

Министерство образования Республики Беларусь
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ГРОДНЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ЯНКИ КУПАЛЫ»

Б.П.КОВАЛЕВ, С.В.КОНДРАТЬЕВА, Л.А.СЕМЧУК

**ПСИХОЛОГИЯ ШКОЛЬНОГО КОНФЛИКТА:
СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНЫЕ
И РЕФЛЕКСИВНЫЕ АСПЕКТЫ**

Гродно 2001

УДК 301.151

ББК 88.840

К 56

Рецензенты: кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической и возрастной психологии ГрГУ им. Я.Купалы П.А.Ковалевский;
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики БГПУ им. М.Танка В.В.Гавриловец;
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии МГЛУ А.Б.Широкова.

Рекомендовано советом педагогического факультета ГрГУ им. Я.Купалы.

Ковалев Б.П. и др.

Психология школьного конфликта: социально-перцептивные и рефлексивные аспекты / Б.П.Ковалев, С.В.Кондратьева, Л.А.Семчук. — Гродно: ГрГУ, 2001. — 171 с.

ISBN 985-417-242-2.

В монографии впервые представлен обстоятельный анализ социально-перцептивных и рефлексивных аспектов школьного конфликта. На основе экспериментальных исследований выявлены особенности влияния механизмов конфликта на формирование личности учителя и ученика. Раскрываются вопросы технологии обучения поведению учителя в конфликте.

Адресуется специалистам в области психологии и педагогики, учителям, студентам психологических и педагогических специальностей.

Библиогр. 76 ист. Табл. 13. Ил. 8.

УДК 301.151

ББК 88.840

ISBN 985-417-242-2.

© Б.П.Ковалев, С.В.Кондратьева,
Л.А.Семчук, 2001

ВВЕДЕНИЕ

Монография является итогом исследования темы «Психология школьного конфликта», финансируемой факультетом психологии и педагогики ГрГУ им. Я.Купалы (1999 г.).

Проблеме конфликта посвящено значительное количество исследований, выполняемых учеными, являющимися специалистами в области философии, педагогики, психологии. Эти исследования включают рассмотрение таких аспектов проблемы конфликта, как определение его сущности, деструктивных и конструктивных функций, роли в формировании коллектива и личности.

Значительное внимание в этих исследованиях уделяется профилактике и путям разрешения конфликта в целях налаживания взаимоотношений в коллективе, формирования положительных качеств личности школьника и педагога.

В отличие от этих работ, в монографии рассматриваются такие важные аспекты конфликта, как социальная перцепция и рефлексия его участников. Именно сущность понимания членами группы друг друга определяет характер протекания и продуктивность разрешения конфликта.

Монография построена на строго экспериментальном материале, содержание которого представляет собой анализ восприятия и понимания учителем конфликта, понимания им учащихся и особенностей рефлексирования учителем конфликта, в частности, переосмысление и пересматривание своих отношений с учащимися, своего собственного мнения о них и о самом себе.

Раздел о технологии обучения поведению учителя в конфликте также имеет целенаправленный характер — это обучение, развитие у учащихся способности к пониманию детей и самого себя в условиях нестандартной, конфликтной ситуации.

Приведены экспериментальные данные о связи типов познания учителем учащихся и самого себя с типами его педагогического общения, реакциями на конфликтные ситуации. Обучение пониманию учителем детей и самого себя также «привязано» к способам поведения в конфликте.

Авторы надеются, что представленная книга поможет читателю — учителю, психологу и любому представителю профессии «человек-человек» понять, предупредить и разрешить назревающие конфликты.

Глава 1. СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНЫЕ И РЕФЛЕКСИВНЫЕ АСПЕКТЫ КОНФЛИКТА

1.1. Проблемы школьного конфликта в психологии

Понятие «конфликт» характеризуется исключительной широтой содержания и употребляется в различных значениях. Большинство исследователей межличностный конфликт рассматривают как «пределный случай обострения противоречия, стадия его крайнего обострения, как ситуация столкновения между людьми в процессе их непосредственного общения» [67]. В конфликте сталкиваются противоположно направленные, несовместимые потребности, мотивы, интересы, мысли, чувства, акты поведения.

Основой конфликтной ситуации могут явиться либо противоречивые позиции ее участников по какому-либо поводу, либо их противоположные цели или средства их достижения в данных обстоятельствах, либо несовпадение интересов, желаний, влечений и т.п. Кроме того, в каждом конфликте можно выделить его субъект и объект.

Как известно, источником личностного совершенствования является преодоление внутренних и внешних противоречий, при этом внутренние противоречия разрешаются через внешние. При этом внешние противоречия имеют свойство трансформироваться во внутренние, что порождает состояния психологического дискомфорта и угнетенности. Поэтому так важно, чтобы педагогическое руководство было направлено на разрешение внешних противоречий во взаимоотношениях с учащимися. А это требует постоянного внимания к их эмоциональному самочувствию. И.И.Рыданова отмечает, что умелое разрешение противоречий *сближает учителя и учащихся*, ведет к взаимопониманию [58, 8].

Противоречия могут быть глубокими и поверхностными, длительными и кратковременными. Для разрешения противоречий, возникающих при взаимодействии учителя с учащимися, необходима педагогическая компетентность педагога. Доминанта компетентности связана с использованием *гума-*

нистических технологий, которые связаны с отказом от авторитарности и организации демократического общения с учащимися. При этом разрешение межличностных разногласий опирается не на расхождение между сторонами, а на поиски единства учителя и учащихся, ориентацию на совместное решение возникающих проблем. Авторитарные способы разрешения противоречий между учителями и учащимися ориентированы на одностороннее предъявление категорических требований, когда подавляется сопротивление учащихся этим требованиям, когда внешнее дисциплинирование достигается путем различного рода педагогических санкций. Именно в конфликтных ситуациях проявляются особенности стиля взаимодействия учителя с учащимися, доминирование у него стремления к тому или иному способу их разрешения.

Кроме педагогической ситуации, обостряющей взаимоотношения (причина) и инцидента (повод), доводящего их до степени крайнего обострения и представляющего собой внешнее проявление противоречий в общении, необходимо учитывать мотивацию межличностных противоречий учителей и учащихся, которая является субъективной составляющей конфликта. Среди мотивов школьников, которые обостряют межличностные отношения, имеют место переживание унижения, ущемленное самолюбие, опасность потери обретенного среди сверстников статуса, стремление к самоутверждению, лишение права принимать самостоятельное решение. В свою очередь, учитель, вступающий в конфликт, отстаивает свое право на уважение и самоуважение, защищает лично значимые ценностные представления, стремится оказать дисциплинирующее влияние на учащихся, предупредить повторение ошибок, накопление негативного опыта и т.д.

Наиболее распространенной причиной возникновения конфликтов является несоответствие стиля руководства и личностных особенностей учителя ожиданиям коллектива или отдельных учащихся.

При *авторитарном стиле* основные усилия учителя направляются не на организацию диалога, а на односторон-

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

нее предъявление категорических требований, подавление сопротивления им, внешнее дисциплинирование путем различных педагогических санкций.

При *неустойчивом стиле*, который определяется эмоциональным состоянием педагога, в классе создается нервная обстановка. Внешне благополучный *нейтральный стиль* затрудняет решение глубоких конфликтов. Наиболее благополучным, позволяющим легко, быстро и рационально разрешать конфликтные взаимоотношения, является *демократический стиль*. Наименьшая конфликтность присуща *увлеченному стилю* (антиподу авторитарного) [58, 16].

Единая, общепринятая классификация конфликтов еще не разработана, так как существуют разные подходы к выделению причин их возникновения, условий протекания и способов разрешения. По мнению А.А.Ершова, конфликты различаются по источнику, по их содержанию, по типу разрешения, по форме выражения, по типу структуры взаимоотношений, по социально-психологическому эффекту, по социальным результатам [20]. Кроме того, важно учитывать характер отношений участников конфликта (конфликты по вертикали и горизонтали) и причины возникновения (объективные, субъективные, эмоциональные и деловые). Причинами конфликтов могут быть неадекватность социальных представлений личности и реальной действительности, несоответствие между занимаемым личностью местом в сфере общественных отношений и достигнутым уровнем развития, недостаток информации, острая необходимость выбора между двумя или несколькими жизненно значимыми действиями, неадекватность социальных стремлений личности и социальных убеждений окружающих людей, мнением которых человек дорожит, несоответствие между возросшими потребностями личности и реальными возможностями их удовлетворения [73].

Потенциальная возможность возникновения конфликтов определяется объективными и субъективными факторами. Разнообразные объективные факторы определяются спецификой порождающей их ситуации, а субъективные факторы способствуют переводу возможного, потенциального конфликта

в реальный. Роль субъективных факторов проявляется в том, что одна и та же ситуация может неоднозначно восприниматься разными индивидами — как побуждающая и не побуждающая к вступлению в конфликт [17]. Среди таких факторов выделяют ситуативные (неудовлетворенность, утомление, ощущение несправедливости и т.п.), характерологические (устойчивые качества личности, предрасполагающие к трудностям межличностного общения), а также установки людей, их позиции в отношениях, разный уровень общеобразовательной подготовки, разная степень развития профессиональных качеств, затруднение в освоении новой социальной роли.

Потенциальная возможность конфликта в значительной степени зависит от типа отношения учащихся к учителю.

Д.И.Фельдштейн и Л.И.Воробьева выделяют следующие причины школьных конфликтов: объективные особенности организации учебно-воспитательного процесса; социально-психологические; индивидуально-психологические; половые; возрастные. Исходя из этих причин, они предлагают анализировать конфликты на трех уровнях: социологическом, социально-психологическом и индивидуально-психологическом [66].

По мнению многих исследователей, необходимым условием возникновения конфликта является субъективное восприятие конфликтности ситуации, значимости противоречия, лежащего в основе конфликта или тот «личностный смысл», который вкладывается в понимание этого противоречия данным индивидом.

Экспериментальное изучение динамики, исхода и способов разрешения конфликтов показало, что развитие конфликта обычно идет в следующей последовательности: а) постепенное усиление позиций участников конфликта за счет введения все более активных сил, а также за счет накопления опыта борьбы; б) увеличение количества проблемных ситуаций и углубление первичной проблемной ситуации; в) повышение конфликтной активности участников, изменение характера конфликта в сторону его ужесточения, вовлечение в конфликт новых лиц; г) нарастание эмоциональной

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

напряженности, сопровождающей конфликтные взаимодействия, которая может оказать как мобилизирующее, так и дезорганизирующее влияние на поведение участников конфликта; д) изменение отношения к проблемной ситуации и конфликту в целом [52]. Эмоции участников конфликта, стимулирующие его начало, при достижении большой интенсивности могут выходить из-под контроля и переставать играть мобилизирующую роль, превращаясь в дезорганизирующий фактор.

Исходы конфликтов определяются их предметным содержанием, составом участников и условиями протекания. Среди возможных исходов Д.П.Кайдалов и Е.И.Суименко выделяют следующие: 1) полное уничтожение конфронтации путем взаимного примирения сторон на какой-либо основе; 2) исчезновение конфронтации, когда: а) одна из сторон выходит победителем, а другая признает себя побежденной, б) обе стороны в различной степени проигрывают и получают «негативное» удовлетворение; 3) ослабление конфликта путем взаимных уступок; 4) трансформация конфликта в видоизмененную форму, либо в принципиально новый конфликт, разрешение которого либо снимает первоначальный конфликт, либо оставляет его неурегулированным, но «затмевает» его своим эффектом или отодвигает на второй план, вызывая состояние перманентной конфликтности; 5) постепенное затухание конфликта путем его самопроизвольного течения; 6) механическое уничтожение конфликта (уход одного из участников конфликта или обоих из коллектива [22]).

Принято различать два способа разрешения конфликтов — конструктивный и деструктивный. При конструктивном личностность выбирает оптимальный алгоритм действий с причинением наименьшего ущерба для себя и противостоящей стороны в рамках принятых в обществе моральных и правовых норм. При этом личностность либо находит путь к достижениям желаемой цели, либо отказывается от нее, либо принимает компромиссные решения.

При деструктивном способе разрешения конфликтов происходит вытеснение или псевдоразрушение конфликта, а так-

же его разрешение при помощи неприемлемых с точки зрения моральных и правовых норм общества действий в отношении себя или других [23].

Существуют различные мнения о способах разрешения конфликтов. Среди них отмечают создание условий для продуктивного обмена информацией о конфликте; вмешательство других лиц, прежде всего официальных; полное или частичное, прямое или косвенное вмешательство в конфликт; вынесение его на обсуждение коллектива и принятие группового решения. Наиболее распространенными являются следующие способы разрешения учителями конфликтов с учащимися: 1) внешние пресечения конфликтов путем наложения санкций самостоятельно, либо с помощью родителей и администрации; 2) проведение индивидуальной работы с учащимися на уроке (беседы-внушения); 3) профилактика возможных конфликтов, разрешение конфликтных ситуаций с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; 4) игнорирование конфликтной ситуации, отсутствие выраженной внешней реакции. Выбор конкретного способа разрешения конфликта определяется уровнем профессионального мастерства учителя, пониманием им механизмов протекания конфликта, знанием индивидуально-возрастных особенностей учащихся. Конфликт можно считать разрешенным, если: учтены, преобразованы или изменены объективные причины; преобразовано или изменено внутреннее стремление к достижению первоначальных целей и при этом снято сопровождающее его отрицательное состояние; устранено конфликтное поведение; выработан навык правильного поведения в будущем.

Экспериментальные исследования позволили выделить две группы педагогов в зависимости от способа решения ими конфликтных ситуаций. Для педагогов первой группы характерен шаблонный, стандартный подход к анализу педагогических ситуаций. Свое решение они основывают на сложившихся стереотипных моделях педагогического воздействия. Конфликты решаются с позиции доминирования-подчинения, позиция ученика не учитывается. Ко второй группе относятся учителя творческого типа, которые воспринимают каждую

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

ситуацию как уникальную, имеющую не один, а несколько способов решения. Учителя данной группы осуществляют поиск вариантов решения на основе всестороннего анализа конфликтной ситуации и выбирают соответствующий способ педагогического общения [72].

Среди критериев, определяющих успешность разрешения конфликтов, в первую очередь следует отметить следующие: конфликт разрешен при условии прекращения реального противоборства; устранены травмирующие факторы; достигнуты цели одной из конфликтующих сторон; изменены позиции индивида (снятие или ослабление эмоциональной напряженности); усвоен навык активного поведения индивида в аналогичных ситуациях в будущем [5].

Все большую актуальность приобретает проблема управления конфликтами, эффективность которого, по мнению Д.И.Фельдштейна и Л.И.Воробьевой, определяется пятью принципами: заинтересованностью в психологических последствиях конфликта, системностью анализа причин конфликта, исключением односторонней ответственности за возникновение конфликта, нейтрализацией и профилактикой конфликтов [66].

В настоящее время большое значение приобретает проблема рефлексивного управления конфликтом, основанного на глубоком осмыслении причин и сущности противоречия, выборе правильного способа его разрешения на основе «перебора» и анализа всех возможных вариантов, глубокого проникновения в мотивацию обеих противоборствующих сторон, прогнозировании дальнейшего развития конфликта. Такое управление может быть внутренним, когда его осуществляет сам учитель — участник конфликта, внешним, при котором результаты рефлексивного анализа, осуществляемого значимыми для участников конфликта людьми, служат основой для рекомендаций, либо смешанным, сочетающим два первых способа. Л.А. Петровская считает, что «в плане управления конфликтом наряду с его разрешением, предотвращением и т.д. следует назвать также симптоматику, диагностику, прогнозирование и контролирование конфликта» [53]. В результате

анализа изучения специфики и динамики конфликтов, возникающих в общении в коллективах старшеклассников, выявлены следующие условия эффективного управления конфликтами: 1) обнаружение причин конфликтов; 2) осознание конфликта обеими сторонами; 3) доверие к учителю; 4) учет особенностей социального опыта участников конфликта; 5) умение предугадать возможные варианты поведения участников конфликта в последующих жизненных ситуациях.

Установлено, что конфликт может выполнять не только отрицательные, но и положительные функции. Позитивная функция конфликта связана с необходимостью «высвечивания» узких мест, нерешенных вопросов, фактов недостаточной целеустремленности, мотивированности отдельной личности или коллектива; с возможностью «отражения» позиций, психологического подтекста поведения; с зондированием социальных установок; с рассмотрением конфликта как средства репрезентации взаимной требовательности, регуляции поведения отдельных лиц как инструмента пресечения их недобросовестного поведения, коррекции индивидуальных особенностей, развития способностей [50].

Конструктивно разрешенный конфликт не только повышает интеллектуальную, эмоциональную и волевою активность взаимодействующих сторон, но и поднимает межличностные отношения на более высокий уровень. Негативная функция конфликта заключается в том, что возникающая в процессе его эмоциональная напряженность снижает критичность мышления, искажает межличностное понимание, побуждает к превратному толкованию поступков друг друга, повышает уровень тревожности, провоцирует неоправданные, нередко оскорбительные способы психологической защиты. Даже внешне благополучно разрешенный конфликт приводит к обострению внутренних противоречий.

Деструктивные и конструктивные функции конфликта подробно анализирует Л.А.Петровская. По ее мнению, конфликт может нарушать систему коммуникаций, ослаблять ценностно-ориентационное единство, снижать групповую

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

сплоченность, понижать функционирование группы в целом. Деструктивное воздействие обнаруживается особенно остро на стадии конфликтного поведения [53]. Конструктивные функции конфликта заключаются в том, что конфликт может способствовать предотвращению застоя в группе, служить источником нововведений, с ним может быть связано появление новых целей, норм, ценностей. Обнаруживая и устраняя противоречие, конфликт освобождает группу от многих негативных явлений, тем самым способствуя ее стабилизации. Установлено, что определенный минимум конфликтности способствует поддержанию в группе определенного тонауса социальной активности. Поэтому бесконфликтность в формировании взаимоотношений в группе не является идеалом. Отсутствие всяких споров, столкновений свидетельствует о неблагоприятном психологическом климате. Сила и зрелость коллектива проявляется в продуктивном разрешении противоречий на пути сплочения и успешности достижения творческих созидательных и воспитательных целей.

Безусловное влияние оказывают конфликты на личность. С одной стороны, они мобилизуют морально-психологический потенциал личности, способствуя развитию самосознания, утверждению положительных сторон и преодолению отрицательных черт личности, с другой — могут приводить к фрустрации, вызывая глубокую неудовлетворенность, тяжелые эмоциональные переживания, недовольство собой и окружающими людьми.

Особенно ярко в конфликте проявляются порядочность и достоинство человека, его отношение к людям и событиям. Конфликт выполняет конструктивную роль, если становится источником нового жизненного опыта, ресурсом собственного развития.

В зависимости от того, какие стороны личности, мотивы ее деятельности актуализируются в конфликте, он может способствовать усвоению норм, правил поведения в обществе, либо препятствовать такому усвоению. Конфликт — как предельный случай обострения противоречий — может стать условием

осознания личностью негативных качеств, необдуманных поступков, вызвать стремление избавиться от недостатков, исправить их, может явиться источником развития моральных качеств личности. В этом случае необходимо участие внимательного, вдумчивого педагога [32].

Установлено, что в некоторых случаях школьные конфликты влияют на формирование патологических черт личности ученика, они являются причиной неврозов и различных форм дидактогении. Так как учителя редко учитывают возможность последствий конфликтов в классном коллективе, они некорректным обращением с учащимися стимулируют развитие различных невротических состояний, последствия которых иногда сказываются на протяжении всей дальнейшей жизни человека.

В протекании школьного конфликта велика роль понимания учителем ученика и самого себя, а также различных видов рефлексии, проявляющаяся в педагогическом общении. Именно поэтому наша монография посвящена социально-перцептивным и рефлексивным аспектам психологической природы конфликта, с которыми мы связываем его внутренние механизмы.

1.2. Проблема познания других и самопознания в конфликте

Установлено, что процессы межличностного понимания являются существенным фактором, определяющим специфический характер порождения, развития, разрешения межличностного конфликта. В ряде исследований раскрыты особенности межличностного понимания в ситуации конфликтного взаимодействия в условиях конкретного вида совместной деятельности (шахматные игры), спортивной деятельности, деятельности управления и т.д.

Основы научной теории восприятия и понимания человека человеком в отечественной психологии были разработаны в исследованиях А.А.Бодалева и его сотрудников, кото-

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

рые показали, что понимание другого человека представляет собой сложную мыслительную задачу, направленную на выявление его индивидуальности, индивидуально-неповторимого своеобразия его личности. Сложный процесс постижения индивидуальности зависит от установок, эталонов и стереотипов, сформировавшихся у субъекта в прошлом опыте общения. От особенностей субъекта и объекта познания и условий общения зависят объем и достоверность информации о другом человеке. Основой полноты, глубины и адекватности проникновения во внутренний мир другого человека являются, прежде всего, уровень сформированности человека как личности, а также как субъекта труда, познания и общения [8].

Исследованиями А.А.Бодалева и его сотрудников установлена зависимость между адекватностью понимания других и адекватностью понимания себя. У перцепиентов с неадекватным представлением о себе, которые часто проецируют на другого человека собственные отрицательные качества, формируются искаженные, неадекватные представления и о других людях, что может являться одной из причин конфликта.

Психологи выделяют два уровня педагогической социальной перцепции. Первый уровень — когнитивный (познавательный), которому свойственны сформировавшиеся в процессе познания другого человека представления и понятия о его индивидуальности. Второй уровень характеризует эмоциональную сторону социальной перцепции — эмпатию, т.е. способность проникать в чувства другого человека, сопереживать с ним и сочувствовать ему, разделять с ним его радости и огорчения.

Педагогическая социальная перцепция, в отличие от понимания окружающих людей представителями других социальных групп (врач, юрист), имеет свою специфику, которая определяется особенностями педагогической деятельности, в частности, ее свойством быть метадеятельностью, рефлексивным ее характером и т.п.

Для понимания специфики педагогической социальной перцепции важно учитывать идеи Б.Г.Ананьева о человеке

как системе, которая, по его мнению, включает три уровня: индивидуальный (темперамент, задатки и возрастно-половые особенности психики), субъектный (навыки, умения, способности, характеризующие человека как субъекта деятельности) и личностный (статус, выполняемые роли, ценностные ориентации, мотивы, черты характера). Эти уровни взаимосвязаны и взаимопроникают. От структуры, содержания и типа организации деятельности зависит, какой стороной своей психики ученик «поворачивается» к учителю.

Установлено, что организаторская и целевая деятельность учителя являются средствами (методами) достижения целей воспитания. Однако педагоги нередко на первый план выдвигают объект целевой деятельности (которая организуется), оставляя «в тени» объект специфически воспитательной деятельности. Внимание педагога перемещается на продукт деятельности детей, а не на те знания, умения и отношения, которые дети усваивают в ходе изготовления этого продукта.

Перемещение внимания с ученика как объекта воспитания на организацию дела, обуславливающего материальные или духовные продукты, приводит к тому, что педагог воспринимает этого ученика прежде всего как субъекта деятельности, чаще всего учебной. Понимание учителем ученика в основном фокусируется на предмете его деятельности (как учится) и в гораздо меньшей степени на тех ее сторонах, которые связаны с отношением этого ученика к другим участникам деятельности. Подмена специфически воспитательных целей целями организуемой деятельности приводит к тому, что у многих учителей познание детей как бы застревает на этом «прагматическом» этапе, когда ученик воспринимается односторонне, т.е., в основном как субъект деятельности [31].

Прикованность учителя к предметной стороне деятельности и игнорирование признака ее совместности объясняет распространение среди учителей интеллектуально-волевого типа характеристики ученика в целом; выделяются знания, интеллектуальные умения и способности ученика, исполнительность, дисциплинированность и т.п. Такое «структуриро-

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

вание» личности ученика, очевидно, объясняет известный стереотип педагогической социальной перцепции, который состоит в том, что ученик характеризуется в целом в зависимости от того, как он учится. Было установлено, что такая стереотипизация в понимании детей, узко прагматический подход к оцениванию их личности в целом возникает в тех случаях, когда деятельность ученика организуется как индивидуальная. Тогда личностные свойства ученика остаются для учителя закрытыми. Учитель слабо знает его статус, роли, которые он выполняет в семье и школе, ценностные ориентации, мотивы поведения, черты характера. Все это неминуемо ведет к серьезным просчетам в воспитательной работе. Личностные свойства ярче проявляются, если в деятельности достаточно выражен признак ее совместности, когда она организована как коллективная и в ней образуются отношения взаимной ответственности и взаимной требовательности.

У учителей-мастеров познание учащихся опосредовано как раз взаимодействием обоих признаков деятельности, т.е. ее предметности и совместности. Ученик воспринимается при этом не только как субъект деятельности, но и как личность с присущим ей своеобразием.

Слабо знают и понимают учителя индивидуальные свойства учеников, т.е. их темперамент и задатки. Между тем, становлению нормальных взаимоотношений учащихся с учителем, формированию у них положительных черт личности мешает непонимание учителем таких, например, особенностей поведения ученика, которые связаны с такими свойствами темперамента, как сензитивность, неуравновешенность и повышенная реактивность.

Специфика педагогической социальной перцепции состоит в том, что учитель стремится понять ученика в процессе его становления. Ученик все время изменяется. Поэтому в процессе познания его возникают противоречия между ранее возникшим мнением о личности ученика и новыми фактами его поведения и деятельности. Осознание этого противоречия и чувство сомнения побуждают учителя не успокаиваться

на достигнутом знании, а постоянно думать о ребенке, находить в нем новые черты.

Влияние содержания и типа организации деятельности на понимание учащихся преломляется через личность учителя. Прослежено, что учеников лучше знают и понимают учителя-женщины. Все учителя лучше понимают учеников своего пола. Но женщины глубже понимают мальчиков, чем мужчины девочек. Выявлены и различия в понимании детей в зависимости от специальности учителя. Учителя дисциплин гуманитарного цикла полнее характеризуют учеников, чем учителя дисциплин политехнического цикла. Это связано с тем, что именно психологическая сторона литературного знания является одним из источников развития человека как субъекта познания других и самопознания. При этом учителя гуманитарных дисциплин полнее и глубже характеризуют коммуникативные и рефлексивные черты характера. Учителя политехнического цикла проявляют разностороннее знание черт характера, выражающих отношение к труду. Они также лучше гуманитариев понимают особенности математических, конструктивных и спортивных интересов и способностей своих учеников [29].

Выявлено также, что молодые учителя (до пяти лет стажа) при одинаковом уровне педагогического мастерства адекватнее и глубже понимают детей, чем учителя с длительным стажем педагогической деятельности. Этот факт мы объясняем тем, что у молодых учителей еще не сформированы стереотипы, затрудняющие проникновение во внутренний мир ученика. Общее количество признаков, которые называет учитель, характеризуюя учеников, уменьшается по мере увеличения длительности стажа работы в школе. При этом характеристики учеников становятся, как правило, все более обобщенными, все чаще применяются глобальные оценки личности. Однако характер этого обобщения в процессе отражения личности у учителей неодинаков. У учителей-мастеров обобщенное отражение личности ученика носит творческий характер и заключается в выявлении ее индивидуально-

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

го своеобразия, в то время как у не мастеров оно стереотипно и формалистично.

На познание ученика влияет и воображение учителя, и чувства, которые часто становятся мотивами этого познания, и воля, которая проявляется в преодолении трудностей познания.

Таким образом, в распознавании характера и способностей учащихся актуализируются и функционируют особенности и качества личности учителя в целом. С этим обстоятельством связаны расхождения во мнениях учителей о наличии у характеризуемых учащихся того или иного качества личности и об уровне его развития.

Важную роль в процессе познания других людей в ситуациях взаимодействия, особенно конфликтного, играет эмпатия. Слово «эмпатия» буквально означает сопереживание. Эмпатия включена в систему отношений человека к другим людям. С.Л. Рубинштейн писал: «...сердце человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям: то, чего он стоит, целиком определяется тем, какие отношения к другому человеку он способен устанавливать» [56]. Этим отношениям свойственны: эмоциональная и личностная раскрытость партнеров по общению, психологический настрой на актуальные состояния друг друга, доверительность, искренность выражения чувств и состояний.

С позиций системного подхода эмпатия рассматривается как элемент целостной структуры личности. Она тесно связана с другими ее сторонами и свойствами (тревожностью, сензитивностью, общительностью, воображением и др.) и является ядерным образованием, в котором предстает особый «сплав» мотивов, выражающих отношение к людям. Вместе с тем эмпатия сама по себе также образование системное, которое включает следующие стороны: отражение эмоционального состояния другого человека (когнитивный уровень), сопереживание или сочувствие, которое испытывает субъект эмпатии в отношении к другому лицу (аффективный уровень), активное помогающее поведение субъекта (поведенческий уровень).

Понимание субъектом других людей всегда эмоционально окрашено. Однако о присутствии в межличностных отношениях феномена эмпатии можно говорить, когда в целостном акте познания другого человека этот компонент наиболее выражен в форме сопереживания и сочувствия. Сопереживание — это переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой на основе отождествления с ним. Сочувствие — переживание субъектом по поводу чувств другого.

Некоторые представители западной психологии рассматривают эмпатию как пассивно-созерцательное отношение к переживаниям другого человека. Но в последнее время представители отечественной и зарубежной психологии выделяют действенную эмпатию, в которой хорошо представлен поведенческий компонент, проявляющийся в помогающем поведении. Действенная эмпатия при этом рассматривается как мотив гуманистического поведения.

Характеризуя эмпатию, многие приписывают ей замкнутость в рамках непосредственного эмоционального опыта, слабость ее рефлексивной стороны. Однако такое объяснение природы эмпатии противоречит принятому в советской психологии положению Л.С.Выготского об единстве аффекта и интеллекта, о том, что эмоции являются мотивами интеллектуальной деятельности. Например, в деятельности педагога постоянное размышление об ученике, переосмысление своего мнения о нем и взаимоотношений с ним невозможно при равнодушном, отстраненном отношении к ученику. Несомненно, что эмпатийные свойства личности педагога являются компонентом педагогического творчества как условия успешности педагогической деятельности.

Педагогическая эмпатия проявляется и формируется в ситуациях диалогического общения, когда ученик выступает не только как объект, но и субъект взаимодействия с учителем. Являясь непосредственным проявлением сопереживания и сочувствия ребенку, педагогическая эмпатия в то же

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

время включена в структуру педагогического воздействия, опосредованного воспитательной целью. Педагогическая эмпатия реализуется в формах помогающего поведения, и это определяет ее особую социально-практическую значимость для морального совершенствования личности учителя, оптимизации межличностных отношений с учащимися.

Эмпатия, как и всякое эмоциональное явление, поддается развитию. Характерно, что дети, проявившие в раннем детстве высокую степень эмпатии, по сравнению с низкоэмпатийными детьми, обнаруживают высокую эмпатийность и в более позднем возрасте. В онтогенезе ребенка выделены две последовательно развивающиеся формы эмпатии — сопереживание как непосредственно-импульсивная форма реагирования на неблагополучие другого, и сочувствие — осознанный отклик на реальную жизненную ситуацию. Сочувствие как более сложная «социализированная» форма эмоциональной эмпатии базируется на потребности в благополучии другого и связана с гуманистической направленностью личности.

Исследования Г.Ф.Михальченко показали, что в процессе совершенствования действий и поступков, направленных на помощь другому человеку, эмпатийные переживания интегрируются, интериоризируются, следствием чего эмпатийное поведение становится устойчивым личностным свойством, являющимся ядром педагогических способностей, а также коммуникативных черт характера, которые определяют психический склад личности в целом [44].

Проблема адекватности понимания другого и адекватного понимания себя особенно важна при изучении конфликтного межличностного общения. Одним из аспектов этой проблемы является изучение влияния межличностного восприятия на прекращение когнитивного конфликта общающихся сторон. Установлено, что способность видеть вещи глазами другого, встать на его место, ведет к свертыванию конфликта между людьми. Знание «личностной политики» другого лица способствует более точному предсказанию моделей его поведения; более точного межличностного восприятия можно

ожидать от тех субъектов, которые используют более комплексную, разностороннюю «когнитивную политику». Кроме того, необходимо учитывать сложность конфликтной ситуации, которая может блокировать адекватность и глубину понимания. Обострение противоречий и несогласий, повышение эмоциональной возбудимости может существенно затруднять понимание смысла слов, поступков и их интерпретацию, обострять чувство обиды и неудовлетворенности. Чем адекватнее осознание конфликта его действительному содержанию, тем более объективным и точным будет выход субъектов из состояния конфликта. Для этого должны быть созданы максимально благоприятные условия получения оппонентами достоверной информации о ситуации и о себе.

Наиболее исследованной является проблема понимания учителем ученика, которое детерминировано содержанием, организацией и структурой деятельности ученика. Так, в условиях индивидуальной деятельности ученик воспринимается педагогом скорее как субъект деятельности (прежде всего учебной). При этом он недостаточно выделяет качества личности ученика. Однако в условиях коллективной деятельности учитель может выявить и оценить личностные свойства учащихся (статус, мотивы, ценностные ориентации, черты характера) [31].

Установлено, что для определения роли понимания других людей в разрешении конфликта существенное значение имеет выделение критериев творческого познания учителем ученика: определение степени восприимчивости ученика к воспитательному воздействию, видение ученика в развитии, характеристика внешнего-внутреннего (их взаимопереходов), выделение существенных противоречий в структуре личности, соотнесение актуального и потенциального в развитии ученика и т.п. [14].

По мере повышения уровня понимания учащегося изменяется соотношение воспитательных воздействий: уменьшается их количество, расширяется «репертуар», дисциплинирующие воздействия заменяются организующими, прямые - косвенными, отрицательные оценки положительными. Кро-

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

ме того, установлено, что тип понимания учащихся влияет на содержание мотивов педагогического общения. При субъектном понимании учеников преобладает гуманистическая направленность поведения учителя. Объектное понимание ученика обуславливает общение по другим, негуманистическим мотивам [31].

Установлено, что наиболее адекватные представления о других складываются у тех людей, для которых характерна направленность на другого человека. А.А.Бодалев отмечает, что для наиболее успешно работающих учителей характерна ориентированность на положительные качества в личности ребенка, высокая устойчивость и адекватность представлений о тех людях, с которыми они общались [8].

