	Наступательность, напористость	24	6	2	8
14	Мстительность	20	6	0	6
15	Аффект (требуемое поведение)	19	3	3	6
16	Уход	19	0	5	5
17	Включение (требуемое поведение)	18	4	1	5
18	Подозрительность	18	1	5	6
19	Решение	18	3	2	5
20	Обидчивость	18	4	1	5
21	Интернальность	18	4	2	6
22	Экстернальность	18	1	5	6
23	Решительность	17	3	2	5
24	Инициативность	16	4	1	5
25	Контроль (выраженное поведение)	15	3	1	4
26	Энергичность	13	4	0	4
27	Неуступчивость	13	3	1	4
28	Целеустремленность	11	3	0	3
29	Настойчивость	10	1	2	3
30	Бескомпромиссность	7	2	0	2
31	Контроль (требуемое поведение)	6	1	1	2

*Примечание: W – структурный вес качества; R>0–количество положительных связей;
R<0–количество отрицательных связей.*

Приложение 11

Структурный анализ конфликтоустойчивости второго кластера педагогов
на этапе профессионального обучения
(студенты педагогических специальностей)

Индекс когерентности структуры: 162

Индекс дивергентности структуры: 62

Индекс организованности структуры: 224

№	Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
1	Целеустремленность	50	13	1	14
2	Агрессия	43	11	2	13
3	Неуступчивость	41	8	4	12
4	Позитивная агрессивность	40	8	4	12
5	Вспыльчивость	39	8	3	11
6	Конфликтность	38	9	2	11
7	Включение (выраженное поведение)	34	6	4	10
8	Решительность	28	4	4	8
9	Обидчивость	28	7	1	8
10	Наступательность, напористость	28	4	4	8
11	Нетерпимость к мнению других	25	7	1	8
12	Настойчивость	24	4	3	7
13	Энергичность	23	5	2	7
14	Негативная агрессивность	23	7	0	7
15	Контроль (требуемое поведение)	23	2	5	7
16	Ответственность	22	6	1	7
17	Внимательность	21	6	0	6
18	Самостоятельность	21	4	2	6
19	Бескомпромиссность	21	3	4	7
20	Аффект (требуемое поведение)	20	6	0	6
21	Аффект (выраженное поведение)	20	5	1	6
22	Контроль (выраженное поведение)	18	6	0	6
23	Уход	16	2	3	5
24	Мстительность	16	4	1	5
25	Инициативность	14	4	0	4
26	Подозрительность	13	3	1	4
27	Экстернальность	13	0	5	5
28	Выдержка	13	2	2	4
29	Интернальность	13	4	1	5
30	Включение (требуемое поведение)	10	2	1	3
31	Решение	6	2	0	2

Примечание: W – структурный вес качества; R>0 – количество положительных связей; R<0 – количество отрицательных связей.

Приложение 12

**Структурный анализ конфликтоустойчивости третьего кластера педагогов
на этапе профессионального обучения
(студенты педагогических специальностей)**

Индекс когерентности структуры: 132

Индекс дивергентности структуры: 62

Индекс организованности структуры: 194

№	Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
1	Выдержка	42	8	4	12
2	Внимательность	39	5	7	12
3	Инициативность	34	10	0	10
4	Обидчивость	34	4	6	10
5	Контроль (требуемое поведение)	32	4	6	10
6	Конфликтность	31	5	4	9
7	Ответственность	28	5	3	8
8	Вспыльчивость	28	4	4	8
9	Решительность	27	6	2	8
10	Аффект (требуемое поведение)	26	3	4	7
11	Настойчивость	25	4	3	7
12	Нетерпимость к мнению других	25	4	3	7
13	Негативная агрессивность	23	6	2	8
14	Включение (выраженное поведение)	21	6	1	7
15	Энергичность	20	6	0	6
16	Контроль (выраженное поведение)	20	6	0	6
17	Самостоятельность	16	4	1	5
18	Агрессия	16	3	2	5
19	Неуступчивость	16	5	0	5
20	Мстительность	15	5	1	6
21	Включение (требуемое поведение)	15	4	0	4
22	Целеустремленность	14	4	0	4
23	Бескомпромиссность	14	3	1	4
24	Уход	14	3	1	4
25	Аффект (выраженное поведение)	13	3	1	4
26	Позитивная агрессивность	11	2	1	3
27	Решение	10	3	0	3
28	Наступательность, напористость	10	2	1	3
29	Подозрительность	9	3	0	3
30	Интернальность	7	2	1	3
31	Экстернальность	7	0	3	3

Примечание: W – структурный вес качества; R>0–количество положительных связей; R<0–количество отрицательных связей.

Корреляционные отношения первого кластера педагогов
на этапе профессионального обучения
(студенты педагогических специальностей)

Прямое влияние	Сила связи	Обратное влияние	
Вспыльчивость --> Конфликтность		К --> В	0,63
Вспыльчивость --> Выдержка		Вк --> В	0,62
Прямое влияние		Обратное влияние	
Ответственность --> Агрессия		А --> От	0,63
Ответственность --> Решение	0,63	Р --> От	
Ответственность --> Контроль (выраженное поведение)	0,67	Се --> От	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Негативная агрессивность --> Агрессия		А --> НА	0,76
Негативная агрессивность --> Нетерпимость к мнению других	0,69	Н --> НА	
Негативная агрессивность --> Целеустремленность		Цл --> НА	0,61
Прямое влияние		Обратное влияние	
Агрессия --> Ответственность	0,63	От --> А	
Агрессия --> Негативная агрессивность	0,76	НА --> А	
Агрессия --> Внимательность	0,63	Вн --> А	
Агрессия --> Мстительность	0,72	М --> А	
Агрессия --> Включение (требуемое поведение)	0,63	Ив --> А	
Агрессия --> Инициативность	0,61	Ин --> А	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Конфликтность --> Вспыльчивость	0,63	В --> К	
Конфликтность --> Внимательность	0,66	Вн --> К	
Конфликтность --> Наступательность, напористость	0,61	Нс --> К	
Конфликтность --> Обидчивость	0,68	О --> К	
Конфликтность --> Инициативность	0,64	Ин --> К	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Внимательность --> Агрессия		А --> Вн	0,63
Внимательность --> Конфликтность		К --> Вн	0,66
Прямое влияние		Обратное влияние	
Включение (выраженное поведение) --> Целеустремленность		Цл --> Ие	0,62
Прямое влияние		Обратное влияние	
Выдержка --> Вспыльчивость	0,62	В --> Вк	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Аффект (выраженное поведение) --> Целеустремленность		Цл --> Ае	0,62
Прямое влияние		Обратное влияние	
Нетерпимость к мнению других --> Негативная агрессивность		НА --> Н	0,69
Нетерпимость к мнению других --> Целеустремленность		Цл --> Н	0,64
Прямое влияние		Обратное влияние	
Наступательность, напористость --> Конфликтность		К --> Нс	0,61

Прямое влияние		Обратное влияние	
Мстительность --> Агрессия		А --> М	0,72
Прямое влияние		Обратное влияние	
Включение (требуемое поведение) --> Агрессия		А --> Iw	0,63
Прямое влияние		Обратное влияние	
Решение --> Ответственность		От --> Р	0,63
Прямое влияние		Обратное влияние	
Обидчивость --> Конфликтность		К --> О	0,68
Прямое влияние		Обратное влияние	
Инициативность --> Агрессия		А --> Ин	0,61
Инициативность --> Конфликтность		К --> Ин	0,64
Инициативность --> Энергичность		Эн --> Ин	0,66
Прямое влияние		Обратное влияние	
Контроль (выраженное поведение) --> Ответственность		От --> Се	0,67
Прямое влияние		Обратное влияние	
Энергичность --> Инициативность	0,66	Ин --> Эн	
Энергичность --> Бескомпромиссность	0,62	Б --> Эн	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Целеустремленность --> Негативная агрессивность	0,61	НА --> Цл	
Целеустремленность --> Включение (выраженное поведение)	0,62	Ie --> Цл	
Целеустремленность --> Аффект (выраженное поведение)	0,62	Ае --> Цл	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Бескомпромиссность --> Энергичность		Эн --> Б	0,62

