

На правах рукописи

ТИХОНОВ НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ

**ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Направление подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки

Направленность (профиль) образовательной программы
13.00.08 Теория и методика профессионального образования

НАУЧНЫЙ ДОКЛАД

об основных результатах научно-квалификационной работы

Красноярск 2017

Введение

Актуальность темы исследования: В настоящее время социальная перспектива в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) существенно меняется: наиболее приоритетным и закономерным направлением этой работы выступает инклюзивное образование.

Одним из наиболее важных факторов, определяющих успех совместного обучения обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, является наличие специально подготовленного педагога. Педагогическая практика показывает, что большинство учителей массовой школы недостаточно подготовлены к работе с детьми в условиях инклюзивного образования, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде (Н.Н. Малярчук, Л.М. Волоснякова). Профессиональная деятельность педагога инклюзивного образования выходит за рамки традиционной учительской деятельности, тесно взаимодействуя и переплетаясь с различными видами социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, собственно коррекционной и другими видами деятельности, будучи направленной к одной цели - содействию человеку с ограниченными возможностями жизнедеятельности в его социальной адаптации и интеграции средствами специального образования.

Опираясь на накопленный к настоящему времени научный опыт осмысления сущности таких категорий как «компетенция» и «компетентность» (А.Н. Дахин, О.С. Лебедев, Г.Б. Голуб, Т.В. Иванова, В.И. Третьяков, А.В. Хуторской и др.), а также на труды по проблеме профессионально-педагогической компетентности (В.А. Адольф, В.М. Антипова, А.С. Белкин, А.Г. Бермус, О.А. Козырев, Н.В. Кузьмина, А.К. Макарова, Г.А. Пахомова и др.) под профессиональной компетентностью педагога мы понимаем «сложившееся в процессе обучения и развивающееся в ходе профессиональной деятельности интегративное качество, образованное системой ключевых, общих и специальных компетенций, которые представляют совокупность профессионально значимых свойств и обеспечивают успешную реализацию в психолого-педагогической деятельности» (И.А. Зимняя, Н.Ф. Талызина, Ю.В. Братчикова, А.В. Братчиков, Н. Н. Васягина). Ученые указывают, что профессиональная компетентность педагога складывается из информационно-предметной, конструктивно-технологической, операционно-деятельностной, рефлексивно-оценочной, научно-методической, креативной компетенций.

Г.С. Бережная, О.В. Щербакова отмечают конфликтологическую компетентность как важный компонент профессиональной компетентности педагога. Г.А. Баранова, А.П. Сманцер, З.С. Курбыко рассматривают формирование инклюзивной компетентности (часть профессиональной компетентности) педагогов как актуального вектора педагогической науки на сегодняшний день. Инклюзивная компетентность определяется владением коррекционно-развивающими педагогическими технологиями организации

образовательного процесса детей с ОВЗ, готовностью к взаимодействию с другими специалистами, способностью осуществлять консультирование родителей, педагогов и прочее.

Инклюзии свойственно наличие противоречий, проблем, конфликтных ситуаций, присущих только этой области, соответственно педагоги должны обладать определенными компетенциями для решения таких конфликтов. К тому же для педагогов в инклюзивном образовании характерно проявление психологических барьеров и профессиональных стереотипов (Г.А. Баранова, И. Л. Федотенко, И.А. Югфельд), что свидетельствует о наличии внутриличностных конфликтов. Все это указывает на необходимость формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзии.

Под конфликтологической компетентностью педагога в условиях инклюзивного образования мы понимаем интегративное профессионально-значимое качество личности, которое представляет собой способность разрешать свои внутриличностные конфликты (по принятию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)) и межличностные конфликты, а также оказывать помощь в разрешении межличностных конфликтов других участников образовательного процесса в процессе профессиональной деятельности, а также готовность к постоянному совершенствованию способов поведения в конфликте в соответствии с изменениями, происходящими в сфере образования, в том числе специального.

Вопрос формирования конфликтологической компетентности специалистов в области образования представляет интерес для ученых в настоящее время (Н.И. Леонов, Г.С. Бережная, Е.Н. Верховская, А.К. Бисембаева и др.). Различные аспекты конфликтологической подготовки специалистов становились объектом внимания ученых: определены сущность и содержание понятий «конфликтологическая готовность», «конфликтологическая компетентность», «конфликтологическая культура» (Д.В. Ивченко, Н.В. Самсонова, Т.Н. Черняева, З.З. Дринка, Г.М. Болтунова, Н.В. Куклева, Е.Е. Ефимова, Е.П. Хорошилова и др.); разработаны подходы, содержание и методы формирования конфликтологической компетентности и конфликтологической культуры специалистов различного профиля (А.И. Кротов, Д.В. Ивченко, Н.В. Самсонова, Т.Н. Черняева и др.); определены концептуальные основы конфликтологической подготовки будущих учителей (О.А. Иванова, В.В. Базелюк и др.); разработаны подходы, содержание и методы формирования готовности учителей к решению отдельных видов профессионально-конфликтологических задач (О.Н. Лукашенок, Г.М. Болтунова, М.И. Реутов, Д.В. Горелова, Н.А. Гурьева, И.С. Пилипец, О.Г. Петушкова, и др.); раскрыты содержание и средства формирования конфликтологической компетентности учителей (Н.В. Куклева, Е.Е. Ефимова).

Однако важность повышения профессиональной компетентности педагогов в конфликтологии инклюзивного образования в настоящее время недооценивается. Особую значимость приобретает проблема подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, где конфликтологический компонент является одним из ключевых. Как следствие, возникает потребность в моделировании психолого-педагогической и предметной подготовки учителей к работе с конфликтами в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, налицо ряд противоречий:

- 1) между имеющимися знаниями у педагогов и трудностями, возникающими у них в практике инклюзивного образования;
- 2) между необходимостью работы с детьми с ОВЗ и отсутствием психологического принятия таких детей, то есть наличием психологических барьеров и профессиональных стереотипов;
- 3) между необходимостью разрешения конфликтных ситуаций в практике инклюзивного образования и отсутствием специальной конфликтологической подготовки педагогов.

Так, теоретическая, практическая и социальная значимость проблемы формирования конфликтологической компетентности, недостаточная научная разработанность определяют актуальность темы диссертационного исследования и необходимость ее специального изучения.

Степень изученности: Вопросы психологической безопасности среды в школах приобретают актуальность в настоящее время. И.В. Афанасьевой, С.М. Куницыной, Е.Н. Верховской изучена организация деятельности служб школьной медиации, их цели, задачи, функции и принципы работы, определена роль медиатора. Ю.Н. Рудаковой рассмотрена медиация как форма профилактики буллинга в России. Психологическое сопровождение разрешения конфликтов детей в системе инклюзивного образования описано в работах А.И. Сорокиной, Ф. К. Батихан. Особое внимание уделено проблеме конфликтологической компетентности в пространстве общеобразовательной организации, указаны типичные проявления некомпетентности педагога в конфликте. Е.С. Борисовой отмечено, что повышение качества образования касается решения проблем конфликтологической компетентности в школьной среде. Отмечается важность профилактики конфликтов в образовательной организации (Н.К. Сурнина, Д.А. Веракса-Винокуров, Э.Н. Рычихина).

Вопросы и проблемы становления инклюзивного образования в России, в том числе анализ профессионализма, содержания компетенций педагога инклюзивного образования становятся привлекательны для многих исследователей (Л.А. Хижняк, С.В. Котов, Н.С. Котова, С.В. Алехина, Л.П. Фальковская, Н.А. Голиков, О.Л. Жук). Проблемы подготовки будущих педагогов к инклюзивному образованию выявлены в работах Е.Р. Ярской-Смирновой, И.И. Лошаковой, М.А. Старовойтовой.