Понимание учащихся определяется и качествами личности учителя (доброта, оптимизм, предвзятость и др.), в зависимости от которых учитель видит в ученике либо положительное, либо отрицательное. А.М.Матюшкин отмечает, что в случаях отрицательных оценок процесс перцепции практически завершается, в то время как при положительных оценках создаются психологические условия, обеспечивающие возможность выявления особенностей личности другого человека [41].

Важной проблемой изучения социально-перцептивных процессов общения является характер взаимосвязи познания другой личности и самопознания. Самопознание осуществляется на основе сравнения себя с другими; отношение человека к самому себе опосредовано отношением к нему других.

По мнению А.А.Бодалева, познание человеком самого себя — сложный многоступенчатый процесс, проходящий все уровни чувственного и логического отражения, представляющий собой процесс движения, возникновения противоречий и разрешения их, процесс постоянного движения от неполного, неглубокого, поверхностного знания к более полному, глубокому, всестороннему [8].

При познании себя субъект, как и при познании другого человека, относится к себе как к объекту. Познание себя и

познание другого человека являются двумя сторонами диалектически единого процесса, основанного на существовании тесной взаимосвязи и взаимозависимости между индивидом и обществом.

Поскольку самопознание является частным случаем познания людьми друг друга, процесс самопознания протекает по тем же законам, в соответствии с теми же механизмами, что и познание другого человека: стереотипизации, категоризации, логического умозаключения на основе отдельных фактов поведения, опоры на интуицию, эффекта ореола, стремления к внутренней непротиворечивости, проекции, атрибуции и т.п. Однако данный процесс формируется и реализуется как бы с обратным знаком, т.е. не на основании собственных оценок, определений, норм субъекта, а в соответствии с нормами и оценками внешнего по отношению к нему социального окружения [54].

Об этом свидетельствует и сильная корреляционная положительная связь между категориями, которые люди используют в описании других людей и в описании самих себя.

Результатом деятельности самопознания является самооценка, которая выполняет роль регулятора поведения и деятельности субъекта.

Представляет интерес проблема взаимовлияния самооценки и оценки другого человека. Установлено, что восприятие и оценка различных сторон своей личности являются отправными точками организации восприятия и оценки других людей, в частности, люди, осознающие свои особенности, делают меньше ошибок при восприятии других. Существует тенденция более точного оценивания людей, обладающих чертами, которые мы признаем и ценим в себе, и не нравятся люди, обладающие «нашими» недостатками. Высокая самооценка не только приводит к восприятию партнера как более похожего на себя, но и способствует, в целом, более доброжелательному восприятию.

Исследование И.И.Чесноковой показало, что самооценка коррелирует с эффективностью межличностного общения,

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

деятельности и поведения субъекта. Результат процесса саморегулирования зависит от адекватности, устойчивости и глубины самооценки. Высокий уровень развития этих свойств самооценки и их интеграции осуществляют как соответствующий уровень саморегулирования, так и его адекватность [70]. Наоборот, пониженные или завышенные показатели самооценки приводят к дезадаптации в оценке ситуации, принятии решения и в оценке собственного поведения.

Эффективность педагогической деятельности зависит от степени адекватности самооценки учителя. Так, завышенная самооценка приводит к псевдоовладению ситуацией, поскольку в этом случае учитель все усилия направляет на избегание сложных ситуаций обучения и воспитания.

Для выяснения природы конфликта в системе «учитель-ученик» важное значение имеют результаты изучения динамики развития самопознания учителя. Установлено, что становление самопознания идет следующим путем: от парциальных, невербализованных представлений о своей личности, ограниченного знания недостатков и преувеличения числа достоинств собственной профессиональной деятельности, неадекватной самооценки и неспособности предвидеть трудности и достижения в своей работе, характерных для учителей-немастеров, до основанной на рефлексии критической и адекватной оценки многообразных сторон собственной личности и деятельности, ясного понимания причин своих творческих успехов и неудач, умения предвидеть развитие у себя новых интересов, знаний, умений и навыков, типичных для учителей-мастеров [43].

В работах Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской доказано, что становление профессионального самосознания учителя, которое включает ряд элементов (актуальное «Я», ретроспективное «Я», идеальное «Я», рефлексивное «Я»), неразрывно связано с ростом его профессионального мастерства, развитием способности к рефлексивному управлению учебно-воспитательным процессом [173]. Установлено, что профессиональное самосознание учителя развивается соответственно росту

педагогического мастерства. При этом учителя с развитым самосознанием чувствуют себя уверенно, лучше понимают своих учеников, не испытывают необходимости прибегать к психологической защите, способны строить продуктивные отношения с учащимися [35].

В конфликтной ситуации, несущей в себе угрозу, опасность для ее участников, особенно важным является адекватное поведение каждого из них. Участники конфликта в ходе взаимодействия неизбежно проявляют какие-то свои личностные характеристики и наиболее «заученные» реакции или схемы поведения, что существенным образом влияет на продуктивность разрешения конфликта. Одной из таких поведенческих схем является психологическая защита.

Понятие «психологической защиты» наиболее полно раскрывается с позиций психоанализа. Первое определение, систематизация и описание основных способов защитных проявлений личности принадлежит Анне Фрейд. По ее мнению, защитные механизмы представляют собой деятельность «Я», начинающую функционировать в случае, когда «Я» подвержено чрезмерной активности побуждений или соответствующих им аффектов, представляющих для него опасность. Их главная особенность — автоматическое функционирование, не согласованное с сознанием. «Я», которое активно защищается от эмоциональных переживаний, вмешиваясь в преобразование этих переживаний, делает их безопасными для себя. А.Фрейд выделяет десять основных видов защитных механизмов: вытеснение, регрессию, реактивное изменение «Я», изоляцию, неосуществление, интроекцию (идентификацию), проекцию, поворот к противоположной (негативной) реакции и сублимацию. По ее мнению, защитные механизмы не допускают в сознание «Я» представления, идеи, аффекты в том случае, когда они нежелательны и опасны для «Я», поэтому это самый эффективный (для сохранения психики), но и самый опасный защитный механизм, который ведет к сильному нарушению целостности личности [76].

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

В результате изучения поведения и деятельности учителя Э.И.Киршбаум установил, что реализация учителем различного рода защитных механизмов, имеющих целью сохранить установившуюся при конфликтах в онтогенетическом развитии психологическую структуру личности, способствует выбору непродуктивной формы решения конфликта. По его мнению, наиболее непродуктивной формой защиты является агрессивное поведение, которое часто является выражением слишком сильного нетерпеливого желания изменить своего партнера по общению [23].

Однако существуют и другие точки зрения на психологическую защиту как релевантное средство саморегуляции в конфликтных ситуациях. Так, Р.М.Грановская считает оправданным применение защитных механизмов психики субъектами с жесткой и косной системой принципов поведения, у которых защитные механизмы выполняют как бы оберегающую психику функцию [16]. Сходного мнения придерживается В.Г.Асеев, который считает, что «замечательное свойство этого механизма (защитного) состоит в том, что он гасит, сводит на нет... внешние и внутренние воздействия на важные параметры личности» [4]. Вряд ли можно согласиться с такими взглядами, поскольку защитные механизмы еще сильнее закрепляют косные способы поведения, а ригидная система принципов поведения, в основном, обусловлена использованием психологической защиты в конфликтных ситуациях. Нам ближе взгляды других авторов, например Ф.Е.Василюка, который отмечает, что защитные механизмы могут избавить человека от рассогласованности и амбивалентности чувств, предохранить его от сознания нежелательных содержаний, устранить негативные психические состояния тревоги, страха, стыда, но конечный результат их использования выражается в объективной дезинтеграции поведения, самообмане, мнимом разрешении конфликта или даже неврозе [12]. Разделяя эту точку зрения, мы исходим из того, что использование защитных механизмов не более чем попытка псевдоразумно

обосновать свое поведение. В этом случае становится невозможным познать самого себя и другого, так как актуализация защитных механизмов психики приводит к снижению уровня способности сосредоточиться на содержании получаемой информации о другом человеке.

Наиболее глубокий анализ самосознания в конфликте осуществлен В.В.Столиным. Он считает, что при пересечении двух деятельностей (своей и другого) возникает необходимость совершения поступка. Конфликтная ситуация объективно определяет конфликтный смысл поступка, который «переживается либо как сознательная дилемма, либо как субъективная трудность, нежелание, то есть, в форме эмоциональной сигнализации об этой конфликтности» [63]. При совершении поступка на основе выбора, всегда трудного, возникает конфликтно-личностный смысл «Я», который запускает дальнейшую работу самосознания. Это один из механизмов самопознания в конфликте, который при определенных условиях может привести к продуктивному разрешению конфликта.

Таким образом, самосознание человека, как и процесс познания других людей, использует особые приемы и способы переработки чувств, мыслей для интеграции «Я», которое обеспечивает регуляцию поведения как в стандартных ситуациях, так и при конфликте.

1.3. Педагогическая рефлексия и ее роль в разрешении конфликтных ситуаций

Профессионально-педагогическая деятельность, которая осуществляется в условиях неопределенности и многозначности возможных решений ее задач, является своеобразной метадеятельностью, как бы надстраивающейся над деятельностью учащихся, организующей основные виды их деятельности и влияющей на характер взаимопонимания и взаимоотношений в учебно-педагогическом коллективе учителей и учащихся [45]. С этой особенностью педагогической деятельности связан ее рефлексивный характер.

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Одним из важных условий творческой деятельности педагога является высокий уровень развития **рефлексии**, связанной с осмыслением собственного сознания, собственных действий, самопознанием собственного «Я» и, как следствие, установлением правильных отношений с учащимися, коллегами, администрацией. К рефлексивным процессам, функционирующим в общении, относят самопознание, самоанализ, переосмысление и перепроверку собственного мнения о себе, мнения о других людях, а также о том, что, по мнению субъекта, думают о нем другие люди, как они его оценивают и как к нему относятся. Рефлексивный характер педагогической деятельности заключается в том, что, управляя деятельностью учеников, учитель «...смотрит на себя и свои действия (и оценивает их) как бы глазами учащихся» [45]. При таком рефлексивном управлении у педагога формируется умение становиться на точку зрения ученика, представлять его внутренний мир, установки, отношение не только к учебному предмету, но и к личности самого педагога. Рефлексивный характер педагогической деятельности находит свое проявление и в отношении учителя к самому себе. Так, вступая в активное общение с учащимися, становясь одним из участников диалога с ними, учитель в то же время не теряет контроля над собой; он оценивает себя как участника диалога с точки зрения того, насколько удастся ему организовать этот диалог и насколько активен в нем ученик. Это похоже на восприятие художественного произведения: читатель как бы идентифицирует себя с автором или героем произведения, живет его мыслями и чувствами, не забывая тем не менее, что он все же нечто иное, чем автор или герой произведения [45].

Одним из достаточно хорошо изученных видов рефлексии, функционирующей в творческой деятельности учителя, является анализ и обобщение им своего педагогического опыта. Однако в целом специфика рефлексии, проявляющейся в процессах общения, в том числе и педагогического, до сих пор была исследована в меньшей степени, чем в индивидуальной творческой деятельности. Недавно проведенные экспериментальные исследования позволили выявить три основных вида

педагогической рефлексии: социально-перцептивную, коммуникативную и личностную.

Сущность **социально-перцептивной рефлексии** заключается в переосмыслении, перепроверке педагогом собственных представлений и мнений, которые у него сформировались об учащимся в процессе общения с ними. При этом педагог: 1) выдвигает гипотезы о скрытых целях и мотивах поведения ученика; 2) старается предвидеть его действия в определенной ситуации; 3) раскрывает существенные противоречия его личности и определяет пути их разрешения; 4) анализирует изменения личности учащегося в связи с условиями воспитания; 5) преодолевает противоречия между ранее сформировавшимся мнением об ученике и новыми фактами его поведения. Существенным при этом является стремление педагога разобраться в истинных мотивах и причинах поведения ученика [15]. Эти проявления рефлексии в процессе познания учителем учеников осуществляются на фоне постоянного самоанализа и самоконтроля своего мнения о них и сопровождаются чувством сомнения, стремлением проникнуть в истинные причины и мотивы поведения.

Эффективность социально-перцептивной рефлексии в значительной степени зависит от уровня развития у педагога эмпатии, определяющей эмоциональный фон познания учащихся. Эмпатия проявляется в форме сопереживания и сочувствия к ученикам, причем неразвитость ее у педагога может привести к снижению рефлексивной деятельности учителя и к последующим нарушениям в отношениях с учащимися.

Неразвитость социально-перцептивной рефлексии приводит к нарушениям в системе «учитель-ученик». Типичным примером таких нарушений является ситуация, при которой учитель строит свои воспитательные воздействия без учета новообразований, возникающих в процессе развития ученика, когда, например, им не учитывается сформировавшаяся у подростков потребность во взрослости. Наоборот, учет этих новообразований заставляет учителя «оглядываться» назад и сопоставлять то, каким был ученик, с тем, каким он стал, т.е. «рефлексировать».

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Для эффективной организации общения с учащимися необходимо выяснить, какие преимущественно стороны внутреннего мира учащихся становятся предметом рефлексирования со стороны учителя. Как показал анализ представлений и понятий, формирующихся у учителя об ученике в процессе непосредственного общения с ним, личностные свойства познать труднее, т.е., его мотивы, ценностные ориентации, существенные черты характера чаще поддаются перепроверке и переосмыслению. Рефлексия здесь выражается в «расшифровке» истинных целей и мотивов поведения, преодолении стереотипов социальной перцепции, разного рода негативных установок и т.п. Нередко учитель вообще не задумывается о внутренне скрытых психических свойствах ученика. Толчком к рефлексированию своего мнения о нем является получение об ученике неожиданной информации, а также те случаи, когда воспитательные воздействия не дают положительного результата и перед учителем возникают задачи, требующие нестандартного решения, творчества в познании и воспитании детей.

Предметом рефлексирования для педагогов являются, в первую очередь, личностные качества учеников (статусно-ролевые позиции, ценностные ориентации, мотивы, черты характера и др.). Субъектные свойства (умения, навыки, способности), проявляющиеся непосредственно в деятельности (прежде всего учебной), подвергаются рефлексии значительно реже. При этом, однако, восприятие и оценивание субъектных свойств ученика может влиять и на восприятие его личностных свойств, что связано с особенностями стереотипизации восприятия ученика, когда сложившееся о нем мнение у учителя как о субъекте учебной деятельности является основой для характеристики его как личности. В случае рассогласования сложившегося у учителя мнения об ученике с реальными фактами поведения этого ученика, а также при неэффективности применяемых педагогом воспитательных воздействий возникает потребность в нестандартном подходе к ученику, что требует глубокого рефлексирования его лич-

ностных свойств (ценностных ориентаций, мотивов, психологических особенностей и др.). При этом педагог анализирует цели и мотивы поведения ученика, стремится преодолеть стереотипы социальной перцепции и сформировавшиеся у него негативные установки по отношению к ученику.

Ярким примером социально-перцептивной рефлексии являются психологические характеристики, составленные А.С.Макаренко на выпускников колонии. В них проявляются следующие черты творческого познания воспитанников: сочетание способности к анализу личности с целостностью ее восприятия; умение выделять устойчивые интегральные свойства, рассматриваемые им как результат активного взаимодействия с обстоятельствами жизни; взаимопроникновение типического и индивидуального в характере; постижение внутренней логики системы личностных свойств в ее динамике и противоречиях; отражение генеза этих свойств в связи с основными жизненными отношениями личности; анализ восприимчивости воспитанника к воспитательным воздействиям; соотнесение актуального и потенциального в развитии, ориентация на «зону ближайшего развития» [14]. Такая диалектичность понимания как раз и достигается с помощью различных приемов рефлексии: выделение причин явлений, восприятие личности в различных временных срезах, прогноз развития, сомнение, анализ результатов, выдвижение новых проблем воспитания и т.д. В процессе упражнения такие приемы становятся рефлексивными умениями.

Социально-перцептивная рефлексия осуществляет функцию регуляции педагогического общения в условиях рассогласования стратегии (целей и основных средств воспитания, направленных на обеспечение следующего этапа развития) и тактики (учета оперативно-текущей информации о проявлениях свойств и состояний ученика) педагогического воздействия. Отсутствие стратегии, когда учитель действует только исходя из наличной ситуации и оценивая ее на основании конкретного поступка ученика без учета всей совокупности свойств его личности, часто приводит к конфликту с учащи-

мися. Наоборот, предвидение действий ученика в разнообразных психолого-педагогических ситуациях позволяет учителю скоординировать стратегию с тактическими приемами педагогического воздействия, направленного на проектирование личности.

Коммуникативная рефлексия заключается в осознании субъектом того, как его воспринимают, оценивают, относятся к нему другие («Я — глазами других»). Для учителя значимыми другими являются, прежде всего, учащиеся, а также коллеги, администрация школы, родители учащихся. Данный вид рефлексии входит в структуру профессионального самосознания педагога, реализуясь в форме «Рефлексивного Я».

Экспериментально установлены некоторые особенности коммуникативной рефлексии. В частности, учителя склонны переоценивать предполагаемое мнение учащихся об их коммуникативных качествах и недооценивать мнение учеников об их дидактических умениях и интеллектуально-волевых качествах. С увеличением длительности педагогического стажа и уровня педагогического мастерства точность прогнозов увеличивается [25].

В целом, «Рефлексивное Я» педагога выполняет регулятивную функцию, так как содержащаяся в нем обратная информация о степени эффективности собственной деятельности постоянно сопоставляется с другими компонентами профессионального самосознания («актуальным Я» и «идеальным Я»), что приводит, в конечном итоге, к его перестройке, поднятию на новый, более высокий уровень.

Адекватность коммуникативной рефлексии влияет на регуляцию взаимоотношений с учащимися и стиль педагогической деятельности. При адекватности коммуникативной рефлексии самооценке учителя и оценке его учащимися достигается высокий уровень взаимопонимания с ними при демократическом стиле отношений. Когда при высоком уровне коммуникативной рефлексии самооценка учителя не совпадает с мнением о нем учащихся, учитель тяготеет к авторитарному стилю отношений. При пониженной потребности

учителя знать мнение о нем учащихся, наличии положительных коммуникативных черт (доброжелательность, незлопамятность, умение общаться с учащимися, демократизм в общении с ними) и адекватной самооценки учитель склонен к либеральному стилю отношений. Наконец, учителя с низкой адекватностью самооценки и коммуникативной рефлексии не умеют общаться с детьми, тяготеют к авторитарному или ситуативному стилю отношений [15].

Степень адекватности коммуникативной рефлексии учителей влияет на формирование их **личностной рефлексии**, т.е. на осмысление собственного сознания и своих действий самопознания. В свою очередь, личностная рефлексия («Актуальное Я») как компонент профессионального самопознания, опирающийся на коммуникативную рефлексия («Рефлексивное Я»), оказывает значительное воздействие на регуляцию педагогической деятельности.

Все виды рефлексивных процессов реализуются на различных уровнях: поведенческом, аффективном, гностическом. Для педагогической рефлексии (коммуникативной и личностной) поведенческий уровень характеризуется отражением и переосмыслением внешних проявлений психики человека, фактов поведения и деятельности как с точки зрения самого субъекта, так и с точки зрения восприятия его другими людьми. На аффективном уровне субъект не только эмоционально оценивает свое поведение, но и прогнозирует эмоциональное отношение к нему других лиц. Гностический, самый высокий уровень развития рефлексии, проявляется в процессе опосредованного понимания самого себя, основанного на представлении субъекта о том, как его понимают другие. Этот процесс опирается на логическое мышление, интерпретацию и обобщение как собственных поступков, так и мотивов своего поведения.

Установлено, что личностная и коммуникативная рефлексия учителя осуществляется с помощью типичных для всех видов рефлексии действий: высказывание **предположения** о наличии у себя определенных качеств, мотивов, правильных и ошибочных действий («возможно», «может быть», «по-моему»,

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

«следует предположить» и т.д.) или о том, что могут думать о них учащиеся; **сомнения** («сомневаюсь», «не уверена» и т.д.); **вопросы** (самому себе); **установка** на изменение поведения и отношений с учащимися («Надо быть требовательнее») и др. При этом для коммуникативной рефлексии наиболее частым приемом рефлексирования является предположение, а для личностной рефлексии — проявление уверенности, что связано с тем, что при самооценке субъект в большей степени, чем при рассуждении за другое лицо, уверен в правильности своего мнения.

Таким образом, рефлексия является необходимым условием адекватного оценивания себя и других, в частности в конфликтной ситуации. Постоянная перепроверка собственных качеств, позиций, самооценок, адекватная оценка своих действий, умение замечать положительные и отрицательные реакции окружающих на свое поведение и определять их причины помогают субъекту продуктивно разрешать конфликты.

Для выхода в рефлексивную позицию в конфликте необходимо четко самоопределиться по отношению к объекту конфликта, уточнить собственные позиции, зафиксировать содержание конфликта и его развитие, создать единое пространство понимания, стать в позицию по отношению к конфликту как к объекту управления, находиться в настоящем, имея перед собой прошлое и будущее [62]. Такая позиция может привести субъекта к конструктивным рассуждениям, которые связаны с пересмотром своей позиции, своих мотивов, целей и средств, используемых в конфликтном взаимодействии. Установлено, что личностная рефлексия человека, оказавшегося в процессе поиска выхода из проблемной ситуации, характеризующейся неопределенностью условий и многозначностью возможных решений, т.е. в состоянии субъективной конфликтности, будучи обращена на самопознание личности, приводит к переосмыслению ее деятельности. Ситуация противоречия порождает необходимость перестройки собственного «Я», его осуществления в проблемной ситуации, что приводит к появлению личностных образований, к переходу к новому целостному представлению о себе.

Результатом интериоризации внешнего конфликта во внутренний является конфликтно-личностный смысл «Я», что создает предпосылки для работы самопознания. При наличии достаточно развитых рефлексивных способностей личность может прийти к пониманию истоков возникших противоречий, которые могут быть связаны как с поведением другого, так и своим собственным. В этом случае возможно разрешение противоречия путем изменения свойств собственной личности и приведения их в соответствие со сложившимися объективными требованиями. Активность внутреннего мира личности в этом случае будет направлена на составляющие внутреннего противоречия, их анализ и преобразование. Такая активность аналогична решению творческой задачи, она отличает действительное разрешение противоречия от приспособления к нему. Разрешаясь, психологический конфликт экстериоризируется вовне, выступая способом конструктивной саморегуляции и саморазвития. Таким образом, процесс образования конфликтного смысла «Я» является одним из возможных механизмов развертывания самопознания в конфликтной ситуации и ее продуктивного разрешения.

Все вышесказанное позволяет нам рассматривать конфликт как крайнюю стадию развития противоречия, в динамике и разрешении которого важную роль выполняют рефлексивные процессы познания другого человека, и самопознания. Эти процессы, в свою очередь, связаны с механизмами развития конфликта — либо психологической защитой, либо конфликтно-личностным смыслом.

1.4. Диалогическая методология как основа профилактики и разрешения конфликтов

Психологическая наука до настоящего времени опиралась на те методологические принципы, которые характерны для естественно-научных дисциплин (за исключением специально психологического личностного подхода). Опора на эти принципы и методы много сделала для оформления научного статуса психологии. Но психология наука гуманитарная, хотя

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

и находится на стыке с естествознанием. Для этих принципов характерны «объектные» методы, когда другой человек рассматривается только как объект исследования и воздействия и когда забывается, что он активный субъект взаимодействия с исследователем, воспитателем, консультантом, терапевтом. Поэтому они недостаточно эффективны в исследовании психики человека, которая, по мнению некоторых психологов, не подчиняется законам «линейного детерминизма». Характерно, что применяя «объектный» метод, исследователи принимают все меры для устранения своего влияния на этот объект. В настоящее время выявлено противоречие между «субъектно-субъектной» диалогической природой психики человека и «объектным» методом экспериментального анализа. Что это значит? По своей природе человек диалогичен, его психика «субъект-субъектная», она раскрывается и формируется только в процессе взаимодействия с другими людьми. А метод «объектный», монологичный. Поэтому понять конкретную индивидуальность набором исследовательских процедур и батарей тестов практически невозможно. Главным условием такого понимания является наличие у экспериментатора психологической способности интерпретировать все зафиксированные тестовыми и экспериментальными исследованиями проявления психики человека. Однако это возможно только в условиях диалогического общения. Для экспериментатора, наделенного такими способностями, методический арсенал является лишь вспомогательным средством выявления своеобразия личности, ее неповторимости.

Основы диалогической методологии (диалоговедения) заложены выдающимся представителем гуманитарного знания литературоведом М.М.Бахтиным и представителем естественных наук физиологом А.А.Ухтомским.

В основу «диалоговедения» М.М.Бахтина легли его работы о романах Ф.М.Достоевского. М.М.Бахтин считает, что в научной методологии есть два предела: вещь и личность. Он пишет: «Чем глубже личность, тем неприложимее генерализующие методы, генерализация и формализация стирает грань

между гением и бездарностью» [7]. Объективность диалогического познания зависит от установок познающего на «вне-находимость», которая дает беспристрастность, объективность восприятия и оценки другого, обуславливает, по мнению Т.А.Флоренской, не точность, а глубину познания [69]. «Вненаходимость» — эстетическая позиция, которая относится не только к создателю художественного образа, но и к созерцателю его. Но это и жизненная позиция по отношению к людям: это дистанция, обособленность, автономность собеседников, и в тоже время это установка на бескорыстие, отсутствие прагматической заинтересованности, когда исходят не из лично-эмоционального «привязывания» к человеку, а из возможностей «зоны ближайшего развития», индивидуальных особенностей человека. Диалог предполагает веру в творческий потенциал человека.

А.А.Ухтомский диалог ставит в зависимость от доминанты на собеседнике. Это полная обращенность на другого, растворение себя в другом. Овладеть доминантой на другом человеке можно только путем систематического труда по перестройке господствующей направленности своей деятельности. При этом переключение доминанты на другого человека позволяет найти себя как неповторимую индивидуальность: «Вот, если хотите, подлинная «диалектика»: переключив себя и свою деятельность на других, человек впервые находит себя как лицо» [65].

Оба представителя разных областей науки, рассматривая разные аспекты диалога, сходятся на едином понимании уникальности личности человека, которая рождается и проявляется лишь в человеческом общении. «Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается «человек в человеке» как для других, так и для себя» [65, 336]. Такое понимание роли диалога важно как для научно-психологического исследования, в особенности для интерпретации данных, так и для практики воспитания, консультирования, психотерапии. Обоих авторов объединяет понимание того, что человек раскрывается и формируется в деятельности и общении.

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Как для психолога-исследователя, так и для практического психолога важны не только овладение установками на диалог («вненаходимость» и доминанта на собеседника), но и опора на принципы диалогического метода.

Центральным компонентом диалога являются личностные отношения, которые соответствуют нормообразующим принципам морали. Воспитание этих отношений — цель педагога. Личностные отношения (субъект-субъектные) приводят к взаимораскрытию, взаимопроникновению, личностному взаимообогащению общающихся людей. Диалогу, возникающему на фоне личностных отношений, свойственны следующие черты.

1. Равенство во взаимоотношениях. Речь идет не о реальной равноправности (воспитателя и ученика, психотерапевта и клиента и др.), а о равноправии как позиции признания того, что каждый собеседник способен прийти к истине, вера в потенциальные возможности человека, даже в чем-то ограниченно и ущемлено.

2. Понимание и взаимное принятие друг друга как ценностей самих по себе.

3. Доброжелательность, доверительность, взаимная открытость обеих сторон.

4. Подведение собеседника к осознанию того, что мешает развитию его потенциального творческого «Я», толчок к саморазвитию, самосовершенствованию.

5. Отсутствие оценочного, «измеряющего» отношения к каким-либо сторонам индивидуальности другого.

6. Психологический настрой на актуальные состояния другого.

7. Искренность чувств и состояний.

Диалогический тип общения обладает максимальным развивающим, воспитывающим, творческим потенциалом.

Монологический характер контактов между людьми связан с «ролевыми» отношениями. Такой тип отношений представляет общение не равноправных и уникальных по своей сущности субъектов, а две «маски» с ограниченным набором роле-

вых функций (роли учителя, ученика или врача, пациента), с относительно бедным индивидуальным психологическим содержанием. Такому типу общения и близким ему типам (комфортный, псевдиdialogический, манипулятивный и др.) свойствен наименьший коммуникативный, воспитывающий потенциал.

Задача педагогической психологии состоит в том, чтобы, опираясь на «объективные» методы естественных наук, осуществлять поиски новых методик, основанных на диалогической методологии гуманитарного знания.

Наиболее емкую характеристику диалога дает Г.А.Ковалев: «Диалог — это: а) первичная, родовая форма человеческого общения, определяющая здоровое психическое развитие личности; б) ведущая детерминанта этого развития, обеспечивающая функционирование механизма интериоризации, посредством которого внешнее изначальное взаимодействие в системе «ребенок-взрослый» переходит «вовнутрь» ребенка, определяя тем самым его индивидуальное («интерсубъектное» по содержанию) психологическое своеобразие; в) принцип и метод изучения человека, реализующегося посредством реконструкции содержания экстериоризуемых смысловых полей субъектов, разворачивающихся в ситуации диалога между ними; г) процесс (трудно формализуемый в позитивистской градации), разворачивающийся по своим (еще неизвестным) законам и по своей внутренней динамике; д) определенное психофизическое состояние, разворачивающееся в межличностном пространстве общающихся между собой людей, которое сродни инфантильному переживанию состояния эмоционального комфорта при физическом контакте матери и ребенка; е) высший уровень организации отношений и общения между людьми, наиболее органичный изначальной «межсубъектной» природе человеческой психики, а потому наиболее оптимальный для нормального и психического функционирования и личностного развития людей, реализации их потребностей; ж) наиболее эффективный метод педагогических, психокоррекционных и т.п. воздействий; з) творческий процесс» [27, 41-49].

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Диалог как творческий процесс нельзя спланировать и запрограммировать. Можно разработать и уточнять принципы диалога, но само следование им еще не гарантирует успех, который зависит от творческого «Я» воспитателя, консультанта, психотерапевта.

Для понимания сущности диалогического взаимодействия необходимо знать три стратегии психологического воздействия, которые характеризует Г.А.Ковалев, выделяя при этом основные принципы их организации и определяя психологическую эффективность каждой из них.

Виды воздействий связаны с основными психологическими воззрениями. Исторически первичной является «императивная» стратегия («объектная или «реактивная») психологического воздействия. В основе этой стратегии лежит положение о том, что психика человека рассматривается как пассивный объект воздействия внешних условий и продукт этих условий. Данный подход нашел свое научное воплощение в бихевиоризме.

Основные функции императивной стратегии: контроль поведения и установок человека, их подкрепление и направление в нужное русло, принуждение. Эта стратегия применяется в тех сферах человеческих отношений, где человек (объект воздействия) обладает ограниченными возможностями выбора поступков. Это касается и психологического воздействия учителя на учащегося. В условиях педагогической практики, дружеских, семейных отношений такая стратегия непригодна, она приводит к отрицательным психологическим последствиям.

Такой же «объектной», монологической является «манипулятивная» стратегия психологического (воспитательного) воздействия. Основой данной стратегии является так называемый «пессимистический» взгляд на природу человека, характерный для теории Фрейда, Юнга, а также современных работ К.Лоренца. Основное положение «пессимистического» подхода состоит в том, что человек по своей природе зол, аморален, деструктивен, агрессивен. Его следует обуздывать с помощью авторитетов и общественных санкций. Техники

манипулирования людьми разработаны на базе основных положений Фрейда о бессознательном.

Данная стратегия предполагает проникновение в самые интимные механизмы психики человека. Но знание психических особенностей человека используется для утонченных методов и средств психологического воздействия, для манипулирования психикой. Человек в этом случае, сам не осознавая этого, ведет себя таким образом, как ему предписывается. Применение такой стратегии по сути также негативно влияет на личность, может привести к еще более негативным последствиям, чем императивная стратегия.

Основой развивающей стратегии психологического воздействия является диалог. Эта стратегия является оптимальной при организации отношений между людьми вообще, а также при реализации задач обучения и воспитания. Человеку свойственен «открытый» диалогический характер внутренней психической организации. Ей противоречит закрытая монологическая форма внешних средовых воздействий. Примером может служить «объектная» форма отношений учителя и учащегося, при которой учащиеся являются лишь объектом воспитательного воздействия, между тем как такая форма отношений является «одномерной», монологической. Активность учащегося при этом игнорируется. Между тем он является не только объектом, но и субъектом этих отношений. Между учителем и учащимися необходим диалог, личностный обмен в процессе взаимодействия [27, 4—16].

Диалогическое педагогическое взаимодействие разворачивается в условиях адекватного, когнитивно-сложного отражения участниками педагогического процесса, положительного, личностного отношения их друг к другу и «открытого» обращения, поведения относительно друг друга [24].

Г.А.Ковалев разработал классификацию психологических типов общения, указывая на гипотетичность выделенных и условно обозначенных в общих понятиях характеристик общения различного уровня организации, различного психологического содержания, различного потенциала [26, 17-30].

Классификация типов общения

Тип общения	Отражение		Отношение		Обраще	
	когнитивно- сложное	когнитивно- простое	личност- ное	ролевое	открытое	за
1. Диалогический	+		+		+	
2. Доверительный		-	+		+	
3. Рефлексирующий	+		+			
4. Альтруистический		-	+			
5. Манипулятивный	+			-	+	
6. Псевдиалогический		-		-	+	
7. Комфортный	+			-		
8. Монологический		-		-		

По мнению автора данной классификации типов педагогического общения, наиболее высокой продуктивностью обладает первый тип, низкой продуктивностью — третий и четвертый, а второй и пятый типы отличается неустойчивостью.

Монологизированное педагогическое взаимодействие неравноправное и в плане обмена информацией, и ролевого социального взаимодействия, и межличностного взаимодействия учителя и ученика.

Необходимым условием диалогизации межличностных взаимодействий в педагогической системе является формирование у учителя «гуманистической» центрации, в которой доминирующими мотивами педагогической деятельности становятся мотивы самовыражения и саморазвития учащихся [47]. Диалогическое общение предполагает совместное видение, обсуждение ситуаций. Не обязательно взгляды и оценки должны совпадать, важен сам факт совместной направленности к разрешению проблем.

Отличительными чертами диалогического подхода в межличностном познании являются стремление педагога проникнуть в незавершенное развивающееся ядро личности ученика, оптимистичность характеристик учащегося, умение учителя видеть и субъектные, и личностные свойства учащихся [14].