Корреляционные отношения второго кластера педагогов
на этапе профессионального обучения
(студенты педагогических специальностей)

Прямое влияние	Сила связи	Обратное влияние	
Целеустремленность --> Конфликтность		К --> Цл	0,61
Целеустремленность --> Инициативность		Ин --> Цл	0,71
Целеустремленность --> Экстернальность		Э --> Цл	0,73
Целеустремленность --> Интернальность		И --> Цл	0,73
Прямое влияние		Обратное влияние	
Агрессия --> Неуступчивость	0,66	Ну --> А	
Агрессия --> Позитивная агрессивность	0,67	ПА --> А	
Агрессия --> Включение (выраженное поведение)	0,66	Ие --> А	
Агрессия --> Решительность	0,69	Рш --> А	
Агрессия --> Обидчивость	0,6	О --> А	
Агрессия --> Настойчивость	0,61	Нс --> А	
Агрессия --> Ответственность	0,62	От --> А	
Агрессия --> Внимательность	0,66	Вн --> А	
Агрессия --> Бескомпромиссность	0,6	Б --> А	
Агрессия --> Уход	0,64	У --> А	
Агрессия --> Инициативность	0,67	Ин --> А	
Агрессия --> Экстернальность	0,62	Э --> А	
Агрессия --> Интернальность	0,62	И --> А	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Неуступчивость --> Агрессия		А --> Ну	0,66
Прямое влияние		Обратное влияние	
Позитивная агрессивность --> Агрессия		А --> ПА	0,67
Прямое влияние		Обратное влияние	
Вспыльчивость --> Конфликтность		К --> В	0,66
Прямое влияние		Обратное влияние	
Конфликтность --> Целеустремленность	0,61	Цл --> К	
Конфликтность --> Вспыльчивость	0,66	В --> К	
Конфликтность --> Обидчивость	0,68	О --> К	
Конфликтность --> Бескомпромиссность	0,71	Б --> К	
Конфликтность --> Подозрительность	0,64	П --> К	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Включение (выраженное поведение) --> Агрессия		А --> Ие	0,66
Прямое влияние		Обратное влияние	
Решительность --> Агрессия		А --> Рш	0,69
Прямое влияние		Обратное влияние	
Обидчивость --> Агрессия		А --> О	0,6
Обидчивость --> Конфликтность		К --> О	0,68
Обидчивость --> Негативная агрессивность	0,62	НА --> О	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Наступательность, напористость --> Агрессия		А --> Нс	0,61
Прямое влияние		Обратное влияние	
Негативная агрессивность --> Обидчивость		О --> НА	0,62

Прямое влияние		Обратное влияние	
Ответственность --> Агрессия		А --> От	0,62
Прямое влияние		Обратное влияние	
Внимательность --> Агрессия		А --> Вн	0,66
Прямое влияние		Обратное влияние	
Бескомпромиссность --> Агрессия		А --> Б	0,6
Бескомпромиссность --> Конфликтность		К --> Б	0,71
Прямое влияние		Обратное влияние	
Аффект (выраженное поведение) --> Решение		Р --> Ae	0,61
Прямое влияние		Обратное влияние	
Уход --> Агрессия		А --> У	0,64
Прямое влияние		Обратное влияние	
Инициативность --> Целеустремленность	0,71	Цл --> Ин	
Инициативность --> Агрессия		А --> Ин	0,67
Прямое влияние		Обратное влияние	
Подозрительность --> Конфликтность		К --> П	0,64
Прямое влияние		Обратное влияние	
Экстернальность --> Целеустремленность	0,73	Цл --> Э	
Экстернальность --> Агрессия		А --> Э	0,62
Прямое влияние		Обратное влияние	
Интернальность --> Целеустремленность	0,73	Цл --> И	
Интернальность --> Агрессия		А --> И	0,62
Прямое влияние		Обратное влияние	
Решение --> Аффект (выраженное поведение)	0,61	Ae --> Р	

Корреляционные отношения третьего кластера педагогов
на этапе профессионального обучения
(студенты педагогических специальностей)

Прямое влияние	Сила связи	Обратное влияние	
Выдержка --> Решительность		Рш --> Вк	0,6
Выдержка --> Аффект (требуемое поведение)	0,63	Аw --> Вк	
Выдержка --> Наступательность, напористость	0,79	Нс --> Вк	0,73
Выдержка --> Негативная агрессивность		НА --> Вк	0,73
Выдержка --> Агрессия		А --> Вк	0,68
Выдержка --> Решение		Р --> Вк	0,6
Прямое влияние		Обратное влияние	
Внимательность --> Настойчивость	0,63	Нс --> Вн	
Внимательность --> Уход		У --> Вн	0,65
Внимательность --> Позитивная агрессивность	0,63	ПА --> Вн	
Внимательность --> Наступательность, напористость	0,61	Нс --> Вн	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Инициативность --> Конфликтность	0,64	К --> Ин	
Инициативность --> Ответственность		От --> Ин	0,61
Инициативность --> Негативная агрессивность	0,6	НА --> Ин	
Инициативность --> Самостоятельность	0,72	См --> Ин	
Инициативность --> Агрессия		А --> Ин	0,69
Инициативность --> Бескомпромиссность	0,75	Б --> Ин	
Инициативность --> Уход	0,65	У --> Ин	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Контроль (требуемое поведение) --> Агрессия		А --> Сw	0,6
Контроль (требуемое поведение) --> Решение		Р --> Сw	0,67
Прямое влияние		Обратное влияние	
Конфликтность --> Инициативность		Ин --> К	0,64
Конфликтность --> Решение	0,67	Р --> К	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Ответственность --> Инициативность	0,61	Ин --> От	
Ответственность --> Нетерпимость к мнению других		Н --> От	0,68
Ответственность --> Энергичность	0,71	Эн --> От	
Ответственность --> Целеустремленность	0,67	Цл --> От	
Ответственность --> Уход		У --> От	0,61
Прямое влияние		Обратное влияние	
Решительность --> Выдержка	0,6	Вк --> Рш	
Решительность --> Нетерпимость к мнению других	0,67	Н --> Рш	
Решительность --> Негативная агрессивность		НА --> Рш	0,65
Решительность --> Самостоятельность	0,63	См --> Рш	
Решительность --> Неуступчивость	0,62	Ну --> Рш	
Решительность --> Включение (требуемое поведение)	0,61	Иw --> Рш	