При рассмотрении психологической безопасности инклюзивного образования Т.Б. Беляевой, П.И. Беляевой отмечены конфликты, как фактор, угрожающий безопасности среды. Вследствие чего предложена профилактику конфликтов в школьной среде через воспитательную работу и развитие конфликтологической культуры обучающихся и педагогов как важные направления работы в этом русле. И.Л. Федотенко, Т.И. Захарчук проанализирован процесс подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности в инклюзивной среде. Многими рассматривается профессиональная компетентность педагога инклюзивного образования. А.П. Сманцер, И. Л. Федотенко, И.А. Югфельд указывают на одну из компетенций – конфликтологическую.

А.К. Бисембаевой определена важность конфликтологической компетентности в функциях: информационно-сигнальной, интегративной, стабилизирующей, ориентировочной, инновационной, ценностной, преобразовательной, профилактической, рефлексивной и обучающей. А.М. Байчоровой рассмотрена структура конфликтологической компетентности педагога как информационно-регуляторной подсистемы профессионализма. Н.А. Соколовой, А.К. Бисембаевой на основе системного, компетентностного и технологического подходов разработаны модули технологии формирования конфликтологической готовности: включение студентов в информационную среду на всех этапах профессиональной подготовки, ориентация студентов на самообразование, активизация конфликтологической деятельности студентов посредством использования инновационных технологий обучения. Н.А. Соколовой, В.Ф. Жеребкиной рассмотрены требования к конфликтологической подготовке педагогов.

Так, анализ литературы позволил объединить исследования в данной области в несколько групп. Авторами с большой внимательностью рассмотрены конфликты в образовательной среде, их виды, причины и тактики поведения участников конфликта. Другими предложены варианты формирования конфликтологической компетентности будущих педагогов и практикующих педагогов. Вопросы инклюзивного образования рассмотрены достаточно широкой аудиторией. В меньшей степени уделен вопрос в науке на сегодняшний день конфликтам инклюзивного образования, специфике этих конфликтов, и самое главное, решению внутриличностного конфликта педагога по принятию особых детей. Следовательно, формирование конфликтологической компетентности педагогов инклюзивного образования остается актуальным и требующим большей практической разработки.

Теоретико - методологическую основу исследования составили:

- Общие основы компетентностного подхода в отечественной педагогической науке заложены в трудах В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, П.Г. Щедровицкого, интеграции образования (В.С. Безрукова, А.Я. Данилюка, А.А. Кирсанова и др.), дифференциации обучения (Б.Г. Ананьев, Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, И.С. Якиманская и др.), индивидуализации и личностно-ориентированного подхода (Э.Ф. Зеер, В.Д.

Шадриков, И.С. Якиманская и др.), концепций современного профессионального образования (В.М. Жураковский, В.Г. Иванов, А.М. Новиков, и др.), системного подхода (А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов и др.); знаково-контекстного подхода по А.А. Вербицкому.

- Результаты исследований по общей теории конфликта в трудах отечественных (А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, А.И. Донцов, В. Н. Кудрявцев, Е.И. Степанов, А.И. Шипилов и др.) и зарубежных (К. Боулдинг, Р. Дарендорф, Э. Дюркгейм, В.Зигерт, Л. Козер, и др.) учёных. Концепции внутриличностных противоречий, конфликтов, кризисов (М. Дойч, В.Н. Мясищев, Э. Эриксон, Ж. Пиаже, З. Фрейд, и др.). Концепции, описывающие влияние конфликтов на межличностные отношения, межгрупповое взаимодействие (Б.Т. Лихачёв, Б.Ф. Ломов, Д.П. Зеркин, Л. Козер, В.Н. Кудрявцев и др.).

- Акмеологическая концепция развития личности и повышения профессионального мастерства (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.Г. Зазыкин, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.);

- Теоретические и эмпирические исследования особенностей инклюзивного образования (Г.А. Баранова, А.П. Сманцер, З.С. Курбыко, Л.А. Хижняк, С.В. Котов, Н.С. Котова, С.В. Алехина, Л.П. Фальковская, Н.А. Голиков, О.Л. Жук и др.) и конфликтологии инклюзивного образования (Т.Б. Беляева, П.И. Беляева, И.Л. Федотенко, Т.И. Захарчук и др.)

Цель исследования – разработать и реализовать организационно-педагогические условия формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования – конфликтологическая компетентность педагогов в условиях инклюзивного образования.

Предмет исследования – формирование конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования.

Описание выборки: В исследовании приняло участие 160 респондентов (педагоги, психологи, администрация школ, родители детей с ОВЗ, нормально-развивающихся детей), в опытно-экспериментальной части исследования приняли участие 60 практикующих педагогов школ г. Красноярска, из них 30 педагогов, реализующих инклюзивное образование экспериментальной группы и 30 педагогов, также реализующих инклюзивное образование контрольной группы.

Гипотеза исследования – формирование конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования будет результативным, если:

- 1) выявлены содержательные признаки и структурные элементы конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования.
- 2) определены критерии сформированности конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования;

- 3) Выявлен и обоснован комплекс организационно-педагогических условий формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования, основанный на объединении нескольких подходов, эффективно реализуемых средствами модульного обучения при учете внутриличностного и межличностного компонентов индивидуальных особенностей педагогов, наиболее значимых для настоящей профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

В соответствие с поставленной целью, выделенными объектом и предметом исследования, а также выдвинутой гипотезой, были сформулированы следующие **задачи исследования**:

1. Проанализировать содержание и проблемы формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования.

2. Разработать и обосновать критерии сформированности конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования.

3. Разработать организационно-педагогические условия формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования.

4. Разработать педагогическое обеспечение реализации разработанных условий.

5. Проверить экспериментальным путем результативность формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования.

Методы исследования.

При выявлении научно-методологических и психолого-педагогических основ изучения проблемы формирования конфликтологической компетентности и организационно-педагогических условий использовались теоретические методы: ретроспективный, сравнительный и системный анализ, индукции, дедукции, синтез, обобщение, идеализации, моделирование и конструирование, метод аналогии. Для характеристики состояния сформированности конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования, наряду с анализом документов, регламентирующих повышение квалификации специалистов, привлекались эмпирические методы: собеседование, опрос, интервьюирование, анкетирование, изучение и обобщение опыта. В ходе экспериментальной работы сочетались констатирующий и формирующий эксперимент, наблюдение, педагогический мониторинг, диагностирование, самооценка, методы математической статистики: количественная обработка, качественный анализ результатов исследования.

Этапы исследования:

Первый этап (2014г.) – уточнение и дополнение актуальности и современного состояния проблемы формирования конфликтологической

компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования, анализ психологической, педагогической, философской литературы по проблеме, сравнительный анализ имеющихся исследований, анализ понятия «конфликтологическая компетентность» в различных исследованиях, анализ компонентов конфликтологической компетентности; уточнение и доработка методологической базы исследования; разработка научного аппарата эксперимента.

Второй этап (2014-2015 гг.) – анализ и описание имеющихся организационно-педагогических условий формирования конфликтологической компетентности у педагогов; определение критериев сформированности и механизмов измерения конфликтологической компетентности; подбор диагностического комплекса, направленного на изучение актуального уровня сформированности конфликтологической компетентности у педагогов, уточнение гипотезы, проведение эксперимента (диагностического среза), анализ полученных результатов.

Третий этап (2015-2016 гг.) – На основе анализа результатов среза, проведение сопоставления их с уже существующими организационно-педагогическими условиями формирования конфликтологической компетентности, разработка новых организационно-педагогических условий формирования конфликтологической компетентности педагогов и оформления в виде методических рекомендаций для педагогов; апробация данных условий, проведение второго диагностического среза, описание изменений и результатов.

Четвертый этап (2016-2017 гг.) – систематизация и интерпретация полученных данных; описание работы по формированию конфликтологической компетентности; оформление диссертации; осуществление путей внедрения полученных результатов в практику дополнительного профессионального образования.