Т.А.Флоренская видит диалогическое педагогическое взаимодействие в отсутствии чувства превосходства над учениками, но при этом заостряет внимание на реальном превосходстве знания, опыта, личности учителя: «На уровне диалогическо-

го общения правомерна строгость и требовательность к ученику без снижения доброжелательности, расположения и веры в него. Оценивание носит не принудительно-дисциплинарный характер, но обращено к свободе нравственного и творческого выбора, к совести и творческой интуиции ученика» [69].

Принципам диалогического общения соответствует перцепция учителем самого себя: успешность диалога определяется умением учителя воспринять себя в качестве инструмента для решения конкретной ситуации в интересах развития личности ученика [13].

Именно диалогическое общение обуславливает наиболее эффективное предупреждение и продуктивное разрешение конфликтов.

Глава 2. ЗАКОНОМЕРНОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОТЕКАНИЯ КОНФЛИКТА УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

2.1. Восприятие и анализ учителем конфликтной ситуации

Продуктивность разрешения конфликта в большой степени зависит от того, как участники этого конфликта понимают его сущность и причины, как анализируют и оценивают свое поведение. В соответствии с этим была выдвинута также частная гипотеза о существовании различий в восприятии конфликта испытуемыми в зависимости от продуктивности его разрешения.

Для исследования восприятия конфликта его участниками в системе взаимодействия «учитель — ученик» мы применили метод ретроспективного анализа конфликтных ситуаций. Данный метод предполагает выяснение ряда аспектов объективного протекания конфликта и субъективного восприятия его самими участниками. Ретроспективный анализ конфликтных ситуаций мы понимаем как попытку оценить конфликтную ситуацию спустя некоторое время после ее окончания или разрешения, чаще всего при этом участники конфликта занимают несколько иные, по сравнению с исходными, пози-

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

ции. Данный факт, как полагают некоторые авторы, связывается с отсутствием в этот момент необходимости в психологической защите, которая облегчает эмоциональные переживания, но в то же время ведет к искажению события, стремлению передать его в идеализированном виде [19]. В связи с этим, несмотря на то, что участник конфликта может дать большую информацию о конфликтной ситуации, необходимо учитывать и то, что данная ситуация не всегда объективно им интерпретируется. Именно поэтому, имея в виду ретроспективный анализ конфликтных ситуаций, участникам следует говорить о субъективном восприятии конфликта, что совпадает с задачами нашего исследования.

Ретроспективный анализ конфликта осуществлялся с помощью анкеты, в которой испытуемым был предложен ряд вопросов, направленных на выявление понимания испытуемым сущности и причин конфликта, допущенных испытуемым ошибок поведения, способов разрешения конфликта, степени удовлетворенности своим поведением в конфликте.

На основе исследований Э.И.Киршбаума и В.М.Афоньковой нами были разработаны критерии, по которым экспертные судьи определяли степень продуктивности разрешения конфликта [5; 23]. В роли экспертов выступали преподаватели кафедры психологии Гродненского государственного университета им. Я.Купалы. Оценка выставлялась по каждому критерию по семибалльной шкале. На основании оценок экспертов выводился средний балл по каждому параметру и суммировался для каждого испытуемого. Значимость различий между возможной суммой баллов и реальной, которая была получена испытуемыми по методу экспертных оценок, определялась с помощью критерия χ^2 . В группу с продуктивным разрешением конфликта вошли испытуемые с критерием различия $P < 0,1$, в группу с непродуктивным разрешением вошли испытуемые с критерием различия при $P < 0,01$, $P < 0,001$.

Рассмотрим особенности анализа конфликта испытуемыми обеих групп, характеризующихся, соответственно, продуктивным и непродуктивным его разрешением.

Анализируя ответы на вопрос анкеты «В чем заключалась сущность Вашего конфликта?», мы выявили содержательные единицы ретроспективного анализа конфликта испытуемыми с продуктивным и непродуктивным его разрешением.

Перечень этих единиц у испытуемых с продуктивным разрешением конфликта в 1,5 раза шире, по сравнению с непродуктивно его разрешающими. Общий объем элементов описания также в 4,6 раза шире у испытуемых первой группы, по сравнению с испытуемыми второй группы.

Из таблицы 1 видно, что испытуемые обеих групп в процессе ретроспективного анализа конфликтных ситуаций описывают факты взаимодействия с учеником, выражают личное отношение к ситуации конфликта, к поведению его участников, высказываются об актуальном переживаемом психическом состоянии, о восприятии своего поведения, характеризуют поведение учеников, анализируют влияние конфликта на личностное развитие его участников.

Таблица 1

*Содержательные единицы ретроспективного
анализа конфликта учителями обеих групп
(в абсолютных числах)*

№ п/п	Содержательные единицы ретроспективного анализа конфликта	Учителя с продуктивным разрешением конфликта	Учителя разрешаю конфликт
1	2	3	4
1	Фиксирование содержания конфликта	20	7
2	Описание и анализ развития конфликта	18	-
3	Описание взаимодействия с учеником	17	3
4	«Раздвигание» рамок временного протекания конфликта за счет описания предыстории отношений с учеником	19	-
5	Констатация факта конфликта (без анализа)	-	19
6	Констатация факта конфликта с элементами анализа ситуации	20	-

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

1	2	3	4
7	Выражение личного отношения испытуемых к ситуации конфликта (эмоциональная окрашенность)	29	6
8	Высказывания об актуальном переживаемом психическом состоянии	20	3
9	Восприятие учителем своего поведения	18	6
10	Критический анализ своего поведения и оценка его целесообразности	15	-
11	Реакция учеников на поведение учителя	17	-
12	Восприятие поведения ученика	22	13
13	Коррекция педагогических воздействий в зависимости от изменения ситуации	12	-
14	Стремление к урегулированию конфликта	14	-
15	Конфликт как регулятор взаимоотношений	15	-
16	Фиксирование результатов воспитательных воздействий и личностных изменений на каждом этапе протекания конфликта	13	-
17	Анализ влияния конфликта на личностное развитие его участников	19	-
	ВСЕГО:	228	60

Учителя первой группы, в отличие от непродуктивно разрешающих конфликт, пытаются «раздвинуть» рамки временного плана протекания конфликта за счет описания предыстории отношений с данным учеником, дают критический анализ конфликтной ситуации и своего поведения, отмечают реакцию учеников на свое поведение. В описание поля конфликта и его анализ вовлекаются не только особенности собственного поведения, но и анализ поведения учеников и его мотивов. Прослеживается направленность на видение позитивных качеств ученика. Перенос ситуации на личность ученика не осуществляется. Проявляются тенденции к корректировке педагогических воздействий в

зависимости от изменения ситуации, стремление к урегулированию конфликта, фиксирование результатов педагогических воздействий и личностных изменений личности ученика и своей собственной. Как показывает ретроспективный анализ конфликтных ситуаций, деятельность учителей с продуктивным разрешением конфликта носит не только диагностирующий, но и прогнозирующий и проектирующий характер.

У испытуемых с непродуктивным разрешением конфликта, в основном, наблюдается лишь констатация факта возникновения конфликта без анализа его содержания. Описание конфликта свернуто, завершено безапелляционностью вербальных ответов: «Этот грубиян отказался выполнять мои требования»; «Двоечник, сам не учится и другим не дает, постоянно мешает вести уроки»; «... сплошные недоразумения с ним. Надоел, скорей бы окончил школу». Испытуемым этой группы свойствен шаблонный подход к анализу конфликтной ситуации, он ограничен возникающей в ней конкретной ситуативной задачей: «Наверняка хотел сорвать урок. Что я ему плохого сделала?..»; «Не выучил урок и мне нагрубил».

Учителя с непродуктивным разрешением конфликта не переживают конфликтную ситуацию как свою личную проблему. Гиперболизируют негативные мотивы поведения учащихся. Оценивают поступки, действия и поведение учеников с позиции собственных потребностей, интересов и взглядов. Не хотят разобраться в потребностях ребят, мотивах их поступков.

При этом свое поведение испытуемые данной группы или не оценивают вовсе, или оценивают как правильное.

Они описывают действия, которые способствуют разрешению конфликта в рамках ролевого взаимодействия «Я — педагог, он — ученик»: «Я даже пыталась так встать, чтобы он почувствовал, что я — учитель, а он — ученик...»; «Я желала добиться подчинения»; «Ученик на замечания не реагировал, и я шлепнула его...». Немедленное отреагирование в достаточно агрессивной форме у «непродуктивных», на наш взгляд, провоцируется разведенностью, асимметрией ролевых позиций «учитель — ученик», определенной неуязвимостью ролевых прав педагога. Их высказывания демонстрируют готовность к «репрессиям» по

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

отношению к ученику. Учителя с непродуктивным разрешением конфликта основные усилия направляют на поддержание жесткой дисциплины. Конфликт испытуемыми данной группы решается с позиции власти учителя, позиция ученика не учитывается. Учитель рассматривает ученика как реальное препятствие, когда последний своими действиями мешает реализации его личных потребностей. В целом это позиция доминирования. Испытуемые данной группы учитывают только свое «Я», игнорируют понимание проблем ученика: «Не пошла на поводу у ученика, поступила так, как считала нужным. Когда вырастет, тогда пусть оценивает взрослых». Учитель занимает незыблемую личную позицию — право на непогрешимость. Учитель лишает учеников права вообще судить учителя, оценивать его. Требуя полного подчинения, учитель фактически пытается узаконить свою позицию, придать ей статус всеобщей нормы, а ученика представить как ее нарушителя.

У «непродуктивных» конфликт фактически сохраняется, конфликтные отношения аккумулируются, о плодотворном общении сторон речи быть не может.

Ответы на вопрос «Что послужило причиной конфликта?» показали, что учителя и с продуктивным и непродуктивным его разрешением называют примерно одинаковое количество причин возникновения конфликтов, исходящих как от учителя, так и от ученика (см. таблицу 2).

Таблица 2

Фиксирование учителями причин возникновения конфликтов

Группы учителей	Причины конфликтов, исходящие от ученика		Причины конфликтов, исходящие от учителя	
	количество фиксирований (в абсолютных числах)	в %	количество фиксирований (в абсолютных числах)	в
Первая группа «продуктивные»	26	52%	23	48
Вторая группа «непродуктивные»	49	96%	2	4

Однако у учителей с продуктивным разрешением зафиксирован примерно одинаковый объем причин возникновения конфликтов, исходящих как от учителя, так и от ученика, в то время как «непродуктивные» в основном фиксируют причины конфликтов, исходящие от ученика.

Результаты анализа названных испытуемыми причин представлены в таблице 3.

Таблица 3

*Фиксирование причин возникновения
конфликтов учителями обеих групп (в абсолютных числах)*

№ п/п	Фиксирование причин возникновения конфликтов	Учителя с продуктивным разрешением конфликта		Учителя, разрешаю конфликты	
		причины конфликтов, исходящие от учителя	причины конфликтов, исходящие от ученика	причины конфликтов, исходящие от учителя	причины конфликтов, исходящие от ученика
1	2	3	4	5	6
1	Недисциплинированность		1		
2	Недобросовестность		2		
3	Безответственное отношение к учебе, поручениям		1		
4	Игнорирование требований учителя		3		
5	Незнание предмета учеником		1		
6	Невоспитанность				
7	Бестактность	1	1		
8	Аномалии характера (лень, грубость, эгоизм, упрямство и др.)	2	6		
9	Трудности общения в семье		1		
10	Плохое настроение		1		
11	Переживания (внутренние конфликты)		3		
12	Перевозбуждение		1		
13	Неудовлетворенная потребность в самоутверждении		4		
14	Недостаточное знание психологии учеников	3		1	
15	Непонимание проблем ученика	6			

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

1	2	3	4	5	
16	Неумение толково излагать материал	3			
17	Несоответствие требований учителя возрасту учеников	2			
18	Завышенная самооценка		1		
19	Неверное принятие решения	2			
20	Ущемление самолюбия ученика	3			
21	Неудовлетворительная организация учебно-воспитательного процесса	1		1	
ВСЕГО:		23	26	2	

Как видно из таблицы, «репертуар» названных причин возникновения конфликтов у учителей первой группы шире почти в два раза, по сравнению с учителями второй группы, что свидетельствует о высоком уровне их педагогической рефлексии. Названы следующие причины возникновения конфликтов по вине учеников: недисциплинированность, недобросовестность, бестактность, завышенная самооценка, неудовлетворенная потребность в самоутверждении, аномалии характера (эгоизм, упрямство), незнание предмета, состояние перевозбуждения, непринятие и игнорирование требований учителя и т.д. Вместе с тем этой группе учителей свойственно видеть причины конфликта, которые связываются с недостатками собственного поведения: бестактность, незнание психологии ученика, непонимание его проблем, неумение толково изложить материал, грубость, плохое настроение, несоответствие требований возрасту ученика и др.

Перечень причин, названных учителями второй группы, значительно уже, они в основном связаны с негативным поведением учеников: недисциплинированностью, недобросовестностью, невоспитанностью, незнанием предмета, аномалиями характера и т.д. Причем все эти причины «непродуктивными» называются в два-четыре раза чаще, а такая причина, как незнание предмета учеником, называется в пятнадцать раз чаще, чем испытуемыми первой группы. Между прочим, в ряде работ также указывается, что негативные от-

ношения учителя к учащимся неразрывно связаны с уровнем их успешности [2; 49].

Такие причины, как неудовлетворенная потребность ученика в самоутверждении, негативные переживания, переутомление, трудности общения, «непродуктивными» учителями не были названы ни разу.

Причины возникновения конфликтов со стороны учителя они называют в шесть раз реже, чем испытуемые первой группы. Такие причины, как непонимание проблем ученика, несоответствие требований его возрасту, испытуемыми второй группы не были названы ни разу.

Тот факт, что учителя второй группы видят причины конфликтов преимущественно в действиях учеников, объясняется, на наш взгляд, во-первых, недостаточным знанием психологии учеников, что мешает определить истинные мотивы его поведения, действий, поступков; во-вторых, с попытками скрыть (с различной степенью осознанности) собственные действия, поступки и мотивы их, если эти действия и поступки могут их скомпрометировать. Испытуемые с непродуктивным разрешением конфликта не видят реальных трудностей в работе с детьми. Видение учителями этой группы в ученике преимущественно негативных качеств также мешает объективному пониманию мотивов его поведения.

Испытуемые данной группы не допускают в свое сознание причину конфликта. Свою несостоятельность, неуспех, объясняют не зависящими от них причинами. Возникает неадекватное видение причин реального конфликта. В данном случае срабатывает механизм психологической защиты (вытеснение, проекция), который не допускает осознания действительных причин возникновения конфликта. С данным фактом связано восприятие и интерпретация учителем конкретных ситуаций, возникающих в процессе его взаимодействия с учеником.

При анализе ответов на вопрос «В чем заключались Ваши ошибки в конфликте?» было выявлено, что учителя первой группы видят свои ошибки в девять раз чаще, чем учителя второй группы.

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Анализируя свои ошибки, учителя первой группы фиксируют проявление своих негативных качеств в поведении (45%), отмечают неумение понять ученика, мотивы его поведения (35%), а также ошибки в методах разрешения конфликта (20%). Характерно, что у 80% испытуемых при анализе ошибок выявляется также установка на их преодоление.

Мы разделяем точку зрения ряда авторов, в т.ч. В.И.Лещинского, С.С.Кузнецовой и др., указывающих на то, что «...ошибка — понятие процессуальное. Учитель может ошибаться, потому что ищет, исследует, думает» [38, 148]. Более того, ошибка (и ее признание) — атрибут деятельности учителя высокого уровня, который, отказываясь от стереотипов, стандартов, стремясь избежать брака, пробует, а потому, возможно, и ошибается. Осознание ошибки приводит к недовольству собой, а потому побуждает к совершенствованию. Таким образом, «продуктивным» свойственно желание изменить собственное поведение, отношение, установку.

Анализ ответов учителей второй группы позволил выявить ошибки, которые связаны, в основном, с недостаточным использованием дисциплинарных воздействий, причем эти воздействия, по их мнению, должны носить более жесткий (репрессивный) характер (65%). В некоторых случаях допускаются ошибки, связанные с недостаточной требовательностью к учащимся (20%), с недостатками собственного поведения.

Учителя второй группы довольно часто не видят ошибок в своих отношениях с учениками: учительница поставила ученику двойку и в присутствии класса порвала тетрадь. Она говорит: «Считаю, что ошибок нет. С этим учеником только так надо было поступить. Иначе нельзя». Другая учительница высказалась следующим образом: «Какого бы мнения они не придерживались, я всегда права, и не для того я четыре года в институте училась, чтобы выслушивать их замечания». Учителя этой группы не желают признать свою некомпетентность, не признают слабых сторон своей профессиональной подготовки, они игнорируют требования учеников. Все свои действия они считают абсолютно верными и не собираются подвергать их каким-либо сомнениям. Допустив ошибку, не хотят ее заметить.

Проанализируем ответы испытуемых о выборе средств, используемых для выхода из конфликтной ситуации. В зависимости от средств, выбираемых учителями для разрешения конфликтов, они могут выполнять как разрушительную, так и созидательную функцию.

Были выделены группы средств, характерные для учителей первой и второй групп.

Таблица 4

*Фиксирование средств, используемых для
разрешения конфликта учителями с продуктивным и
непродуктивным разрешением конфликта (в %)*

№ п/п	Средства, используемые для выхода из конфликта	Учителя с продуктивным разрешением конфликта	Учителя, разрешаюи конфликт
1	Вызов родителей в школу	5	15
2	Обращение на работу к родителям	-	3
3	Обращение к администрации школы	-	25
4	Вызов на педсовет	-	3
5	Обращение к коллегам (за советом, помощью)	15	-
6	Острая публичная негативная оценка	-	4
7	Репрессивные санкции (удаление из класса, снижение отметки за поведение, за ответ)	-	44
8	Общественное мнение коллектива класса	20	-
9	Индивидуальная беседа	27	-
10	Юмор, шутка	6	-
11	Публичная похвала	6	-
12	Публичное замечание	-	6
13	Публичное извинение	2	-
14	Публичная беседа, публичное убеждение	7	-
15	Увеличение дистанции в общении учителя с учащимся	12	-
		100	100

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Количество названных средств выхода из конфликта в обеих группах в целом одинакова, однако они различаются качественно. Общим для обеих групп испытуемых оказалось только такое средство, как вызов родителей в школу.

Испытуемые первой группы чаще используют индивидуальную беседу, юмор, шутку, публичное одобрение, привлечение коллектива класса к решению проблемы, обращение к коллегам за советом, помощью, публичное извинение. Испытуемые второй группы используют, в основном, средства дисциплинарного воздействия: удаление с урока, негативную оценку, снижение отметки по предмету, обращение к администрации, письма на работу родителям и др.

Обращение учителей с непродуктивным разрешением конфликта к администрации, родителям в большинстве случаев оказывалось безуспешным. Не всегда педагоги могли найти адекватную форму поддержки коллег, активно использовать помощь коллектива класса.

Анализ высказываний учителей второй группы показал, что безуспешность средств, используемых ими для разрешения конфликтов связана с тем, что учителя исходили из установки использовать жесткие меры воспитания, неадекватные индивидуально-психологическим особенностям учащихся и ситуации общения.

Учителя данной группы нередко унижают достоинство ученика, стремясь проучить, обидеть побольше, свалить на него вину за возникший конфликт. Эти средства приходят в противоречие с потребностями, установками, запросами детей разного возраста и являются механизмом подавления личности ученика. Учителя убеждены, что они действуют так не только для того, чтобы подчинить его, но и на пользу ему, во имя его интересов и в целях воспитания.

Приведем примеры отдельных высказываний. «Ученица опоздала на урок, объясняя это тем, что в кабинете смотрела интересный фильм и не слышала звонка. Я не разрешила присутствовать ей на уроке, потребовала объяснения перед администрацией. О нарушении было сообщено родителям на ро-

дительском собрании. Принятые меры имели положительный эффект. Больше она не опаздывала»; «Выставила за дверь. Без родителей запретила являться на урок. Пять уроков не пускала, пока не извинился. Доказала ему, что могу настоять на своем. Благодаря этому конфликту класс стал лучше готовиться. Разрешением конфликта удовлетворена»; «Отправила к директору, написала замечание в дневнике. Пусть разбираются родители. Поступила верно»; «За списывание у соседа контрольной работы забрала тетрадь, не разрешила продолжать работу, выгнала ученика с урока. Пусть подумает. Другого выхода не вижу».

Безусловно, применением такого рода императивного характера воздействий можно добиться формирования личности самостоятельной, уверенной в себе и принципиальной в поведении. Однако учителя, анализируя результаты своих действий, видят у ученика лишь поверхностный слой поведения и отношений, которые носят сугубо приспособительный характер к произволу учителя, монологическому стилю его деятельности, равнодушию к внутреннему миру учеников, к их потребностям и интересам. Учитель вполне удовлетворен результатом подавления ученика и утверждает такими действиями свою позицию.

Существуют различия между испытуемыми с продуктивным и непродуктивным разрешением конфликта и в плане удовлетворенности выходом из него.

По-видимому, умение «продуктивных» видеть свои ошибки связано с некоторой неудовлетворенностью выходом из конфликта (у «продуктивных» она в пять раз выше, чем у «непродуктивных») даже и тогда, когда он разрешен позитивно.

«Непродуктивные» называют гораздо меньше ошибок, их удовлетворенность выходом из конфликта намного выше, причем только 15% испытуемых данной группы ответили, что не совсем удовлетворены. При непродуктивном разрешении конфликта используемый учителями механизм психологической защиты блокирует видение ситуации в целом и понимание тех ошибок, которые были допущены, что, в свою очередь, неправомерно повышает удовлетворенность учителя выходом

из конфликта и позволяет рассматривать его разрешение как позитивное.

У учителей первой группы межличностный конфликт интериоризируется в конфликт внутриличностный. Испытуемые данной группы сомневаются в правильности своей позиции, стоят перед необходимостью выбора альтернативных решений, пытаются понять ученика: «Испытала огромное потрясение, чувство горечи, пыталась понять, почему так вышло? Первое мгновение было желание подавить ученика силой, заставить подчиниться любой ценой, ведь рядом сидели другие учащиеся. Благоразумие взяло верх. Сдержалась, взяла себя в руки. Поступила так, как подсказывал опыт. В данном случае лишь доброта и сдержанность помогли»; «Обдумав происходящее, пришла к выводу, что надо быть более сдержанной, не давать воли эмоциям, а трезво мыслить, не принимать сиюминутных решений, а поразмыслить, поставить себя на место ученика»; «Реакция ученика явилась для меня сигналом о неблагополучии в наших отношениях. Думала, переживала, пыталась найти причину... Я поняла, в чем моя ошибка... Единственным правильным решением будет проявление доброты и понимания...».

Как отмечает Ф.Е.Васильюк, внутриличностный конфликт возможен только при наличии у индивида сложного внутреннего мира и актуализации этой сложности [12]. Внутриличностная конфликтность характеризуется, на наш взгляд, «рождением» внутренних доводов, внутренних мотивов, предположений, оценок и их пересмотром и пр., возникающих в результате межличностного взаимодействия, в процессе которого выявилось несоответствие, неуспешность именно тех свойств личности (и ее поведения), которые составляют один из полюсов исходного, но вначале лишь потенциального противоречия. Разрешение внутреннего конфликта сопровождается осознанием тех или иных особенностей своего «Я» [64], внесением нового в «Я» — концепцию [59]. В результате образуется зона поиска решений и действий [23], а это облегчает решение межличностных конфликтов.

У учителей второй группы внешний конфликт не интериоризируется, конфликтно-личностный смысл не образуется. Адекватность восприятия конфликта и своего поведения в нем блокируется механизмами психологической защиты. Для проверки этого предположения мы использовали тест Розенцвейга, хорошо известный профессиональным психологам [55]. Он измеряет толерантность личности к фрустрации, нередко возникающей в ситуации конфликта. Под толерантностью к фрустрации понимается способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты своей психологической адаптации [23]. Толерантность связана с социальной зрелостью личности, с возрастными особенностями и жизненным опытом, с уровнем воспитания [42; 48; 49]. А.И.Еремеева отмечает, что «фрустрационная толерантность» является важной диспозицией, интегрирующей поведение личности в ситуациях, условия которых не соответствуют ожиданиям человека» [19].

При помощи теста Розенцвейга мы хотели выявить, насколько учитель предрасположен к переживанию конфликтной ситуации и может противостоять ей.

Специфика реакции на фрустрацию определяется как характером самой ситуации, так и личностными свойствами испытуемого, субъективной оценки препятствия, функциональным состоянием личности. В определенной степени можно говорить об индивидуальном профиле фрустрационных реакций, об устойчивом стереотипе эмоционального реагирования в сложных ситуациях.

Сущность теста Розенцвейга заключается в том, что испытуемый «вводится» в ситуацию конфликта, характеризующегося социальным противоречием. Особенности реагирования испытуемого позволяют выявить устойчивые характеристики его реакций в такого рода ситуациях. Выявление этих характеристик основано на представлении о том, что человеку в целом присущ определенный «профиль» реакций в ситуациях. Человек может быть склонен к предъявлению различных требований к окружающей его среде. Его реакции могут быть направлены на самого себя как виновника происходя-

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

щего, либо он может занять примиренческую позицию, либо возложить вину на другого. Розенцвейгом было предложено разделение реакций в ситуациях социального конфликта по их направлениям: а) главное место в реакциях испытуемых отводится препятствию, вызвавшему противоречие (экстрапунитивные — Е); б) главную роль играет в реакциях защита субъектом своего «Я», он с этих позиций обвиняет кого-либо, отрицает свою ответственность вообще или берет ответственность на себя (интропунитивные — I); в) главное место в реакциях занимает поиск конструктивного, рационального выхода из ситуаций противоречия; реакция принимает форму требования по отношению к каким-либо лицам, форму принятия каких-либо обязательств на себя, либо реакция представляет собой попытку возложить разрешение ситуации на время и естественный ход событий (импунитивные — М). По этим факторам и интерпретировалась вся совокупность реакций испытуемого в предлагаемых ему ситуациях. В целях более точного анализа использовались внутриматричные показатели (Е', Ее, I' и М', М, м).

Результаты были соотнесены с продуктивностью разрешения конфликта. По направлению реакций было получено следующее процентное соотношение (см. таблицу 5).

Таблица 5

Средние показатели относительно частоты разных направлений реакции независимо от ее типа (в %)

Направление реакции	Учителя первой группы	Учителя второй группы
Е	25	50
I	42	21
М	33	29

Далее были проанализированы протоколы по типу реакции реагирования: ОД (фиксация для препятствий; ЕД (фиксация на самозащите); НР (стремление к удовлетворению потребности, достижению цели) (см. таблицу 6).

Таблица 6

Средние показатели относительно частоты разных типов
реакции независимо от ее направления (в %)

Тип реакции	ОД	ЕД	NP
Учителя первой группы	21	22	57
Учителя второй группы	33	46	21

Относительная частота трех наиболее часто встречающихся факторов, независимо от типа и направления ответа, у «продуктивных» $i > m > e$; у «непродуктивных» $E > M > e$.

Как видно из таблиц 5, 6, у «непродуктивных» учителей доминируют реакции интропунитивного направления ($I > M > E$), что свидетельствует о склонности принимать ответственность на себя, обвинять при неблагоприятных исходах себя. Индекс импунитивных безобвинительных реакций соответствует норме. Оценка по типу реакции $NP > ED > OD$ свидетельствует о том, что, учителя первой группы в меньшей степени склонны к «Я» — защитным реакциям в ситуациях социального конфликта, они реже занимают позицию выжидания в ситуациях социального взаимодействия. Склонность к проявлению активности в этих ситуациях является признаком адекватного реагирования. Значительно превышающий показатель i ($i > m > e$) говорит о склонности испытуемых данной группы самим разрешать возникшие противоречия, не пытаясь занимать выжидательную позицию или переключать ответственность на кого-либо.

У учителей второй группы доминируют реакции экстрапунитивного направления ($E > M > I$). Они проявляют повышенные требования к окружающим и обвиняют при неблагоприятных исходах других. Эти признаки характерны для неадекватной самооценки.

Преобладание по типу реакции оценки ED ($ED > OD > NP$) у этих учителей означает, что реакции субъекта сосредоточены

на защите своего «Я». Низкая оценка указывает на недостаточную способность решать проблемы в конфликтной ситуации самостоятельно. Высокий показатель ED внутри матрицы указывает на то, что субъект обвиняет источник фрустрации в том, что произошло, т.е. снимает с себя ответственность. Защитное отреагирование в форме внешнеобвинительных реакций препятствует осознанию своих недостатков.

В результате переживания чувства облегчения и успеха при использовании конкретной защитной техники последняя закрепляется как способ поведения, как привычка, тем самым она приобретает статус неблагоприятного для развития личности психического свойства (как закрепленная схема реагирования, негативная реакция на ту или иную ситуацию или личность). Этим, по-видимому, и объясняются те негативные характеристики, которые дают эти учителя тем ученикам, с которыми они взаимодействовали в конфликте.

Упуская возможность плодотворного разрешения конфликта, учитель тем самым снижает вероятность этой возможности у ученика, закрывая ему путь к снятию противоречий, выходу на новый уровень взаимодействия с бытием, к построению действительно человеческих отношений [23].

Таким образом, анализ восприятия учителем конфликта и поведения в нем (как своего, так и ученика) показал, что существуют различия в этом восприятии у испытуемых с продуктивным и непродуктивным разрешением конфликта. Эти различия проявляются в интерпретации возникновения, протекания и разрешения конфликта, в восприятии причин и в степени удовлетворенности выходом из него. Восприятие учителем конфликта и своего поведения в ходе его протекания определяет поведение учителя по отношению к учащимся.

2.2. Понимание учителем ученика в конфликте

Учителям обеих групп было предложено дать характеристику ученику, с которым учитель находился в конфликте. Затем выполнялся количественно-качественный анализ этих характеристик. Значимость различий в понимании ученика в

конфликте учителями обеих групп определялась с помощью критерия χ^2 .

В процессе анализа все высказывания испытуемых (единицы анализа) мы объединили в следующие блоки: коммуникативные черты характера, воля, интеллект, эмоционально-динамические качества, рефлексивные черты характера, социально-перцептивные умения, отношение к труду, знание предмета, общая оценка личности.

Как свидетельствует таблица 7, испытуемые первой группы («продуктивные») называют 344 качества личности ученика, испытуемые второй группы («непродуктивные») — 166 ($P < 0,001$), то есть, в два раза меньше.

Таблица 7

*Количество фиксирований качеств ученика
учителями обеих групп (в абсолютных числах)*

№ п/п	Фиксируемые качества	КОЛИЧЕСТВО ФИКСИРОВАНИЙ					
		Учителя с «продуктивным» разрешением конфликта			Учителя, не решаю конфликт		
		общее коли- чество	положи- тельные качества	отрица- тельные качества	общее коли- чество	положи- тельные качества	отр тел кач
1	Коммуникативные	100	67	33	44	2	2
2	Волевые	44	14	30	32	0	2
3	Интеллектуальные	44	26	18	24	4	2
4	Рефлексивные черты характера	42	30	12	28	2	2
5	Эмоционально- динамические	32	14	18	14	0	1
6	Социально- перцептивные умения	16	14	2	6	2	
7	Знание предмета	10	4	6	4	2	
8	Отношение к труду	40	15	25	10	0	1
9	Общая оценка личности	16	12	4	4	1	
	Всего: в %	344	195 (56,5%)	149 (43,5%)	166	13 (8%)	1 (9)

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Испытуемые первой группы называют 195 положительных качеств, в то время как учителя с непродуктивным разрешением конфликта отмечают всего 13 положительных качеств ($P < 0,001$). Полагаем, что характер соотношения положительных и отрицательных качеств при понимании учителем учащихся свидетельствует о позиции учителя в конфликте и влияет на характер его разрешения. Даже в самой напряженной ситуации у учителей первой группы проявляется ориентация на положительные стороны личности ученика.

В характеристиках учителей обеих групп наибольший объем занимает фиксирование коммуникативных черт характера личности ученика. Однако учителя первой группы эти качества называют намного чаще ($P < 0,001$). Учителя данной группы особенно часто называют положительные коммуникативные качества, в то время как учителя второй группы фактически не видят у учеников положительных коммуникативных качеств.

Перечень коммуникативных черт характера, названных учителями первой группы, по сравнению с учителями второй группы, шире в 2,4 раза. Такие качества как бестактность, неуважение к учителю, резкость, независимость, общительность называются испытуемыми обеих групп. Учителя первой группы, в отличие от учителей второй группы, называют такие качества как тактичность, дружелюбие, уважение к учителю, гибкость, доброта, мягкость, отзывчивость, доброжелательность, честность, открытость, искренность, справедливость, откровенность, понимание другого, доверие, душевность, прямота, незлопамятность, вежливость, объективность, правдивость, бескорыстие, чуткость. Только испытуемые первой группы назвали такие отрицательные качества учеников как невнимательность, недоверие, резкость, безучастность, замкнутость, бездушие. В характеристиках, составленных учителями второй группы, называются такие качества ученика как злобность, назойливость, лживость, лицемерие, грубость. Монологический стиль общения, нередко свойственный испытуемым второй группы, сужает видение коммуникативных качеств ученика.

Волевые качества, названные испытуемыми обеих групп, представлены в одинаковом объеме (различие статистически незначимо). Однако учителя с непродуктивным разрешением конфликта не называют ни одного положительного качества воли ученика, в то время как в характеристиках испытуемых с продуктивным разрешением конфликта представлены и положительные, и отрицательные качества воли.

«Перечень» волевых качеств, названных учителями первой группы, в два раза шире, чем у «непродуктивных», причем он увеличивается за счет фиксирования положительных качеств.

Наиболее часто в обеих группах испытуемых называются такие волевые качества ученика как несобранность, упрямство, несдержанность. Учителя первой группы наиболее часто фиксируют такие положительные качества как решительность, настойчивость, сила воли, сдержанность, целеустремленность, активность, инициативность, а среди отрицательных — растерянность, отсутствие целеустремленности, пассивность, отсутствие настойчивости. Данные качества «непродуктивные» учителя не называют. В ученике они видят такие отрицательные качества как развязность, недисциплинированность, лень.