Решительность --> Решение		Р --> Рш	0,61
Прямое влияние		Обратное влияние	
Аффект (требуемое поведение) --> Выдержка		Вк --> Aw	0,63
Аффект (требуемое поведение) --> Настойчивость		Нс --> Aw	0,66
Аффект (требуемое поведение) --> Энергичность		Эн --> Aw	0,72
Аффект (требуемое поведение) --> Решение		Р --> Aw	0,65
Прямое влияние		Обратное влияние	
Настойчивость --> Внимательность		Вн --> Нс	0,63
Настойчивость --> Аффект (требуемое поведение)	0,66	Aw --> Нс	
Настойчивость --> Агрессия		А --> Нс	0,65
Прямое влияние		Обратное влияние	
Нетерпимость к мнению других --> Ответственность	0,68	От --> Н	
Нетерпимость к мнению других --> Решительность		Рш --> Н	0,67
Нетерпимость к мнению других --> Уход		У --> Н	0,68
Прямое влияние		Обратное влияние	
Негативная агрессивность --> Выдержка	0,73	Вк --> НА	
Негативная агрессивность --> Инициативность		Ин --> НА	0,6
Негативная агрессивность --> Решительность	0,65	Рш --> НА	
Негативная агрессивность --> Неуступчивость	0,64	Ну --> НА	
Негативная агрессивность --> Позитивная агрессивность	0,6	ПА --> НА	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Включение (выраженное поведение) --> Агрессия		А --> Ie	0,62
Прямое влияние		Обратное влияние	
Энергичность --> Ответственность		От --> Эн	0,71
Энергичность --> Аффект (требуемое поведение)	0,72	Aw --> Эн	
Энергичность --> Целеустремленность	0,72	Цл --> Эн	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Контроль (выраженное поведение) --> Включение (требуемое поведение)	0,67	Iw --> Се	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Самостоятельность --> Инициативность		Ин --> См	0,72
Самостоятельность --> Решительность		Рш --> См	0,63
Прямое влияние		Обратное влияние	
Агрессия --> Выдержка	0,68	Вк --> А	
Агрессия --> Инициативность	0,69	Ин --> А	
Агрессия --> Контроль (требуемое поведение)	0,6	Сw --> А	
Агрессия --> Настойчивость	0,65	Нс --> А	
Агрессия --> Включение (выраженное поведение)	0,62	Ie --> А	
Агрессия --> Мстительность	0,66	М --> А	
Агрессия --> Включение (требуемое поведение)	0,7	Iw --> А	
Агрессия --> Решение		Р --> А	0,61
Агрессия --> Наступательность, напористость	0,61	Нс --> А	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Неуступчивость --> Решительность		Рш --> Ну	0,62
Неуступчивость --> Негативная агрессивность		НА --> Ну	0,64
Прямое влияние		Обратное влияние	
Мстительность --> Агрессия		А --> М	0,66
Прямое влияние		Обратное влияние	

Включение (требуемое поведение) --> Решительность		Рш --> Iw	0,61
Включение (требуемое поведение) --> Контроль (выраженное поведение)		Се --> Iw	0,67
Включение (требуемое поведение) --> Агрессия		А --> Iw	0,7
Прямое влияние		Обратное влияние	
Целеустремленность --> Ответственность		От --> Цл	0,67
Целеустремленность --> Энергичность		Эн --> Цл	0,72
Целеустремленность --> Настойчивость	0,68	Нс --> Цл	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Бескомпромиссность --> Интернальность		Ин --> Б	0,75
Бескомпромиссность --> Решение		Р --> Б	0,68
Прямое влияние		Обратное влияние	
Уход --> Внимательность	0,65	Вн --> У	
Уход --> Инициативность		Ин --> У	0,65
Уход --> Ответственность	0,61	От --> У	
Уход --> Нетерпимость к мнению других	0,68	Н --> У	
Уход --> Решение		Р --> У	0,78
Прямое влияние		Обратное влияние	
Аффект (выраженное поведение) --> Подозрительность	0,68	П --> Ae	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Позитивная агрессивность --> Внимательность		Вн --> ПА	0,63
Позитивная агрессивность --> Негативная агрессивность		НА --> ПА	0,6
Прямое влияние		Обратное влияние	
Решение --> Выдержка	0,6	Вк --> Р	
Решение --> Контроль (требуемое поведение)	0,67	Сw --> Р	
Решение --> Конфликтность		К --> Р	0,67
Решение --> Решительность	0,61	Рш --> Р	
Решение --> Аффект (требуемое поведение)	0,65	Aw --> Р	
Решение --> Агрессия	0,61	А --> Р	
Решение --> Бескомпромиссность	0,68	Б --> Р	
Решение --> Уход	0,78	У --> Р	
Решение --> Интернальность	0,65	И --> Р	
Решение --> Экстернальность	0,65	Э --> Р	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Наступательность, напористость --> Внимательность		Вн --> Нс	0,61
Наступательность, напористость --> Агрессия		А --> Нс	0,61
Наступательность, напористость --> Целеустремленность		Цл --> Нс	0,68
Прямое влияние		Обратное влияние	
Подозрительность --> Аффект (выраженное поведение)		Ae --> П	0,68
Прямое влияние		Обратное влияние	
Интроверсия --> Решение		Р --> И	0,65
Прямое влияние		Обратное влияние	
Экстраверсия --> Решение		Р --> Э	0,65

Приложение 16

Достоверности различий между первым и вторым кластером педагогов
на этапе педагогической деятельности
(работающие педагоги)
(t-критерий Стьюдента)

Качества	Среднее кластер 1	Среднее кластер 2	Р-знач. для U
Включение (выраженное поведение)	5,76	4,385	0,001
Включение (требуемое поведение)	4,72	3,385	0,05
Контроль (выраженное поведение)	5,64	4,205	0,05
Наступательность, напористость	3,84	1,718	0,001
Неуступчивость	3,08	2,179	0,05
Подозрительность	2,84	3,667	0,05
Позитивная агрессивность	6,92	3,897	0,001
Экстернальность	6,96	11,18	0,001
Интернальность	16,04	11,82	0,001
Инициативность	19,48	15,23	0,001
Решительность	13,92	9,872	0,001
Энергичность	21,2	17,69	0,001
Целеустремленность	20,04	18,41	0,05
Решение	27,04	24,62	0,05

Приложение 17

Достоверности различий между первым и третьим кластером педагогов
на этапе педагогической деятельности
(работающие педагоги)
(t-критерий Стьюдента)

Качества	Среднее кластер 1	Среднее кластер 3	P-знач. для U
Включение (выраженное поведение)	5,76	4,56	0,05
Аффект (требуемое поведение)	5,08	3,88	0,05
Вспыльчивость	4,72	7,6	0,001
Обидчивость	3,8	6,72	0,001
Мстительность	1,64	4	0,001
Нетерпимость к мнению других	2,24	3,32	0,001
Подозрительность	2,84	5,44	0,001
Негативная агрессивность	3,88	7,32	0,001
Конфликтность	19,64	27,16	0,001
Экстернальность	6,96	12,52	0,001
Интернальность	16,04	10,48	0,001
Инициативность	19,48	11,6	0,001
Решительность	13,92	7,24	0,001
Самостоятельность	13,04	9,68	0,001
Выдержка	18,72	13,64	0,001
Настойчивость	11,68	8,84	0,001
Энергичность	21,2	14,24	0,001
Внимательность	16,52	12,04	0,001
Целеустремленность	20,04	15,52	0,001
Уход	16,76	21,68	0,01
Агрессия	11,2	15,6	0,01

Приложение 18

Достоверности различий между вторым и третьим кластером педагогов
на этапе педагогической деятельности
(работающие педагоги)
(t-критерий Стьюдента)

Качества	Среднее кластер 2	Среднее кластер 3	Р-знач. для U
Вспыльчивость	4,436	7,6	0,001
Наступательность, напористость	1,718	3,12	0,001
Обидчивость	3,949	6,72	0,001
Неуступчивость	2,179	3,8	0,001
Мстительность	2,205	4	0,001
Нетерпимость к мнению других	2,359	3,32	0,01
Подозрительность	3,667	5,44	0,001
Позитивная агрессивность	3,897	6,92	0,001
Негативная агрессивность	4,564	7,32	0,001
Конфликтность	20,28	27,16	0,001
Инициативность	15,23	11,6	0,001
Решительность	9,872	7,24	0,001
Самостоятельность	12,1	9,68	0,01
Выдержка	18,9	13,64	0,001
Настойчивость	10,79	8,84	0,01
Энергичность	17,69	14,24	0,001
Внимательность	15,56	12,04	0,001
Целеустремленность	18,41	15,52	0,01
Уход	18,46	21,68	0,05
Агрессия	11,67	15,6	0,01

Структурный анализ конфликтоустойчивости первого кластера педагогов
на этапе педагогической деятельности
(работающие педагоги)