Научная новизна исследования состоит:

- в уточнении определения понятия конфликтологической компетентности в условиях инклюзивного образования с позиций как умения решать собственные межличностные конфликты и помогать делать это другим людям, так умения решать собственные внутриличностные конфликты;
- в уточнении структурных компонентов конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования;
- в представлении результатов анализа существующих организационно-педагогических условий формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования;
- в представлении обобщенной системы критериев сформированности и механизмов измерения конфликтологической компетентности у педагогов в условиях инклюзивного образования.
- в описании и сопоставлении результатов диагностического среза по выявлению актуального уровня сформированности конфликтологической

компетентности педагогов и существующих организационно-педагогических условий формирования конфликтологической компетентности, в представлении выявленных взаимосвязей;

- в описании новых необходимых организационно-педагогических условий формирования конфликтологической компетентности педагогов; представлении возможных механизмов формирования конфликтологической компетентности педагогов-психологов в рамках образовательной организации;

- в представлении методических рекомендаций, отражающих механизмы, алгоритмы, методы по формированию конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования.

Теоретическая значимость заключается в углублении системного понимания конфликтологической компетентности педагогов и ее рассмотрения в контексте инклюзивного образования, в расширении и конкретизации научных представлений о компонентах конфликтологической компетентности: в том числе внутриличностного и межличностного. А также состоит в расширении теоретических представлений о разработке и внедрении организационно-педагогических условий формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования. Результаты эмпирического исследования подтверждают результативность предложенных организационно-педагогических условий формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования и вносят вклад в общую теорию практику педагогической науки.

Составленный автором диагностический комплекс может использоваться в работе психологов для диагностики сформированности конфликтологической компетентности педагогов.

Предложенный комплекс организационно-педагогических условий расширяет поле научно-методической работы, дополняет имеющиеся способы.

Полученные результаты обосновывают содержательные различия в формировании конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования и с применением специфического педагогического обеспечения.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы для оптимизации организации занятий в университете, разработки методического аппарата при проведении занятий, оптимизация работы педагога в образовательном пространстве инклюзии.

Основные выводы и положения диссертационного исследования могут способствовать дальнейшему теоретическому осмыслению и развитию педагогических знаний о внутриличностных и межличностных конфликтах, преодолению дисбаланса теоретического и практического в обучении педагогов с акцентом на инклюзию. Разработанные автором теоретико-методологические положения позволят повысить уровень

конфликтологической образованности, методической оснащенности преподавателей, а также ученых — исследователей, изучающих проблемы образования.

Автором выявлены основные проблемы и узкие места становления знаний о конфликтологической компетентности, — определены и конкретизированы основные задачи развития научных знаний о конфликтологической компетентности в России и за рубежом, разработана совокупность теоретических и практических рекомендаций по повышению уровня конфликтологической компетентности педагогов.

Материалы, основные положения и выводы диссертации могут найти применение в исследовательской и преподавательской практике, могут быть востребованы при составлении учебных программ и тематических планов, будут полезны образовательным организациям всех уровней.

Анализ основных направлений диссертационных исследований, проведенных автором, может оказать существенную помощь научным кадрам — аспирантам и докторантам в определении наиболее перспективных и малоизученных проблем образования педагогов-психологов, детальнее определиться с проблемным полем диссертационных исследований.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Конфликтологическая компетентность педагогов в условиях инклюзивного образования — это интегративное профессионально-значимое качество личности, которое представляет собой способность разрешать свои внутриличностные конфликты (по принятию детей с ОВЗ) и межличностные конфликты, а так-же оказывать помощь в разрешении межличностных конфликтов других участников образовательного процесса в процессе профессиональной деятельности, а также готовность к постоянному совершенствованию способов поведения в конфликте в соответствии с изменениями, происходящими в сфере образования в том числе специального. Основными структурными компонентами конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования являются: нормативно-правовой, эмоционально-волевой, рефлексивный, когнитивный, деятельностный, ценностно-мотивационный и коммуникативный.

2. Критериями сформированности конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования являются:

- когнитивный (осознанные конфликтологические знания и знания нормативно-правовой базы инклюзивного образования);

- мотивационный (мотивированность к разрешению и предотвращению конфликтных ситуаций в процессе инклюзивного обучения, профессиональный интерес, наличие желания развивать свои способности в медиации конфликтов);

- деятельностный (владение технологиями медиации конфликтов в условиях инклюзивного образования, умение работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, организовать психологически

благоприятную среду в классе и для нормально-развивающихся детей и для детей с ОВЗ);

- эмоциональный (наличие положительного эмоционального настроения на работу с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, разрешение внутриличностного конфликта по принятию ребенка с ОВЗ).

В качестве уровней сформированности конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования выделены: низкий, средний, высокий, которые отражают сущностные изменения в сформированности конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования.

3. Эффективное формирование конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования возможно при создании организационно-педагогических условий, основанных на совокупности интегративного и дифференцированного, личностно-ориентированного, профессионально-ориентированного и компетентностного педагогических подходов, а также конфликтно-средового и знакового-контекстного подходов, эффективно реализуемых средствами модульного обучения при учете внутриличностного и межличностного компонентов индивидуальных особенностей педагогов, наиболее значимых для настоящей профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Педагогическое обеспечение формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования включает учебно-методический комплекс, состоящий из трех модулей: практического (изучение конфликтологических задач), теоретического (изучение конфликтологических знаний, в том числе специфики конфликтов инклюзивного образования, и нормативно-правовой базы инклюзивного образования) и проектного (самостоятельная разработка педагогами служб школьной медиации, базы конфликтологических задач). Также присутствует процесс удаленного консультирования по проблемам конфликтов инклюзивного образования и организация обучающих семинаров и практикумов.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивалась: теоретическим анализом отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования, адекватностью методов исследования целям и задачам исследования, достаточным объемом и репрезентативностью выборки, применением методов математико-статистического анализа данных, адекватных целям и задачам исследования, качественным анализом результатов.

Апробация работы и ее внедрение

Материалы исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева, заседаниях методического объединения педагогов-психологов Свердловского района г. Красноярска, на расширенных заседаниях педагогических коллективов школ Свердловского района г. Красноярска, на I и II Городской ярмарке психологического

мастерства в г.Красноярске. Теоретические и практические результаты исследования докладывались и обсуждались: на Международной конференции «Молодежь и наука XXI века», КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015 год; «Личность в изменяющихся социальных условиях» III международная научно-практическая конференция, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015 год; на Зимней Психологической Школе СПбГУ в Ленинградской области в 2014 и 2015 годах.

Результаты исследования использованы автором при публикации 5 научных работ, в том числе 2 статьи, опубликованных в изданиях, рекомендованных ВАК РФ.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, объединяющих 6 параграфов, включающих выводы, заключения, списка литературы, включающего 203 источника, из них 10 на иностранных языках, и 3 приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во Введении обосновывается актуальность исследования, определяются цель, предмет, гипотезы и задачи исследования, описываются этапы работы, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, обоснованность и достоверность результатов исследования, формулируются положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретический анализ проблемы формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования» анализируются взгляды отечественных и зарубежных авторов на проблему конфликтологической компетентности, ее понятия, структуры и способов формирования, инклюзивного образования, специфики конфликтов инклюзивного образования, критериев и параметров сформированности конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования.

Замечено увеличение конфликтности в школах, очерчен круг и причины этих конфликтов (Ю.А. Торосян, Т.В. Суняйкина (2017)).

А.И. Сорокиной, Ф. К. Батихан рассмотрено психологическое сопровождение разрешения конфликтов детей в системе инклюзивного образования. Учеными рассмотрена психологическая безопасность среды в школах, функции службы школьной медиации (И.В. Афанасьева, С.М. Куницына, Е.Н. Верховская, Ю.Н. Рудакова и др.).

Особое внимание уделено проблеме конфликтологической компетентности в пространстве общеобразовательной организации, указаны типичные проявления некомпетентности педагога в конфликте (Е.С. Борисова, Н.К. Сурнина, Д.А. Веракса-Винокуров, Э.Н. Рычихина и др.).