Учителя первой группы чаще называют интеллектуальные качества ($P < 0,01$). Положительные интеллектуальные качества они отмечают в шесть раз чаще, чем учителя второй группы. Перечень интеллектуальных качеств у учителей первой группы в два раза шире, чем у учителей второй группы.

Обеим группам испытуемых свойственно называние таких интеллектуальных качеств как сообразительность (несообразительность), легкомысленность, прямолинейность. Испытуемые с продуктивным разрешением конфликта называют также: интеллектуальность, чувство юмора, эрудицию, находчивость, рассудительность, любознательность, умение аргументировать. Данные качества испытуемыми второй группы вообще не называются.

Учителя обеих групп называют рефлексивные черты характера ученика. При этом в первой группе данные качества

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

фиксируются чаще ($P < 0,05$). Положительные рефлексивные качества называются учителям с продуктивным разрешением конфликта в пятнадцать раз чаще, а отрицательные в два раза реже, чем испытуемыми с непродуктивным разрешением конфликта. «Перечень» рефлексивных черт характера ученика, названных «продуктивными» учителями, также шире в полтора раза.

Обе группы испытуемых фиксируют такие рефлексивные черты характера как гордость, капризность, эгоизм, самолюбие, самоуверенность. Только испытуемые с продуктивным разрешением конфликта отмечают скромность ученика, самокритичность, аккуратность, застенчивость, серьезность, уверенность в себе, требовательность к себе, честолюбие, тщеславие, своенравность. «Непродуктивные» учителя видят в ученике зазнайство, нескромность, хитрость, высокомерие, «отсутствие угрызений совести», причем разнородность отрицательных — рефлексивных черт характера ученика, называемых ими, в два раза шире. Следует отметить, что понять рефлексивные черты характера, которые по мнению Б.Г.Ананьева, формируются позже всех других черт, наиболее трудно [2, 159]. Понимание их учителем возникает на самых поздних этапах развития педагогической социальной перцепции [30].

Испытуемые «продуктивные» учителя также намного чаще фиксируют эмоционально-динамические качества, чем испытуемые второй группы ($P < 0,01$). Учителя второй группы редко характеризуют эмоционально-динамические качества, плохо проникают в эмоциональную сферу ребенка. Эта группа учителей отметила только отрицательные эмоционально-динамические качества, в то время как учителя первой группы видят и положительные, и отрицательные качества ученика, они пытаются проникнуть в эмоциональную сферу ребенка, войти в его положение. Это связано с высокой эмоциональной насыщенностью конфликтного взаимодействия. «Перечень» эмоционально-динамических качеств, названных данной группой учителей, в два раза шире, чем у учителей второй группы.

Общим для обеих групп испытуемых является фиксирование таких эмоционально-динамических качеств ученика как вспыльчивость, неуравновешенность. Наиболее часто учителя первой группы отмечают уравновешенность ученика, жизнерадостность, живость, указывают на то, что в конфликте он был спокойным, или, наоборот, переживал, был растерян, подавлен, встревожен, испытывал страх, беспокоился; отмечают легкую возбудимость некоторых учеников. Испытуемые данной группы фиксируют не только внешние проявления переживаний, но и их глубинное содержание. В данном случае мы можем говорить о проявлении у «продуктивных» эмпатии.

В отличие от испытуемых с продуктивным разрешением конфликта, «непродуктивные» отмечают агрессивность учащихся, раздражительность, безразличие, равнодушие.

Социально-перцептивные умения ученика, знание им предмета, глобальная оценка его личности в целом также характеризуются «продуктивными» учителями полнее, чем «непродуктивными». Говоря о личности ученика в целом, они дают ему глобальную характеристику, что позволяет формировать целостность и единство личности.

Учителя первой группы называют как отрицательные, так и положительные качества ученика (соответственно 44% и 56%). Отрицательная оценка поведения ученика испытуемыми данной группы обычно дается на фоне общей положительной оценки его личности. Испытуемые второй группы личность ученика в целом оценивают, в основном, отрицательно (92%). Внимание учителей данной группы явно смещается на восприятие негативных качеств личности ученика. Поле внимания в конфликте у них сужается, учитель сосредоточивается только на тех качествах ребенка, которые проявляются в его поведении в ходе конфликта. К сожалению, эти учителя не связывают отрицательные черты, которые проявляются в личности ученика в ходе конфликтного взаимодействия (грубость, резкость, бестактность, раздражительность, несдержанность и др.), с отсутствием у самих себя такта, наличием мелочной опеки, подозрительности, игнорированием позиции учени-

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

ка. Учитель не понимает, что он своим нетактичным поведением актуализирует такое же поведение ученика. Кроме того, агрессия ученика выражает протест против бестактного поведения учителя. Видение в ученике, в основном, отрицательных качеств препятствует глубокому и разностороннему пониманию его личности, способствует закреплению упрощенных схем восприятия и оценки. Отсюда возникают трудности проникновения в мотивы, выявления противоречий личности ученика.

Другая линия нашего анализа — выделение специфических черт понимания учителем учащихся, связанных с выявлением внутренних условий развития личности, динамики ее взаимоотношений с обстоятельствами жизни и деятельности, тенденций ее развития. А это и есть подлинное понимание ученика. Вместе с тем проявление этих черт свидетельствует о творческом рефлексивном познании другого. Мы проследили динамику проявлений такого творческого понимания учащихся у учителей обеих групп по критериям, выявленным К.В.Вербовой и С.В.Кондратьевой [15]: определение восприимчивости ученика к воспитательным воздействиям (или отсутствие ее), прослеживание зависимости поведения ученика от внешних условий, сравнение качеств, проявленных учеником в конфликте с качествами вне конфликта, динамика восприятия психики в развитии ученика, раскрытие противоречий его личности, степень выраженности отдельных личностных свойств ученика, указание на нестабильность, незавершенность развития отдельных личностных качеств, несоответствие поступка, внешнего поведения подлинной сущности личности ученика, прослеживание динамики чувств ученика, выявление мотивов поведения, соотнесение актуального и потенциального в развитии личности ученика [15].

Для обеих групп испытуемых характерен такой критерий творческого понимания ученика, как определение восприим-

чивости ученика к воспитательным воздействиям. Так, например, испытуемые первой группы отмечают: «Слабо поддается воспитательным воздействиям»; «Восприимчив к ласке, доброму слову» и др. Приведем примеры из характеристик, составленных испытуемыми второй группы: «Никакие замечания на него не действуют»; «Использовала все методы, но ничего не помогло» и др.

Учителя обеих групп раскрывают противоречия личности ученика, но учителя второй группы — реже. Видение противоречий личности ученика — наиболее выраженный критерий понимания ученика учителями первой группы. Характеризуя ученика, они отмечают: «Способен, но недисциплинирован»; «Отличается умением добиваться цели, но эгоистична»; «В учебе нецелеустремленный, ненастойчивый, хотя в других делах класса проявляет самостоятельность, решительность, активность, находчивость и даже собранность» и др.

Испытуемые обеих групп отмечают степень выраженности отдельных личностных качеств ученика («недостаточно выдержан»; «слишком эгоистичен»; «очень активная»; «восприимчива»; «очень грубый» и др.), однако испытуемые первой группы используют этот прием значительно чаще.

Для характеристик испытуемых обеих групп характерно наличие рефлексивных высказываний, связанных с эмоциональной сферой ученика. При этом «продуктивные» отмечают ее динамику и противоречивость: «Ученица была взволнована, но быстро успокоилась»; «Переживал долго»; «Вначале был очень встревожен»; «Испытывала беспокойство, однако внешне этого не проявляла». Иной характер высказываний учителей второй группы: «агрессивен», «раздражен», «равнодушен» и др.

Учителя обеих групп пытаются анализировать мотивы поведения ученика. Учителя первой группы называют, например, такие мотивы: «Причинами его недобросовестности, шу-

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

товства, по-видимому, является отсутствие вообще всяких учебных мотивов, их несформированность еще в младших классах»; «Мотив его поступка, на мой взгляд, благородный, вот только форма выражения не совсем удачная»; «Хотел, чтобы на него обратили внимание». В то же время, учителя второй группы отмечают: «Хотел проверить, как я буду реагировать»; «По-видимому, хотел мне насолить» и др. Учителя данной группы не пытаются разобраться в истинных мотивах поступков учащихся, «приписывают» им наиболее вероятные, с точки зрения педагога, мотивы поведения, которые в наибольшей степени оправдывают поведение учителя в конфликте.

Кроме того, учителя первой группы, в отличие от учителей второй группы, прослеживают зависимость поведения ученика от внешних условий: «Ребенок болезненно переживает уход отца из семьи. Возможно, его поведение обусловлено данной ситуацией». Они сравнивают качества, проявленные учеником в конфликте, с качествами, характеризующими его обычное поведение (вне конфликта): «Обычно мальчик сдержанный, тактичный. Проявление грубости было для меня неожиданностью». Учителя первой группы пытаются проследить динамику развития психики ученика: «Ученица не совсем добросовестная, хотя сообразительная. Все ее проблемы от установки на легкий труд плюс дефекты трудового воспитания, повышенный интерес ко всему, что вне школы, иждивенчество, лень, недисциплинированность. Однако, в результате конфликта, чувствую, что у нее «просыпаются» совесть, ответственность, понимание реальных трудностей, осознание допущенных ошибок. Обрела во многом себя как личность. Стала более искренней. Изменила отношение к ребятам... Улучшила отношение к учебе».

Учителя первой группы также указывают на нестабильность, незавершенность развития отдельных личностных качеств ученика: «Не всегда приветлив»; «Бывает бестактен»; «Малоактивный»; «Не хватает добросовестности, трудолю-

бия»; «Может иногда солгать»; «Пассивный, но если дело по душе — принимает активное участие».

«Продуктивные» видят несоответствие поступка, внешнего поведения подлинной сущности личности ученика: «Девочка чуткая, добрая, справедливая, однако в данной ситуации была беспринципной и непоследовательной». Они относят актуальное и потенциальное в развитии личности ученика, приоткрывают его возможные достижения: «Думаю, что мальчик в общем неплохой. Однако прослеживается несформированность учебных интересов. Вспыльчив, бестактен, не всегда добросовестный. Но подкупает эмоциональностью, мягкостью, открытостью. Если опираться на эти качества, то, на мой взгляд, все будет благополучно»; «Девочка своенравная, обидчивая, немного эгоистка. Бывает очень доброй, однако прямолинейность и категоричность иногда мешают в общении. Думаю, что она понимает это. Уверена, что положительное возьмет верх над отрицательным. Радует, что она каждое явление анализирует, пытается выразить свое отношение». У испытуемых с непродуктивным разрешением конфликта высказывания такого рода отсутствуют.

В характеристиках учителей четко прослеживаются приемы социально-перцептивной рефлексии. Это — рефлексивные действия, направленные на уточнение, перепроверку, осмысление своих собственных представлений об ученике. Рефлексивные действия — высший уровень умственных действий, благодаря которым достигался творческий характер понимания ученика. Это такие действия как: уточнение, сомнение, вопрос, утверждение, предположение, выражение уверенности, выдвижение гипотез о скрытых целях и мотивах поведения ученика, переосмысление учеником своей позиции, поведения, прогноз поведения и развития личности ученика, проектирование ее, анализ результатов воспитательных воздействий, видение динамики развития отношений с учеником, установка на познание его личности.

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Учителя первой группы применяют рефлексивные действия в семь раз чаще, чем учителя второй группы. При этом разнородность используемых приемов у «продуктивных» в полтора раза шире, чем у испытуемых второй группы.

Учителям обеих групп свойственно такое рефлексивное действие, как постановка вопроса. Однако существует различие в частоте применения данного приема. Испытуемые первой группы используют этот прием значительно чаще, что, по-видимому, свидетельствует о более выраженном аналитическом подходе к пониманию ученика («правильно ли я его понимаю?»; «только ли он не прав?» и др.).

Обе группы испытуемых используют такой прием, как утверждение. Однако учителя второй группы данный прием используют в два раза чаще («Да, он был прав!»; «Он эгоист» и др.), что свидетельствует о большой безапелляционности их мнений.

Испытуемые первой группы очень часто используют предположение («Возможно, он не думал о последствиях»; «Наверное, она и не предполагала» и др.), в то время как у «непродуктивных» учителей предположение встречается значительно реже.

Испытуемым обеих групп присущ такой прием как выражение уверенности в правильности некоторых своих представлений о личности ученика («Я уверена, что он понимает»; «Безусловно, он был не совсем прав»; «Несомненно, она исправится» и др.).

Учителя обеих групп указывают на переосмысление учеником своей позиции в результате разрешения конфликта. Так, например, «продуктивные» учителя отмечают: «Радует, что ученица стала более критичной в отношении себя, пытается анализировать свои поступки. Похоже, что она начала понимать свою неправоту, отмечает проявление некоторых своих негативных качеств». Приведем примеры из характеристик «непродуктивных»: «Он так ничего и не понял»; «Сомневаюсь, что до нее что-то «дошло» и др.

Учителя первой группы значительно чаще выдвигают гипотезы о скрытых целях и мотивах поведения ученика («Возможно, ему неуютно в коллективе класса»; «Наверное, хотел самоутвердиться»; «Возможно, неинтересен мой предмет и др.»). Намного чаще они прогнозируют и развитие личности ученика: «Думаю, что при повторении подобной ситуации, ученица поступит иначе. Я уверена, что она поняла, что грубость, несдержанность, бестактность не лучшие «помощники» при выяснении некоторых вопросов. Чувствую, что в ней заложено много хорошего и это поможет ей конструктивно строить отношения с окружающими». Испытуемые с продуктивным разрешением конфликта при прогнозировании поведения других в основном опираются на понимание зрелости поступков, нравственных и волевых качеств ученика. Дается объяснение того или иного прогноза. Просматривается ориентация на понимание скрытых тенденций развития, проникновение в зарождающиеся новообразования. У испытуемых с непродуктивным разрешением конфликта прогноз носит отрицательный характер без проникновения в положительные качества личности ученика: «Ничего хорошего из него не получится».

Испытуемые обеих групп анализируют результаты воспитательных воздействий. Так, учителя первой группы отмечают: «Ученица стала более искренней. Нет желания грубить. Принимает (не игнорирует как раньше) требования, просьбы учителя. По видимому, данные методы (привлек к оказанию помощи учителю, сделал своим заместителем по предмету, индивидуальные беседы) были более эффективными, чем обращение к администрации, вызов родителей в школу».

Приведем примеры анализа результатов воспитательных воздействий из характеристик учителей второй группы: «Постоянно нарушает дисциплину на уроках. Почти по всем предметам «двойки». На уроках занимается чем хочет: разговаривает, смеется, ходит по классу. Его считают отпетым, он сам себя считает таким же. Хочет показать себя смелым по отношению к учителям, грубит всем подряд. Я нервничаю, расте-

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

ряна, не знаю, как продолжать урок. Пытаюсь выгнать из класса — не уходит. Вызываю к доске — выходит, но работать не хочет. «Угрожаю» двойкой — начинает работать. Ставлю «три». До конца урока успокаивается. На следующем уроке приблизительно то же. Никаких сдвигов»; «Беседы, вызов родителей в школу, замечания дают временный результат. Считаю, что трусость, лень, эгоизм, подхалимство в нем останутся. Бесплезно заниматься его воспитанием».

Испытуемым первой группы, в отличие от испытуемых второй группы, свойственны также такие приемы рефлексии, как уточнение («не столько злой, сколько «ершистый»; «то есть, я считаю, что...» и др.) и сомнение («Не уверена, до конца ли он осознал свой поступок»; «Сомневаюсь, что я правильно его поняла» и др.). Они выделяют причинно-следственные связи, что позволяет «продуктивным» фиксировать не только открытые факты поведения ученика, но обнаруживать также и скрытые причины его развития, раскрывать содержание противоречивого процесса, в котором формируется и развивается личность данного ученика: «Ситуация в семье такова, что он озлобился и в школе играет роль «шута»; «Недостаток внимания, тепла, любви в семье привел к тому, что она стала замкнутой, недоброй, «ершистой»; «Мать думает, старается, но воспитанием ребенка в семье никто не занимается». Указаний на причинно-следственные связи у «непродуктивных» не выявлено. Учителя данной группы опираются лишь на оперативную-текущую информацию о личности ученика. Не учитывая ее ведущих свойств, испытуемые с непродуктивным разрешением конфликта при этом реагируют на отдельные проявления личности данного ученика. Стратегия отсутствует. Основные цели воспитания учителя этой группы пытаются осуществить в рамках лишь одной ситуации, в то время как учителя с продуктивным разрешением конфликта пытаются реализовать их в течение более длительного времени. А это позволяет проектировать личность ученика и ставить задачи воспитания: «Пассивна, надо чаще привлекать к участию в делах класса»; «равнодушный эгоист, очень своенравен, но есть

и хорошие качества: честность, принципиальность, тактичность. Надо на них опираться». В характеристиках имеются высказывания, выражающие динамику отношения учителя к ученику, с которым он взаимодействовал в конфликте. Как показал анализ характеристик, у «продуктивных», по их мнению, динамика отношений в основном приобретает позитивный характер («Отношения с учеником улучшились»; «обиды на него нет»; «Отношения наладились, мы поняли друг друга»); в то время как для «непродуктивных» это в основном негативное отношение («Отношения не улучшились»; «Пусть заслужит мое хорошее отношение»; «Он меня раздражает»); причем динамика отношений не прослеживается.

Нами выделен также такой прием рефлексии как установка на познание ученика, которая определяет общее отношение учителя к ученику, и от наличия которого, на наш взгляд, зависит глубина проникновения в личность ребенка («старалась понять»; «не хочу о нем даже думать» и др.).

Испытуемыми с непродуктивным разрешением конфликта данные приемы не используются.

Ситуация конфликта активизирует перцептивно-рефлексивные процессы, что, в свою очередь, способствует его продуктивному разрешению. Об этом свидетельствует более высокий уровень социально-перцептивной рефлексии у учителей с продуктивным разрешением конфликта. Несомненно, что одним из условий формирования способности к творческому урегулированию конфликта с учащимися является развитие у учителя социально-перцептивных и рефлексивных процессов и свойств личности. Таким образом, «продуктивным» учителям свойствен высший уровень социальной перцепции — личностно-рефлексивный, т.е. такой, в котором отражается личность учителя и его способность к рефлексии. Это проявляется в гуманизации содержания мотивов и их силе. Эти характеристики связаны: выраженность рефлексии свидетельствует о силе мотивации социальной перцепции учителя [28].

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Понимание учителем личности учащегося осуществляется на различных уровнях: логическом, чувственном и аффективном. Интерпретация поступков поведения и деятельности ученика, выявление системы взаимосвязей его качеств, психических состояний, анализ генеа их относится к логическому уровню (к этому уровню мы отнесли выше перечисленные критерии творческого познания учителем учащихся и другие проявления осмысления данных восприятия ученика). Выделение субъектом фактов поведения и деятельности другого человека относится к чувственному уровню понимания («активный», «настойчивый», «контактный», «не умеет сдерживаться» и др.), а проявление эмоционального отношения учителя к ученику — к аффективному уровню («он радует», «вызывает негативные чувства», «мне досадно», «обидно» и т.п.).

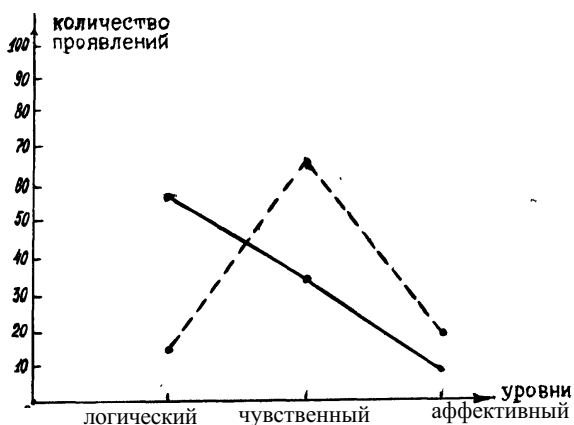


Рис. 1. Соотношение уровней понимания учеников учителями обеих групп (в %)

————— первая группа учителей
----- вторая группа учителей

Как свидетельствует рис. 1, у учителей с продуктивным разрешением конфликта наиболее высоким является логический уровень понимания ученика (57%), что говорит о тенденции осмысления своих наблюдений об ученике и развитой педагогической рефлексии. Чувственный уровень составляет 33%, аффективный — 10%.

У учителей с непродуктивным разрешением конфликта чувственный уровень понимания учеников составляет 66%, то есть, в два раза выше, чем у учителей с продуктивным разрешением. Аффективный уровень понимания у них составляет 20%, что также выше в два раза, чем у испытуемых с продуктивным разрешением конфликта. Более высокий аффективный уровень у непродуктивно разрешающих конфликт, по сравнению с «продуктивными», объясняется негативным характером их эмоций и преимущественным видением отрицательных качеств ученика. У учителей с продуктивным разрешением конфликта эмоции в основном положительные, они не блокируют, а, наоборот, повышают уровень интеллектуального анализа. Это позволяет им адекватно понимать глубоко скрытые качества ученика, проявляющиеся в конфликте. Логический уровень понимания учеников у непродуктивно разрешающих конфликт, по сравнению с учителями, разрешающими его продуктивно, в четыре раза ниже (14%).

Структура понимания учителем ученика в конфликте определялась с помощью контент-анализа характеристик. Сначала выявлялись структурные единицы (качества) этого понимания, а затем подсчитывалось количество встречаемости качеств (пар блоков качеств). На основе этих данных сначала составлялась матрица, а затем строился граф, отражающий структуру представлений учителей об ученике. Компонентами этих графов явились блоки качеств, названных учителями в характеристиках: коммуникативные (К), волевые (В), интеллектуальные (И), рефлексив-

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

ные (Р), социально-перцептивные (СП), эмоционально-динамические качества (ЭД), отношение к труду (ОТ), знание предмета (ЗП), общая оценка личности (ООЛ). В каждый граф вошли лишь те компоненты, связи между которыми статистически значимы.

Все графы, отражающие структуры представлений об ученике у учителей с продуктивным и непродуктивным разрешением конфликта, совпадают по следующим компонентам: коммуникативные, волевые, интеллектуальные, рефлексивные, эмоционально-динамические, отношение к труду (см. рис. 2, 3).

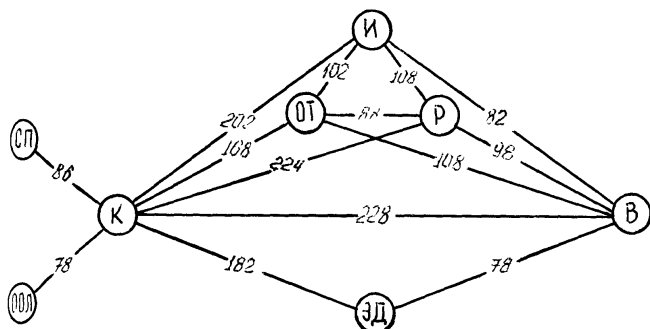


Рис.2. Структура понимания учителем ученика в конфликте с продуктивным его разрешением

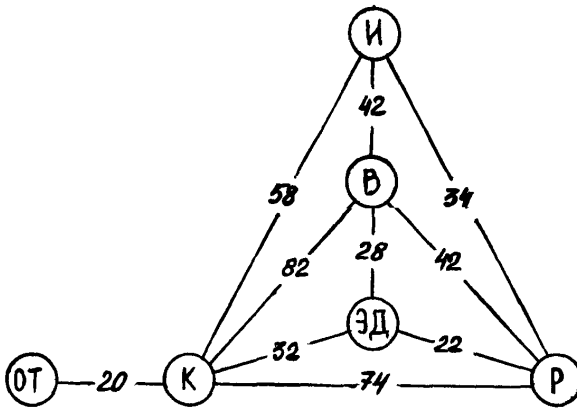


Рис.3. Структура понимания учителем личности ученика в конфликте с непродуктивным его разрешением

Центром обеих структур являются коммуникативные черты характера учеников. Общим для обеих структур является также то, что с коммуникативным центром наиболее тесно связаны волевые, интеллектуальные и рефлексивные блоки качеств. Эти компоненты в рассматриваемых структурах имеют наибольшее количество связей с другими компонентами (после коммуникативного центра). Следовательно, в конфликтном взаимодействии представлены не только коммуникативные, но и волевые, рефлексивные, интеллектуальные качества участников конфликта. Чем больше эти качества представлены в понимании другого человека (ученика), тем продуктивнее разрешение конфликта.

Из всех групп качеств, зафиксированных нами в характеристиках испытуемых, ни в одну из структур не вошел такой компонент как знание предмета. Он упоминается в характеристиках, но не играет значимой роли в конфликте.

В структуре понимания учащихся «продуктивными» прослеживаются тесные взаимосвязи коммуникативного блока

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

интеллектуальных, волевых, рефлексивных, эмоционально-динамических, социально-перцептивных качеств с блоками общей оценки личности. Причем эти блоки между собой также тесно взаимосвязаны и имеют в 3-4 раза большую тесноту связей, чем у «непродуктивных».

Интеллектуальные качества имеют четыре связи у «продуктивных», у «непродуктивных» — три. У «продуктивных» выявлена достаточно сильная связь между интеллектуальными качествами и отношением к труду.

Волевые качества у «продуктивных» имеют пять связей, особенно тесная связь с отношением к труду. Связь волевых качеств с отношением к труду у «непродуктивных» отсутствует. У «непродуктивных» отношение к труду связано только с коммуникативными чертами, в то время как у «продуктивных» отношение к труду связано с интеллектуальными, рефлексивными, волевыми и коммуникативными чертами.

Рефлексия учеников в структуре у испытуемых первой и второй группы имеет одинаковое количество связей, но у «продуктивных» эти связи в два-три раза теснее.

Таким образом, структура понимания учителем ученика в конфликте с продуктивным его разрешением отличается от структуры понимания ученика испытуемыми второй группы большим количеством блоков качеств (в структуру понимания учащихся «продуктивными», кроме общих для обеих структур блоков качеств, вошли такие блоки, как социально-перцептивный и общая оценка личности, отсутствующие в структуре «непродуктивных») и значительно более тесными связями между ними ($P < 0,001$). Это свидетельствует о том, что «продуктивные» в большей степени, чем «непродуктивные» способны представить оценку личности ученика в целом, глубоко проникнуть в нее, что способствует продуктивному разрешению конфликта.

Таким образом, познание учащихся учителями первой группы, в отличие от учителей второй группы, является более полным и глубоким, с преобладанием в представлениях об учениках положительных качеств. Понимание учащихся учителями данной группы носит творческий характер, что про-

является в умении выделить индивидуальное своеобразие личности каждого ученика, тенденции его развития, а также в наличии высокого уровня социально-перцептивной рефлексии. Все это способствует продуктивному разрешению конфликта, направленному на формирование положительных черт личности и учителя, и ученика.

Непродуктивным учителям присущи ситуативность, поверхностность и стереотипность понимания учеников, преобладание в представлениях о них отрицательных качеств. Уход от решения социально-перцептивных проблем является для них одним из проявлений психологической защиты, что, в свою очередь, негативно влияет на протекание конфликта.

2.3. Понимание учителем самого себя в конфликте

Педагогическую деятельность следует отнести к тем видам деятельности, для которых существует необходимость выделения и учета особенностей своего «Я». По мнению Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской, «... от того, как человек оценивает свои возможности, зависит его готовность включиться в решение задач, его отношение к задачам различной степени трудности и успешность работы» [35, 93—94]. Конфликт отличается от других ситуаций явной угрозой устойчивости «Я» и высокой степенью неопределенности условий деятельности, поэтому выдвижение гипотез и принятие решений в таких ситуациях связано с необходимостью выделения «Я» из ситуации тем в большей степени, чем выше уровень неопределенности [226]. Негативное значение, заложенное в конфликте, воспринимается как возможность получения нового знания о себе и другом, включение его в систему существующих представлений личности.

Нами была выдвинута гипотеза о существовании принципиальных различий в понимании себя в конфликте учителями с продуктивным его разрешением или неразрешением.

При исследовании самопознания использовался метод самохарактеристик.

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Значимость различий в понимании учителями обеих групп самих себя определялась с помощью критерия χ^2 .

Установлено, что самопознание учителей обеих групп включает те же компоненты, что и понимание ученика и, кроме того, компонент «педагогическое мастерство».

Учителя с продуктивным разрешением конфликта называли 484 качества, в то время как учителя с непродуктивным разрешением — 270, то есть в 1,8 раза меньше ($P < 0,001$).

Испытуемые первой группы называют 394 (81%) положительных качества, испытуемые второй группы — 130 (52%) ($P < 0,001$). Для учителей первой группы данный факт может свидетельствовать о том, что это не только положительное отношение к себе в неприятной ситуации, а характеристика проявления положительных качеств по отношению к ученику в конфликтном взаимодействии (тактичность, рассудительность, доброта, чуткость и др.), которые способствовали позитивному разрешению конфликта. В данном случае прослеживается взаимосвязь понимания учителем ученика и самого себя: учителя с продуктивным разрешением конфликта, давая положительную характеристику себе, отмечают большое количество положительных качеств у ученика, чего не наблюдается у учителей, не разрешающих конфликт.

Перечень качеств, названных учителями с продуктивным разрешением конфликта, также оказался значительно более разнообразным, чем у «непродуктивных» ($P < 0,001$).

В самохарактеристиках учителей обеих групп наибольший объем имеют коммуникативные черты характера. У учителей первой группы они являются доминирующими. Испытуемые данной группы в 2,5 раза чаще называют свои положительные коммуникативные качества, чем испытуемые второй группы. Разнородность коммуникативных качеств, называемых испытуемыми первой группы, в 1,5 раза шире, чем у испытуемых второй группы. Такие качества, как тактичность, доброта, мягкость, общительность, объективность, бестактность, резкость, называются испытуемыми обеих групп. Но испы-

туемые первой группы, в отличие от испытуемых второй группы, отмечают у себя, кроме того, дружелюбие, способность к сотрудничеству, уважение к личности ученика, внимательность к нему, отзывчивость, доброжелательность, искренность, вежливость, понимание ученика, доверие к нему, душевность, прямоту, чуткость, необъективность, невнимательность к проблемам ребенка. Учителя второй группы, в отличие от учителей первой группы, видят у себя такие качества, как честность, откровенность, строгость, равнодушие, недоверие, неприязнь, презрение, ненависть, грубость. Эти учителя отмечают у себя отрицательные коммуникативные качества чаще, чем учителя первой группы.

Волевые качества в обеих группах испытуемых представлены в одинаковом объеме (различие статистически незначимо). Однако испытуемые первой группы, по сравнению с испытуемыми второй группы, называют в 1,5 раза больше волевых положительных качеств, а отрицательных в 1,5 раза меньше.

Разнородность волевых качеств у учителей с продуктивным разрешением конфликта также шире в 1,5 раза, по сравнению с учителями с непродуктивным его разрешением.

Общим для обеих групп испытуемых является фиксирование таких качеств, как решительность, настойчивость, целеустремленность, инициативность, энергичность, ненастойчивость, растерянность, несдержанность, нерешительность. Учителя первой группы, кроме того, отмечают такие свои качества, как сдержанность, самообладание, терпеливость, активность, организованность, собранность, а учителя второй группы — требовательность к учащимся и слабоволие.

Волевые качества, выполняющие ведущую роль в организации психических функций учителя, обеспечивают надежность его психики в конфликтной ситуации, умение учителя быстро и с наименьшими нервно-психическими затратами преобразовывать исходную организацию своего поведения в соответствии с требованиями ситуации.

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

В самохарактеристиках учителей первой группы достаточно большой объем занимают интеллектуальные качества [92], в то время как у учителей второй группы их значительно меньше [18] (при $P < 0,001$). Испытуемые первой группы фиксируют положительные интеллектуальные качества своей личности в семь раз чаще. Преобладание положительных интеллектуальных качеств у учителей данной группы, по сравнению с учителями второй группы, у которых аналитическая работа ума соседствует с преднамеренным упрощением ситуации, с тягой к облегченным стандартам, подтверждает известное мнение о том, что ситуация конфликтного общения протекает при актуализации мыслительных процессов. Это дает возможность более рационального подхода к разрешению конфликта. Об этом говорят высказывания учителей: «Несмотря на то, что я испытывала гнев, недовольство поведением ученика, я пыталась анализировать, рассуждать по поводу случившегося» и др. Считаем, что доминирование интеллектуальных свойств в самохарактеристиках учителей первой группы, по сравнению с учителями второй группы, которые не вникают в сущность назревших противоречий, является важным условием продуктивного разрешения конфликта. Снижение интеллектуального компонента субъектов конфликтной ситуации тормозит продуктивное разрешение конфликтов.

Разнородность интеллектуальных качеств у первой группы в два раза шире, чем у испытуемых второй группы.

Обе группы испытуемых фиксируют такие интеллектуальные качества как эрудиция, находчивость. Испытуемые первой группы, кроме того, отмечают у себя рассудительность, умение анализировать и аргументировать, благоразумие, наличие (отсутствие) творчества и чувства юмора. Данные качества не называются учителями с непродуктивным разрешением конфликта.

Частота фиксирования рефлексивных свойств чаще ($P < 0,05$), разнородность этих качеств шире у «продуктивных»

учителей, по сравнению с «непродуктивными». Та же тенденция прослеживается и для эмоционально-динамических качеств, отношения к труду, социально-перцептивных умений ($P < 0,001$). Характерно, что «продуктивные» учителя в два с половиной раза чаще «непродуктивных» называют свои положительные эмоции и чувства, что, по-видимому, свидетельствует о том, что в ситуации конфликта они не «застревают» на отрицательных эмоциях. Следует отметить, что только «продуктивные» учителя назвали среди социально-перцептивных умений умение стать на позицию учащихся, считаться с их мнением, сопереживание, сочувствие.

«Непродуктивные» учителя, характеризуя себя, отмечают знание предмета в четыре раза чаще, чем учителя с продуктивным разрешением конфликта ($P < 0,001$). По-видимому, эта сторона психологического облика учителя ценится ими в большей степени, чем личностно-профессиональные качества. Здесь, вероятно, действует и механизм психологической защиты: из сознания «вытесняется» понимание своих негативных свойств.

Общую оценку своей личности испытуемые с продуктивным разрешением конфликта дают в три раза чаще, чем испытуемые «непродуктивные». Это свидетельствует о более обобщенном, глобальном подходе к своей личности.