Индекс когерентности структуры: 126

Индекс дивергентности структуры: 66

Индекс организованности структуры: 192

№	Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
1	Вспыльчивость	44	7	6	13
2	Выдержка	40	6	5	11
3	Наступательность, напористость	39	8	3	11
4	Внимательность	36	7	4	11
5	Позитивная агрессивность	36	7	3	10
6	Аффект (требуемое поведение)	31	7	3	10
7	Целеустремленность	29	6	2	8
8	Конфликтность	29	7	1	8
9	Контроль (требуемое поведение)	28	2	6	8
10	Подозрительность	28	7	1	8
11	Энергичность	27	5	3	8
12	Агрессия	25	5	2	7
13	Настойчивость	25	6	2	8
14	Негативная агрессивность	21	5	1	6
15	Неуступчивость	20	3	3	6
16	Обидчивость	19	6	0	6
17	Решительность	18	3	2	5
18	Интернальность	15	1	5	6
19	Экстернальность	15	4	2	6
20	Бескомпромиссность	14	1	3	4
21	Ответственность	14	4	0	4
22	Инициативность	14	4	0	4
23	Нетерпимость к мнению других	14	2	2	4
24	Мстительность	13	3	1	4
25	Включение (требуемое поведение)	10	3	0	3
26	Включение (выраженное поведение)	10	2	1	3
27	Самостоятельность	9	1	2	3
28	Уход	7	1	1	2
29	Аффект (выраженное поведение)	6	2	0	2
30	Решение	6	0	2	2
31	Контроль (выраженное поведение)	4	1	0	1

Примечание: W – структурный вес качества; R>0 – количество положительных связей; R<0 – количество отрицательных связей.

Приложение 20

Структурный анализ конфликтоустойчивости второго кластера педагогов на этапе педагогической деятельности (работающие педагоги)

Индекс когерентности структуры: 120

Индекс дивергентности структуры: 72

Индекс организованности структуры: 192

№	Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
1	Позитивная агрессивность	39	7	5	12
2	Выдержка	36	7	4	11
3	Аффект (выраженное поведение)	31	4	5	9
4	Решительность	29	6	3	9
5	Самостоятельность	28	5	3	8
6	Агрессия	27	3	5	8
7	Внимательность	26	8	0	8
8	Включение (требуемое поведение)	26	7	1	8
9	Энергичность	25	6	1	7
10	Неуступчивость	25	5	3	8
11	Интернальность	23	3	5	8
12	Экстернальность	23	4	4	8
13	Уход	22	3	4	7
14	Вспыльчивость	20	3	3	6
15	Обидчивость	20	5	1	6
16	Настойчивость	20	6	0	6
17	Ответственность	19	5	1	6
18	Решение	17	2	3	5
19	Негативная агрессивность	16	4	2	6
20	Нетерпимость к мнению других	15	4	2	6
21	Включение (выраженное поведение)	15	2	3	5
22	Контроль требуемое поведение	15	2	3	5
23	Конфликтность	14	4	0	4
24	Аффект (требуемое поведение)	13	2	2	4
25	Наступательность, напористость	13	1	3	4
26	Инициативность	13	4	0	4
27	Контроль (выраженное поведение)	10	3	0	3
28	Целеустремленность	10	1	2	3
29	Бескомпромиссность	9	1	2	3
30	Подозрительность	9	2	1	3
31	Мстительность	8	1	1	2

Примечание: W – структурный вес качества; R>0–количество положительных связей; R<0–количество отрицательных связей.

Приложение 21

Структурный анализ конфликтоустойчивости третьего кластера педагогов
на этапе педагогической деятельности
(работающие педагоги)

Индекс когерентности структуры: 120

Индекс дивергентности структуры: 62

Индекс организованности структуры: 182

№	Базовые качества	W	R>0	R<0	Сумма
1	Выдержка	41	8	4	12
2	Настойчивость	32	7	2	9
3	Инициативность	32	8	1	9
4	Включение (выраженное поведение)	30	5	4	9
5	Уход	27	7	1	8
6	Энергичность	27	7	1	8
7	Обидчивость	27	1	7	8
8	Ответственность	26	5	3	8
9	Неуступчивость	26	7	1	8
10	Наступательность, напористость	24	7	0	7
11	Аффект (требуемое поведение)	23	6	1	7
12	Решительность	23	7	0	7
13	Контроль (выраженное поведение)	23	7	0	7
14	Негативная агрессивность	22	3	3	6
15	Позитивная агрессивность	22	6	0	6
16	Агрессия	19	5	0	5
17	Целеустремленность	19	3	3	6
18	Нетерпимость к мнению других	19	2	4	6
19	Решение	17	4	1	5
20	Конфликтность	17	2	3	5
21	Вспыльчивость	17	0	5	5
22	Подозрительность	16	1	4	5
23	Аффект (выраженное поведение)	16	3	2	5
24	Бескомпромиссность	15	2	3	5
25	Контроль требуемое поведение	15	0	5	5
26	Мстительность	13	3	1	4
27	Самостоятельность	6	2	0	2
28	Внимательность	6	1	1	2
29	Включение (требуемое поведение)	4	1	0	1
30	Экстернальность	0	0	1	1
31	Интернальность	0	0	1	1

Примечание: W – структурный вес качества; R>0–количество положительных связей; R<0–количество отрицательных связей.

Корреляционные отношения в первом кластере педагогов
на этапе педагогической деятельности
(работающие педагоги)

Прямое влияние	Сила связи	Обратное влияние	Сила связи
Вспыльчивость --> Позитивная агрессивность		ПА --> В	0,73
Вспыльчивость --> Энергичность		Эн --> В	0,61
Вспыльчивость --> Агрессия		А --> В	0,7
Вспыльчивость --> Решительность	0,69	Рш --> В	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Выдержка --> Агрессия		А --> Вк	0,76
Выдержка --> Включение (выраженное поведение)	0,65	Ие --> Вк	
Выдержка --> Уход	0,64	У --> Вк	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Наступательность, напористость --> Подозрительность	0,65	П --> Нс	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Внимательность --> Позитивная агрессивность		ПА --> Вн	0,68
Внимательность --> Целеустремленность		Цл --> Вн	0,63
Внимательность --> Конфликтность		К --> Вн	0,67
Внимательность --> Ответственность		От --> Вн	0,64
Внимательность --> Аффект (выраженное поведение)	0,64	Ае --> Вн	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Позитивная агрессивность --> Вспыльчивость	0,73	В --> ПА	
Позитивная агрессивность --> Внимательность	0,68	Вн --> ПА	
Позитивная агрессивность --> Контроль (требуемое поведение)	0,62	Св --> ПА	
Позитивная агрессивность --> Бескомпромиссность	0,64	Б --> ПА	
Позитивная агрессивность --> Самостоятельность	0,67	См --> ПА	
Позитивная агрессивность --> Уход		У --> ПА	0,62
Позитивная агрессивность --> Решение	0,62	Р --> ПА	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Аффект (требуемое поведение) --> Уход		У --> Аw	0,61
Прямое влияние		Обратное влияние	
Целеустремленность --> Внимательность	0,63	Вн --> Цл	
Целеустремленность --> Энергичность	0,64	Эн --> Цл	
Целеустремленность --> Неуступчивость	0,67	Ну --> Цл	