Изучены вопросы и проблемы становления инклюзивного образования в России, проведен анализ профессионализма, содержания компетенций педагога инклюзивного образования с опорой на работы Л.А. Хижняк, С.В. Котовой, Н.С. Котовой, С.В. Алехиной, Л.П. Фальковской, Н.А. Голиковым, О.Л. Жук, а также рассмотрены проблемы подготовки будущих педагогов к

инклюзивному образованию с опорой на работы Е.Р. Ярской-Смирновой, И.И. Лошаковой, М.А. Старовойтовой. Приведены исследования, где отмечены конфликты, как фактор, угрожающий безопасности среды инклюзивного образования (Т.Б. Беляева, П.И. Беляева), также проанализирован процесс подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности в инклюзивной среде (Л. Федотенко, Т.И. Захарчук).

Рассмотрены принципы, методы, содержание формирования конфликтологической компетентности будущих педагогов (А.К. Бисембаева, А.М. Байчорова, Н.А. Соколова, В.С. Васильева, В.Ф. Жеребкина).

Представлено исследование И. Л. Федотенко, И.А. Югфельд, где выявлено, что педагоги остаются одной из наиболее консервативных групп социума, негативно настроенных по отношению к инклюзии. Некоторыми из важных причин (в контексте нашего исследования), мешающих принять инклюзивное обучение, являются: высокая степень личностной тревожности перед нездоровьем, несчастьем; жесткая ориентация учителя на мнение родителей здоровых детей; страх перед неизвестным, опасение вреда инклюзии для субъектов образовательного процесса, негативные установки и предубеждения, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми и преодоление негативного стереотипа восприятия особого ребенка.

Таким образом, определено, что конфликтологическая подготовка специалистов педагогических специальностей, главным образом учителей, является острой проблемой реализации инклюзивного образования.

Под инклюзивным образованием понимается «полное вовлечение ребенка с особыми образовательными потребностями в жизнь школы посредством обеспечения детям с ОВЗ специальных условий для получения образования, развития и социальной адаптации, не снижающих в целом уровень образования для детей, не имеющих таких ограничений».

Сделаны выводы о том, что для успешного внедрения инклюзивного образования в России необходимо провести работу от переустройства материальной базы школы, создания без барьерной среды до переподготовки учителей. Выделены вопросы о содержании обучения педагогов инклюзивного образования, направлениях обучения.

В соответствии с мнением Г.А. Барановой указывается на то, что формирование профессиональной компетентности происходит как в процессе профессионального становления личности педагога, так и в процессе непрерывной профессиональной подготовки, которая может реализовываться в условиях учебно-информационной среды учреждений дополнительного профессионального образования. Для этого разрабатываются дополнительные профессиональные программы, направленные на подготовку педагога к работе в условиях инклюзивного образования.

Определено, что в профессиональной подготовке педагогов общеобразовательной школы конфликтологический компонент присутствует

контекстно. Педагогам предлагается освоить курсы повышения квалификации с данной направленностью, однако получив теоретические знания, вопросы практического характера остаются неотработанными. Выявлены совсем немногочисленные учебные пособия по конфликтологии инклюзивного образования. Таким образом, конфликтологическая подготовка носит обобщённый характер и не обеспечивает должного уровня подготовленности педагогов к управлению конфликтами в школе, тем более в условиях инклюзии.

Дано определение конфликта (по В.И. Курбатову), «в общем смысле это столкновение разнонаправленных мнений, интересов и субъектных позиций относительно той или иной проблемы в результате возникновения пограничных противоречий». Подтверждено, что в рамках инклюзивного образования все участники конфликта являются субъектами образовательного процесса, к тому же каждый субъект смотрит на проблему собственными глазами, отстаивает точку зрения, которая будет выгодна именно ему, невзирая на возможное неудобство для других субъектов. Исход конфликта может быть негативным и позитивным, он оказывает влияние на личность, ее конкурентоспособность в обществе, а значит успешность и удовлетворенность собой и своей жизнью. А.Я. Анцуповым, А.И. Шипиловым, Н.В. Самсоновой отмечен не только деструктивный характер, но и рассмотрена конструктивная сторона конфликта, как источника для изменений, толчка к развитию, нахождению в себе новых ресурсов, получению новых знаний и овладению новыми умениями, освоению новых способов действий. Подчеркивается управляемость конфликта и возможность преобразования негативных, деструктивных последствий конфликта в конструктивные возможности.

Замечено, что специфика конфликтов инклюзивного образования не позволяет субъектам конфликтов изменять деструктивный характер в позитивный, так как в основном конфликты не разрешаются, например родители с ОВЗ и родители здоровых детей так и испытывают недовольство в связи с тем, что учитель недостаточно уделяет внимание и тем и другим, на видимом уровне конфликт кажется сглажен, однако в действительности это не так. В условиях педагогической деятельности конфликт представляет «способ взаимодействия участников образовательных отношений, который характеризуется расхождением интересов и выражается в обострении противоречий, проявляясь в эмоциональной форме».

Представлена схема участников конфликтов инклюзивного образования (рис.1.). Замечено, что с внедрением инклюзивного образования конфликты имеют свою специфику и приобретают иные причины возникновения. Нами рассмотрен конфликт в рамках инклюзивного образования как «столкновение мнений субъектов образовательного пространства, где каждый стремится отстоять свою точку зрения, невзирая на интересы и пользы других людей».



Рис. 1. Возможные участники конфликтных ситуаций инклюзивного образования

Сделаны выводы о том, что в рамках образовательной организации ответственность за конфликтогенность среды, а также за разрешаемость конфликтных ситуаций различного рода ложится на педагога, как специалиста профессионально-компетентного в этой области. С введением инклюзивного образования педагог становится основной фигурой в обучающем взаимодействии между всеми субъектами, таким образом, он находится в центре конфликтных ситуаций, соответственно, ему приходится принимать на себя ответственность за решение конфликтов, опираясь на свой профессионализм.

Представлено определение профессиональной компетентности как «базового личностного свойства, позволяющего обеспечить взаимодействие специалиста с профессиональной средой за счет реализации фонда знаний, умений и навыков, а также способствующего активизации внутренних ресурсов личности и механизмов саморегуляции в направлении ее развития» (Г.В. Кравец). Замечено, что в данном определении автор сделал акцент на задействование внутриличностных регуляторных механизмов, которые обеспечивают в нашем случае функциональную вариативность педагога в образовательном пространстве, его готовность к изменению траектории своего поведения в направлении повышения эффективности и стабильности психолого-педагогической деятельности. Учитывая межличностный и внутриличностный контекст, под конфликтологической компетентностью педагога в условиях инклюзивного образования мы понимаем интегративное профессионально-значимое качество личности, которое представляет собой способность разрешать свои внутриличностные конфликты (по принятию детей с ОВЗ) и межличностные конфликты, а также оказывать помощь в разрешении межличностных конфликтов других участников образовательного процесса в процессе профессиональной деятельности, а также готовность к постоянному совершенствованию способов поведения в конфликте в соответствии с изменениями, происходящими в сфере образования в том числе специального. Представлены структурные характеристики данного феномена.

А.Я. Анцуповым и А.И. Шипиловым выделены следующие характеристики: понимание специфики противоречий между людьми;

формирование конструктивного отношения к конфликтам; обладание навыками бесконфликтного общения в трудных ситуациях; умение оценивать и объяснять возникшие проблемные ситуации; наличие навыков управления конфликтными явлениями; умение развивать конструктивные сценарии; умение предвидеть возможные последствия конфликтов; умение конструктивно регулировать противоречия и конфликты; наличие навыков устранения негативных последствий конфликтов.

Г.С. Бережной отмечена структура конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы, которая представлена через акмеологическую модель, синтезирующую знания о том, что должно быть сформировано. Модель включает в себя следующие блоки: 1) система качеств, характеризующих индивидуальность и личность - аксиологический компонент; 2) содержательный блок (знания) - информационный компонент; 3) операциональный блок (умения) - операциональный компонент.