Различия в фиксировании отрицательных качеств в обеих группах испытуемых статистически не значимы. Но показательно, что продуктивно разрешающие конфликт критичнее подходят к оценке своих волевых и эмоционально-динамических качеств, а также чертам характера, выражающих отношение человека к самому себе. В частности, учителя этой группы считают, что «несмотря на то, что конфликт разрешился, надо все-таки было быть более решительной, эмоционально уравновешенной...», отмечают свою самоуспокоенность, видят у себя такие качества, как непоследовательность, необъективность. Это свидетель-

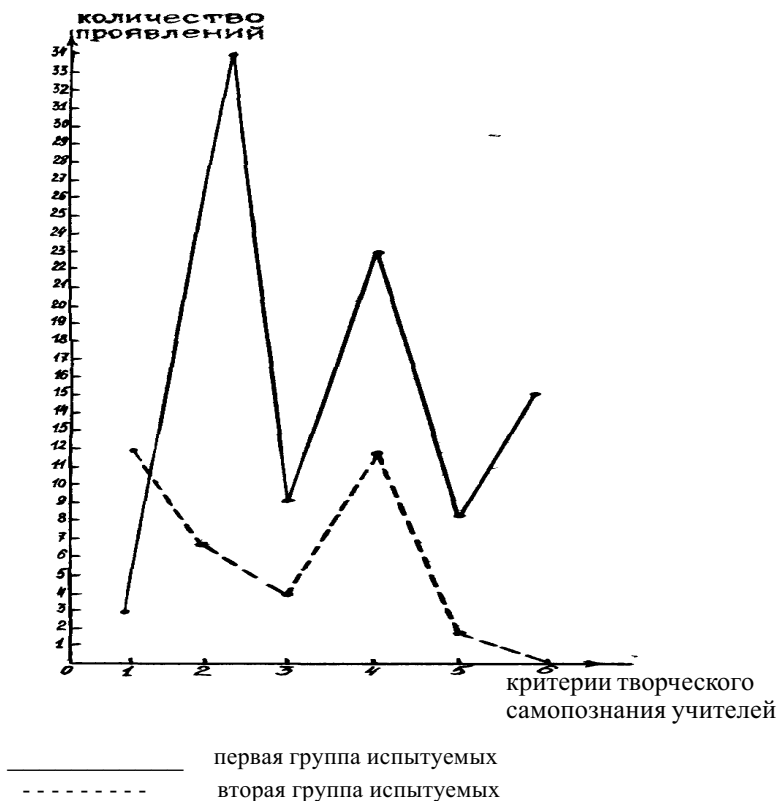
*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

ствуует о присущем им более глубоком анализе «Я». «Непродуктивные» только констатируют наличие тех качеств, которые проявились в конфликте: злость, гнев, недовольство поведением ученика и др., не обнаруживая рефлексии по поводу проявления отрицательных качеств.

Значительные различия между сравниваемыми группами обнаруживаются в частоте фиксирования своих положительных качеств. У «продуктивных» их намного больше, а «репертуар» шире и глубже, по сравнению с учителями, непродуктивно разрешающими конфликт ($P < 0,001$). В первой группе проявляется ориентация на положительные моменты даже в самой неприятной для учителей ситуации. Повидимому, положительная самооценка влияет на проявление в сложных ситуациях положительных качеств своей личности и позволяет брать на себя ответственность за их разрешение. Таким образом, наличие положительного в самопознании является, на наш взгляд, одним из детерминирующих факторов продуктивного разрешения конфликтных ситуаций.

Рассмотрим проявления творческого самопознания у учителей обеих групп. Нами выделены следующие его критерии: сравнение качеств, проявленных в конфликте, с качествами вне конфликта; раскрытие противоречий своей личности; мотивы поведения; рефлексирование эмоциональной сферы; указание на степень выраженности отдельных личностных качеств; указание на нестабильность и несформированность качеств личности.

Было выявлено, что учителя первой группы проявляют творчество в процессе самопознания в два с половиной раза чаще, чем учителя второй группы. Одновременно «репертуар» этих проявлений (критерии творчества) у учителей первой группы шире в полтора раза, чем у учителей второй группы (см. рис. 4).



- 1 — сравнение качеств, проявленных в конфликте с качествами вне конфликта
- 2 — раскрытие противоречий своей личности
- 3 — мотивы поведения
- 4 — рефлексирование эмоциональной сферы «Я»
- 5 — степень выраженности отдельных личностных качеств
- 6 — указание на незавершенность, нестабильность развития отдельных личностных качеств

Рис.4. Количество проявлений творческого самопознания учителями обеих групп

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Для обеих групп испытуемых характерен такой критерий творческого понимания себя, как сравнение качеств, проявленных в конфликте, с наличием этих качеств вне конфликта. Так, например, испытуемые с продуктивным разрешением конфликта отмечают: «Бываю несдержан, но в данной ситуации проявил мудрость и такт» и др. Приведем примеры из самохарактеристик испытуемых второй группы: «Считаю себя принципиальной, справедливой, строгой, твердой, требовательной, выдержанной. В конфликте была несдержанна, но он меня довел. Этот ученик меня раздражает»; «Считаю себя мудрой, тактичной, принципиальной, настойчивой. А то, что в конфликте была несдержанна и вспыльчива, так это он (ученик) виноват».

В самохарактеристиках испытуемые обеих групп раскрывают противоречия своей личности. Установлено, что видение противоречий своей личности — наиболее выраженный критерий понимания себя учителями первой группы. Они, например, говорят о себе: «Я человек, обладающий огромной силой воли, порой проявляющий нетерпение, иногда несдержанный, но к детям отношусь с пониманием и любовью»; «Стараюсь быть тактичной, чуткой, внимательной, понимать проблемы учеников... И потому, что не всегда это получается, наверное, и возникают недоразумения...»; «Несмотря на негативные чувства, стараюсь быть доброжелательной...». Иной характер видения противоречий своей личности у учителей второй группы: их высказывания о противоречиях тяготеют к оправданию своего поведения: «Излишне эмоциональная, вспыльчивая, но тактичная»; «...раздражена, возмущена наглостью ученика, но я человек прямой, строгий и требовательный...».

Мы считаем, что анализ учителем мотивов собственного поведения является одним из показателей решения сложной, нестандартной задачи определения неповторимых внутренних условий собственного развития, то есть, показателем творчества.

В самохарактеристиках учителя первой группы называют мотивы помощи детям («старалась не обидеть...»; «хотела ему помочь...»; «необходимо было выяснить...»). В самохарактеристиках учителей второй группы называются мотивы самоутверждения («хотела добиться подчинения...», «сколько можно терпеть, пора браться за его воспитание» и др.). Как

правило, эти учителя не сомневаются в нравственной и профессиональной целесообразности подобной мотивации своих воспитательных возможностей.

Обеим группам испытуемых свойственно рефлексирование своих чувств. Для учителей первой группы характерны такие высказывания: «испытала огромное потрясение»; «испытала чувство горького разочарования»; «очень переживала» и др. Иной характер имеют высказывания учителей второй группы: «испытывал нейтральные чувства, было абсолютно все равно; к себе никак не отношусь»; «переживала беспокойство за свой авторитет...»; «испытала негативные чувства» и др.

«Продуктивные» учителя осознают динамику своих чувств. Например, учителя характеризуют переход от отрицательных эмоций к положительным: «Иной раз одолевает бессилие..., а потом возникает надежда, что все будет благополучно»; «переживала, не могла долго успокоиться; когда нашла верное решение – испытала чувство облегчения и радости». Учителя этой группы осознают и противоречивость своих чувств: «была очень огорчена, но старалась быть спокойной»; «несмотря на негативные чувства, старалась быть доброжелательной, проявила дружелюбие, гибкость, настойчивость» и др. У испытуемых, не разрешающих конфликт, осознание динамики чувств и их противоречивости не прослеживается.

Учителя обеих групп отмечают у себя степень выраженности отдельных личностных качеств: «...очень»; «...немного»; «...излишне»; «...часто»; «...слишком».

Кроме того, учителя первой группы, в отличие от учителей второй группы, отмечают нестабильность и несформированность некоторых своих качеств: «не хватило выдержки, такта»; «недостаточно рассудительна»; «не вполне объективна»; «недостает требовательности».

В самохарактеристиках учителей отмечаются не только проявления творчества в познании, но и приемы рефлексирования, благодаря которым достигался творческий характер этого познания: уточнение, сомнение, вопрос, утверждение, предположение, выявление причинно-следственных связей, переосмысление своей позиции и т.п. (см. рис. 5).

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

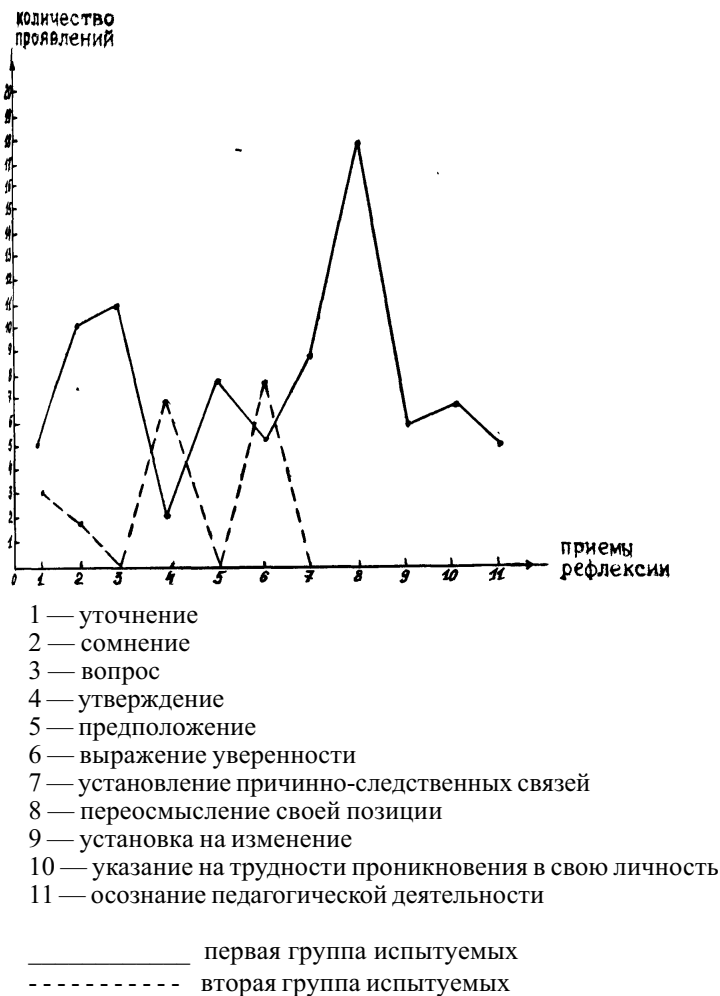


Рис. 5. Количество проявлений приемов рефлексии в процессе самопознания испытуемыми обеих групп

Испытуемым первой группы, в отличие от испытуемых второй группы, свойственны такие приемы рефлексии, как

вопрос («всегда ли я права?»; «почему же у меня не получилось?»), предположение («возможно»; «наверное»; «думаю, что...»; «видимо»; «может быть» и др.), выделение причинно-следственных связей («если бы была более внимательной, то этого могло не произойти»; «себе не нравлюсь – это порождает неуверенность»; «не сумела сразу оценить ситуацию, была самонадеянна, оттого конфликт затянулся» и др.). У испытуемых данной группы наблюдается переосмысление своей позиции («ситуацию долго «прокручивала», пытаюсь выяснить свою ошибку; поняла, что была не совсем права»; «был момент, когда я почувствовала, что надо что-то изменить в себе; собой недовольна»; «я долго думала и пришла к мнению...»; «была не гибкой, непоследовательной, разрешением конфликта не совсем удовлетворена» и др.). Переосмысление учителем своей позиции, по-видимому, связано с удовлетворенностью-неудовлетворенностью разрешением конфликта. Неудовлетворенность заставляет думать, искать причины конфликта и пути выхода из него, а следовательно, пересматривать свои позиции. В данном случае конфликт является индикатором личности. Об этом свидетельствуют также выявленные в самохарактеристиках «продуктивных» установки на успешное разрешение конфликта и на то, чтобы измениться самому. Учителя данной группы указывают на трудности проникновения в собственную личность, а также отмечают, что осознание процессов выполнения собственной деятельности помогает им во взаимодействии с учениками («Осознание того, что я учитель, воспитатель, придавало мне уверенности... Взаимодействие с учеником даже в конфликте должно идти через уважение, терпимость, взаимопонимание, мягкость, через принятие мудрых решений, ответственность за них.»). У учителей рассматриваемой группы имеется метарефлексия, т.е. представления о том, что о себе думают ученики, как себя оценивают и как к себе относятся. Учителя с непродуктивным разрешением конфликта такие приемы не используют.

Проведенный нами анализ содержания самопознания «продуктивных» и «непродуктивных» испытуемых с точки зрения

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

соотношения логического, чувственного и аффективного уровней этого самопознания показал, что у учителей, продуктивно разрешающих конфликт, наиболее высоким является логический уровень понимания себя (60%). Этот факт говорит о тенденции осмысления учителями своих качеств и поведения. Чувственный уровень у них составляет 30%, аффективный — 10%.

У учителей с непродуктивным разрешением конфликта чувственный уровень самопознания в два раза выше, чем у испытуемых первой группы, и составляет 62%. Аффективный уровень также в два раза выше (22%), по сравнению с продуктивно разрешающими конфликт. Логический же уровень самопознания у учителей второй группы, по сравнению с первой группой, ниже в три с половиной раза (16%) (см. рис. 6).

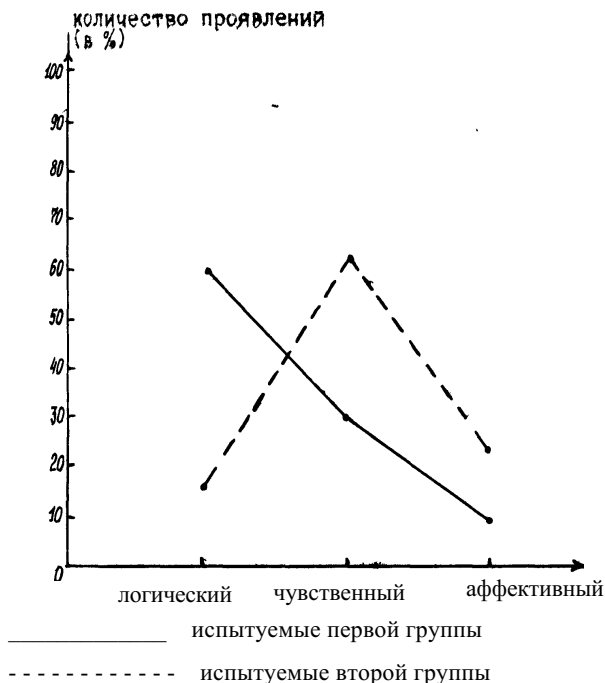


Рис.6. Соотношение уровней (логического, чувственного и аффективного) самопознания испытуемых с продуктивным и неразрешающим конфликт (в %)

Приведенные данные свидетельствуют о преимуществах педагогов первой группы, которые способны более гибко и продуктивно осмысливать сложившуюся конфликтную ситуацию и активно искать пути выхода из нее, учитывая как свои личностные качества, так и качества личности ученика. Это, в свою очередь, говорит о большой дифференцированности и пластичности самопознания своей личности учителями рассматриваемой группы.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о наличии некоторых общих тенденций и различий в функционировании самопознания, что подтверждается особенностями структуры представлений о себе испытуемых обеих групп. Обе структуры включают следующие блоки качеств: коммуникативные (К), волевые (В), интеллектуальные (И), эмоционально-динамические качества (ЭД), рефлексивные черты характера (Р) и социально-перцептивные умения (СП) (см. рис. 7, 8).

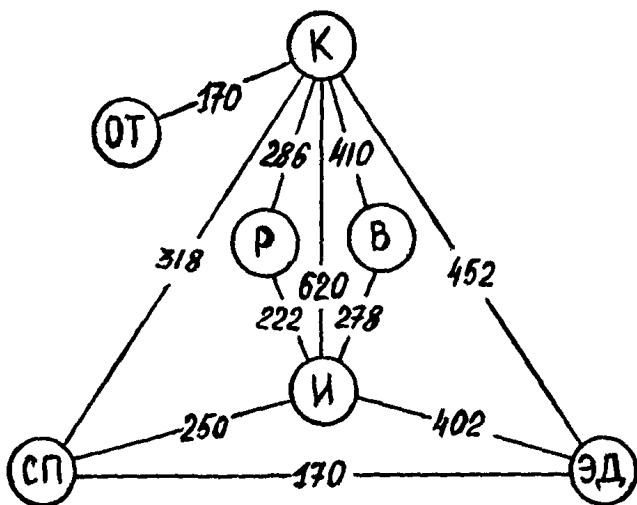


Рис.7. Структура самопознания испытуемых в конфликте с продуктивным его разрешением

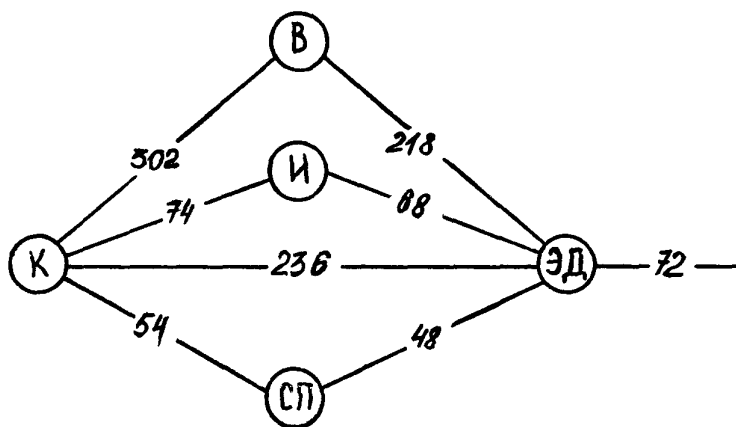


Рис.8. Структура самопознания испытуемых в конфликте с непродуктивным его разрешением

Заметим, что из всех групп качеств, выделенных при анализе самохарактеристик, ни в один графов, отражающих структуру самопознания испытуемых обеих групп, не вошли знание предмета, общая оценка личности и педагогическое мастерство. В структуру самопознания педагогов первой группы, в отличие от второй, включен блок, характеризующий отношение учителя к труду.

Основное различие между сравниваемыми структурами заключается в том, что у учителей с продуктивным разрешением конфликта центром структуры являются коммуникативные качества, в то время как у «непродуктивных» — эмоционально-динамические качества собственной личности. Повидимому, это объясняется тем, что у учителей первой группы ярче выражены, чем во второй группе, коммуникативные способности и одновременно умение анализа своего общения. Испытуемые второй группы «зацикливаются» на собственных переживаниях, не обнаруживая достаточной гибкости в своих реакциях на возникший конфликт. В этом плане показательно, что структура самопознания испытуемых первой группы

отличается от структуры самопознания испытуемых второй группы более тесными связями между блоками качеств ($P < 0,001$), что свидетельствует о большей возможности «продуктивных» представить оценку своей личности в целом. В структуре их самопознания наибольшее количество связей отмечается между интеллектуальным и коммуникативным блоками и наименьшее — между интеллектуальным и эмоционально-динамическим. Это свидетельствует о том, что общение у этих педагогов сопровождается глубоким интеллектуальным анализом («сомневалась», «анализировала», «рассуждала», «пыталась принять мудрое решение» и др.). Второе место у «продуктивных» занимает блок интеллектуальных качеств, связанный с пятью блоками: рефлексивным, эмоционально-динамическим, волевым, социально-перцептивным. Самохарактеристика своих качеств осуществляется более глубоким анализом. У «непродуктивных» блок интеллектуальных качеств связан только с коммуникативным и эмоционально-динамическим блоками.

Блок рефлексивных свойств у учителей первой группы связан с коммуникативным и интеллектуальным блоками, а у учителей второй группы — с эмоционально-динамическим. Это подтверждает мысль, что самопознание у «непродуктивных» проходит преимущественно на эмоциональном уровне, без достаточного опосредствования своих реакций логическим анализом.

Блок волевых качеств у «продуктивных» связан с коммуникативным и интеллектуальным, а у «непродуктивных» — коммуникативным и эмоционально-динамическим блоками. Как отмечает Б.М.Теплов, гибкость ума, критичность, быстрота и стремительность находятся в диалектической взаимосвязи с волевыми качествами. Так, гибкость мышления, то есть способность свободно и быстро изменять способы деятельности в зависимости от складывающихся условий, сочетается у учителя со способностями твердо отстаивать принятые решения, иначе он не сможет довести до конца ни одно из них. У «непродуктивных» связь В 218 ЭД характеризуется та-

кой диалектической взаимосвязью качеств как настойчивость с взрывом агрессии, невыдержанностью, в то время как у «продуктивных» настойчивость связана со сдержанностью, сопереживанием, спокойствием и др. Этот факт мы связываем со стилем общения (у «продуктивных» — демократический, у «непродуктивных» — авторитарный). Это вовсе не говорит о развитости эмоциональной сферы. У «продуктивных» блок ЭД тесно связан с блоком К (452 сочетаний), поскольку эмоциональные качества ярко проявляются именно в общении, а также с интеллектуальными (И) качествами (402 сочетания). Это подтверждает идею о том, что эмоции — энергетический потенциал интеллектуальных действий, направленных на самопознание.

Очень тесные связи у учителей первой группы, по сравнению с учителями второй группы, имеет блок социально-перцептивных свойств с коммуникативными и интеллектуальными ($P < 0,001$). У «непродуктивных» связь СП–И отсутствует. Постоянная перепроверка своих качеств «продуктивными», ориентация на партнера, на получение обратной связи позволяют учителю разрешать конфликты продуктивно.

Структура самопознания «продуктивных» включает блок качеств, характеризующих отношение к труду. По-видимому, акцентирование в сознании учителя ответственного отношения к труду служит одной из предпосылок педагогического мастерства, что, в свою очередь, побуждает ответственно относиться к назревшим противоречиям и продуктивно их разрешать.

Анализ рассмотренного фактического материала убеждает нас в существовании принципиальных различий в понимании самого себя учителями, которое определяет либо продуктивное разрешение конфликтов, либо их подавление, переход «вовнутрь», где они «тлеют» до поры до времени и при определенных условиях снова могут вспыхнуть. Данные различия состоят в значительно большем объеме высказываний у «продуктивных». Для них характерно положительное при-

нятие себя и восприятие своей личности как целого. У учителей данной группы более разнообразны критерии творческого понимания своей личности, большая частота их фиксирования; ими чаще используются приемы рефлексии. Данная группа испытуемых характеризуется высоким уровнем самопознания.

Значительно меньшее количество фиксирований своих качеств, узость их «репертуара», редкие случаи использования рефлексивных действий характерны для испытуемых второй группы. Такие педагоги уходят от осмысливания и решения перцептивно-рефлексивных проблем, что является одной из сторон их психологической защиты. Эта группа испытуемых характеризуется низким уровнем самопознания.

2.4. Адекватность понимания учителем ученика и самого себя в конфликте

Для выявления степени адекватности понимания учителем ученика и самого себя были разработаны ролевые игры, содержащие педагогические конфликтные ситуации. Проявляемые в игре качества оценивались по биполярной шкале как самим испытуемым, так и экспертными судьями.

Использование ролевых игр как метода исследования обусловлено тем, что в них имитируется и воспроизводится та или иная реальность и деятельность человека в ней. Этот метод признается достаточно валидным для исследования ряда личностных свойств и более надежным при изучении реального поведения, чем традиционные тесты и опросники [37; 44]. С его помощью можно изучать реальное поведение личности, конкретную деятельность в ситуациях, специально сконструированных экспериментатором, анализировать адекватность понимания себя и другого.

Типичные схемы поведения в ролевых педагогических играх можно определить как ориентацию «на человека», «от человека», «против человека», «стремление занять позицию

над или под человеком». Другими словами, в ролевой игре актуализируется готовность сближаться с людьми, избегать их, бороться с ними, доминировать или подчиняться.

К построению ролевой игры выдвигаются следующие организационно-методические требования: необходимость минимальной формализации игрового процесса; обеспечение неопределенной информации; соблюдение правдоподобия имитируемой ситуации; выбор проблем, являющихся для испытуемых знакомыми и значимыми; воспроизведение в игре основных связей, а не пассивное копирование реальной ситуации; темп в игре задается самими игроками; обеспечение оперативности управления игрой [44].

Сюжетно-ролевые отношения в игре представляют собой своеобразную модель, в которой проецируются человеческие взаимоотношения. Как отмечают многие исследователи игры, в ролях воплощаются и формируются обобщенные знания о нормах взаимоотношений между людьми [44]. А.Н.Леонтьев, подчеркивая функцию игровой роли в формировании личности ребенка, указывал, что игровая роль содержательно определяет не только действия ребенка по отношению к предмету игры, но и по отношению к ее участникам [37].

Д.Б.Эльконин считает, что роль и органически связанные с ней действия, представляют собой единицу развитой формы игры. Причем в этом нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционально-технологическая сторона деятельности [71].

Применительно к нашей проблеме в ролевой игре подлежит анализу целостное воспроизведение действительности, а не отдельные ее компоненты. Анализируемая действительность в ролевой игре представлена не статично, а в виде процесса, в его динамике и развитии.

Распределение ролей между испытуемыми проводилось с учетом требований личностно-ролевого подхода, позволяющего включить испытуемого в реальную практическую деятельность. Основанием для такого включения является воз-

ложение на него определенной социальной роли с последующим «принятием» и «проигрыванием этой роли в ходе игры».

При моделировании ролевой игры в качестве основной проблемы выступает правомерность переноса ее результатов на реальную деятельность. Приближение модели деятельности в ролевой игре к реальной действительности достигается благодаря значимости самой ситуации, воспроизводимой в игре, которая актуализирует мотивы участников эксперимента.

Решение проблемных, неоднозначных задач, взятых из опыта самих участников эксперимента, оказывается значимым, если испытуемым предлагаются задания, которые воспринимаются и выступают для них не как экспериментальные проблемы, а как продолжение их обычной жизни, как реальные жизненные ситуации, в которых испытуемый чувствует себя реально действующим лицом. Для этого в ходе эксперимента перед проведением каждой ролевой игры мы предлагали вспомнить и воспроизвести конфликтные педагогические ситуации из литературы, кинофильмов, личного опыта, в содержании которых присутствовало понимание внутреннего мира другого человека.

Ролевые игры, используемые в исследовании, характеризуются неопределенностью ситуации, которая задается исходным сценарием и инструкцией, а также отсутствием поощрения и наказания со стороны руководителя игры. Цели и способы деятельности не заданы самим текстом ситуации. Испытуемому предоставляется возможность выбрать наиболее специфичные для него способы реагирования, определить свою линию поведения.

При определении содержания ролевой педагогической игры мы стремились к имитации конкретных педагогических явлений в их динамике, а также действий и отношений занятых в ней людей, то есть, к моделированию двух реальностей — педагогического процесса и личностных особенностей испытуемых. Мы придерживались свободного варианта ролевой игры, то есть моделирования ситуации, в которой задается лишь основное направление развития событий. Участники игры оп-

ределяют сами, какие шаги и в какой последовательности они будут осуществлять.

Содержанием ролевых педагогических игр явились четыре конфликтные ситуации (см. приложение 2). Ролевые игры отвечали следующим психологическим условиям:

1) восприятие субъектом данной ситуации, в которой очевидна возможность выбора линии поведения, реализуя это требование, мы моделировали неопределенность условий;

2) включение субъекта в конфликтную систему отношений, которая актуализирует его установку на другого человека;

3) необходимость реальных действий испытуемого в заданной ситуации;

4) уточнение и разъяснение экспериментатором дополнительных сведений.

На все вопросы участников ролевой игры экспериментатор дает пояснения, не влияющие на результаты поведения. Кроме того, экспериментатор выполняет функцию режиссера, обеспечивает состояние вживания в роль. Соблюдение последнего требования представляется особенно важным: режиссер-педагог с помощью «манков» помогает вызвать переживание «чувств играемой роли» [63]. Это достигается путем применения «провоцирующих реплик», «простых физических действий», использования экспериментатором реквизита, личного включения в игру, введением подставных лиц и т.д. При этих условиях ролевая педагогическая игра выступает как аналог реального поведения и таким образом позволяет проверить валидность других «вербальных тестов». Поскольку педагогическая деятельность не поддается четкой алгоритмизации, то выбор знаковых средств, имеющих в распоряжении создателей педагогических игр, органичен.

Нами был использован алгоритм ролевой педагогической игры, разработанный Г.Ф. Михальченко. Он включает в себя: определение целей и задач ролевой игры; выбор конфликтной ситуации; анализ объективных обстоятельств, влияющих на ход игры; определение структуры ролевой игры,

определение участников игры; организационное обеспечение ролевой игры (текст-описание конфликтной педагогической ситуации, инструкция испытуемому, лист письменного самоотчета испытуемого, лист для фиксирования поведенческих паттерн, бланки с биполярными шкалами) [44].

На основе анализа выбранной проблемы составляется подробный план проведения игры, который включает: сведения об участниках имитируемой ситуации (описание их социальных ролей); характеристику складывающихся между ними отношений; основные правила и обязанности каждого из участников, которые могут повлиять на выбор педагогического решения.

Проигрывание ролевой игры осуществляется экспериментатором совместно с испытуемым и включает: системный анализ исходной информации; распределение ролей; собственное проигрывание педагогической конфликтной ситуации; контроль и коррекцию ролевой игры экспериментатором.

Ролевая игра использовалась нами как основа диагностирующего эксперимента. В процессе проигрывания конфликтных ситуаций нами фиксировалось поведение испытуемых. На последнем этапе проведения игры испытуемые оценивали по биполярной шкале как свои качества, проявляемые в ходе конфликтного взаимодействия, так и качества «ученика». Эту же процедуру осуществляли и экспертные судьи, которые оценивали по биполярным шкалам качества, проявленные испытуемым, играющим роли «учителя» и «ученика», в ходе конфликтного взаимодействия.

Для составления шкалы оценивания испытуемым (учителя школ) и экспертам (100 человек) было предложено перечислить качества, которые, на их взгляд, могут проявиться в конфликте. Были отобраны двадцать два качества, которые фиксировались наиболее часто. К этим качествам были подобраны антонимы и составлена биполярная шкала качеств, наиболее часто проявившихся в конфликте. Каждая шкала включает два качества, противоположных по смыслу: отрицательное качество усиливает (полярно) значение положительного качества, что делает его оценку более точной.

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Каждое качество оценивалось с помощью порядковой 10-балльной шкалы.

На основании оценок экспертов (шести преподавателей кафедры психологии) выводилась средняя арифметическая оценка и с помощью коэффициента корреляции Пирсона определялась степень тесноты связи с оценкой, которую испытуемый присваивал «ученику» или самому себе.

Степень тесноты связи между оценкой, которую давал испытуемый «ученику», и экспертной оценкой принималась в качестве критерия адекватности оценки учителем самого себя и «ученика». Были получены следующие коэффициенты корреляции: $r_1=0,80 - 0,42$ (статистически значимые); $r_2=0,41 - 0,37$ (статистически значимые). Для коэффициента корреляции r_2 характерен факт занижения или завышения оценки учителем самого себя или «ученика» по сравнению с экспертной оценкой. Полученные данные сопоставлялись с продуктивностью разрешения конфликта.

Установлено, что у испытуемых с продуктивным разрешением конфликта связи оценки учителем «ученика» с экспертной оценкой более тесные, чем у испытуемых второй группы, причем непродуктивные «учителя» занижают оценку «ученика» по сравнению с экспертной оценкой (см. таблицу 8).

Таблица 8

Степень адекватности оценки учителем ученика и самооценки в зависимости от продуктивности разрешения конфликта (в %)

Уровни адекватности	Учителя первой группы		Учителя второй групп	
	оценка	СО	оценка	СО
адекватная	95	90	5	5
неадекватная завышенная	5	–	10	70
неадекватная заниженная	–	10	85	25

Из таблицы видно, что для испытуемых первой группы характерна более тесная связь между оценкой учителем «ученика» и оценкой «ученика» экспертом, то есть почти все учителя данной группы адекватно оценивают «ученика» (95%). А это предполагает наличие у учителя острой наблюдательности, умения по внешним признакам проникнуть во внутренний мир ребенка, установить протекание сложных психических процессов.

У испытуемых с непродуктивным поведением в конфликте адекватная оценка учителем «ученика» установлена только для 5% испытуемых, в то время как неадекватную заниженную оценку «учеников» дали 85% педагогов. Это подтверждается данными, полученными при анализе характеристик, в которых учителя с непродуктивным разрешением конфликта отмечают 92% отрицательных качеств «ученика». Испытуемые данной группы ошибочно оценивают качества «ученика», преувеличивают его недостатки, что указывает на слабую способность учителя адекватно понимать «ученика», отражать особенности его поведения, его внутренний мир.

Рассмотрим степень адекватности оценки самого себя у учителей обеих групп.

Как видно из таблицы 8, адекватная оценка своей личности в наибольшей степени присуща испытуемым с продуктивным разрешением конфликта (90%). Только 10% испытуемых данной группы обнаружили заниженную самооценку.

Не разрешающие конфликт, как правило, завышают или занижают самооценку по сравнению с экспертной оценкой. При этом в большинстве случаев они переоценивают себя (70%). Таким образом, в группе испытуемых, не разрешающих конфликт, были выявлены две подгруппы в зависимости от адекватности самооценки: а) недооценивающие (25%) и б) переоценивающие выявленные качества (70%).

Полагаем, что испытуемые данной группы учителей не умеют адекватно воспринимать и анализировать проявления собственной личности, не могут правильно диагностировать ее, игнорируют внешнюю оценку, ориентируются

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

только на собственную оценку своей личности и деятельности, нетребовательны к себе. У испытуемых с неразрешением конфликта проявляется вытеснение информации, которая не решает задачу на «поиск смысла». Таким образом, пути познания самого себя перекрываются, и изменение отношений не происходит. При этом мотив избегания неудачи преобладает над мотивом переживания успеха. Испытуемые, непродуктивно разрешающие конфликт, категоричны в оценке и самооценке, в основном завышая последнюю. Сохранение самотождественности достигается за счет искажения информации в свою пользу, «Я» «непродуктивных» занимает оборонительную позицию, избегая реорганизованного опыта. Так, например, после проигрыша ролевых игр испытуемые в самоотчетах отмечали: «Считаю, что поступила правильно. Конечно, конфликт не окончен, надо говорить с родителями, снизить оценку по поведению. В крайнем случае можно поставить «2» за четверть по предмету. Тогда наверняка задумается»; «Не позволю так вести себя на своих уроках. Сам не работает и другим мешает. Не хочет по-хорошему, значит надо наказывать. Заодно и другим неповадно будет».