Целеустремленность --> Инициативность		Ин --> Цл	0,6
Целеустремленность --> Ответственность	0,63	От --> Цл	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Конфликтность --> Вспыльчивость	0,7	В --> К	0,67
Конфликтность --> Внимательность	0,67	Вн --> К	
Конфликтность --> Контроль (требуемое поведение)	0,63	Сw --> К	
Конфликтность --> Энергичность	0,6	Эн --> К	
Конфликтность --> Негативная агрессивность	0,83	НА --> К	
Конфликтность --> Неуступчивость	0,77	Ну --> К	
Конфликтность --> Решительность	0,78	Рш --> К	
Конфликтность --> Мстительность	0,63	М --> К	
Конфликтность --> Уход	0,6	У --> К	
Конфликтность --> Аффект (выраженное поведение)	0,61	Ае --> К	
Конфликтность --> Контроль (выраженное поведение)	0,63	Се --> К	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Контроль (требуемое поведение) --> Позитивная агрессивность		ПА --> Сw	0,62
Контроль (требуемое поведение) --> Конфликтность		К --> Сw	0,63
Контроль (требуемое поведение) --> Энергичность		Эн --> Сw	0,64
Контроль (требуемое поведение) --> Интернальность		И --> Сw	0,61
Контроль (требуемое поведение) --> Экстернальность		Э --> Сw	0,61
Контроль (требуемое поведение) --> Бескомпромиссность	0,61	Б --> Сw	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Подозрительность --> Наступательность, напористость		Нс --> П	0,65
Подозрительность --> Обидчивость		О --> П	0,73
Прямое влияние		Обратное влияние	
Энергичность --> Вспыльчивость	0,61	В --> Эн	
Энергичность --> Целеустремленность		Цл --> Эн	0,64
Энергичность --> Конфликтность		К --> Эн	0,6
Энергичность --> Контроль (требуемое поведение)	0,64	Сw --> Эн	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Агрессия --> Вспыльчивость	0,7	В --> А	
Агрессия --> Выдержка	0,76	Вк --> А	
Агрессия --> Наступательность, напористость	0,64	Нс --> А	
Агрессия --> Решительность	0,7	Рш --> А	
Агрессия --> Бескомпромиссность	0,8	Б --> А	

Агрессия --> Включение (выраженное поведение)	0,62	Ie --> А	
Агрессия --> Уход		У --> А	0,72
Агрессия --> Решение	0,72	Р --> А	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Наступательность, напористость --> Агрессия		А --> Нс	0,64
Наступательность, напористость --> Решительность		Рш --> Нс	0,61
Наступательность, напористость --> Интернальность	0,63	И --> Нс	
Наступательность, напористость --> Экстернальность	0,63	Э --> Нс	
Наступательность, напористость --> Уход		У --> Нс	0,72
Прямое влияние		Обратное влияние	
Негативная агрессивность --> Конфликтность		К --> НА	0,83
Прямое влияние		Обратное влияние	
Неуступчивость --> Целеустремленность		Цл --> Ну	0,67
Неуступчивость --> Конфликтность		К --> Ну	0,77
Неуступчивость --> Решительность		Рш --> Ну	0,65
Неуступчивость --> Самостоятельность		См --> Ну	0,72
Прямое влияние		Обратное влияние	
Обидчивость --> Подозрительность	0,73	П --> О	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Решительность --> Вспыльчивость		В --> Рш	0,69
Решительность --> Конфликтность		К --> Рш	0,78
Решительность --> Агрессия		А --> Рш	0,7
Решительность --> Наступательность, напористость	0,61	Нс --> Рш	
Решительность --> Неуступчивость	0,65	Ну --> Рш	
Решительность --> Нетерпимость к мнению других	0,66	Н --> Рш	
Решительность --> Уход		У --> Рш	0,75
Прямое влияние		Обратное влияние	
Интернальность --> Контроль (требуемое поведение)	0,61	Сw --> И	
Интернальность --> Наступательность, напористость		Нс --> И	0,63
Интернальность --> Нетерпимость к мнению других	0,7	Н --> И	
Интернальность --> Уход		У --> И	0,61
Прямое влияние		Обратное влияние	
Экстернальность --> Контроль (требуемое поведение)	0,61	Сw --> Э	
Экстернальность --> Наступательность, напористость		Нс --> Э	0,63
Экстернальность --> Нетерпимость к мнению	0,7	Н --> Э	

других			
Экстернальность --> Уход		У --> Э	0,61
Прямое влияние		Обратное влияние	
Нетерпимость к мнению других --> Решительность		Рш --> Н	0,66
Нетерпимость к мнению других --> Интернальность		И --> Н	0,7
Нетерпимость к мнению других --> Экстернальность		Э --> Н	0,7
Прямое влияние		Обратное влияние	
Инициативность --> Целеустремленность	0,6	Цл --> Ин	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Бескомпромиссность --> Позитивная агрессивность		ПА --> Б	0,64
Бескомпромиссность --> Контроль (требуемое поведение)		Сw --> Б	0,61
Бескомпромиссность --> Агрессия		А --> Б	0,8
Прямое влияние		Обратное влияние	
Ответственность --> Внимательность	0,64	Вн --> От	
Ответственность --> Целеустремленность		Цл --> От	0,63
Прямое влияние		Обратное влияние	
Мстительность --> Конфликтность		К --> М	0,63
Прямое влияние		Обратное влияние	
Включение (выраженное поведение) --> Выдержка		Вк --> Ie	0,65
Включение (выраженное поведение) --> Агрессия		А --> Ie	0,62
Прямое влияние		Обратное влияние	
Самостоятельность --> Позитивная агрессивность		ПА --> См	0,67
Самостоятельность --> Неуступчивость	0,72	Ну --> См	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Уход --> Выдержка		Вк --> У	0,64
Уход --> Позитивная агрессивность	0,62	ПА --> У	
Уход --> Аффект (требуемое поведение)	0,61	Aw --> У	
Уход --> Конфликтность		К --> У	0,6
Уход --> Агрессия	0,72	А --> У	
Уход --> Наступательность, напористость	0,72	Нс --> У	
Уход --> Решительность	0,75	Рш --> У	
Уход --> Интернальность	0,61	И --> У	
Уход --> Экстернальность	0,61	Э --> У	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Решение --> Позитивная агрессивность		ПА --> Р	0,62
Решение --> Агрессия		А --> Р	0,72
Прямое влияние		Обратное	

		влияние	
Аффект (выраженное поведение) --> Внимательность		Вн --> Ae	0,64
Аффект (выраженное поведение) --> Конфликтность		К --> Ae	0,61
Прямое влияние		Обратное влияние	
Контроль (выраженное поведение) --> Конфликтность		К --> Ce	0,63

Приложение 23

Корреляционные отношения второго кластера педагогов
на этапе педагогической деятельности
(работающие педагоги)

Прямое влияние	Сила связи	Обратное влияние	Сила связи
Позитивная агрессивность --> Инициативность		Ин --> ПА	0,61
Прямое влияние		Обратное влияние	
Выдержка --> Энергичность		Эн --> Вк	0,64
Выдержка --> Целеустремленность		Цл --> Вк	0,63
Прямое влияние		Обратное влияние	
Аффект (выраженное поведение) --> Аффект (требуемое поведение)	0,64	Ав --> Ае	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Самостоятельность --> Внимательность	0,66	Вн --> См	
Самостоятельность --> Наступательность, напористость	0,66	Нс --> См	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Агрессия --> Уход		У --> А	0,67
Прямое влияние		Обратное влияние	
Внимательность --> Самостоятельность		См --> Вн	0,66
Внимательность --> Наступательность, напористость		Нс --> Вн	0,73
Прямое влияние		Обратное влияние	
Энергичность --> Выдержка	0,64	Вк --> Эн	
Энергичность --> Наступательность, напористость	0,61	Нс --> Эн	
Энергичность --> Целеустремленность	0,61	Цл --> Эн	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Неуступчивость --> Позитивная агрессивность	0,76	ПА --> Ну	0,74
Прямое влияние		Обратное влияние	
Интернальность --> Уход		У --> И	0,71
Прямое влияние		Обратное влияние	
Экстернальность --> Уход		У --> Э	0,71
Прямое влияние		Обратное влияние	
Уход --> Агрессия	0,67	А --> У	
Уход --> Интернальность	0,71	И --> У	
Уход --> Экстернальность	0,71	Э --> У	
Уход --> Решение	0,65	Р --> У	