На основе понимания специфики инклюзивной среды, обобщения имеющихся классификаций компонентов конфликтологической компетентности педагогов, выявлена и представлена классификация применительно к инклюзивному образованию, которая включает следующие компоненты:

- Нормативно-правовой, позволяет педагогу осознать права участников инклюзивного образования, зону ответственности каждого участника, для того чтобы руководствоваться этим при разрешении конфликтных ситуаций, не ущемляя законные права субъектов образования. Этот компонент включает в себя знание и умение использовать в педагогической практике инклюзии основных законодательных актов, нормативных документов, связанных с инклюзивной деятельностью.

- Эмоционально-волевой, раскрывает способность педагога к разрешению собственного внутриличностного конфликта по принятию детей с ОВЗ, готовностью с ними работать, саморегуляция в конфликтных ситуациях, и чтобы их предотвращать. Также данный компонент включает в себя способность педагога регулировать свою тревожность по отношению к новому в инклюзии, что может вызвать конфликт между «хочу» и «могу» и т.д.

- Рефлексивный, обеспечивает позицию самоанализа педагога до, вовремя и после конфликтной ситуации, что повлияет на разрешение конфликта между участниками инклюзивного процесса. Соотнесение своей аргументации с юридической верностью.

- Когнитивный, отражает полноту, системность, осмысленность и обобщение знаний теории и практики конфликтологии в условиях инклюзивного образования. В рамках этого компонента подразумевается подача знаний по теории конфликта с уклоном на инклюзию, особенностей детей с ОВЗ, их семей.

- Деятельностный, отражает способность педагога применять в инклюзивной практике знания по теории конфликта и инклюзивного образования, умения быстро адаптироваться в профессиональной ситуации, разрешать эффективно конфликтные ситуации.

- Ценностно-мотивационный, отражает потребность в самореализации, мотивацию на самосовершенствование в конфликтологии инклюзивного образования, ценностное отношение к профессии педагога инклюзивного образования, своим ученикам, детям с ОВЗ. С этих позиций педагог, решая конфликт, должен опираться не на требования со стороны, а на свои моральные, ценностные, гуманистические, личностно-ориентированные убеждения, делать во благо и развитие детей с ОВЗ и здоровых детей. В этом смысле разрешение конфликтных ситуаций будет основываться на профессиональной ответственности педагога.

- Коммуникативный, отражает способность педагога умело использовать свой речевой, творческий потенциал. Включаются способности к самопрезентации, аргументации, публичных выступлений, деликатности и уверенности в речи, деловому стилю общения, организаторские способности. Знание определенной терминологии инклюзивного процесса, фактов для умелой аргументации в ходе разрешения конфликта.

Таким образом, конфликтологическая компетентность представлена как многокомпонентное образование, которое в совокупности позволяет разрешать конфликты инклюзивного образования.

В работе сформулированы критерии и параметры измерения данного феномена. Критериями сформированности конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования являются:

- когнитивный (осознанные конфликтологические знания и знания нормативно-правовой базы инклюзивного образования);

- мотивационный (мотивированность к разрешению и предотвращению конфликтных ситуаций в процессе инклюзивного обучения, профессиональный интерес, наличие желания развивать свои способности в медиации конфликтов);

- деятельностный (владение технологиями медиации конфликтов в условиях инклюзивного образования, умение работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, организовать психологически благоприятную среду в классе и для нормально-развивающихся детей и для детей с ОВЗ);

- эмоциональный (наличие положительного эмоционального настроения на работу с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, разрешение внутриличностного конфликта по принятию ребенка с ОВЗ).

В качестве уровней сформированности конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования выделены: низкий, средний, высокий, которые отражают сущностные изменения в сформированности конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования.

Так, в исследовании определены направления изучения проблем конфликтности в школьной среде и конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования, понятие конфликтологической компетентности с акцентом на внутриличный конфликт педагога, описаны участники конфликтов в инклюзивном образовании, представлена структура конфликтологической компетентности педагогов применительно к среде инклюзивного образования, сформулированы критерии и параметры сформированности конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования.

Выводы по первой главе резюмируют основные теоретические положения первой главы.

Во второй главе «Опытно-экспериментальная работа по формированию конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования» представлена разработка и описание организационно-педагогических условий формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования, описано педагогическое обеспечение, а также проведен анализ результативности данных условий.

Определена методологическая основа формирования конфликтологической компетентности и представлена совокупностью теоретико-методологических подходов в соответствии с уровнями методологии, опираясь на исследование Н.М. мухаметовой: философский уровень представлен системным подходом, общенаучный – синергетическим, конкретно-научный уровень (уровень психолого-педагогических наук) представлен компетентностным, технологический уровень представлен конфликтно-средовым подходом.

В этом русле нами подчеркнуты возможности концепции знаково-контекстного подход (А.А. Вербицкий).

Описаны организационно-педагогические условия, а именно:

- в основу профессиональной подготовки педагогов будет положен контекстный подход: формирование конфликтологической компетентности посредством развития профессиональной направленности педагогов на систему ценностей, отражающих специфику профессионального труда в конфликтной среде инклюзивного образования;

- включенность в содержание профессиональной подготовки педагогов задач формирования конфликтологической компетентности в условиях инклюзивного образования;

- обеспечение межпредметных связей конфликтологически ориентированных и других дисциплин;

- процесс формирования конфликтологической компетентности будет включать эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный, нормативно-правовой, когнитивный, деятельностный, коммуникативный, рефлексивный

компоненты и отражать инвариативную систему конфликтологической подготовки педагогов в области инклюзивного образования;

- формирование конфликтологической компетентности педагогов будет происходить с учетом результатов диагностики необходимых качеств личности специалиста и своевременной их коррекции в случае выявленной необходимости.

Формирование конфликтологической компетентности педагога преследует следующую цель: обеспечение эффективности внедрения инклюзивного образования в России.

Описаны принципы предложенной системы организационно-педагогических условий:

- системности: определяет целостное рассмотрение феномена конфликта, его причин и медиации как системы, имеющей определенное строение, свои законы функционирования и развития;

- культуросообразности: обеспечивает осознание педагогами индивидуальности каждой личности в соответствии с имеющимся обобщенным социально-культурным опытом;

- диалога: раскрывает сущность диалогической формы взаимоотношений, ведения коммуникации;

- личностного развития педагога: предполагает личностное развитие педагога в процессе целенаправленного обучения, формируется критичность, рефлексивность, мотивирование, ориентирование, смыслотворчество, самоактуализация, самореализация.

Рассмотрены уровни реализации системы организационно-педагогических условий формирования конфликтологической компетентности:

1. Уровень содержания образования: введение конфликтологического учебного курса повышения квалификации. Применение школы как самообучающейся организации, как возможности создания клубов педагогов, где они будут делиться опытом по разрешению конфликтов инклюзивного образования. Использование удаленного консультирования.

2. Технологический уровень: использование интегративных и диалоговых технологий обучения как условия формирования поликультурного сознания.

3. Уровень управления педагогическим процессом: создание школьной конфликтологической службы, выполняющей диагностическую, профилактическую, коррекционную функции. Первая функция предполагает характеристику психологической атмосферы в школьном коллективе, определение конфликтогенных участков педагогического процесса посредством организации конфликтологического мониторинга.

Профилактическая функция сводится к предупреждению конфликтного поведения за счет воспитания толерантности, уважения к чужому мнению, эмпатии. Эта функция реализуется в ходе обучения школьному

медиаторству, организации дискуссионного клуба, проведения коммуникативных тренингов, тематических вечеров, ролевых игр и другое.

Третья функция связана с разрешением возникших конфликтов, переводением их в конструктивное русло и предусматривает следующие способы управления конфликтами: психологические (психологическое консультирование, групповая психотерапия) и педагогические (метод перестройки ситуации; трансформация образа ситуации, имеющегося у сторон; метод перестройки мотивационной сферы и сознания). Также создание базы «трудных ситуаций инклюзивного образования и способов их решения».

Формирование конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования рассмотрено, исходя из частых появлений нетипичных конфликтов для школы, особых потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, особых требований к педагогу, осуществляемому обучению детей с ОВЗ, имеющейся базы конфликтологических знаний у педагогов в условиях инклюзивного образования и самооценки педагогов относительно их подготовленности в данной области.