Как видно из высказываний, испытуемые с непродуктивным разрешением конфликта в основном обвиняют «ученика» и оправдывают свои действия, а это, в свою очередь, обуславливает различные искажения в самовосприятии и восприятии другого. Между осознанием своего «Я» и продуктивностью разрешения конфликта обнаружена связь. Адекватность самооценки выступает как условие эффективности деятельности в конкретных педагогических ситуациях.

На наш взгляд, особый интерес представляет соотношение самооценки учителя и оценки «ученика».

Как видно из таблицы 8, у испытуемых с продуктивным разрешением конфликта наиболее гармоничное соотношение самооценки и оценки учителем «ученика». У испытуемых, не разрешающих конфликт, обнаружен «диссонанс» между самооценкой учителя и оценкой качеств «ученика». Для них характерна неадекватно завышенная оценка своих качеств при резко заниженной оценке качеств «ученика». По-видимому, взаи-

мообусловленность самооценки учителя и оценки им «ученика» связаны с одним из механизмов протекания и продуктивности разрешения конфликта. Испытуемые, продуктивно разрешающие конфликт, не только имеют адекватное представление о себе, но и склонны оценивать «ученика» реалистически и доброжелательно. У «непродуктивных» изменение способности к пониманию «ученика» связано со снижением уровня осознания своего «Я». Неадекватное представление учителя о себе способствует формированию неадекватного, искаженного представления об «ученике». Неадекватность самооценки, эгоцентризм и безапелляционность в суждениях мешают этим педагогам глубоко проникнуть во внутренний мир ученика. Они судят об ученике недоброжелательно, прибегая к проекции на него своих отрицательных качеств. В установке на восприятие отрицательных качеств ученика проявляется психологическая защита своего «Я».

2.5. Поведение учителей обеих групп в конфликте

Известно, что познание и самопознание являются компонентами сложной системы саморегуляции поведения субъекта [9; 29; 40], которая связана с выбором приемов и способов воздействий и, следовательно, с разрешением конфликта. Полагаем, что по мере повышения уровня адекватности познания ученика и самопознания происходят положительные изменения в способах поведения учителя в конфликте.

Для выявления наиболее характерных способов поведения испытуемых в конфликте нами использовались опросники К.Томаса и наблюдение поведения испытуемых в ролевых играх по программе С.В.Кондратьевой [29]. Полученные данные дополнялись материалами, содержащимися в отчетах испытуемых.

В основе опросника К.Томаса лежит предположение о том, что в конфликтной ситуации люди в разной степени обнаруживают ориентацию на достижение своих целей и стремление к учету интересов противоположной стороны и в зави-

симости от этого могут быть склонны к различным способам поведения. К.Томас выделяет пять возможных вариантов поведения в конфликтной ситуации: соперничество (конкуренция), приспособление, компромисс, избегание, сотрудничество [18], понимая под ними следующее.

1. **Соперничество** — это стремление добиться своего в ущерб интересам другого.

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

3. **Избегание** проявляется в отсутствии у человека как стремления настаивать на своем, так и удовлетворять интересы другого.

4. **Компромисс** заключается во взаимных уступках партнеров.

5. **Сотрудничество** проявляется в том, что участники конфликтной ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Не все эти формы поведения являются продуктивными и целесообразными в конфликтной ситуации. Так, например, при избегании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха; при таких способах поведения как «соперничество», «приспособление» и «компромисс» либо только один из участников оказывается в выигрыше, либо оба проигрывают, если идут на компромиссные уступки. Только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше.

Испытуемым предлагалось выбрать наиболее характерные для них способы поведения в конфликтных ситуациях.

Исследование психической регуляции в конфликте учителя с учащимися показало, что 80% «продуктивных» учителей выбирают такую форму поведения как «сотрудничество»; 15% — «компромисс»; 5% — «избегание». Форме поведения «сотрудничество» соответствует адекватная самооценка. У 10% учителей с формой поведения «компромисс» — адекватная самооценка, у 5% — заниженная. 5% «продуктивных» учителей с формой поведения «избегание» имеют заниженную са-

мооценку. Таким образом, у подавляющего большинства «продуктивных» учителей самооценка адекватная при форме поведения «сотрудничество».

Сходная тенденция прослеживается и при оценке ученика учителем: 80% педагогов этой группы при форме поведения «сотрудничество» дают учащимся адекватную оценку (см. таблицу 9).

Таблица 9

*Выбор способов поведения учителями с
различным типом оценивания учащихся и самих себя
при продуктивном разрешении конфликта (в %)*

Адекватность О и СО	СПОСОБЫ ПОВЕДЕНИЯ									
	Сотрудничество		Компромисс		Соперничество		Приспособление		Избегание	
	О	СО	О	СО	О	СО	О	СО	О	СО
адекватная	80	80	15	10	-	-	-	-	-	-
завышенная	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
заниженная	-	-	-	5	-	-	-	-	-	-

В группе педагогов с продуктивным разрешением конфликта не отмечены такие формы реагирования как «соперничество» и «приспособление». Именно поведение «сотрудничество» доминирует в конфликтах с продуктивным разрешением и детерминирует такое его разрешение. При таком способе поведения назревшие проблемы решаются совместно, с учетом интересов, мотивов, потребностей не только учителя, но и ученика.

Об этом говорят примеры из самоотчетов испытуемых: «Нельзя сбрасывать со счета настроение ребенка, отсутствие у него интереса к предмету. По-видимому, нам, учителям, нужно почаще задумываться, чем вызвано такое поведение. Причины могут идти от нас»; «Главная моя цель — показать учени-

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

ку, что именно он сегодня в центре моего внимания, и, как мне кажется, он должен понять — почему. За один раз трудно изменить что-то в его поведении, необходимо время. Важно выявить, почему интерес к учению отсутствует. Причины могут быть разные...». Стиль реагирования «сотрудничество» характеризуется гуманно-личностным отношением учителя к ребенку, знанием его возрастных и индивидуальных особенностей, мотивов поведения и деятельности и умением критически оценивать собственные действия и поступки. Разрешение конфликта осуществляется через организацию совместной деятельности, на основе доверия к детям, искренности, тактичности. Приведем пример результатов наблюдения поведения учителя в ситуации, сущность которой состоит в том, что учитель получил нарисованную на него карикатуру.

Учитель:

— В рисунке видна твоя рука, Саша (утвердительно, акцент делает на слове «в рисунке»). Смотрит на него).

Ученик:

— Это не я рисовал...

Учитель:

— Я, наверно, ошиблась, извини. Это кто-то другой в нашем классе обладает таким тонким юмором и наблюдательностью (во взгляде — вопрос). В общем-то, это не столь важно. Просто обожаю этот жанр, а значит и людей, занимающихся этим видом искусства. Хотела бы пригласить этого художника в редколлегию школьной стенгазеты...

Ученик:

— Это я. Я боялся, что вы будете ругаться или поставите «2». Это без злости...

Учитель:

— А я об этом даже не подумала.

У «непродуктивных» учителей в конфликте преобладают такие способы поведения как «соперничество», «приспособление», «избегание». Сопоставив эти формы поведения с адекватностью познания ученика и самопознания, мы получили

следующие результаты: для поведения «соперничество» характерна завышенная оценка самого себя (70%) и заниженная оценка личности ученика (70%). При данном стиле реагирования только 5% испытуемых обнаружили адекватную оценку как самого себя, так и ученика. Для поведения «приспособление» характерны неадекватно заниженная оценка личности ученика (10%). Поведение «избегание» связано с неадекватно заниженной оценкой самого себя (15%) и неадекватно завышенной оценкой ученика (15%) (см. таблицу 10).

Таблица 10

*Выбор способов поведения «непродуктивными» учителями с
различным типом оценивания учащихся и
самих себя у «непродуктивных»*

Адекватность О и СО	СПОСОБЫ ПОВЕДЕНИЯ									
	Сотрудничество		Компромисс		Соперничество		Приспособление		Избегание	
	О	СО	О	СО	О	СО	О	СО	О	СО
адекватная	-	-	-	-	5	5	-	-	-	-
завышенная	-	-	-	-	-	70	-	-	-	-
заниженная	-	-	-	-	70	-	10	10	-	1

Таким образом, мы наблюдали разный характер соотношения между адекватностью оценки учителем ученика и самооценки, с одной стороны, и выбором способа поведения — с другой. В отличие от испытуемых с продуктивным разрешением конфликта, у которых в основном отмечают адекватное познание и самопознание и выбор наиболее целесообразных способов поведения, «непродуктивным» учителям присущи, в основном, неадекватность самопознания и познания ученика, причем при таких формах поведения как «приспособление», «избегание», «соперничество». Завышенная самооценка чаще всего коррелирует с заниженной оценкой ученика. Акцентирование негативных черт ученика у непродуктивно разрешающих конфликт, по-видимому, является од-

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

ним из механизмов психологической защиты. В свою очередь, защитные механизмы способствуют неадекватному поведению. Внешне это может принимать формы «соперничества», «избегания», «приспособления», что, в свою очередь, ведет к дальнейшему блокированию адекватности познания и самопознания. В данном случае, по-видимому, можно говорить о двух сторонах единого процесса: у учителей, не разрешающих конфликт, неадекватное познание и самопознание не способствует выбору оптимального способа поведения, а неконструктивность поведения, в свою очередь, блокирует дальнейшее познание и самопознание, возможность видеть объект взаимодействия в динамике, в развитии, воспринимать его по-новому. Испытуемые данной группы лишаются возможности оптимально взаимодействовать в конфликте, а следовательно продуктивно разрешать его.

Полученные данные дополнялись результатами наблюдения поведения испытуемых в ролевых играх.

Испытуемые первой группы применяли 276 способов педагогических воздействий, в то время как испытуемые второй группы 468, то есть в 1,7 раза чаще. Разнородность педагогических воздействий у учителей с непродуктивным разрешением конфликта также шире. Уменьшение количества педагогических воздействий и их разнородности у учителей с непродуктивным разрешением объясняется, на наш взгляд, развитой рефлексией, детерминирующей строгий отбор воспитательных воздействий, адекватных индивидуальности ученика. У испытуемых второй группы отмечается большее количество применения отрицательных педагогических воздействий (92%), по сравнению с испытуемыми первой группы (2%) (см. приложение 1).

Приложение 1 дает наглядное представление о различных способах педагогических воздействий испытуемых с продуктивным и непродуктивным разрешением конфликта в зависимости от стиля реагирования.

Как уже отмечалось выше, для испытуемых с продуктив-

ным разрешением конфликта характерен в основном стиль реагирования «сотрудничество», в то время как для непродуктивно его разрешающих — «соперничество».

Рассмотрим, какие именно педагогические воздействия в игровой ситуации применяют учителя с различным стилем реагирования.

Испытуемые, проявившие стиль реагирования «соперничество», применяют вербальные педагогические воздействия в 4,5 раза чаще, чем испытуемые со стилем реагирования «сотрудничество». Разнородность педагогических воздействий у испытуемых с поведением «соперничество» также в 2,5 раза шире. Он увеличивается за счет использования негативных педагогических воздействий. Авторитарный стиль воспитания, преобладание монолога воспитателя, прямых словесных воздействий вызывает, как правило, внутренний, а нередко и внешний протест и сопротивление ученика.

В обеих группах испытуемых со стилями реагирования «сотрудничество» и «соперничество» используются такие вербальные средства, как выяснение, расспрашивание, вопросительно-повествовательная форма дисциплинирования, диалог, междометие, повышение интонации, предложение.

Вместе с тем, для испытуемых со стилем реагирования «сотрудничество» характерны юмор, ободрение, пожелание, просьба, поощрение, авансирование, т.е. демократические способы общения. Словесный «репертуар» испытуемых свидетельствует об их тактичности и дипломатичности: «Я готова тебе помочь»; «Не разочаровывай меня»; «Я приглашаю тебя к разговору на эту тему»; «Прекрасно. Вопрос как раз по теме. Мне нравится, что ты пытаешься глубже проникнуть в этот материал. Попробуем разобраться вместе». Во всех ситуациях, которые были проиграны испытуемыми со стилем реагирования «сотрудничество», проявлялся диалогический стиль общения.

У испытуемых со стилем реагирования «соперничество» наблюдались прерывание речи ученика, угроза, распоряжение, выражение недовольства поведением ученика в резких формах, обвинение, прямое оскорбление, навязывание свое-

го мнения, назойливое внушение, дисциплинирование (приказ, восклицательно-повелительная форма дисциплинирования, злая ирония, нотация) и др. Все эти способы общения характерны для монологического стиля общения, при котором учитель доминирует над учеником.

Приведем пример (ситуация 3).

Учитель входит в класс с карикатурой.

Учитель:

— Я знаю, кто это сделал. Тоже мне художник! Учился бы получше. Слишком много себе позволяешь. Что бы плохое ни случилось — везде ты (показывает на ученика). Мало тебя наказывают. Получишь за четверть соответствующую оценку по поведению, тогда будешь знать (рвет карикатуру и демонстративно выбрасывает).

Испытуемые со стилем реагирования «соперничество» затрудняются в выборе способа поведения, демонстрируют стереотипные формы решения конфликтной ситуации (снижение оценки по предмету или поведению, вызов родителей в школу, удаление из класса и др.).

Анализируя в самоотчетах свое поведение в игре, некоторые испытуемые данной группы отмечали, что они не могли предложить какой-либо другой способ разрешения данной ситуации. Они затрудняются стать на место другого, понять и ощутить его переживания. Испытуемые со стилем реагирования «соперничество» выражают недовольство поведением ученика в резких формах. Ведут себя несдержанно, обвиняют ученика в неискренности, нечестности, приписывают ему негативные качества. Не скрывают отрицательную реакцию на ученика, стремятся особо подчеркнуть какой-либо недостаток. Ученика «ставят на место» отметкой, саркастической репликой, даже оскорблением. Испытуемые со стилем реагирования «соперничество» рассматривают ученика как препятствие в реализации положительного образа «Я». В результате снижается уровень регуляции поведения. Угроза статусу влияния вызывает стереотипную агрессивную реакцию со стороны учителя, которая проявляется через такие формы по-

ведения как агрессия, несдержанность, озлобление. В результате конфликт приобретает деструктивный, разрушающий характер, достижение гуманистических целей тормозится.

Количество невербальных форм общения у испытуемых, показавших стиль «сотрудничество», в 3,5 раза больше, чем у тех, для кого характерен стиль «соперничество». Наиболее характерны пауза, взгляд без прерывания нити рассказа, смена положения, улыбка. Испытуемыми со стилем реагирования «соперничество» данные способы не применяются. Для них наиболее характерны вздох (выражение досады), стук указкой по столу. Комбинированные воздействия также чаще применяют учителя со стилем реагирования «сотрудничество»: взгляд и жест, помощь словом и одновременно жестом, взглядом. В отличие от этой группы учителей, испытуемые со стилем реагирования «соперничество» используют жест и замечание, взгляд и замечание.

Количество воздействий путем смены или поддержания определенной ситуации в группе учителей со стилем реагирования «сотрудничество» в три раза меньше, чем у испытуемых со стилем реагирования «соперничество». Учителя обеих групп, разговаривая с учеником, подходят к нему поближе. Учителя со стилем реагирования «сотрудничество» дают ученику, который нарушает дисциплину, отвлекающее поручение (повесить карту, раздать тетради и т.п.), в то время как учителя со стилем реагирования «соперничество» вызывают нарушителя отвечать.

У учителей со стилем реагирования «соперничество» достаточно часто фиксировалось взаимодействие путем словесного предупреждения о возможности наказания («Если не прекратишь, то выгоню из класса»). Учителя со стилем реагирования «сотрудничество» такие способы не применяли.

В отличие от учителей со стилем поведения «сотрудничество», испытуемые со стилем поведения «соперничество» часто прибегают к дисциплинированию путем наказания ученика.

Оценивающие воздействия, причем в основном отрицательные, значительно чаще (в 29 раз) применяются испытуе-

мыми со стилем реагирования «соперничество». Оценки поведения ученика дают обе группы испытуемых, но они качественно различны. Например, учителя со стилем реагирования «сотрудничество» говорят: «Я не совсем довольна твоим поведением». «Непродуктивные» учителя применяют такие оценки: «Ты что себе позволяешь?!»; «Ведешь себя отвратительно»; «Всем известно, что ты за ученик! Ничего хорошего из тебя не получится» и др.

В процессе проигрывания испытуемыми ролевых игр мы фиксировали степень активности поведения испытуемых при решении конфликтной ситуации. Для испытуемых со стилем реагирования «сотрудничество» характерны активное слушание ученика, активная помощь ему, то есть активность-сотрудничество, в то время как учителям со стилем реагирования «соперничество» характерны активность-доминирование. На основе полученных данных нами установлено, что испытуемые со стилем реагирования «сотрудничество» чаще применяют косвенные и организующие воздействия, в то время как испытуемые со стилем реагирования «соперничество» предпочитают применять прямые дисциплинирующие воздействия.

У учителей обеих групп со стилем реагирования «избегание» общими являются такие вербальные воспитательные воздействия как расспрашивание, диалог, междометие, совет. Однако испытуемые первой группы со стилем «избегание», в отличие от учителей второй группы, проявляют также юмор, ободрение, просьбу, убеждение, пожелание, поощрение, предложение, авансирование, то есть средства, наиболее характерные для группы испытуемых со стилем реагирования «сотрудничество».

«Непродуктивные» испытуемые со стилем реагирования «избегание» предпочитают, в отличие от «продуктивных», такие средства воздействия как призыв, замечание — вопрос, замечание — утверждение, вопросительно-повествовательную форму дисциплинирования, монолог, нотацию, критическое поучение. Данные средства также наиболее часто

используются испытуемыми со стилем реагирования «соперничество».

Невербальные формы общения используются испытуемыми со стилем реагирования «избегание» при продуктивном разрешении конфликта в пять раз чаще, чем при отсутствии его разрешения. Для «продуктивных», в отличие от «непродуктивных», характерны такие невербальные приемы: жест, пауза, взгляд без прерывания нити рассказа, смена положения, улыбка. Комбинированные воздействия при данном стиле реагирования применяются только испытуемыми с продуктивным разрешением конфликта.

Педагогические воздействия путем смены или поддержания определенной ситуации применяются при стиле «избегание» педагогами обеих групп. Испытуемым с продуктивным и непродуктивным разрешением конфликта свойственно в процессе конфликтного взаимодействия переключение на другой вид деятельности.

Оценивающие воздействия также представлены в обеих подгруппах. Оценку поведения ученика дают испытуемые как с продуктивным разрешением конфликта, так и непродуктивным. Кроме того, испытуемые с непродуктивным разрешением конфликта дают оценку личности ученика в целом, причем эти оценки негативные («Вечно у тебя все не слава богу...») и т.п.

Учителя со стилем реагирования «избегание», как «продуктивные» так и «непродуктивные», имеют значительные количественные и качественные различия. Общим для обеих подгрупп является проявление нерешительности. Однако испытуемые первой группы показали «активность-сотрудничество», что не свойственно испытуемым второй группы. В отличие от испытуемых с продуктивным разрешением конфликта, испытуемые второй группы игнорировали конфликтную ситуацию, были некоммуникабельны, пассивны, робко включались в деятельность, иногда были фамильярны, «проглатывали» оскорбления и хамство со стороны ученика.

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

В самоотчетах они отмечали, что ожидают неуспеха, а поэтому стараются избегать отрицательных эмоций и переживаний. Эти учителя испытывают чувство личностной нереализованности и профессиональной несостоятельности. В эмоционально перенапряженных ситуациях регуляции поведения это проявляется в чрезмерно выраженных неадекватных действиях: «Хлопнула дверь, пошла плакать в учительскую»; «Не буду обращать внимания, все равно не исправишь»; «Ну что я могу сделать?». Им присуща склонность к заторможенности реакций и ритуализации поведения как способу защиты от нервного срыва, стереотипность. Творческие решения, как правило, отсутствуют. Деятельность носит нецелесообразный характер.

У некоторых учителей, продуктивно разрешающих конфликт, выявлен стиль реагирования «компромисс», который также характеризуется демократическими способами общения. Испытуемые данной подгруппы применяли расспрашивание, диалог, междометие, одобрение, юмор, товарищескую насмешку, просьбу, совет, пожелание, поощрение, предложение, наставление, «авансирование», замечание — вопрос (вербальные средства); жест, взгляд, паузу, мимику, смену положения, взгляд без прерывания нити рассказа, улыбку (невербальные средства воздействия). В их общении преобладают положительные оценки. Как и «продуктивным» со стилем реагирования «сотрудничество», учителям данной подгруппы свойственна активность-сотрудничество. «Репертуар» педагогических воздействий данной подгруппы учителей имеет много общего с «репертуаром» педагогических воздействий испытуемых со стилем реагирования «сотрудничество».

Кроме того, они проявляют такие приемы воздействия, как замечание-вопрос, товарищеская насмешка, совет, наставление, переключение на другой вид деятельности. Данные средства не применялись испытуемыми со стилем реагирования «сотрудничество».

Для некоторых испытуемых, не показавших умений продуктивно разрешать конфликт, в отличие от продуктивно раз-

решающих его, характерен стиль реагирования «приспособление», при котором применяется большой диапазон различных приемов воспитательного воздействия. Однако, по сравнению с испытуемыми со стилем реагирования «соперничество», которые также применяют все эти воздействия, количество фиксирований всех приемов воспитательных воздействий у них невелико, а «репертуар» их относительно узок.

Испытуемые со стилем реагирования «приспособление» отличаются от испытуемых со стилем реагирования «соперничество» степенью активности поведения в конфликтной ситуации: они игнорировали конфликтную ситуацию, были некоммуникативны, нерешительны, пассивны, робко включались в деятельность, «проглатывали» оскорбления со стороны учеников. По этим параметрам «непродуктивные» испытуемые со стилем реагирования «приспособление» близки к подгруппе «непродуктивных» испытуемых со стилем реагирования «избегание». Однако «непродуктивные» со стилем «приспособление» применяли воспитательные воздействия, сходные по «репертуару» с приемами, применяемыми «непродуктивными» со стилем реагирования «соперничество».

Глава 3. КОРРЕКЦИЯ ПЕРЦЕПТИВНО- РЕФЛЕКСИВНОЙ СФЕРЫ КОНФЛИКТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

Конфликтные ситуации не следует рассматривать только как нечто негативное и разрушительное. Конфликт можно не только разрешить, но и предупредить. Однако не всякий конфликт следует предупреждать, так как конструктивно разрешаемые конфликты могут привести к желательным изменениям межличностного взаимодействия и внутриличностного состояния. Вместе с тем, необходимо учитывать огромную энергозатратность и стрессогенность конфликтных ситуаций и несомненный вред от этого процессу обучения и воспитания. Важно создать максимум условий для профилактики и разрешения конфликтов в учебно-воспитательном процессе.

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Исходя из положения о том, что конфликт является условием изменения, развития личности и группы, методику поведения человека в конфликте следует направлять не на избегание, а на его разрешение, если уж он созрел. При конфликтотенной ситуации крайне сложно эффективно работать, не обладая специальными навыками профилактики и гашения конфликтных ситуаций.

3.1. Основные принципы управления конфликтами

Основные принципы управления конфликтами состоят в следующем.

1. Принцип заинтересованности в конструктивных последствиях конфликта.

Этот принцип означает необходимость увидеть воспитательные возможности конфликта, возможное использование его для личностного роста, нравственного развития личности, извлечения позитивного опыта для каждого из участников.

2. Принцип системности и глубинности при анализе причин конфликта подразумевает использовать следующие уровни анализа: начальный, кульминационный, заключительный, а также выявление соотношения объективных деловых и субъективных личностных факторов в возникновении конфликта.

3. Принцип исключения односторонней ответственности за возникновение конфликта. Участвуют две стороны, каждая вносит свой «вклад» в развитие конфликта.

4. Принцип нейтралитета посредника. Нейтральная позиция по отношению к враждующим сторонам совершенно необходима для разрешения конфликтной ситуации.

5. Принцип профилактики конфликтов. В педагогическом процессе потенциальных конфликтов гораздо больше, чем сознательно провоцируемых. Предотвращение отрицательных последствий любого конфликта связано с умением вычленить его внешние и внутренние причины как основу конфликтной ситуации.

3.2. Некоторые способы развития способности к пониманию другого человека в конфликте

В ситуации конфликта учителю важно направить свою активность на то, чтобы лучше понять своего собеседника и на регуляцию собственного психического состояния — чтобы предотвратить конфликт или найти пути его разрешения.

Разрешить конфликтную ситуацию можно, установив взаимопонимание между людьми, устранив различные недоразумения, недомолвки. Проблема понимания другого человека (ученика, коллеги по работе, супруга или собственного ребенка) очень сложна. Остановимся на ней подробнее.

Человек существует в двух «измерениях»: в своем внутреннем мире и во взаимодействиях с другими людьми. Эти сферы человеческого бытия психологически принципиально различны. Все, что происходит в сфере личностного «Я», есть непосредственная, близкая и очевидная реальность для человека: он чувствует, думает, переживает, желает, стремится и т.п. Но при этом нельзя забывать, что человеку не так-то просто понять сущность своего «Я».

«Я» другого человека в известной степени закрыто и выступает некой загадкой, которую необходимо отгадать. Чувства, мысли, переживания, желания и стремления другого не представлены непосредственно в каких-то видимых «формах», о них можно узнать, наблюдая поведение, словесные и символичные средства выражения своих мыслей и чувств..

Выйти за границы своего «Я» и приблизиться к внутреннему «Я» другого не так то просто. Рассмотрим различные способы, помогающие понять другого человека: интроспекции, эмпатии, логического анализа.

Способ интроспекции заключается в том, что человек ставит себя на место другого, а затем в своем воображении воспроизводит мысли и чувства, которые, по его мнению, этот другой испытывает в данной ситуации. После того, как такая психологическая имитация внутреннего мира другого чело-

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

века произведена, делается вывод о мотивах и внешних побудителях его поведения, целях и устремлениях. На основе результатов психологического анализа строится взаимодействие с человеком.

Способ интроспекции довольно эффективен. Но возникает опасность принятия собственных мыслей и чувств за мысли и чувства другого человека. И если вы перенесли свое субъективное видение на другого человека и как бы заменили его психику своей, не оставив себе возможности отказаться от принятой схемы, сопоставляйте действия и поведение человека с вашим представлением о нем. Изменяйте ваши представления при несоответствии.

Способ эмпатии основан на технике вникания в переживания другого человека. Если вы эмоциональны, склонны к интуитивному мышлению, то этот способ будет вам полезен.

Важно помнить, что способ дает возможность достичь высоких результатов, если вы умеете доверять своему начальному, интуитивному ощущению и способны вовремя остановить интеллектуальные интерпретации. Действительно, человек часто не верит своему чувству, начинает размышлять, что-то додумывать и принимает решение, основываясь на мыслительных схемах. Но жизнь затем показывает, что первое ощущение «от сердца» было правильным и точным, а последующие рассуждения «от головы» – ошибочными.

Способ логического анализа подходит для тех, кто рационален, кто опирается на свое мышление. Чтобы понять партнера по взаимодействию, такой человек выстраивает систему интеллектуальных представлений о нем и о ситуации, в которой находится собеседник. Школьные учителя математики часто относятся к типу «мыслителей».

При этом учитель старается сохранить внутреннее спокойствие и стабильность, стремится не попадать в атмосферу напряженности, которую несет с собой конфликт. Опыт показывает, что если один из партнеров по общению сохраняет сдержанность, равновесие и отстраненность, то другой ли-

шается возможности начать конфликт или дальше взаимодействовать в «конфликтном режиме». В результате назревающий конфликт затухнет, а потенциально конфликтные взаимоотношения нормализуются.

3.3. Коррекция восприятия конфликтной ситуации, себя и другого (упражнения, игры, тренинги)

Мы предлагаем блок упражнений для профилактики и коррекции конфликтных взаимоотношений в трех указанных направлениях.

Конфликты в учебно-воспитательном процессе могут быть обусловлены следующими причинами:

- 1) несовпадением моделей взаимоотношений «учитель-ученик» и ролевых ожиданий;
- 2) ошибками в восприятии конфликтной ситуации, себя и другого;
- 3) личностными особенностями.

Для анализа и коррекции ролевых представлений и ожиданий необходимо собрать сведения об индивидуально-специфических ролевых представлениях учеников и учителей, о функциях педагога, учеников, их родителей и т.п. С этой целью можно использовать анализ сочинений на тему: «Каким должен быть идеальный учитель (ученик)», проведение групповых дискуссий, деловых игр, а также проигрывание ролей в различных ситуациях. Проигрывание ролей состоит в моделировании различных проблемных ситуаций, возникающих в учебно-воспитательном процессе. Эти ситуации могут выбираться учителями (учениками) самостоятельно или задаются психологом. В этих ситуациях наиболее рельефно проступают соответствующие ролевые представления. Участники заранее не договариваются о конкретных деталях конфликта и способах выхода из него. Это помогает максимальному раскрытию индивидуальных представлений каждого из участников. Затем проводится дискуссия.

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

При проведении дискуссии следует обращать особое внимание на то, чтобы не происходило «соскальзывания» с обсуждения ролевых представлений учителя (ученика) на их личностные качества, необходимо избегать оценочных суждений. Дискуссия должна строиться по принципу диалога, свободного обсуждения.

Коррекция восприятия конфликтной ситуации, себя и других направлена на решение ряда задач.

А. Обогащение познавательно-ориентировочной составляющей поведения

Регуляция поведения во многом определяется результатом интерпретации характера конфликтной ситуации. Если ситуация интерпретируется как угрожающая, а поведение другого человека как вызывающее, то соответственно следует выстраивать линию поведения. С этой целью можно рекомендовать следующие приемы.

1. Выявление типичных ошибок в интерпретации ситуации конфликта.

В качестве материала для анализа используются конкретные конфликты, произошедшие в системе «учитель — ученик», «администрация — учитель», «учитель — родитель», «ученик — ученик» и т.д. После этого учителей (учеников) просят проинтерпретировать конфликт в письменной или устной форме:

- 1) причины конфликта;
- 2) намерения участников конфликта;
- 3) возможности его предотвращения;
- 4) кто из участников является инициатором конфликта;
- 5) что чувствует и испытывает каждый из участников конфликта;
- 6) способы выхода из конфликта;
- 7) ошибки, допущенные в конфликте каждым его участником;
- 8) последствия конфликта.

В зависимости от задач акцент может делаться на те или иные элементы приведенной схемы. Так, например, если «узкие» места обнаружены на этапе собственного выхода из конфликта, особое внимание уделяется именно этому этапу.

Для выявления индивидуально-специфических способов интерпретации конфликта учителями можно пользоваться незаконченными описаниями конфликтных ситуаций. Учителей просят завершить эти описания. Затем собирается группа из трех учителей, каждый из которых определяет тип конфликтов и их причины. После этого проводится дискуссия по поводу различий в интерпретации конфликта, цель которой показать множественность способов интерпретаций конфликта; обратить внимание на склонность (привычность) человека интерпретировать различные конфликтные ситуации сходным образом; выявить склонность к пониманию намерений другого человека в конфликте с точки зрения контекста взаимоотношений.

2. Программирование поведения в эмоционально трудных ситуациях.

Конфликтные ситуации характеризуются тем, что, как правило, являются необычными для личности и возникают часто. Поэтому человек, во-первых, не успевает проанализировать ситуацию, во-вторых, такой анализ чрезвычайно затруднен в связи с тем, что негативные эмоции могут быть помехой его объективности. Готовых же конструктивных форм реагирования на конфликт часто бывает недостаточно.

Такие ситуации «вскрывают» наиболее уязвимые места человека: агрессивность, мнительность, тревожность и т.п. Кроме того, неконструктивные способы реагирования в конфликте, раз сработав, могут закрепляться, и преодолевать их человеку в одиночку очень трудно. Кроме того, человек субъективно строит свой образ поведения в конфликте. Этот образ является достаточно устойчивым и закрепляет неадекватные способы реагирования.

Учителям для обсуждения предлагается ряд поведенческих реакций, которые применяются в ситуации конфликта.

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Новые конструктивные виды поведения могут усваиваться и закрепляться посредством разыгрывания конфликтных ситуаций. Эти способы поведения должны стать навыками и умениями. К ним следует отнести следующие.

1. Умение, не перебивая, выслушать другого. Проявлять выдержку, самоконтроль.

2. Умение дать возможность человеку, с которым вступил в конфликт, полностью высказать свою обиду; этим самым человек эмоционально разряжается. Сделать паузу, если человек излишне активен.

3. Необходимо называть человека по имени, так как такое обращение для него наиболее приятно.

4. Нельзя подчеркивать наличие непримиримых несоответствий в характерах, чувствах, темпераментах друг друга.

5. Для «погашения» конфликта следует использовать шутку и юмор.

6. Необходимо избегать подключения третьих лиц для повышения своей силы в конфликте, что часто наблюдается в системе взаимодействия «учитель-ученик», когда учитель пытается привлечь на свою сторону администрацию школы и родителей учеников.

7. Необходимо отказаться от быстрых, импульсивных мер.

8. Следует избегать критики чужой позиции. Строить фразы так, чтобы они вызывали нейтральную или позитивную реакцию со стороны собеседника (ученика), обращаться к фактам.

9. Признать свою вину, если она есть. Признать правоту собеседника (ученика, родителей, коллег) в тех пунктах, где он несомненно прав.

10. Показать ученику, что вы заинтересованы в решении его проблемы. Подчеркнуть общность интересов, целей, задач с учеником. Разделить с ним ответственность за решение проблемы.

11. Подчеркнуть лучшие качества ученика, которые помогут ему самому справиться с ситуацией.

12. Посоветоваться с учеником о решении его проблемы, побудив его тем самым к самостоятельному ее решению.

Обещать поддержку, если это не противоречит интересам дела.