Уход --> Аффект (требуемое поведение)	0,62	Aw --> У	
Уход --> Целеустремленность		Цл --> У	0,65
Прямое влияние		Обратное влияние	
Наступательность, напористость --> См		См --> Нс	0,66
Наступательность, напористость --> Вн	0,73	Вн --> Нс	
Наступательность, напористость --> Эн		Эн --> Нс	0,61
Наступательность, напористость --> Целеустремленность		Цл --> Нс	0,68
Прямое влияние		Обратное влияние	
Вспыльчивость --> Конфликтность	0,61	К --> В	
Прямое влияние		Обратное влияние	
От --> Целеустремленность	0,73	Цл --> От	0,61
Прямое влияние		Обратное влияние	
Решение --> Уход		У --> Р	0,65
Прямое влияние		Обратное влияние	
Конфликтность --> Вспыльчивость		В --> К	0,61
Прямое влияние		Обратное влияние	
Аффект (требуемое поведение) --> Аффект (выраженное поведение)		Ае --> Aw	0,64
Аффект (требуемое поведение) --> Уход		У --> Aw	0,62
Прямое влияние		Обратное влияние	
Инициативность --> Позитивная агрессивность	0,61	ПА --> Ин	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Целеустремленность --> Выдержка	0,63	Вк --> Цл	
Целеустремленность --> Энергичность		Эн --> Цл	0,61
Целеустремленность --> Уход	0,65	У --> Цл	
Целеустремленность --> Наступательность, напористость	0,68	Нс --> Цл	

Приложение 24

Корреляционные отношения третьего кластера педагогов
на этапе педагогической деятельности
(работающие педагоги)

Прямое влияние	Сила связи	Обратное влияние	Сила связи
Выдержка --> Инициативность		Ин --> Вк	0,64
Выдержка --> Включение (выраженное поведение)	0,68	Ие --> Вк	
Выдержка --> Уход		У --> Вк	0,77
Выдержка --> Ответственность	0,73	От --> Вк	
Выдержка --> Настойчивость	0,61	Нс --> Вк	
Выдержка --> Аффект (требуемое поведение)	0,67	Аw --> Вк	
Выдержка --> Позитивная агрессивность	0,66	ПА --> Вк	
Выдержка --> Целеустремленность		Цл --> Вк	0,72
Выдержка --> Агрессия		А --> Вк	0,69
Выдержка --> Решение	0,64	Р --> Вк	
Выдержка --> Вспыльчивость	0,79	В --> Вк	
Выдержка --> Подозрительность	0,62	П --> Вк	
Выдержка --> Бескомпромиссность	0,67	Б --> Вк	
Выдержка --> Самостоятельность		См --> Вк	0,66
Выдержка --> Интернальность	0,62	И --> Вк	
Выдержка --> Экстернальность	0,62	Э --> Вк	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Настойчивость --> Энергичность	0,71	Эн --> Нс	
Настойчивость --> Обидчивость	0,85	О --> Нс	
Настойчивость --> Ответственность	0,63	От --> Нс	
Настойчивость --> Неуступчивость	0,71	Ну --> Нс	
Настойчивость --> Наступательность, напористость	0,68	Нс --> Нс	
Настойчивость --> Позитивная агрессивность	0,71	ПА --> Нс	
Настойчивость --> Агрессия		А --> Нс	0,67
Настойчивость --> Решение		Р --> Нс	0,71
Настойчивость --> Вспыльчивость	0,67	В --> Нс	
Настойчивость --> Конфликтность	0,75	К --> Нс	0,84
Прямое влияние		Обратное влияние	
Инициативность --> Выдержка	0,64	Вк --> Ин	
Инициативность --> Уход		У --> Ин	0,66
Инициативность --> Обидчивость	0,65	О --> Ин	
Инициативность --> Негативная агрессивность	0,65	НА --> Ин	
Инициативность --> Позитивная		ПА --> Ин	0,62

агрессивность			
Инициативность --> Решение		Р --> Ин	0,67
Инициативность --> Конфликтность	0,62	К --> Ин	0,61
Инициативность --> Бескомпромиссность	0,68	Б --> Ин	
Инициативность --> Включение (требуемое поведение)	0,62	Iw --> Ин	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Включение (выраженное поведение) --> Выдержка		Вк --> Ie	0,68
Включение (выраженное поведение) --> Уход		У --> Ie	0,83
Включение (выраженное поведение) --> Ответственность		От --> Ie	0,61
Включение (выраженное поведение) --> Негативная агрессивность		НА --> Ie	0,73
Включение (выраженное поведение) --> Решение		Р --> Ie	0,73
Включение (выраженное поведение) --> Бескомпромиссность	0,68	Б --> Ie	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Энергичность --> Настойчивость		Нс --> Эн	0,71
Энергичность --> Негативна агрессивность	0,64	НА --> Эн	
Энергичность --> Агрессия		А --> Эн	0,74
Энергичность --> Решение		Р --> Эн	0,83
Энергичность --> Конфликтность		К --> Эн	0,67
Энергичность --> Аффект (выраженное поведение)	0,67	Ае --> Эн	
Энергичность --> Бескомпромиссность	0,63	Б --> Эн	
Энергичность --> Мстительность	0,62	М --> Эн	
Энергичность --> Внимательность	0,69	Вн --> Эн	
Энергичность --> Интернальность		И --> Эн	0,73
Энергичность --> Экстернальность		Э --> Эн	0,73
Прямое влияние		Обратное влияние	
Уход --> Выдержка	0,77	Вк --> У	
Уход --> Инициативность	0,66	Ин --> У	
Уход --> Включение (выраженное поведение)	0,83	Ie --> У	
Уход --> Обидчивость	0,64	О --> У	
Уход --> Контроль (выраженное поведение)	0,62	Се --> У	
Уход --> Негативная агрессивность	0,83	НА --> У	
Уход --> Позитивная агрессивность		ПА --> У	0,62
Уход --> Целеустремленность		Цл --> У	0,64
Уход --> Вспыльчивость	0,82	В --> У	
Уход --> Подозрительность	0,73	П --> У	
Уход --> Аффект (выраженное поведение)	0,77	Ае --> У	
Уход --> Бескомпромиссность	0,75	Б --> У	
Уход --> Мстительность	0,74	М --> У	

Уход --> Внимательность	0,77	Вн --> У	
Уход --> Самостоятельность	0,75	См --> У	
Уход --> Включение (требуемое поведение)	0,81	Ив --> У	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Обидчивость --> Наступательность, напористость		Нс --> О	0,85
Обидчивость --> Инициативность		Ин --> О	0,65
Обидчивость --> Уход		У --> О	0,64
Обидчивость --> Целеустремленность		Цл --> О	0,78
Обидчивость --> Конфликтность		К --> О	0,71
Обидчивость --> Самостоятельность		См --> О	0,65
Прямое влияние		Обратное влияние	
Ответственность --> Выдержка		Вк --> От	0,73
Ответственность --> Настойчивость		Нс --> От	0,63
Ответственность --> Включение (выраженное поведение)	0,61	Ие --> От	
Ответственность --> Конфликтность		К --> От	0,65
Ответственность --> Бескомпромиссность	0,68	Б --> От	
Ответственность --> Внимательность		Вн --> От	0,64
Прямое влияние		Обратное влияние	
Неуступчивость --> Наступательность, напористость		Нс --> Ну	0,71
Неуступчивость --> Нетерпимость к мнению других людей	0,65	Н --> Ну	
Неуступчивость --> Решение		Р --> Ну	0,64
Неуступчивость --> Конфликтность		К --> Ну	0,79
Прямое влияние		Обратное влияние	
Наступательность, напористость --> Выдержка		Вк --> Нс	0,61
Наступательность, напористость --> Наступательность, напористость		Нс --> Нс	0,68
Наступательность, напористость --> Контроль (выраженное поведение)		Се --> Нс	0,6
Наступательность, напористость --> Решительность		Рш --> Нс	0,67
Наступательность, напористость --> Агрессия		А --> Нс	0,82
Наступательность, напористость --> Конфликтность		К --> Нс	0,66
Наступательность, напористость --> Подозрительность		П --> Нс	0,66
Наступательность, напористость --> Бескомпромиссность		Б --> Нс	0,6
Прямое влияние		Обратное влияние	
Контроль (выраженное поведение) -->		У --> Се	0,62