Под руководством и при непосредственном участии автора в школах Свердловского района г. Красноярска, осуществляющих инклюзивное образование проведено исследование по изучению частоты и специфичности конфликтных ситуаций инклюзивного образования, основные результаты которого использованы при разработке педагогического обеспечения формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования.

Зафиксировано более 200 конфликтных ситуаций в школах, реализуемых инклюзивное образование, благодаря беседе с психологами школ и анкетированию педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

Было выяснено, что чаще всего конфликты в школе происходят между нормально-развивающимися детьми и детьми с ОВЗ (90% случаев). Между родителями нормально-развивающихся детей и педагогом (70% случаев), между родителями нормально-развивающихся детей и родителями детей с ОВЗ (67% случаев), между педагогами (дополнительного образования) и детьми и родителями с ОВЗ (32% случаев). Между администрацией и родителями детей с ОВЗ (45% случаев), между администрацией и родителями нормально-развивающихся детей (38%), между обслуживающим персоналом и детьми и родителями с ОВЗ (13%). Замечено, что педагог всегда является участником данных типов конфликтов.

В анкете педагогами также отмечены собственные проблемы по принятию ребенка с ОВЗ (56%), что дает повод серьезных размышлений по поводу улучшения данного положения дел, Вопрос «Как помочь педагогу разрешить свой внутриличностный конфликт по принятию особого ребенка?» находит свое отражения лишь в корректных способах обучения

педагогов конфликтологии, формирования у них конфликтологической компетентности.

Все отмеченные показатели характеризуют инклюзивное образование как достаточно конфликтогенное, поэтому педагогу в условиях инклюзивного образования требуется:

- освоение особенностей работы с детьми с ОВЗ и их родителями, формирование мыслительных операций при медиации конфликтных ситуаций;

- формирование внутренней мотивации при медиации конфликтов, а также создании психологически-комфортной и безопасной среды для всех обучающихся;

- формирование адекватной самооценки и состояния внутреннего эмоционального комфорта;

- развитию творческих способностей, гибкости мышления, креативности, вовлечение в активное непрерывное образование и научно-исследовательскую деятельность.

- особенно важно, развитие способности осознавать и разрешать внутриличностный конфликт по принятию особого ребенка.

С учетом мониторинговых исследований в основу педагогического обеспечения положена разработка программы модульного обучения в форме курсов повышения квалификации, учебно-методического комплекса включающего 3 модуля: Практический модуль, Теоретический модуль, Проектный модуль. Представлен учебный план, программа тематических семинаров-практикумов.

Учебно-методический комплекс формирования конфликтологической готовности педагогов в условиях инклюзивного образования включает:

1. Практический модуль – основной задачей которого является работа по формированию мотивации и необходимости формировать конфликтологическую компетентность педагога, проходит в форме кейс-обучения, психологических занятий, заканчивается составлением собственных конфликтологических задач инклюзивного образования;

Важно проведение психологических тренингов по разрешению внутриличностных конфликтов с элементами обучения педагогов делать это самим.

2. Теоретический модуль – основной задачей которого является работа по формированию знаний и умений в рамках конфликтологической подготовки. Также проведение тематических семинаров, практикумов в школе, на базе научных центров, заканчиваются сдачей зачетов; здесь уместны дискуссии, кинопросмотры и т.д.

3. Проектный модуль – основной задачей которого является проектная работа по созданию школьной конфликтологической службы в условиях инклюзивного образования, а также базы конфликтов инклюзивного образования.

психологической, социально-трудовой) компетенций педагога на основе заказа образования на инклюзию;

– реализация методического обеспечения формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования с учетом специфики методов и форм обучения, стимулирующих позитивную мотивацию педагогов к дальнейшему непрерывному образованию и самообразованию;

– в процессе подготовки педагогов реализован, комплекс занятий, предусмотренный с точки зрения контекстного подхода, ориентированный на взаимосвязь видов деятельности обучающего (преподаватель), обучающегося (педагог) и с использованием ресурса информационных технологий.

Задачей мониторинга формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования является динамика уровней сформированности: высокий, низкий, средний, в процессе непрерывного дополнительного профессионального образования. Контрольную группу составили педагоги, работающие в условиях инклюзивного образования (30 чел), не участвующие в дополнительном профессиональном образовании.

На начало опытно-экспериментальной работы была определена потребность школ, реализующих инклюзивное образование, в подготовке педагогов в области конфликтологии инклюзивного образования.

Потребность определялась с учетом наличия в школах конфликтных ситуаций, именно в связи с включением в обучение детей с ОВЗ. Их рост с каждым годом.

Были проведены беседы с психологами школ и анкетирование педагогов, работающих в инклюзивном образовании, родителей, благодаря чему выявлена тенденция к увеличению частоты конфликтных ситуаций, основной причиной которых является увеличение детей с ОВЗ в массовых школах, поэтому вопросы дополнительного обучения педагогов и формирования у них конфликтологической компетентности в условиях инклюзивного образования приобретают все большую актуальность среди администраций школ (таблица 1).

Таким образом, выявлена прямая взаимосвязь количества педагогов, желающих повысить свою конфликтологическую компетентность от частоты конфликтов и количества включенных детей с ОВЗ в обучение в массовой школе.

Таблица 1. Данные о включении детей с ОВЗ, возникновении конфликтных ситуаций, количестве педагогов, желающих повысить конфликтологическую компетентность

Данные	2014 г.	2015г.	2016г.
Количество детей с ОВЗ, включенных в инклюзию	57	76	90
Количество конфликтов в школе, участниками которых являются субъекты инклюзивного образования	70	98	131
Количество педагогов, желающих повысить свою конфликтологическую компетентность в условиях инклюзивного образования (педагоги, реализующие инклюзивное обучение)	13	40	71

Нами было определено содержание когнитивного критерия сформированности конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования, включающего конфликтологические знания и знания нормативно-правовой базы инклюзивного образования. Результативность по данному критерию проверялась анкетой-самооценкой, содержащей вопросы, касаемые наличия и использования знаний по данной проблематике. Профессиональные знания проверялись путем анализа входного и итогового контроля, учитывались глубина, полнота, систематичность, обобщенность, осознанность и прочность профессиональных знаний. Полученные данные анкет суммировались, выводились средние показатели по видам профессиональных знаний, которые составлены на основе анализа профессиональных функций педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

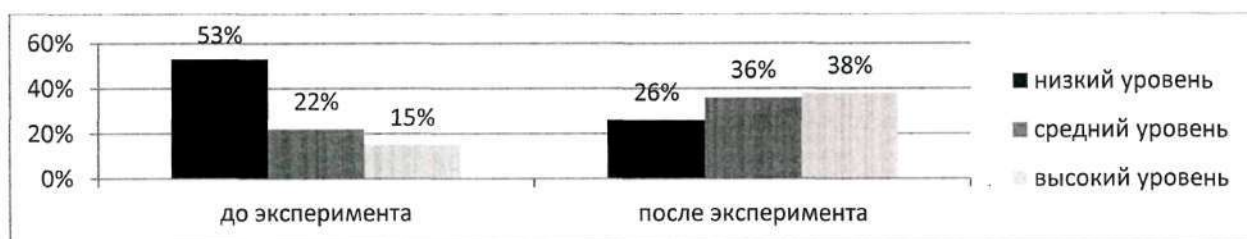


Рис. 2. Показатели по когнитивному критерию формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования в экспериментальной группе (предпочтение в %)

Из рисунка видно, что удалось благодаря комплексу организационно-педагогических условий, повысить теоретические знания педагогов по

конфликтологии, определить технологии медиации конфликтов, специфику конфликтов инклюзивного образования, разобраться со знаниями и подкрепить самооценку в нормативно-правовой базе инклюзивного образования. Положительных изменений в контрольной группе педагогов не зафиксировано.