13. Объяснить ученику о негативных сторонах и последствиях конфликтной ситуации для него лично и для других.

Необходимо отметить поведенческие реакции, особенно в эмоционально трудных ситуациях, препятствующие продуктивному разрешению конфликта:

- 1) перебивание речи ученика;
- 2) проявления личной антипатии;
- 3) мелочные придирки;
- 4) принижение ученика, негативная оценка его личности в целом;
- 5) высказывание ученику подозрения в его негативных побуждениях;
- 6) угрозы;
- 7) устойчивое нежелание признать свои ошибки или правоту ученика;
- 8) постоянное навязывание своей точки зрения, давление;
- 9) попытки подменить объект конфликта, сместить его в другую плоскость;
- 10) создание дефицита времени для решения проблемы или резкое убыстрение темпа беседы;
- 11) несдержанность;
- 12) нежелание считаться с правами ученика, его собственной точкой зрения;
- 16) нарушение персонального пространства.

В связи с тем, что конфликты различаются по содержанию и интенсивности, трудно предложить унифицированную схему описания своего поведения в конфликтной ситуации. Вместе с тем, каждый человек склонен к определенному привычному способу поведения в конфликте.

Так, Кеннетом У. Томасом и Ральфом Х. Килменом [18] разработана система, в основу которой положены пять основ-

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

ных стилей разрешения конфликта: стиль конкуренции, сотрудничества, уклонения, приспособления, компромисса. Основные стили поведения в конфликтной ситуации связаны с общим источником любого конфликта — несовпадением интересов двух и более сторон.

Джинни Скотт отмечает, что каждый из этих стилей эффективен только в определенных условиях, и ни один из них не может быть выделен как самый лучший. Надо уметь эффективно использовать каждый из них и сознательно делать тот или иной выбор, учитывая конкретные обстоятельства. Наилучший подход будет определяться конкретной ситуацией, а также складом характера личности [18].

Томас и Килмен разработали тест, названный «Тестом на определение характерного стиля разрешения конфликтов», который позволяет для каждого человека составить оценочную характеристику в баллах, соответствующую его реакции на конфликтную ситуацию (см. табл. 11).

Инструкция испытуемому: записывайте первый ответ, который пришел вам в голову; как правило, он более верен, так как соответствует наиболее непосредственной и интуитивной реакции. Отвечая, не старайтесь припомнить свою реакцию на последний конфликт или на самый крупный конфликт, в котором вы участвовали. Лучше представьте себе свое обычное поведение в конфликтных ситуациях за последние несколько лет. Не пытайтесь задумываться над тем, какой из подходов правильнее было бы применить — нет правильного или неправильного подхода, так как все зависит от конкретной ситуации.

Проставьте в каждой колонке (сверху вниз) оценки стилям разрешения конфликта от 1 (высокая) до 5 (низкая) в зависимости от того, насколько этот стиль, по вашему мнению, используется вами в большинстве конфликтных ситуаций. Затем переходите на следующее подходящее число для последующей оценки.

Таблица 11

*Тест на определение характерного стиля
разрешения конфликтов*

Стиль разрешения конфликта	Использую чаще всего	Предпочитаю использовать	Использую реже всего	Чувствую себя исполван наим конфликтно
Конкуренция (Я активно отстаиваю собственную позицию)				
Уклонение (Я стараюсь уклониться от участия в конфликте)				
Приспособление (Я стараюсь выработать решение, удовлетворяющее обе стороны)				
Сотрудничество (Я ищу пути совместного решения проблемы, удовлетворяющего обе стороны)				
Компромисс (Я ищу решение, основанное на взаимных уступках)				

Также можно использовать тест «Оценка эффективности использования стилей разрешения конфликтов».

Инструкция испытуемому: «Впишите в таблицу (см. таблицу 12) некоторые самые важные для вас конфликтные ситуации, с которыми вам доводилось сталкиваться; укажите стиль или стили, которые вы при этом использовали; оцените общую эффективность каждого стиля в конфликтной ситуации; отметьте, каков по вашему мнению, был результат того или иного стиля – положительный или отрицательный. Наконец, отметьте, какой другой стиль (или стили) вы могли бы использовать с большим успехом. Что бы вы могли сказать? Как бы реагировали на это другие и вы сами? Какими бы могли быть сейчас ваши взаимоотношения?»

Вышеназванные методы помогут развить чувство объективности, умение анализировать, адекватно отражать ситуацию, выбирать более конструктивные способы поведения.

*Оценка эффективности использования
стилей разрешения конфликтов*

Конфликтная ситуация	Использованный стиль	Общая эффективность (от -3 до +3)	Результат применения стиля (описать положительный или отрицательный итог)	Альтернативный подход	Почему лучше было бы использовать альтернативный подход

Б. Обучение пониманию мыслей, желаний, действий других людей

Упражнение 1. Садятся в ряд друг против друга. Один из членов пары жестом, мимикой, рисунком или прикосновением выражает свое отношение к партнеру. Задача последнего состоит в том, чтобы определить, что именно хотел выразить его напарник, который затем сообщает об этом. Потом происходит оценка точности выражения чувств и их прочтения напарником в десятибалльной системе. Полученные данные могут быть занесены в список, где самые точные в выражении своих чувств или в прочтении чувств другого занимают первое место, а самые неточные — последнее. Целесообразно отдельно сопоставить три списка. В первом можно отразить уровень точности понимания чувств, во втором — уровень точности их выражения, в третьем — суммарные баллы, касающиеся двух этих показателей для каждого из участников. Психолог обращает внимание на несовпадение действий и намерений. Действия иногда могут неправильно пониматься. По самому действию трудно однозначно судить о намерениях.

Упражнение «Плохой — хороший». Часто внутреннее напряжение человека связано не с каким-либо фактором его реальной жизни, а с тем, что он сам думает о себе. Иногда наши собственные мыслительные схемы заслоняют от нас реаль-

ность и искажают ее. Не чувствуя этого, мы принимаем свои домыслы за реальную ситуацию и в соответствии со своими установками начинаем действовать, попадая в разлад с жизнью и получая довольно болезненный опыт.

Приведем пример. Учительница и подросток уже много месяцев «ведут войну» друг с другом. Учительница уверена, что мальчик специально, «чтобы вывести ее из себя» не слушает на уроке, отвлекается, плохо выполняет домашние задания, прогуливает. В своих размышлениях она часто задает себе один и тот же вопрос: «За что он меня не уважает?!» При выяснении данной ситуации психолог показала, что причина была не в том, что ученик целенаправленно досаждал учительнице, а в том, что молодой человек впервые в своей жизни испытал чувство первой любви и был полностью поглощен своими переживаниями.

Предлагаемое упражнение «Плохой — хороший» заключается в том, чтобы при помощи собственных внутренних размышлений попытаться выстроить ситуацию, поменяв в ней только одно условие: то, что вам кажется плохим, представить хорошим и посмотреть, как может измениться ситуация, если в реальности произойдет это замещение.

В описанном примере учительница мысленно «проигрывает» ситуацию «а если бы он относился ко мне хорошо». Такие размышления помогли бы увидеть самого подростка, его интересы, желания, его собственную личную жизнь, что могло бы изменить отношение к конфликту и уладить его.

В общении с учеником важно выработать для себя «второй план» беседы: как ваш собеседник вас воспринимает, что он о вас думает, что он говорит и что не говорит, что чувствует.

Проводя беседу с другим учителем надо постараться, чтобы представленный вами «второй план» был одним из ведущих факторов общения. Не следует говорить того, что было бы неприятно собеседнику, а старайтесь оставить о себе хорошее впечатление, думая при этом о последствиях своих слов.

Упражнение развивает способность осознавать свою позицию в общении.

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Упражнение «Поставь себя на место другого». Для этого надо вспомнить свой недавний конфликт, в котором вы начали общение с позиции «над». Затем следует расслабиться, закрыть глаза и представить себя на месте того человека, с которым вы разговаривали.

Представили? Внутренне, про себя спросите у него, какие впечатления он получил от общения с вами? Подумайте, что бы мог о вас сказать ваш бывший собеседник.

Затем проиграйте в своем воображении вашу беседу таким образом, чтобы оставить у вашего партнера приятные воспоминания о себе. Что изменилось? Вы поняли, что изменилась прежде всего ваша внутренняя позиция? Если раньше осознанно или неосознанно вы начинали беседу так же, как вы говорите с вашими учениками на уроке, то сейчас вы подходите к человеку, внутренне готовясь к контакту с ним как с равноправным. Эта психологическая подготовка связана со сменой вашей позиции, вашим внутренним стремлением к полноценному диалогу.

Упражнение «Я — учительница». Упражнение расширяет профессиональное самосознание учителя, вырабатывает умение регулировать внутреннее состояние, необходимое для педагогической деятельности.

Для того, чтобы войти в роль учителя, возьмите чистый лист бумаги и проведите вертикальную линию, разделяющую его на две части. Слева напишите особенности поведения, качества личности, которыми, по вашему мнению, должен обладать учитель. Перечислите также, что ему надо уметь делать. В течении рабочего дня попробуйте вести себя так, чтобы выполнить как можно больше требований, которые вы сформулировали на левой стороне листка. В конце рабочего дня справа на этом же листке отметьте, что в ваших действиях соответствовало требованиям, а что — нет. Вспомните и опишите свое состояние.

Для того, чтобы выяснить, как воспринимают вас окружающие, попросите вашу подругу или дочь-старшеклассницу описать те черты вашего характера, которые, как они считают,

определены вашей профессией. Спросите их, всегда ли эти черты характера проявляются в вашем поведении? Попросите их описать свое восприятие и отношение к тем ситуациям, в которых эти профессиональные черты характера проявлялись неадекватно складывающимся семейным обстоятельствам. Возможно, они признаются, что им был неприятен ваш «учительский» тон, возможно скажут, что испытали растерянность и замешательство.

Поразмышляйте над тем, что вам сказали.

Постарайтесь изменить свое поведение: быть учителем в школе, а дома или в общении с подругой быть «просто человеком».

Упражнение «Монолог с двойником». Идет педагогический совет в вашей школе. Выступает учитель, и вы можете потренировать свое умение понимать и чувствовать другого человека. Повторяйте про себя каждую фразу выступающего непосредственно после того, как вы ее услышали. Постарайтесь представить чувства и мысли говорящего, попробуйте понять его невысказанные переживания. Смотрите на выражение лица и движение рук учителя, повторяйте эти движения в своем воображении, вживайтесь в его образ. Упражнение поможет глубже понять другого человека, партнера по общению.

В. Тренировка умения выражать свои чувства

Конфликты часто происходят из-за неумения открыто выражать свои чувства. Приводим ряд упражнений для развития этого умения. Упражнение проводит психолог. Он говорит группе о том, что нужно сосредоточиться на тех чувствах, которые члены группы испытывают в данную минуту, а не на тех, которые ими переживались ранее. Психолог также предлагает обращать внимание на мимику и жесты друг друга. Затем участники упражнения (5-13 человек) размещаются по кругу. Психолог объясняет, что их задача состоит в том, чтобы внимательно следить друг за другом. Как только они почувствуют, что кто-либо хочет что-то сказать, нужно попросить этого человека поделиться своими мыслями и чувствами. Он

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

должен начать ответ со слов: «Я думаю... и поэтому я чувствую...». Психолог подсказывает, что нужно говорить больше о своих чувствах, чем о своих мыслях. Члены группы могут участвовать в этом процессе поочередно по желанию.

Участники должны выполнять следующие правила:

- 1) говорить только о своих чувствах, а не о чувствах других;
- 2) говорить о чувствах, которые у него вызывают кто-либо или что-либо, а не о ком-либо или чем-либо.

После этого проводится обсуждение. Психолог предлагает:

- 1) описать переживания, которые возникли у них, когда их первый раз попросили поделиться своими чувствами;
- 2) отметить, по каким внешним признакам они решили, что кто-либо хочет поделиться чувствами;
- 3) указать, кого меньше всего они просили поделиться своими мыслями и чувствами и почему.

3.4. Коррекция механизмов эмоциональной саморегуляции

Учителей просят вспомнить (представить) конфликтную ситуацию, которая вызывает гнев или тревогу. Далее используются следующие приемы.

1. Прием дистанцирования. Учителей просят взглянуть на ситуацию со стороны глазами другого человека.

2. Прием самоинструктирования. На первом этапе составляются те словесные формулировки, которые адекватны проблемам учителя. Например, «Я спокоен», «Я смел» и т.п. (при состояниях тревоги). На втором этапе происходит «заучивание» этих формулировок.

3. Прием отвлечения состоит в сосредоточивании мыслей на приятных воспоминаниях, которые вызывают положительные эмоции.

Предлагаем упражнения с целью коррекции эмоциональной саморегуляции.

Упражнение «Пресс». Игровое упражнение выполняется индивидуально. Нейтрализует и подавляет отрицатель-

ные эмоции гнева, раздражения, повышенной тревожности, агрессии. Упражнение советуем делать перед работой в «трудном» классе, или разговором с «трудным» учеником или его родителями, накануне любой напряженной ситуации, требующей внутреннего самообладания и уверенности в себе. Упражнение лучше всего выполнить сразу же после того, как вы почувствуете психическую напряженность. Если же по тем или иным причинам этот момент пропущен, то разбушевавшаяся эмоциональная «стихия» может все смести на своем пути, не дать возможности проконтролировать себя. В результате отрицательно заряженная энергия «сбрасывается» на воспитанника или коллегу по работе. Бывает, что «заземление» отрицательной энергии происходит в семье учителя, где после работы он ослабляет внутренний контроль.

Суть упражнений состоит в следующем. Учитель представляет на уровне груди мощный пресс, который движется «вниз», подавляя возникающие отрицательные эмоции и связанное с ними внутреннее напряжение. Выполняя упражнение, важно добиться отчетливого ощущения физической тяжести внутреннего пресса, подавляющего и как бы выталкивающего «вниз» нежелательные отрицательные эмоции и энергию, которую она с собой несет¹.

Упражнение «Дерево». Любое напряженное психическое состояние характеризуется суженностью сознания и сверхконцентрацией человека на своих переживаниях.

Ощутимое ослабление внутренней напряженности достигается в том случае, если человек сумел произвести действие децентрации: «снял» центр ситуации с себя и перенес его на какой-либо предмет или внешние обстоятельства. Децентрация позволяет перенести, «выбросить» отрицательное состояние во внешнюю среду и тем самым избавиться от него.

¹ Упражнение не рекомендуется людям, страдающим сердечно-сосудистыми заболеваниями.

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Существует несколько форм децентрации. Ролевая децентрация связана с перевоплощением человека, мысленным включением в другую ситуацию. Используется педагогическая рефлексия, учитель старается посмотреть на себя «со стороны», проанализировать ситуацию глазами внешнего наблюдателя, применить «психологическое зеркало». Коммуникативная децентрация осуществляется в диалоге с переменной коммуникативных позиций. Игровое упражнение «Дерево» развивает внутренние средства ролевой децентрации.

Упражнение выполняется индивидуально. Оно вырабатывает внутреннюю стабильность, обеспечивает баланс нервно-психических процессов, освобождая от травмирующей ситуации.

По дороге домой, в транспорте, представляйте себя деревом (каким вам нравится, с каким легче всего себя отождествить). Детально проигрывайте в сознании образ этого дерева: его мощный и гибкий ствол, переплетающиеся ветви, колышущуюся на ветру листву, открытость кроны навстречу солнечным лучам, циркуляцию питательных соков по стволу, корни, прочно вросшие в землю. Важно почувствовать питательные соки, которые корни вытягивают из земли.

Упражнение «Книга». Упражнение также вырабатывает внутренние средства ролевой децентрации и выполняется индивидуально (на уроке, в учительской). Представьте себя книгой, лежащей на столе (либо любым предметом, находящимся в данный момент в поле зрения). Сконцентрируйте в сознании внутреннее «самочувствие» книги — ее покой, положение на столе, защищающую от внешних воздействий обложку, сложенные страницы. Кроме этого, важно увидеть «глазами книги» окружающую комнату и внешне расположенные предметы: карандаши, ручки, бумагу, тетради, стул, книжный шкаф, стены, окно, потолок и т.п. Выполняйте упражнение 3-4 минуты. Вы почувствуете, как спадает внутреннее

напряжение, и вы перейдете в «мир иных измерений», можно сказать, в видимый «параллельный мир» с реальным существованием предметов по своим законам. Восприятие «иных миров» и внутреннее «включение» в один из них дает учителю возможность понимать множественность, многогранность любой жизненной и профессиональной ситуации, временно «выключаться» из собственных травмирующих обстоятельств.

Таким же образом можно организовать психологическое «путешествие» внутрь висящей на стене картины или фотографии, проиграть вымышленный сюжет ситуации.

Упражнение «Пословицы». Это упражнение хорошо «снимает» внутреннюю депрессию и плохое настроение, помогающее решить сложную проблему, которая у вас возникла. Эта проблема может быть связана с вашей профессией, семейной жизнью, взаимоотношениями с друзьями.

Возьмите любую из книг: «Русские пословицы», «Мысли великих людей». Полистайте книгу, читайте пословицы или афоризмы в течение 25-30 минут, пока не почувствуете внутреннее облегчение.

Возможно, кроме психической релаксации, та или иная пословица натолкнет вас на правильное решение. Может быть, также вас успокоит тот факт, что не только у вас возникла проблема, над способами ее решения размышляли многие люди, в том числе и исторические личности.

Упражнение «Мария Ивановна» развивает внутренние средства ролевой децентрации.

Выполняется индивидуально, в течение 10-15 минут.

Представьте себе неприятный разговор, например, с завучем. Условно назовем ее Марией Ивановной, позволившей себе неучтивый тон в разговоре с вами и несправедливые замечания. Закончился рабочий день, по дороге домой вы еще раз вспоминаете неприятную беседу и чувство обиды захлестывает вас. Это вредно для вашей психики: на фоне психологической ус-

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

талости после рабочего дня развивается психическое напряжение. Вы пытаетесь забыть обиду, но вам это не удается.

Попробуйте пойти от противного. Вместо того, чтобы насильственным образом вычеркивать Марию Ивановну из своей памяти, попытайтесь, наоборот, максимально приблизить ее. Попробуйте по дороге домой сыграть роль Марии Ивановны. Подражайте ее походке, манере себя вести, проигрывайте ее размышления, ее семейную ситуацию, наконец, ее отношение к разговору с вами. Через несколько минут такой игры вы почувствуете облегчение, спадет напряжение. Изменится ваше отношение к конфликту, к Марии Ивановне, вы увидите в ней много позитивного, того, что не замечали раньше. По сути дела, вы включитесь в ситуацию Марии Ивановны и сможете ее понять. Последствия такой игры обнаружат себя на другой день, когда вы придете на работу. Мария Ивановна с удивлением почувствует, что вы доброжелательны и спокойны, и сама станет стремиться уладить конфликт.

Существует большое разнообразие приемов. Следует использовать те из них, которые в большей степени соответствуют личности учителя и которые легче использовать в условиях школы. Опыт показывает, что учителя с большим интересом относятся к такой работе. Это позволяет расширить методический арсенал корректирующего и обучающего воздействия.

До сих пор рекомендации были направлены главным образом на то, чтобы помочь вам дипломатично улаживать конфликтные ситуации, «сглаживать» углы, снимать напряжение. Но не всегда надо идти на компромиссы и смягчение острых проблем. Нередко возникают обстоятельства и ситуации, в которых необходимо достичь своей цели, убедить собеседника в своей правоте.

Как сделать так, чтобы сложный разговор с учеником, его родителями, коллегой по работе или администрацией школы не закончился конфликтом и в то же время победа была за вами?

Опишем психотехническую сторону такого разговора.

Ваша беседа должна быть «хождением по канату» и удерживанием равновесия. Наклон в одну сторону — конфликт, крен в другую — мирное, но не конструктивное решение проблемы.

Смело и уверенно ведите разговор — «идите по канату!» Уступая своему собеседнику в деталях, не уступайте ему в главном. Проявляйте дипломатичность в тех моментах беседы, которые касаются ваших с ним взаимоотношений, но будьте «тверды как скала» в том, что затрагивает главный предмет разговора. Узнайте аргументы, пожелания вашего партнера по общению и только после этого раскрывайте «чемодан» с собственными предложениями [60].

Например, вы ведете деловые переговоры с завучем и директором школы и хотите получить разрешение на преподавание нового предмета по экспериментальной программе. Для этого нужно выделить дополнительное учебное время, закупить пособия, наглядные материалы, размножить экспериментальный учебник для каждого ученика, апробировать программу нового курса, запланировать серии экскурсий и т.п. Допустим также, что у администрации школы есть свои резоны сдерживать вашу активность (неуверенность в том, что новый курс будет понятен детям, опасения, что он вызовет отсев слабых и т.д.).

Если вы будете излишне жестко и прямолинейно отстаивать свои позиции, может возникнуть конфликт и вы не добьетесь успеха. И, наоборот, если вы во всем станете уступать, лавировать, идти на компромиссы, то, возможно, вы получите разрешение на введение нового школьного предмета, но вам придется сделать столько уступок, что не будет смысла начинать эту работу.

Стратегия делового разговора здесь — «хождение по канату», балансирование на одной линии разговора, ведущей к цели: не допустить обострения беседы и в то же время добиться признания своей позиции.

Каждый раз вы будете оказываться в различных ситуациях и учесть все возникающие условия просто невозможно. Выше мы писали и еще раз подчеркиваем, что для успеха деятельности

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

неважно знать в деталях, что делать, важно обрести внутреннее состояние и овладеть им, а затем уже фразы, действия и форму поведения вы найдете «по ситуации». Важно выбрать правильный образ, который будет эффективно регулировать вашу деятельность и прочно удерживать этот образ в своем сознании. В данном случае образ «хождения по канату» и фиксация равновесия всегда поможет вам отстоять собственную точку зрения в сложной остропроблемной ситуации.

Каждый учитель знает, как нелегко вести беседу с вызванными в школу родителями трудных учеников. Если родители занимают оборонительную позицию и стремятся оправдать собственное невмешательство в воспитание своего ребенка, они обычно выдвигают аргументы: «Мы заняты на работе, у нас нет времени, чтобы воспитывать ребенка», «Мы перепробовали все меры, ничего не получается». Часто можно услышать от родителей: «Школа должна воспитывать, а не мы!», «Школа виновата в том, что наш ребенок такой невоспитанный». Иногда родители просят: «Ребенок нас не слушает, помогите!», «Мы растеряны, не знаем, что делать, что вы посоветуете?»

В любом из этих случаев учитель должен стремиться к конструктивному разговору с родителями. Как этого достичь?

Обращение к собеседнику осуществляется с помощью слов, мимики и пантомимики, психоэнергетического воздействия. Причем информация, которая передается по несловесным каналам, воспринимается мгновенно, гораздо быстрее, чем сами слова. Поэтому, если учитель говорит своим воспитанникам необходимые и в целом правильные слова о том, что надо хорошо учиться и быть дисциплинированными, а через невербальные средства передает им эмоционально-отрицательный «заряд» (высокомерие, отчуждение, отстраненность), то ребята не услышат этих слов, и сразу же почувствуют к ним негативное отношение. Они мгновенно займут «оборону перед боем». Именно так часто и начинается конфликт между учителем и учениками.

Напротив, даже самые резкие, прямые и нелицеприятные слова могут иметь воспитательный эффект, если они ска-

заны откровенно, если учитель искренне озабочен учебой и поведением своих воспитанников и действительно переживает их поступки.

Следовательно, ваше словесное поведение может осуществляться в широком диапазоне: от симпатии и поощрений до порицаний и наказаний. Но ваш несловесный «язык» должен строиться только на одной эмоционально теплой ноте — открытости.

Попробуйте на минутку почувствовать себя подростком или старшеклассником. Что они чаще всего слышат в школе и дома? От учителей и родителей они слышат примерно следующее: «Ты должен хорошо учиться!», «Ты должен думать о будущем!», «Ты должен уважать старших!», «Ты должен слушаться учителей и родителей! Почти нет обращений, построенных в модальности возможного: «Ты можешь...», «Ты имеешь право...», «Тебе интересно...».

А теперь перейдите в позицию учителя или родителя. Что они говорят о себе, обращаясь к подростку или юноше? А говорят они следующее: «Я могу тебя наказать...», «У меня есть полное право...», «Я знаю, что делать...», «Я старше и умнее...».

Что же получается в результате? Происходит отчетливо выраженное противоречие в модальности обращения к ученику. Те речевые средства, которые направлены на него, формируются в модальности долженствования, а то, что касается самих взрослых (учителей, родителей), — в модальности возможного. Ребята понимают, что они «не могут ничего», для них — одни запреты, а взрослые — «могут все», у них — полная свобода действий.

Эта очевидная несправедливость обостряет их взаимодействие со взрослыми и в ряде случаев становится причиной конфликтов. Нельзя забывать о том, что модальность долженствования вообще тяжело переносится человеком, ее ощущение вызывает у него тревожные, стрессовые состояния, страх оказаться несостоятельным. Безусловно, модальность долженствования в обращении учителя к ученику необходимо свести к минимуму.

Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты

Давайте потренируемся!

Типичная фраза:

«Ты должен хорошо учиться!»

«Ты должен думать о будущем!»

«Ты должен уважать старших!»

«Ты должен слушаться учителей
и родителей!»

Лучше скажи:

«Я уверен, что ты можешь
учиться».

«Интересно, каким человеком ты
бы станешь? Какую профессию
выберишь?»

«Ты знаешь: уважение к старшим
элемент общей культуры человек»

«Конечно, ты можешь иметь
собственное мнение, но к
старшим полезно прислушаться».

А теперь поупражняйтесь самостоятельно!

Слева даны типичные фразы, которые учителя и родители часто говорят подросткам и юношам. Справа напишите другие фразы, в которых модальность долженствования переведите в модальность возможного при сохранении общего смысла высказывания [60].

«Мы в твои годы жили гораздо хуже!

Ты должен ценить заботу старших!»

«Сколько можно бездельничать! Ты
должен, наконец, заняться учебой!»

«Ты постоянно срываешь мой урок!

Ты должен сидеть спокойно и внима-
тельно слушать!»

«Кто из вас разбил стекло в классе?

Ты должен говорить правду!»

«Давай дневник, я поставлю тебе

двойку! Ты должен всегда иметь с
собой дневник!»

Вы успели заметить, что большинство примеров, описанных нами, касаются взаимоотношений с подростком. Это не случайно. Именно с ребятами 10-13 лет начинаются серьезные проблемы. Послушный, дисциплинированный ученик начальных классов вдруг превращается в неуправляемого, бунтующего, всегда готового на резкость и грубость подростка.

Как успокоить возбужденного ученика? Как снять нарастающий конфликт во взаимоотношениях с ним?

Предлагается эффективный прием [60]. Известно, что кроме потребности в самоутверждении, у подростков усиливается потребность в общении. Предметом разговоров со сверстниками часто выступает их собственное Я: как Я отношусь к тому или иному человеку, какой Я — сильный или слабый, как Я выгляжу и т.п. Рождается личность подростка, его индивидуальность. Он еще сам не знает: какой он человек? Он как бы стоит перед большим шкафом, в котором висит множество разных «психологических костюмов». Молодой человек примеряет на себя то одну «одежду», то другую и пытается почувствовать, в какой из них ему комфортнее, что ему больше всего подходит.

Подростку надо помочь идти сложным путем самоопределения. При этом назревавший с подростком конфликт сменится сердечной дружбой и взаимопониманием.

Заведите правило разговаривать с трудными подростками. Ваша беседа может длиться 40-50 минут. Предметом разговора выбирайте темы, интересные для подростка: его переживания, характер, привычки, желания, потребности.

Говорите спокойно, мягко, ровным, умиротворяющим голосом. Не читайте морали, не «учите жизни», обращайтесь на равных. Звук вашего голоса, ваше доброжелательное и открытое лицо станут эффективными психотерапевтическими средствами для вашего воспитанника. Уже через месяц-полтора вы сможете заметить положительные изменения в поведении подростка: он станет спокойнее, сдержаннее, уравновешеннее. Все реже и реже будет нарушать дисциплину, начнет лучше учиться.

Многие конфликты между учителями и учениками начинаются с того, что ребята не могут участвовать в равноправном диалоге. Энергия и активность подростков и юношей остается не востребованной и в какие-то моменты прорывается наружу. «Вулкан» бушующих чувств, мыслей и эмоций неожиданно начинает действовать: ученик пререкается на уроке, он упрям, агрессивен и легко вступает в конфликт. Он хочет быть субъектом общения, но поскольку условий для общения нет, подросток захватывает «коммуникативный плацдарм», как умеет: грубит, отказывается подчиниться, нарушает дисциплину.

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Как организовать диалог с учениками? Чтобы между вами и школьниками возникло диалоговое взаимодействие, выполняйте следующие условия.

1. Если вы задаете вопрос, подождите, когда ваш собеседник ответит на него.

2. Выказав свое мнение, поинтересуйтесь мнением учеников.

3. Если вы не согласны с этим мнением, аргументируйте. Поощряйте поиск аргументов учениками.

4. Делайте паузы во время беседы. Не разрешайте себе захватывать все «коммуникативное пространство».

5. Чаще смотрите в лицо школьнику, своему собеседнику.

6. Чаще повторяйте фразы: «Как ты сам думаешь?», «Мне интересно твое мнение», «Почему ты молчишь?», «Ты не согласен со мной? Почему?», «Докажи, что я не прав!»

3.5. Пути разрешения конфликтов в учебно-воспитательном процессе

Разрешение конфликта возможно, во-первых, за счет преобразования самой объективной конфликтной ситуации, и, во-вторых, за счет преобразования образов ситуации, имеющих у сторон. Вместе с тем и в том и в другом случаях возможно двойное разрешение конфликта: частичное, когда исключается только конфликтное поведение и полное, когда конфликт устраняется и на уровне фактического поведения, и на уровне внутреннего состояния. В последнем случае предполагается, что конфликт должен быть разрешен на трех уровнях: социальном (снят объект конфликта), межличностном и нервно-психическом.

Необходимо стремиться к такому положительному разрешению конфликта, чтобы в нем имели место все эти уровни.

Сначала следует выполнить анализ и предварительную оценку конфликта по следующему плану.

1. Отделить непосредственный повод для конфликтного столкновения от его причины, которая нередко маскируется.

2. Определить «деловую (объективную) зону» конфликта. Важно установить, в какой мере предмет разногласия касается

а) организации учебно-воспитательного процесса, б) деловых и в) межличностных взаимоотношений. Это позволяет установить характер конфликта и отчасти локализовать его сферу.

3. Уяснить субъективные мотивы вступления в конфликт. Для этого надо знать жизненный путь, взгляды, убеждения, интересы, запросы участников конфликта.

4. Определить направленность конкретных действий участвующих в конфликте сторон. В средствах, используемых ими, отражаются мотивы участия человека в конфликте. Наметить «болевые» точки контактирования.

После этого следует приступить к разработке и осуществлению мероприятий по блокировке, локализации и устранению конфликта (с учетом эмоциональных реакций, ситуативных условий, возрастных особенностей и т.п.)

Это предполагает совместную с конфликтующими сторонами разработку альтернативных вариантов выхода из конфликта и выбор наиболее целесообразных из них, в котором бы интегрировались представления участников конфликта о преследуемых ими целях и средствах их достижения. В данном русле, на наш взгляд, уместно использовать «Блок решения проблем», предложенный А.А. Бутовым [11].

Решение проблемы подразделяется на ряд шагов. В процессе разрешения проблемы некоторые шаги опускаются, повторяются, меняются местами.

1. *Установление проблемы.* Этот первый шаг требует оценить фон, на котором возникла проблема: историю ее повторений и попыток решения. Необходимо дать точное определение проблемы, признавая любые усложняющие факторы: является ли она противоречием между целью и обстоятельствами, или между одной целью и другой целью? Вслед за этой точной формулировкой проблемы можно переходить к следующим шагам.

2. *Формулирование цели.* Ответьте на вопрос: «Что будет сигнализировать о решении проблемы?».

3. *Выработка вариантов.* Далее методом «мозгового штурма» вырабатывается столько вариантов решений, сколько возможно. Это осуществляется без критики, оценки и

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

осуждения, с упором на количество и наслаивание одного предлагаемого варианта на другой.

4. *Оценка вариантов.* После мозгового штурма решений обращайтесь к оценке последствий перечня действий, выработанных на шаге 3. Эти варианты оцениваются как по позитивному, так и по негативному измерениям с задачей определить абсолютный ранг (применяется пятибалльная шкала).

5. *Выработка решения.* Опираясь на сделанные в п. 4 оценки, решите, какой вариант действия наиболее желателен для решения Вашей проблемы.

6. *Проверка приемлемости избранных вариантов.* Теперь задается вопрос: «Вероятно ли, что вариант, избранный на шаге 5, ведет к решению проблемы?» Если нет, то следует вернуться к шагу 3 и повторить процесс с этого места. Если ответ да, то Вы переходите к шагу 7.

7. *Подготовка к осуществлению.* На этом решающем шаге устанавливается последовательность действий, необходимых для выполнения (поступка или действия), выбранного на шаге 5 и проверенного на шаге 6. Иногда этот шаг может включать в себя другой процесс решения проблемы по тем же правилам с целью выработки **способа и пути** разрешения исходной проблемы.

8. *Осуществление и результат.* Последний шаг уточняет результат последовательности предпринятых действий с точки зрения скорейшего решения проблемы и достижения конечной цели.

Прогнозированию и конструктивному управлению сложными ситуациями также помогает самоанализ, который мы предлагаем осуществлять по следующей схеме.

1. Представление о ситуации, сложившейся в данный момент.

2. Что нужно сделать? Как? Ожидаемый результат и возможные побочные эффекты.

3. Реальный результат. Какие были допущены ошибки: а) в видении ситуации, себя, другого; б) в выборе стратегии и средств; в) в применении приема.

Предлагаем некоторые **критерии** успешности разрешения конфликтов:

- конфликт разрешен, если он прекращен, то есть прекращено реальное противоборство;
- устранены травмирующие факторы;
- достигнута цель одной из конфликтующих сторон в результате успешной реализации его определенной стратегии и тактики поведения;
- изменена позиция индивида (снятие или ослабление эмоциональной напряженности);
- наличие навыка активного поведения индивида в аналогичных ситуациях в будущем.