Уход			
Контроль (выраженное поведение) --> Наступательность, напористость	0,6	Нс --> Се	
Контроль (выраженное поведение) --> Позитивна агрессивность		ПА --> Се	0,66
Контроль (выраженное поведение) --> Целеустремленность		Цл --> Се	0,78
Контроль (выраженное поведение) --> Агрессия		А --> Се	0,87
Прямое влияние		Обратное влияние	
Решительность --> Наступательность, напористость	0,67	Нс --> Рш	
Решительность --> Вспыльчивость	0,61	В --> Рш	
Решительность --> Конфликтность		К --> Рш	0,68
Решительность --> Включение (требуемое поведение)		Гв --> Рш	0,73
Решительность --> Интернальность		И --> Рш	0,63
Решительность --> Экстернальность		Э --> Рш	0,63
Прямое влияние		Обратное влияние	
Аффект (требуемое поведение) --> Выдержка		Вк --> Ав	0,67
Аффект (требуемое поведение) --> Конфликтность		К --> Ав	0,64
Прямое влияние		Обратное влияние	
Негативна агрессивность --> Инициативность		Ин --> НА	0,65
Негативна агрессивность --> Включение (выраженное поведение)	0,73	Ге --> НА	
Негативна агрессивность --> Энергичность		Эн --> НА	0,64
Негативна агрессивность --> Уход		У --> НА	0,83
Негативна агрессивность --> Целеустремленность		Цл --> НА	0,66
Негативна агрессивность --> Решение		Р --> НА	0,82
Негативна агрессивность --> Внимательность		Вн --> НА	0,76
Прямое влияние		Обратное влияние	
Позитивна агрессивность --> Выдержка		Вк --> ПА	0,66
Позитивна агрессивность --> Наступательность, напористость		Нс --> ПА	0,71
Позитивна агрессивность --> Инициативность	0,62	Ин --> ПА	
Позитивна агрессивность --> Уход	0,62	У --> ПА	
Позитивна агрессивность --> Контроль выраженное поведение)	0,66	Се --> ПА	
Позитивна агрессивность --> Решение	0,64	Р --> ПА	
Позитивна агрессивность --> Подозрительность		П --> ПА	0,67

Позитивна агрессивность --> Самостоятельность	0,71	См --> ПА	
Позитивна агрессивность --> Включение (требуемое поведение)		Iw --> ПА	0,62
Прямое влияние		Обратное влияние	
Целеустремленность --> Выдержка	0,72	Вк --> Цл	
Целеустремленность --> Уход	0,64	У --> Цл	
Целеустремленность --> Обидчивость	0,78	О --> Цл	
Целеустремленность --> Контроль (выраженное поведение)	0,78	Се --> Цл	
Целеустремленность --> Негативная агрессивность	0,66	НА --> Цл	
Целеустремленность --> Позитивная агрессивность		ПА --> Цл	
Целеустремленность --> Нетерпимость к мнению других	0,62	Н --> Цл	
Целеустремленность --> Агрессия		А --> Цл	0,68
Целеустремленность --> Конфликтность	0,81	К --> Цл	
Целеустремленность --> Подозрительность	0,6	П --> Цл	
Целеустремленность --> Интернальность	0,65	И --> Цл	
Целеустремленность --> Экстернальность	0,65	Э --> Цл	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Нетерпимость к мнению других --> Неуступчивость		Ну --> Н	0,65
Нетерпимость к мнению других --> Целеустремленность		Цл --> Н	0,62
Нетерпимость к мнению других --> Решение		Р --> Н	0,67
Прямое влияние		Обратное влияние	
Агрессия --> Выдержка	0,69	Вк --> А	
Агрессия --> Наступательность, напористость	0,67	Нс --> А	
Агрессия --> Энергичность	0,74	Эн --> А	
Агрессия --> Настойчивость	0,82	Нс --> А	
Агрессия --> Контроль (выраженное поведение)	0,87	Се --> А	
Агрессия --> Целеустремленность	0,68	Цл --> А	
Агрессия --> Вспыльчивость	0,85	В --> А	
Агрессия --> Подозрительность	0,74	П --> А	
Агрессия --> Бескомпромиссность	0,66	Б --> А	
Агрессия --> Мстительность	0,67	М --> А	
Агрессия --> Самостоятельность	0,71	См --> А	
Агрессия --> Включение (требуемое поведение)		Iw --> А	0,63
Прямое влияние		Обратное влияние	
Решение --> Выдержка		Вк --> Р	0,64
Решение --> Наступательность,	0,71	Нс --> Р	

напористость			
Решение --> Инициативность	0,67	Ин --> P	
Решение --> Включение (выраженное поведение)	0,73	Ie --> P	
Решение --> Энергичность	0,83	Эн --> P	
Решение --> Неуступчивость	0,64	Ну --> P	
Решение --> Негативная агрессивность	0,82	НА --> P	
Решение --> Позитивная агрессивность		ПА --> P	0,64
Решение --> Нетерпимость к мнению других	0,67	Н --> P	
Решение --> Вспыльчивость	0,63	В --> P	
Решение --> Конфликтность		К --> P	0,6
Решение --> Аффект (выраженное поведение)	0,66	Ае --> P	
Решение --> Бескомпромиссность	0,85	Б --> P	
Решение --> Контроль (требуемое поведение)	0,61	Сw --> P	
Решение --> Мстительность	0,75	М --> P	
Решение --> Самостоятельность		См --> P	0,68
Решение --> Включение (требуемое поведение)	0,76	Iw --> P	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Вспыльчивость --> Выдержка		Вк --> В	0,79
Вспыльчивость --> Наступательность, напористость		Нс --> В	0,67
Вспыльчивость --> Уход		У --> В	0,82
Вспыльчивость --> Решительность		Рш --> В	0,61
Вспыльчивость --> Агрессия		А --> В	0,85
Вспыльчивость --> Решение		Р --> В	0,63
Прямое влияние		Обратное влияние	
Конфликтность --> Энергичность	0,67	Эн --> К	
Конфликтность --> Обидчивость	0,71	О --> К	
Конфликтность --> Ответственность	0,65	От --> К	
Конфликтность --> Неуступчивость	0,79	Ну --> К	
Конфликтность --> Наступательность, напористость	0,66	Нс --> К	
Конфликтность --> Решительность	0,68	Рш --> К	
Конфликтность --> Аффект (требуемое поведение)	0,64	Аw --> К	
Конфликтность --> Целеустремленность		Цл --> К	0,81
Конфликтность --> Решение	0,6	Р --> К	
Конфликтность --> Подозрительность	0,73	П --> К	
Конфликтность --> Интернальность	0,68	И --> К	
Конфликтность --> Экстернальность	0,68	Э --> К	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Подозрительность --> Выдержка		Вк --> П	0,62
Подозрительность --> Уход		У --> П	0,73
Подозрительность --> Наступательность,	0,66	Нс --> П	