Мотивационный критерий сформированности конфликтологической компетентности педагогов измерялся методикой изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А.А. Реана. Данная методика выявляет виды мотивации: внутреннюю, внешнюю положительную и внешнюю отрицательную мотивацию (таблица 2).

Таблица 2. Мотивационные комплексы педагогов, реализующих инклюзивное образование (предпочтение в %)

Мотивационные комплексы	Педагоги экспериментальной группы (30 человек)		Педагоги контрольной группы (30 человек)	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Наилучшие мотивационные комплексы ВМ>ВПМ>ВОМ (высокий уровень)	%-17	%-40	%-20	%-17
ВМ=ВПМ>ВОМ (средний уровень)	%-17	% - 37	%-13	%-17
Наихудший мотивационный комплекс ВОМ>ВПМ>ВМ (низкий уровень)	%-66	%-23	%- 67	%-66

Из таблицы заметим, что наиболее часто встречается мотивационный комплекс наихудший, в котором внешняя отрицательная мотивация (ВОМ) больше внешней положительной мотивации (ВПМ) и внутренней мотивации (ВМ). Примерно в равных долях в обеих группах встречается наилучшие комплексы, где внутренняя мотивация превосходит внешнюю или она приравнена к внешней положительной мотивации и превосходит внешнюю отрицательную мотивацию. Выявлено, что по окончании обучения педагоги экспериментальной группы заметно изменили свои мотивы к работе с детьми с ОВЗ. Так организация обучения педагогов с целью формирования конфликтологической компетентности в условиях инклюзивного образования способствовала изменению мотивов в положительную сторону.

Деятельностный критерий сформированности конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования проверялся решением конфликтологических задач педагогами, правильностью предложенной технологии медиации по разрешению представленного

конфликта и методикой «Тест К. Томаса» в адаптации Н.В.Гришиной, который позволяет определить тип поведения личности в конфликтной ситуации: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление.

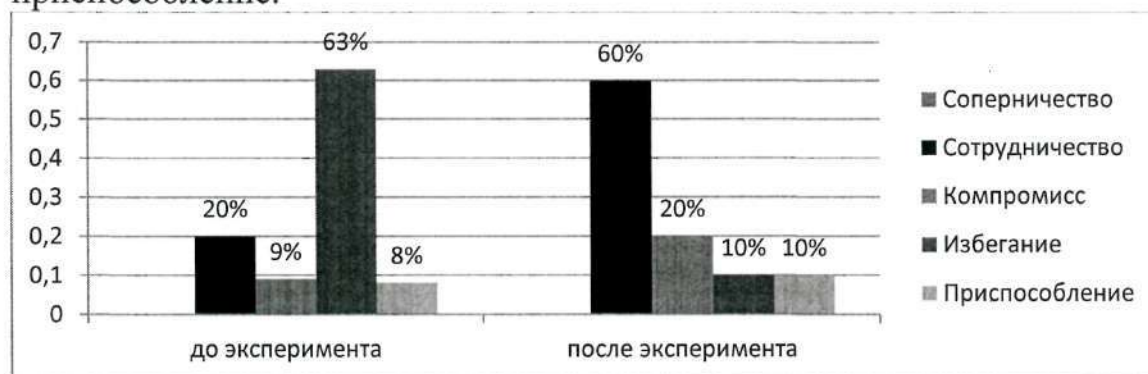


Рис.3. Преобладающие стратегии поведения педагогов в конфликте в условиях инклюзивного образования в экспериментальной группе (предпочтение в %)

Результаты исследования показали, что наиболее популярная стратегия поведения в конфликте у педагогов – избегание (63%) до эксперимента. Такой способ актуален для педагогов скорее в связи с тем, что отсутствует искренняя внутренняя мотивация на разрешение конфликта и участия в нем. Педагогом легче избежать, сгладить, отстраниться от конфликтной ситуации, возможно потому, что они понимают свои дефициты в плане конфликтной подготовки. Рациональный способ поведения в конфликте выбирают 20% педагогов. Сотрудничество в рамках разрешения конфликта несомненно принесет пользу, обеспечит эмоциональную сдержанность и уверенность конфликтующих сторон. После эксперимента количество педагогов, использующих данный способ увеличилось до 60%, что является показателем успешности программы обучения. 20% педагогов выбрали компромисс, как ведущую стратегию поведения в конфликте. Отметим, что выбор стратегии поведения в конфликте будет зависеть от ситуации, поэтому педагоги были осведомлены обо всех стратегиях, их преимуществах и недостатках. Педагоги контрольной группы, не прошедшие дополнительного обучения практически не имеют различий по показателям до и после констатирующего эксперимента.

Показатели решения конфликтологических задач отражены в таблице 3. Наиболее затруднительным для педагогов при решении конфликтологических задач на начало эксперимента оказалось выбрать технологию медиации конфликта, прояснить итоги разрешения конфликта, предложить альтернативные технологии медиации конфликта. Более успешно педагоги определяли типы конфликтов и причины конфликтов инклюзивного образования. После эксперимента заметно увеличилось количество педагогов, владеющих технологиями медиации конфликтов, знаниями о итогах разрешения конфликтов.

Таблица 3. Результаты разрешения конфликтологических задач в экспериментальной группе педагогов

Решение конфликтологической задачи	Педагоги экспериментальной группы					
	До эксперимента			После эксперимента		
	Низкий уровень (не верно решил)	Средний уровень (решил не полностью)	Высокий уровень (решил верно)	Низкий уровень (не верно решил)	Средний уровень (решил не полностью)	Высокий уровень (решил верно)
Определение типа конфликта	13%	54%	33%	6%	40%	54%
Определение причины основных противоречий конфликта	40%	56%	4%	10%	56%	44%
Выбор технологии медиации конфликта	67%	33%	0%	33%	32%	35%
Прояснение итогов разрешения конфликта	70%	20%	10%	20%	20%	60%
Предложение других технологий медиации конфликта	100%	0%	0%	20%	60%	20%

Эмоциональный компонент проверялся методикой «Субъективного благополучия» в адаптации М. В. Соколовой.

В нашем исследовании мы попытались выявить именно эмоциональный компонент благополучия личности, рассмотрели субъективное благополучие в контексте глубины эмоционального дискомфорта испытуемых. Помимо общего показателя благополучия мы проанализировали состояние по частным шкалам, позволяющим заметить область наибольшего дискомфорта у педагогов (таблица 4).

Установленные качественные характеристики данных измерений позволяют сделать следующие выводы. Для всех групп испытуемых на начало эксперимента по общему показателю средние оценки (4-7 стенов) свидетельствуют о низкой выраженности качества: для них характерно умеренное субъективное благополучие, отличающееся отсутствием серьезных проблем, но и не полным эмоциональным комфортом. Педагоги научились определенным способам совладания с трудными и конфликтными ситуациями, приемам саморегуляции во время стрессовых ситуаций и тревожных моментов. Однако конфликтные проявления в виде вспыльчивости, изменений настроения оказывают влияние на эмоциональный фон педагога в целом, что и отражает методика.