напористость			
Подозрительность --> Позитивная агрессивность	0,67	ПА --> П	
Подозрительность --> Целеустремленность		Цл --> П	0,6
Подозрительность --> Агрессия		А --> П	0,74
Подозрительность --> Конфликтность		К --> П	0,73
Подозрительность --> Интернальность	0,6	И --> П	
Подозрительность --> Экстернальность	0,6	Э --> П	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Аффект (выраженное поведение) --> Энергичность		Эн --> Ae	0,67
Аффект (выраженное поведение) --> Уход		У --> Ae	0,77
Аффект (выраженное поведение) --> Решение		Р --> Ae	0,66
Прямое влияние		Обратное влияние	
Бескомпромиссность --> Выдержка		Вк --> Б	0,67
Бескомпромиссность --> Инициативность		Ин --> Б	0,68
Бескомпромиссность --> Включение (выраженное поведение)		Ие --> Б	0,68
Бескомпромиссность --> Энергичность		Эн --> Б	0,63
Бескомпромиссность --> Уход		У --> Б	0,75
Бескомпромиссность --> Ответственность		От --> Б	0,68
Бескомпромиссность --> Наступательность, напористость	0,6	Нс --> Б	
Бескомпромиссность --> Агрессия		А --> Б	0,66
Бескомпромиссность --> Решение		Р --> Б	0,85
Прямое влияние		Обратное влияние	
Контроль (требуемое поведение) --> Решение		Р --> Сw	0,61
Прямое влияние		Обратное влияние	
Мстительность --> Энергичность		Эн --> М	0,62
Мстительность --> Уход		У --> М	0,74
Мстительность --> Агрессия		А --> М	0,67
Мстительность --> Решение		Р --> М	0,75
Мстительность --> Внимательность		Вн --> М	0,63
Прямое влияние		Обратное влияние	
Внимательность --> Энергичность		Эн --> Вн	0,69
Внимательность --> Уход		У --> Вн	0,77
Внимательность --> Ответственность	0,64	От --> Вн	
Внимательность --> Негативная агрессивность	0,76	НА --> Вн	
Внимательность --> Мстительность	0,63	М --> Вн	
Внимательность --> Включение (требуемое поведение)	0,61	Иw --> Вн	
Прямое влияние		Обратное влияние	

Самостоятельность --> Выдержка	0,66	Вк --> См	
Самостоятельность --> Уход		У --> См	0,75
Самостоятельность --> Обидчивость	0,65	О --> См	
Самостоятельность --> Позитивная агрессивность		ПА --> См	0,71
Самостоятельность --> Агрессия		А --> См	0,71
Самостоятельность --> Решение	0,68	Р --> См	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Включение (требуемое поведение) --> Инициативность		Ин --> Iw	0,62
Включение (требуемое поведение) --> Уход		У --> Iw	0,81
Включение (требуемое поведение) --> Решительность	0,73	Рш --> Iw	
Включение (требуемое поведение) --> Позитивная агрессивность	0,62	ПА --> Iw	
Включение (требуемое поведение) --> Агрессия	0,63	А --> Iw	
Включение (требуемое поведение) --> Решение		Р --> Iw	0,76
Включение (требуемое поведение) --> Внимательность		Вн --> Iw	0,61
Включение (требуемое поведение) --> Интернальность		И --> Iw	0,66
Включение (требуемое поведение) --> Экстернальность		Э --> Iw	0,66
Прямое влияние		Обратное влияние	
Интернальность --> Выдержка		Вк --> И	0,62
Интернальность --> Энергичность	0,73	Эн --> И	
Интернальность --> Решительность	0,63	Рш --> И	
Интернальность --> Целеустремленность		Цл --> И	0,65
Интернальность --> Конфликтность		К --> И	0,68
Интернальность --> Подозрительность		П --> И	0,6
Интернальность --> Включение (требуемое поведение)	0,66	Iw --> И	
Прямое влияние		Обратное влияние	
Экстернальность --> Выдержка		Вк --> Э	0,62
Экстернальность --> Энергичность	0,73	Эн --> Э	
Экстернальность --> Решительность	0,63	Рш --> Э	
Экстернальность --> Целеустремленность		Цл --> Э	0,65
Экстернальность --> Конфликтность		К --> Э	0,68
Экстернальность --> Подозрительность		П --> Э	0,6
Экстернальность --> Включение (требуемое поведение)	0,66	Iw --> Э	

Связь восприятия конфликтных ситуаций и типов реагирования на конфликт педагогов на этапе профессионального обучения
(корреляционный анализ Спирмена)

Шкалы восприятия конфликтных ситуаций	Тип реагирования на конфликт	Коэффициент связи	Уровень значимости
Общественная - личная ВК	Решение	-0,48	0,05
Разорванная - соединенная ВК	Решение	-0,48	0,05
Остывать-нагреваться ВК	Решение	-0,481	0,05
Соревноваться-дружить ВК	Решение	0,415	0,05
Банальная - оригинальная ГК	Решение	-0,47	0,05
Мириться-ругаться ГК	Решение	-0,577	0,01
Защищать-наступать ГК	Решение	-0,556	0,01
Отдавать-забирать ГК	Решение	-0,495	0,05
Успокаиваться-волноваться ГК	Решение	0,479	0,05
Награждать-наказывать ГК	Решение	-0,705	0,001
Соревноваться-дружиться ГК	Решение	0,707	0,001
Уносить-приносить ГК	Решение	0,429	0,05
Подозревать-доверять ГК	Решение	0,651	0,001
Независимая - подчиненная ВК	Уход	-0,481	0,05
Общительная - замкнутая ВК	Уход	0,45	0,05
Банальная - оригинальная ВК	Уход	-0,443	0,05
Награждать-наказывать ВК	Уход	-0,391	0,05
Молчать-говорить ВК	Уход	-0,538	0,01
Отдаляться-приближаться ВК	Уход	-0,41	0,05
Подниматься-падать ВК	Уход	0,607	0,01
Подвижная - стабильная ГК	Уход	0,449	0,05
Зависимая - самостоятельная ГК	Уход	-0,511	0,01
Вечная - мгновенная ГК	Уход	-0,511	0,01
Открытая - закрытая ГК	Уход	-0,442	0,05
Исключительная - обычная ГК	Уход	-0,394	0,05
Успокаиваться - волноваться ГК	Уход	0,423	0,05
Болезнь-выздоровливать ГК	Уход	-0,531	0,01
Отдаляться-приближаться ГК	Уход	-0,457	0,05
Общительная - замкнутая ВК	Агрессия	-0,45	0,05
Подниматься-падать ВК	Агрессия	-0,478	0,05
Загораться-затухать ВК	Агрессия	-0,48	0,05
Молчать-говорить ВК	Агрессия	0,618	0,01
Принимать-отвергать ВК	Агрессия	0,436	0,05
Сдаваться-бороться ВК	Агрессия	0,391	0,05
Общественная - личная ГК	Агрессия	0,399	0,05
Успокаиваться-волноваться ГК	Агрессия	-0,522	0,01
Одобрять-обвинять ГК	Агрессия	0,49	0,05
Соглашаться-спорить ГК	Агрессия	0,495	0,05
Нападать-обороняться ГК	Агрессия	-0,475	0,05
Разрушать-сохранять ГК	Агрессия	-0,425	0,05
Соревноваться-дружить ГК	Агрессия	-0,419	0,05

Связь восприятия конфликтных ситуаций и типов реагирования на конфликт педагогов на этапе педагогической деятельности
(корреляционный анализ Спирмена)

Шкалы восприятия конфликтных ситуаций	Тип реагирования на конфликт	Коэффициент связи	Уровень значимости
Банальная - оригинальная ВК	Решение	0,707	0,001
Общительная- замкнутая ВК	Решение	-0,432	0,05
Соглашаться - спорить ВК	Решение	0,527	0,05
Болезнь - выздоравливать ВК	Решение	-0,501	0,05
Отдельная - совместная ВК	Решение	0,5	0,05
Молчать - говорить ВК	Решение	0,485	0,05
Добрая - злая ГК	Решение	0,5	0,05
Загораться - затухать ГК	Решение	-0,531	0,05
Защищать - наступать ВК	Уход	-0,583	0,01
Пустая - наполненная ВК	Уход	0,556	0,01
Болезнь - выздоравливать ВК	Уход	-0,457	0,05
Общественная - личная ГК	Уход	0,467	0,05
Общительная - замкнутая ГК	Уход	0,514	0,05
Остывать - нагреваться ВК	Агрессия	0,452	0,05
Награждать - наказывать ВК	Агрессия	0,438	0,05
Вооружаться - разоружаться ГК	Агрессия	-0,461	0,05
Безразличная - интересная ГК	Агрессия	-0,73	0,001
Одобрять - обвинять ГК	Агрессия	0,691	0,01
Подозревать - доверять ГК	Агрессия	-0,532	0,05