Таблица 4. Средние показатели субъективного благополучия педагогов, реализующих инклюзивное образование (в баллах)

Группы педагогов		Шкалы субъективного благополучия								
		Предпочтение в баллах (средние на группу)						Результаты		
		Напряж-ть и Чув-ст-ть	Псих-я Сим-пто-м-ка	Измен-е Наст-роен-ия	Соц-е окру-жен-ие	Само-оценк-а здо-ро-вья	Удов-летво-ренно-сть дея-тель-но	СБ (в балла-х)	сте-н	Уровень\ко-личество педагогов в %
Педаго-ги экс-перим-енталь-ной груп-пы	До экс-перим-ента	14,12	11,8	5,8	6,4	6,2	13	59,2	5	Умеренное благополуч-ие (средний уровень) (100% педагогов)
	После экс-перим-ента	5,66	7,8	5,8	4,4	5,2	6,38	35,24	3	Благополуч-ие (высокий уровень) 100% педагогов
Педаго-ги контро-льной груп-пы	До экс-перим-ента	13,39	13,81	5,03	8,58	6,06	12,06	58,39	5	Умеренное благополуч-ие (средний уровень) 100% педагогов
	После экс-перим-ента	12,47	12,84	4,05	9,32	6,53	11,26	56,47	5	Умеренное благополуч-ие (средний уровень) 100% педагогов

При оценке частных шкал методики выявлены зоны особого напряжения или конфликта, об этом свидетельствуют высокие баллы. Для педагогов характерно субъективное переживание тяжести выполняемой работы, необходимость взаимодействовать с другими, не вызывающая особого желания, потребность в уединении, переживание скуки в повседневной деятельности, при этом удовлетворенность повседневной деятельностью. Их беспокоят психосоматические расстройства, сопровождающиеся нарушением сна, переживанием чувства беспредметного беспокойства, чрезмерной остротой реакций на незначительные препятствия и неудачи и усилением рассеянности. Такие зоны дискомфорта могут быть объяснимы наличием внутриличностных конфликтов по принятию ребенка с ОВЗ, а также общей частотностью конфликтности в школе. Они утомляемы, возможно общий эмоциональный фон сглаживает определенные тревоги разных областей внешне, а вот на физическом уровне происходит отреагирование на стресс. Возможны проявления нарушений сна, общего самочувствия, частых хронических заболеваний. Зона дискомфорта проходит в области деятельностных характеристик, фиксируется недовольство своей деятельностью, возможно, поиск себя, общая напряженность и чувствительность к происходящему.

От внутреннего напряжения, переизбытка негативных переживаний начинаются проблемы на физическом уровне. Также зоной дискомфорта является удовлетворенность деятельностью. Отличительным признаком этой группы является значимость социального окружения. Педагогов волнуют вопросы совместного решения проблем, отношений с семьей и друзьями,

Так, обучение способствовало изменению показателей субъективного благополучия педагогов в экспериментальной группе, тогда как в контрольной группе особых различий не выявлено.

До и после формирующего этапа опытно-экспериментальной работы было проведено исследование уровня сформированности конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования (таблица 5).

Отметим, что в экспериментальной группе результативность по когнитивному критерию выразилась в позитивных изменениях: низкий уровень уменьшился, при этом повысился средний уровень, увеличился высокий уровень. Результаты оценки по мотивационному и деятельностному критериям показали, что низкий уровень уменьшился, при этом повысился средний уровень, наблюдается рост высокого уровня. Результаты оценки по эмоциональному критерию свидетельствуют о изменении частных показателей субъективного благополучия в сторону благополучия, а также общего уровня в положительную сторону.

Таблица 5. Динамика сформированности конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования

Критерии и показатели	Начало ОЭР(%)						Завершение ОЭР (%)					
	Контрольная группа			Экспериментальная группа			Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Когнитивный (содержание сформированность ключевых познаний)	50	55	14	53	22	15	54	40	6	26	36	38
Мотивационный (профессиональные мотивы)	67	13	20	66	17	17	66	17	17	23	37	40
Деятельностный (социально-профессиональный опыт)	60	12	28	63	15	20	57	18	31	10	30	60
Эмоциональный (внутреннее эмоциональное состояние)	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	0	100

Данные, полученные на начало и окончание опытно-экспериментальной работы, свидетельствуют о положительной динамике в экспериментальной группе.

Полученные результаты позволили сделать вывод об эффективности формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования.

Выводы по второй главе резюмируют теоретические и эмпирические данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы.

Заключение:

1. Анализ литературы позволил объединить исследования в данной области на несколько групп. Авторы с большой внимательностью рассматривают конфликты в образовательной среде, их виды, причины и тактики поведения участников конфликта. Другие предлагают варианты формирования конфликтологической компетентности будущих педагогов. Вопросы инклюзивного образования рассматриваются достаточно широкой

аудиторией. В меньшей степени уделен вопрос в науке на сегодняшний день конфликтам инклюзивного образования, специфике этих конфликтов, и самое главное решению внутриличностного конфликта педагога по принятию особых детей. Следовательно, формирование конфликтологической компетентности педагогов инклюзивного образования остается актуальным и требующим большей практической разработки.

2. Конфликтологическая компетентность педагогов в условиях инклюзивного образования – это интегративное профессионально-значимое качество личности, которое представляет собой способность разрешать свои внутриличностные конфликты (по принятию детей с ОВЗ) и межличностные конфликты, а так-же оказывать помощь в разрешении межличностных конфликтов других участников образовательного процесса в процессе профессиональной деятельности, а также готовность к постоянному совершенствованию способов поведения в конфликте в соответствии с изменениями, происходящими в сфере образования в том числе специального.

3. Основными структурными компонентами конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования являются: нормативно-правовой, эмоционально-волевой, рефлексивный, когнитивный, деятельностный, ценностно-мотивационный и коммуникативный.

4. Критериями сформированности конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования являются:

- когнитивный (осознанные конфликтологические знания и знания нормативно-правовой базы инклюзивного образования);

- мотивационный (мотивированность к разрешению и предотвращению конфликтных ситуаций в процессе инклюзивного обучения, профессиональный интерес, наличие желания развивать свои способности в медиации конфликтов);

- деятельностный (владение технологиями медиации конфликтов в условиях инклюзивного образования, умение работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, организовать психологически благоприятную среду в классе и для нормально-развивающихся детей и для детей с ОВЗ);

- эмоциональный (наличие положительного эмоционального настроения на работу с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, разрешение внутриличностного конфликта по принятию ребенка с ОВЗ)

5. В качестве уровней сформированности конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования выделены: низкий, средний, высокий, которые отражают сущностные изменения в сформированности конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования.

6. Эффективное формирование конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования возможно при создании организационно-педагогических условий, основанных на совокупности

интегративного и дифференцированного, а также личностно-ориентированного, профессионально-ориентированного и компетентностного педагогических подходов, а также конфликтно-средового и знакового-контекстного подхода, эффективно реализуемых средствами модульного обучения при учете внутриличностного и межличностного компонентов индивидуальных особенностей педагогов, наиболее значимых для настоящей профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

7. Педагогическое обеспечение формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования включает учебно-методический комплекс, состоящий из трех модулей: практического (изучение конфликтологических задач), теоретического (изучение конфликтологических знаний, в том числе специфики конфликтов инклюзивного образования, и нормативно-правовой базы инклюзивного образования) и проектного (самостоятельная разработка педагогами служб школьной медиации, базы конфликтологических задач). Также присутствует процесс удаленного консультирования по проблемам конфликтов инклюзивного образования и организация обучающих семинаров и практикумов.

8. Результативность разработанных организационно-педагогических условий подтверждена положительной динамикой в экспериментальной группе педагогов: изменения в знаниевом компоненте, мотивационной направленности, овладение технологиями медиации школьных конфликтов, повышение уровня субъективного благополучия (в контексте глубины эмоционального дискомфорта), изменения стратегий поведения в конфликте на более предпочтительные, разрешение внутриличностных конфликтов педагогов по принятию ребенка с ОВЗ.

Содержание научно-исследовательской работы отражено в следующих публикациях:

1. Тихонов Н.П. Результативность организационно-педагогических условий формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 6 <https://mir-nauki.com/PDF/63PDMN617.pdf> (доступ свободный)
2. Тихонов Н.П. К вопросу о конфликтологической компетентности педагогов инклюзивного образования // Ани: педагогика и психология, 2017. №4 (21) (из списка ВАК, находится в печати)
3. Тихонов Н.П. Модель сопровождения ребенка с РАС // Сибирский вестник специального образования КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016 г. №1-2 (16-17), РИНЦ
4. Тихонов Н.П. Инклюзивное образование: разрешение внутриличностных конфликтов педагогов, родителей детей с расстройствами аутистического спектра // Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции «Комплексное

сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра»
Красноярск. 2016г.

5. Тихонов Н.П. Формирование лидерской компетенции будущих педагогов//Материалы конференции Молодежь и наука XXI века. КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015 г.