В своей педагогической практике школьный учитель может столкнуться с необходимостью уладить конфликт, вспыхнувший между учениками, родителем и учеником, учителем и дирекцией школы. В таком случае педагог может помочь найти выход при помощи специальных действий посредничества [60].

Посредническая роль отличается от роли судьи или арбитра. Их деятельность направлена на то, чтобы обоснованно ответить на вопрос: кто прав и кто виноват. Посредник в конфликтной ситуации развивает и укрепляет конструктивные элементы в общении и взаимодействии, улаживает конфликт. Посреднику нельзя принимать точку зрения ни одного из конфликтующих, необходимо быть нейтральным относительно объекта конфликта. Важно также сохранить спокойное сбалансированное и доброжелательное настроение и не попасть под воздействие негативных эмоций участников.

Методика посредничества в конфликте состоит из четырех шагов.

1 шаг: «Найдите время, чтобы поговорить». На данном этапе посредник помогает участникам договориться о времени и месте переговоров.

Помните при этом, что должны выполняться следующие условия:

- а) разговор должен быть длительным (2-4 часа);
- б) помещение выбирается так, чтобы исключались возможные помехи (телефонные разговоры, открывание двери, случайные заглядывания и проч.);

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

в) время разговора определяется таким образом, чтобы ни один из участников не был им ограничен (никуда не спешил).

В процессе договора о переговорах необходимо сформулировать два главных правила-запрета для участников.

Первое: если переговоры начались, запрещается выходить из комнаты раньше, чем закончится условленное время. Нельзя выбегать, «хлопая дверью», нельзя говорить фразы типа: «Я вообще не хочу об этом говорить!», «Ну, теперь все ясно, о чем здесь можно говорить?!», «Я вижу, что меня здесь не поймут!».

Второе: запрещается использовать «силовые приемы» (заставлять другого человека уступать, сдаваться). Нельзя унижать и оскорблять партнера по общению.

Конкретный пример из консультационной практики.

В одной подмосковной школе в классе вспыхнули «мальчишечьи бои». Почти каждый день после уроков подростки собирались во дворе школы и под возгласы других школьников — зрителей начинали «выяснять отношения». В результате дети возвращались домой из школы с синякам, в разорванной одежде, и родители приходили в школу с жалобами. Проблема неоднократно обсуждалась на классных часах с ребятами и на родительских собраниях, детей наказывали. Однако, если начало конфликта своевременно не было замечено, он опять выливался в драку.

Попытки учителей уладить конфликт были неэффективны потому, что они пытались устранить внешние формы проявления конфликта, но не снимали внутренней причины. Чтобы устранить скрытые пружины конфликтной ситуации, можно организовать переговоры конфликтующих подростков, в которых учитель выступит посредником. Вы можете предложить ребятам поиграть в игру «Американский конгресс». Во время этой игры на заседании «американского конгресса» улаживается «конфликт между разными американскими штатами». Подросткам будет интересно также поиграть в ООН, на заседании которого разбирается конфликт, вспыхнувший «между двумя странами».

Договаривайтесь с учениками о дне и времени переговоров, находите свободное помещение, формулируйте для них два

правила-запрета. Эти правила можно написать на плакате и повесить в комнате, в которой будут проходить переговоры.

2 шаг: «Спланируйте организацию». В самом начале разговора важно его правильно «запустить». В нашем примере учитель выступает с «вводной речью». Он говорит примерно следующее: «Конфликты и столкновения возникают часто. Полностью исключить конфликтные ситуации никогда не удастся. Наша с вами задача заключается в том, чтобы перевести возникшее противоречие в конструктивное русло. Если мы сможем вместе найти пути улаживания конфликта, мы станем более развитыми и творческими людьми, и будем улаживать любые конфликты. Я уверен, что мы сможем найти правильное решение».

Установка, которую вы осуществляете на переговорах, заключается в том, что вы не заставляете ни одного из учеников полностью отказаться от собственной позиции. Вместе с учениками вырабатываете новую позицию, в которой будут учтены позитивные моменты всех конфликтующих сторон. Никто не должен быть обижен! Ваши переговоры будут успешными в том случае, если ребята уйдут, уверенные в том, что к мнению каждого из них прислушались при разработке общего соглашения.

И последнее. Знайте, что в предстоящих переговорах надо избежать трех основных ошибок.

Первая ошибка. «Либо выиграешь, либо проиграешь» («Либо только я прав, а ты не прав; либо только ты прав, а я не прав»). Иллюзия того, что только одна из конфликтующих сторон может быть права в конфликте, а другая – всегда не права, мешает людям договориться. Действительно, никому не хочется признать себя неправым. Если вы увидите, что взаимодействие между ребятами принимает направление «Я прав, ты не прав», объясните им, что здесь нет правых и виноватых. Каждый человек имеет право стремиться к собственным целям и удовлетворять свои желания, важно только добиваться этого так, чтобы учитывать цели и желания других.

Вторая ошибка: «Ты — плохой человек». Часто конфликты между людьми разрешаются неконструктивно потому, что один из участников доказывает себе и другим, что его противник – плохой человек и что конфликт вызван тем, что у партнера тя-

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

желый характер. Например, от одного из своих воспитанников вы слышите такую фразу: «А Сережка сам во всем виноват! Он всегда первый начинает! Он — злой человек!» Эту фразу вы корректно парируете: «Давай не будем никого обвинять! Все люди имеют как хорошие, так и плохие черты характера, — и вы, и я! Давайте выработаем общее решение!»

Третья ошибка: «Камень преткновения». Возможно, в процессе переговоров выяснилось, что объект конфликта — довольно серьезное препятствие к достижению соглашения. Тогда у многих присутствующих может возникнуть ощущение, что необходимо либо терпеть, либо разорвать отношения.

Вернемся к нашему примеру. Допустим, мы столкнулись с таким случаем: один из подростков взял у другого велосипед без разрешения и, катаясь, сломал его. Сломанный велосипед и его обиженный владелец — это довольно сложное препятствие к улаживанию конфликта. Что делать? Попробуем найти пути конструктивного решения вопроса. С одной стороны, мы можем предположить, что подросток хотел покататься, но не был уверен, что ему позволят это сделать. С другой стороны, можно отметить и то, что провинившийся не хотел ломать велосипед, он упал, врезавшись в дерево.

Если мы найдем подобные объяснения, то уменьшим напряжение разговора, тем самым поможем принять общее решение ребят: починить велосипед вместе. В результате будет не только отремонтирован велосипед, но и укреплена дружба в классе. И тогда владелец велосипеда получит жизненный урок: быть добрым и идти навстречу желаниям товарищей.

3 шаг: «Выговорись». На этом этапе перед участниками конфликта и перед вами как посредником стоит задача: выявить объект ссоры и сформулировать проблему. Так, в нашем примере такой объективной проблемой выступает недоверие детей друг к другу, их неумение пойти навстречу желаниям друг друга. Дайте подросткам выговориться, полностью высказать свою позицию и выслушать позицию другого. При формулировании проблемы учите детей быть доброжелательными друг к другу, показывайте, что надо уважать достоинство друг друга.

4 шаг: «Соглашение». В разговоре наступает момент, когда участники выговорились, «облегчили душу». Они психологически готовы к примирению. Они успокаиваются, снижается напряженность. Им самим надоело ссориться или они просто устали. Но в любом случае наступает момент для составления соглашения.

Приготовьте бумагу и ручки. Текст документа должен содержать решение переговоров и описание того, что, как и когда должны делать каждая из конфликтующих сторон для осуществления принятия решения. Пусть каждый участник напишет свой текст: чего он ждет от своих партнеров и что он мог бы сделать сам. Затем организуйте обсуждение, в котором тексты будут совмещены и возникает общий единый текст. Полезно повесить соглашение в классе, чтобы все его видели. Через некоторое время организуйте вторичное обсуждение: как выполняется решение, сформулированное в соглашении.

Заканчивая описание методики посредничества в конфликте, позволим себе дать вам несколько полезных советов.

Совет первый: подготовьтесь к посреднической роли. Действительно, посредничество в нашей педагогической практике — дело непривычное. Чтобы поверить в эффективность предлагаемого метода, предварительно используйте его дома, если возникает конфликт. И только после того, как вы попробовали свои силы в посреднической деятельности и убедились в силе методики, начинайте работу со школьниками.

Совет второй: стимулируйте диалог. Если кто-то из подростков замолчал, задайте ему нейтральный вопрос. Если разговор зашел в тупик, можете повторить одну из последних сказанных фраз подростком: «Сережа, ты сказал, что...».

Совет третий: поддерживайте тенденцию к позитивному отношению к другим, которое начало проявляться в разговоре. Например, один из ваших воспитанников сказал: «Ладно, я понимаю Сережу, он хотел просто покататься, а надо было попросить у Вадика, чтобы он разрешил...». Укрепите возникшее взаимопонимание, покажите ребятам способы, помогающие им лучше понять друг друга.

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Совет четвертый: не принимайте решения сами, а только осторожно поддерживайте диалог. Выработка соглашения – задача, которую ребята должны решить самостоятельно.

Какие позитивные воспитательные результаты достигаются при использовании методики посредничества в конфликте? Во-первых, ваши воспитанники, да и вы сами, получили личный опыт разрешения конфликтной ситуации не с помощью наказаний, упрёков и выговоров, а «мирным» путем. Во время беседы ребята смогут понять не только друг друга, но и вас, как учителя и как посредника. Они поймут, например, что вы заботитесь о них, что сложности в их отношениях вас беспокоят. Они смогут понять, наконец, что вы искренне хотите им помочь.

Во-вторых, ребята получают опыт участия в конфликте без взаимных упрёков и угроз, без применения силовых приемов. Несомненно также, что умение анализировать собственную позицию и позицию оппонента пригодятся им в жизни.

В-третьих, как мы могли убедиться на собственном опыте, достаточно один-два раза разобрать школьный конфликт между детьми, как затем уже они сами, без вашего участия, смогут разобраться в своих делах, не прибегая к кулачному бою. Кроме того, класс, как правило, становится более дружным [60].

3.6. Анализ конкретного конфликта между учителем и учащимся¹

Проблема восприятия, оценивания и анализа конфликта лицами, непосредственно в нем не участвующими, но призванными по своему статусу управлять взаимоотношениями в группе, до сих пор не исследовалась. Это обстоятельство побудило нас изучить особенности восприятия конфликта представителями различных социальных групп. Основой для проведения исследования послужил реальный конфликт, произошедший в одном из ПТУ Гродненской области.

¹ Параграф написан Ю.Б.Наумкиной

В одной из групп уроки истории не всегда были благополучными (5-6 учащихся постоянно создавали напряженную обстановку: шумели, вели себя вызывающе, могли нагрубить учителю, часто не реагировали на замечания). Учитель истории не мог справиться с этими учащимися, а те, в свою очередь, будоражили всю группу. В результате отношения между учителем и группой все более и более обострялись. Достаточно было незначительного повода, чтобы вспыхнул конфликт.

Во время большого перерыва в кабинете истории учитель проводил консультацию с группой учащихся (девочками). За несколько минут до звонка учащиеся группы, крепкие и рослые семнадцатилетние юноши, у которых должен был быть следующий урок, решили войти. Столпившись у двери, они начали «вваливаться» в класс.

Учитель велел им освободить проход, чтобы девочки могли выйти. Однако это услышали только те ребята, которые стояли в первых рядах, остальные же продолжали их толкать. Тогда один из учащихся (назовем его Владимиром), не выдержав напора стоящих сзади, влетел в кабинет. Учитель толкнул его ладонью в лицо. Юноша, не удержавшись на ногах, упал и поранился. Все учащиеся замерли. Владимир медленно поднялся и сильно ударил учителя в лицо. Тот тоже упал, по подбородку из разбитых губ текла кровь. Учитель встал и молча вышел из кабинета. Все произошло в считанные минуты.

В конфликт, произошедший между учителем и учащимися, в той или иной степени были вовлечены учащиеся группы, педагогический коллектив и администрация.

На следующий день Владимир принес учителю извинения, на которые педагог отреагировал положительно. Несмотря на советы коллег, жалобу администрации он не подал. Учащиеся группы в коллективной записке приняли вину на себя как спровоцировавшие этот конфликт. Когда ученики узнали, что администрация намерена исключить Владимира из училища, вся группа объявила бойкот учителю, отказываясь посещать его занятия. Кроме того, они засвидетельствовали побои у врача.

Как реагировали на конфликт администрация и педколлектив?

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Сначала они собирались исключить Владимира из училища и вынести строгий выговор мастерам производственного обучения этой группы, исходя из позиции «учитель всегда прав».

Когда выяснилось, что учащиеся группы засвидетельствовали побои и собираются объявить бойкот учителю, администрация собрала малый педсовет, накануне которого преподаватель уволился по собственному желанию. На повестке педсовета стоял вопрос об исключении Владимира из училища. Юноша просил предоставить ему слово, но педколлектив отверг его просьбу. Все педагоги резко порицали Владимира и обвиняли его в «избиении» учителя. По мнению собравшихся, педагог был абсолютно прав в данной ситуации. В конце педсовета все, кроме классного руководителя, мастера этой группы и психолога, проголосовали за исключение Владимира.

Через несколько дней администрация решила не исключать, а перевести мальчика в другое ПТУ.

Психолог училища пыталась вмешаться в этот конфликт, о котором ее никто не уведомил, она узнала об этом случайно. Она пыталась беседовать с директором, однако последний отклонил эту попытку, сославшись на то, что этот вопрос будет рассматриваться на педсовете. К сожалению, никто из членов педсовета не понимал, что данное событие входит в компетенцию психолога. На заседании педсовета ей не дали высказаться, заявив, что она слишком молода, «ничего не понимает», что «ученики негодяи, довели учителя», что у него двое маленьких детей.

В связи с однозначным отношением к конфликту администрации и большей части педколлектива научное изучение мнения всего коллектива проводить не было смысла. Поэтому мы привлекли к исследованию, кроме конфликтующей группы в ПТУ, студентов университета, в том числе отделения психологии, учителей школ.

Всем испытуемым был предложен разработанный нами опросник для анализа конфликта (причины конфликта, личностные свойства его участников, степень его влияния на группу и отношения педагогов и учащихся, правильность разрешения конфликта, иные способы его разрешения).

Исследованием было охвачено 27 учащихся группы училища, в которой произошел конфликт. Пытаясь выявить причины конфликта, 25% учащихся из опрошенных утверждали, что конфликт произошел по вине учителя, 6% учащихся во всем винили учащегося. Остальные учащиеся (69%) не смогли назвать причину конфликта.

Большая часть участников конфликта считают, что он был обусловлен такими качествами учителя, как отсутствие профессионализма, неуравновешенность, несдержанность, нервозность, отсутствие культуры, раздражительность и т.п. Таким образом, участники конфликта явно выделяют эмоционально-волевой комплекс негативных качеств учителя и учащегося.

Анализируя влияние конфликта на группу и на отношения педагогов и учащихся, 6% учащихся отметили, что оно было положительным («группа стала дружнее», «стала сплоченнее» и т.п.). 15% испытуемых учащихся отметили отсутствие понимания между учителями и учениками, но в то же время они признали, что «мастера группы стали им ближе», «учащиеся стали больше уважать мастеров группы, отстаивавших учащегося», «к любимым учителям стали после конфликта относиться еще лучше, а к не любимым — хуже»). Но в целом в этой группе усилилось враждебное отношение к педколлективу ПТУ. Пятеро испытуемых отмечали, что после конфликта появилось доверие к психологу. Таким образом, участники конфликта сумели уловить его влияние на характер изменения отношений в группе, а также между учащимися и педагогами училища.

Ни один из учащихся не высказал мнения, касающегося влияния конфликта на нравственное развитие группы и отдельных учащихся.

Отвечая на вопрос: «Какие выводы вы сделали для себя?», учащиеся высказали самые разнообразные мнения, которые можно объединить в следующие группы.

1. Пожелания в адрес администрации и педагогов, в ряде которых содержатся оценочные суждения: «Нас надо уважать, и чтобы мы это видели», «Должна быть дисциплина в училище», «Большинство учителей не считают нас за людей, а зря!», «Педагоги — диктаторы», «Разочаровался в директоре».

2. Выводы для себя: «Еще не разобрались в ситуации», «Не одобряю и учителя и ученика», остальные на вопрос не ответили.

Правильно ли был разрешен конфликт? 61,9% испытуемых считают, что конфликт разрешен правильно, 23,8% — неправильно и 14,3% не смогли ответить на вопрос.

По нашему мнению, конфликт недостаточно глубоко осознан его участниками. Анализ причин конфликта, в основном, правильный, но при этом учащиеся не сумели найти более эффективные меры его разрешения, а также проанализировать нравственный аспект поведения участников конфликта и его значение для собственного развития. Этому могла бы способствовать специальная коррекционная работа со стороны классного руководителя, мастеров и администрации, которая, к сожалению, не была проведена.

Таков анализ конфликта на вербальном уровне. В действительности, учащиеся показали достаточно высокий уровень социального и нравственного развития. Фактически они сами управляли разрешением конфликта, и если бы не их активная позиция, администрация могла бы исключить Владимира из училища, однако их действия по разрешению конфликта носили скорее интуитивный характер. Следует также отметить, что неадекватные действия администрации и педколлектива объясняются не только недостатком у них педагогической компетентности, но и негативными установками, вызванными длительным стрессовым состоянием, которое, в свою очередь, можно объяснить сложным контингентом учащихся ПТУ, формализмом в работе администрации с педагогами и учащимися, «объектным» к ним отношением, преобладанием императивной стратегии воспитательных воздействий.

Студенты 1-го курса университета также связывают конфликт с негативными эмоционально-волевыми качествами учителя. Но никто из них не отметил у учителя отсутствия педагогической этики, педагогической культуры, а у ученика - невоспитанность и неуважение к статусу учителя.

Студенты считают, что конфликт оказал положительное влияние на группу: «показал социально-психологическую си-

туацию в училище»; «группа стала сплоченнее и дружнее», «один за всех, все за одного» и т.д. Действительно, единодушные группы достигли такой степени, что учащиеся предупредили администрацию о том, что в случае исключения из училища их товарища они подадут в суд.

Таким образом, студенты 1 курса делают довольно однозначный вывод из анализируемого конфликта: виновны обе стороны, причем учителя рассматривают как ответственного за конфликт.

Подавляющее большинство студентов 1 курса (95%) считают, что конфликт разрешен правильно, 100% учащихся считают, что после конфликта действия учителя также были правильными. Мнения о действиях педколлектива и администрации разделились. Одобрение действий администрации и педколлектива связано с тем, что логика течения конфликта привела к правильному его разрешению, несмотря на неграмотные установки учителей в оценке отношений педагогами учащихся. Администрация не могла допустить судебного разбирательства этого инцидента. Важен и тот факт, что классный руководитель и мастера, работающие в этой группе, не поддержали решения педсовета об исключении учащегося. Большую роль сыграла также поддержка Владимира ученическим коллективом.

Можно ли было найти другие способы разрешения конфликта? Трое испытуемых считают данное разрешение конфликта наиболее приемлемым как для учителя, так и для учащегося. Другая группа испытуемых (5 человек) рекомендуют предоставить конфликтующим самим себе. Очень важно, что двое испытуемых считают, что произошедший конфликт можно использовать как повод для глубокой воспитательной работы. Однако рекомендации воспитательного порядка носят весьма абстрактный характер («надо какими-нибудь действиями добиться дисциплинированности учащихся» и т.п.).

Большинство студентов однозначно утверждают, что любой конфликт не является сугубо отрицательным явлением. Другие при этом отмечают функцию конфликта как индикатора коллектива и личности («Конфликт дает возможность выявить особенности человека»), сделать выводы, необходимые

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

для дальнейшего поведения и предотвращения возможного конфликта. Лишь двое испытуемых утверждают, что конфликт является сугубо отрицательным явлением.

Таким образом, анализ конфликта, выполненный студентами I курса, по ряду критериев является более зрелым, чем у его участников. В анализе намечается педагогическая направленность: некоторые студенты понимают возможность использования конфликта для целей воспитания.

По сравнению с первокурсниками, пятикурсники, анализируя конфликт, не высказывают каких-либо новых мыслей, а по ряду вопросов даже уступают первокурсникам. Этот факт мы связываем с усвоением студентами в вузе и в процессе педагогической практики форм авторитарного воспитания учащихся, с усилением внимания к анализу технологии педагогической деятельности и ослаблением анализа педагогического общения, а также с усвоением так называемой ложно-педагогической направленности (Н.В.Кузьмина), т.е. ориентации выпускников на официальные предписания и нормативы, на «объектные» монологические способы воздействия, стереотипное понимание детей.

В отличие от учащихся и студентов педагогических специальностей, студенты I курса психологического отделения (27 человек) больше внимания уделяют характеристике таких причин конфликта, которые связаны с низким уровнем педагогической компетентности и уровнем общей культуры, неразвитостью коммуникативной сферы (неумение общаться). Абсолютное большинство студентов (за исключением одного случая) обвиняют учителя. Характерно также, что, неоправдывая поведение учителя, студенты-психологи связывают его поведение с рефлексивными свойствами личности: «увулился, т.к.заговорила совесть», «понял, что был не прав, спровоцировав конфликт», «подал заявление, знал, что виноват», «осознал, что у него могли быть личные неприятности». Лишь в одном случае было высказано мнение о том, что педагога можно оправдать тем, что «учащиеся спровоцировали инцидент своим предшествующим поведением».

Сложен и противоречив анализ поведения ученика. Около 35% студентов-психологов считают, что ученик был не прав,

ударив учителя: «Поступил не лучшим образом», «неадекватно себя повел», «нельзя было подымать руку на учителя». Но 65% студентов оправдывают ученика: «Затронута его мужское достоинство», «Учитель унизил его в глазах группы, где много девочек», «Ученик должен был утвердить себя в группе», «Он прежде всего человек!», «Учитель не оставил ему выбора», «Дал сдачи, и правильно сделал». Среди учащихся этой группы некоторые испытуемые даже осуждают ученика за то, что он потом извинился перед учителем.

На наш взгляд, и среди студентов-психологов не было ни одного высказывания, которое представляло бы собой характеристику идеального поведения ученика в данной ситуации. Очевидно, этот конфликт поставил сложную задачу и перед педагогами, и перед учениками. Работающие психологи, которых мы привлекли в качестве компетентных лиц, пришли к выводу, что ученик должен был сдержаться, а потом потребовать от учителя извинений или пожаловаться администрации, при этом они признавали, что для учащихся данного возраста это маловероятный вариант. Все, однако, пришли к единодушному мнению о необходимости воспитательной работы на материале данного конфликта и среди учащихся, и среди учителей.

Не было получено ни одного утвердительного ответа на вопрос о том, правильно ли был разрешен конфликт. По мнению большинства испытуемых, администрация и педколлектив недостаточно разобрались в случившемся, решение конфликта — поверхностное и не может позитивно влиять на развитие детей.

Отвечая на вопрос «Можно ли было найти другие способы разрешения конфликта?», четверо студентов-психологов полагают, что учащегося нельзя было переводить в другое училище, поскольку конфликт для него остался неразрешенным. Другая группа студентов утверждает, что администрации и педколлективу при решении конфликта следует отказаться от стереотипного мнения «Учитель всегда прав». По мнению некоторых испытуемых, администрация должна была предоставить решение конфликта учителю и ученику. Остальные студенты предлагали оставить ученика и учителя в ПТУ («Они бы уважали друг друга») и наказать обоих, но учителя сильнее.

*Психология школьного конфликта:
социально-перцептивные и рефлексивные аспекты*

Лишь один испытуемый высказал мнение, что в разрешении данного конфликта должен активно участвовать психолог.

Высказывания учителей общеобразовательных школ принципиально не отличаются от высказываний студентов 5 курса педагогических специальностей и студентов-психологов, но в отличие от них, учителя предлагают многообразные способы поведения учителя и учащихся, хотя они носят слишком общий, расплывчатый характер: «Нужно быть более тактичным», «уважать учащихся», «вести себя умнее» и т.п. Кроме того, они дают конкретные советы по разрешению данного конфликта: «предоставить конфликтующим самим себе, чтобы они могли наедине поговорить друг с другом как мужчина с женщиной»; «учитель должен встретиться с группой, извиниться и поговорить с учащимися»; «пригласить на педсовет всех учеников группы и учителя и совместно с педколлективом, обсудив ситуацию, найти правильное решение» и «ученика оставить в ПТУ, а учителю не увольняться» и т.п.

Таким образом, анализ конфликта учителями является более конструктивным; они делают попытку не только выявить причины конфликта, но и найти более продуктивные способы его разрешения.

История рассмотренного конфликта показала, что администрация не сумела использовать конфликт в целях воспитания коллектива и личности, продемонстрировав свою некомпетентность в вопросах педагогического общения, проигнорировав аргументы психолога. Конфликт свидетельствует о наличии стереотипов в восприятии учащихся, о непонимании роли психолога в учебном заведении, в частности в формировании взаимоотношений, соответствующих нормам нравственности, в разрешении конфликтных ситуаций. Многочисленны случаи, когда от психолога ждут каких-то внешне эффективных мероприятий и недооценивают, а зачастую игнорируют его повседневную консультационную и профилактическую работу.

Администрация и педколлектив должны помочь обрести соответствующий статус в учебном заведении психологу, который, в свою очередь, и сам себя должен активно утверждать, разъяснять педколлективу задачи своей деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В проведении исследования мы опирались на принятое в психологии и смежных науках понимание конфликта как обострение противоречия, ситуации столкновения между людьми в процессе их непосредственного общения. Одной из важнейших причин обострения противоречия являются противоположные потребности, мотивы, интересы, мысли, чувства общающихся людей. Это обстоятельство определяет непосредственную связь обострения противоречия с особенностями межличностного понимания людей в процессах общения. Важным условием разрешения противоречия является умение противоборствующих сторон добиваться взаимопонимания.

В педагогическом общении, осложненном конфликтом, ведущую роль выполняет учитель, прежде всего то, как он понимает потребности, мотивы, установки, способности, черты характера своих воспитанников. Педагог также должен стремиться и к тому, чтобы его правильно понимали ученики. В этих процессах понимания учителем и учащимся друг друга велика роль педагогической рефлексии.

Необходимо понимание конфликта в целом: его причин, своих педагогических ошибок, качеств собственной личности, повлиявших на возникновение конфликта, особенностей поведения учеников и др.

Результаты исследования показали, что понимание учителем конфликта в целом, его причин, развития противоречия, характера динамики взаимоотношений влияет на поведение в конфликте как учителя, так и ученика. Таким образом, понимание конфликта и межличностное понимание конфликтующих осуществляет функцию регуляции поведения их.

Важен вывод о том, что межличностный конфликт, если он длительное время не разрешается, при определенных условиях интериоризуется во внутриличностный конфликт, а это влияет на характер формирования личности. Конфликт и его разрешение влияет на личность — способствует ее лич-

ностному росту или вызывает аффект неадекватности — тяжелое эмоциональное состояние, при котором повышенные притязания личности не совпадают с ее реальными возможностями. В последнем случае формируется комплекс негативных свойств, при которых воспитательные воздействия неэффективны. Весьма перспективная проблема воздействия конфликта на личность составляет задачу наших дальнейших исследований.

Данные наших исследований убедительно показали, что содержательные и операциональные компоненты понимания учителем учащихся и самого себя непосредственно влияют на поведение учителя в конфликте. Учитель, продуктивно разрешающий конфликт, склонен к стилю реагирования «сотрудничество», реже применяет все виды воспитательных воздействий, чаще — косвенные и положительные воздействия.

В подготовке учителя и психолога, любого специалиста, работающего в системе «человек-человек», следует особое внимание уделять коррекции социально-перцептивных и рефлексивных компонентов конфликтных взаимоотношений.

В ходе исследования возник целый спектр новых задач, требующих дальнейшего решения. Среди них основными являются следующие: динамика взаимоотношений в группе в процессе развития конфликта на основе новой информации о другом и о самом себе; характер влияния развивающихся в конфликте перцептивно-рефлексивных процессов на формирование личности каждого из его участников; развитие рефлексивных процессов в конфликте и др.

Решение этих и других задач будет способствовать развитию новых научных представлений о конфликте и развитию конфликтологии как проблемы социальной педагогической психологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева А.Н. Влияние самооценки на способ разрешения конфликтной ситуации: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / ЛГУ. — Л., 1983. — 15 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1980. — Т.1. — 230 с.
3. Аникеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе. — М.: Просвещение, 1983. — 96 с.
4. Асеев В.Г. О диалектике детерминации психического развития // Принцип развития в психологии. — М.: Наука, 1978. — С.21-38.
5. Афонькова В.М. О критериях разрешенности конфликтов // Вопросы идейно-политического и нравственного воспитания учащихся: В 4 ч. — М.: Просвещение, 1975. — Ч.1. — С.15-18.
6. Батракова С.Н. Основы профессионального педагогического общения. — Ярославль: Изд-во Ярослав. ун-та, 1986. — 79 с.
7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979. — 424 с.
8. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 с.
9. Борищевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Диссертация в форме научного доклада на соискание ученой степени доктора психологических наук: 19.00.07. — М., 1990. — 77 с.
10. Бородина Н.А. Взаимопонимание и познание. — Фрунзе, 1984. — 75 с.
11. Бутов А.А. Психологический тренинг руководителей. — Л.: ММТ-интернейшел, 1990. — 152 с.
12. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.
13. Вербова К.В. К вопросу о механизмах диалогического взаимодействия в педагогическом общении: Тезисы докладов к VII съезду психологов АН СССР. — М., 1988. — 183 с.
14. Вербова К.В., Кондратьева С.В. Понимание А.С. Макаренко своих воспитанников как эталон педагогической соци-

альной перцепции // Вопросы психологии. — 1990. — №2. — С.46-51.

15. Вербова К.В., Кондратьева С.В. Психология труда и личности учителя: Учеб. пособие по курсу «Возрастная и педагогическая психология» для студентов пед. специальностей. — Мн., 1991. — 80 с.

16. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. — Л.: ЛГУ, 1984. — 392 с.

17. Гришина Н.В. Закономерности возникновения межличностных производственных конфликтов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / ЛГУ. — Л., 1978. — 24 с.

18. Джини Г. Скотт. Сила ума. — СПб.: ВИС. — 1995. — 450 с.

19. Еремеева А.И. Личность как объект и субъект управления (психологический аспект). — Владивосток, 1983. — 26 с.

20. Ершов А.А. Личность и коллектив (межличностные конфликты в коллективе, их разрешение). — Л.: Знание, 1976. — 40 с.

21. Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи. — М.: Просвещение, 1988. — 176 с.

22. Кайдалов Д.П., Суименко Е.И. Психология единоначалия и коллегиальности. — М.: Мысль, 1979. — 254 с.

23. Киршбаум Э.И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в учебно-воспитательном процессе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / ЛГУ. — Л., 1986. — 18 с.

24. Ковалев Г.А. Психологическое воздействие: теория, методология, практика: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР. — М., 1991. — 50 с.

25. Ковалев Б.П. Развитие и коррекция педагогической рефлексии учителя. В кн.: Практическая психология. — Мн.: Адукацыя і выхаванне, 1997. — С. 55-73.

26. Ковалев Г.А. Общение и его воспитательное значение // Мир психологии. — 1996. — №3. — С. 17-30.

27. Ковалев Г.А. Три парадигмы психологии — три стратегии психологического восприятия // Вопросы психологии. — 1987. — №3. — С. 41-49.

28. Ковалевский П.А. Творчество в процессе понимания учителем ученика: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / БГПУ. — Мн., 1996. — 20 с.

29. Кондратьева С.В. Межличностное понимание и его роль в общении (на материале средней общеобразовательной школы): Дисс. ...д-ра психол. наук: 19.00.07. — Дрогобыч, 1974. — 428 с.

30. Кондратьева С.В. Педагогическая и возрастная психология: Текст лекций для студентов педагогических специальностей: В 2 ч. — Ч.2. — Психология учителя. — Гродно, 1996. — 90 с.

31. Кондратьева С.В. Учитель — ученик. — М.: Педагогика, 1984. — 80 с.

32. Кожел Л.В. Актуализация мотивов морального развития в конфликте // Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. — М.: Просвещение, 1986. — С. 56-65.

33. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. — 183 с.

34. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. — 1986. — №2. — С. 21-30.

35. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. — М.: Педагогика, 1976. — 111 с.

36. Лебедева М.М. Психологический анализ имитационной игры: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / МГУ. — М., 1980. — 16 с.

37. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 584 с.

38. Лещинский В.И., Кузнецова С.С., Кульневич С.В. Всегда ли прав учитель? — М.: Педагогика, 1990. — 160 с.

39. Литвин С.Д. Психологические закономерности формирования педагогических способностей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / МГУ. — М., 1987. — 20 с.

40. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. — М.: Наука, 1976. — С. 14-28.

41. Матюшкин А.М. Восприятие личности в общении и взаимной деятельности // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. — М.: Наука, 1979. — С. 24.

42. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности. — Пермь, 1969. — С. 63-97.

43. Метельский Г.И., Чиркова О.М. О некоторых особенностях рефлексии учителя // Психология учителя: Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. — М., 1989. — С. 33-34.

44. Михальченко Г.Ф. Формирование эмпатии у старшеклассников, ориентирующихся на педагогическую профессию: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. — М., 1990. — 182 с.

45. Моделирование педагогических ситуаций (Проблемы повышения качества и эффективности общественной подготовки учителя) / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской — М.: Педагогика, 1981. — 119 с.

46. Мышление учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. — М.: Педагогика, 1990. — 103 с.

47. Орлов А.Б. Диалогизация педагогической системы // Психология учителя: Тезисы докладов к VII съезду психологов АН СССР. — М., 1988. — С. 70-71.

48. Петровский А.В., Петровский В.А. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. — 1982. — №3. — С. 44-53.

49. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. — 1984. — №4. — С. 15-29.

50. Пономарев И.Б. Конструирование конфликта на положительной основе // Социально-психологические проблемы ускорения социального развития общества в условиях перестройки: Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. — М., 1989. — С. 82-83.

51. Пословицы и поговорки русского народа / Под ред. Б.П. Кирдана. — М.: Правда, 1987. — 654 с.

52. Психология (словарь) / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 2-е изд. — 494 с.

53. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой — М.: Изд-во МГУ, 1977. — С.126-143.

54. Розен Г.Я. Влияние представления о себе на формирование представления о личности другого человека // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. — Краснодар, 1975. — С. 169-174.

55. Розенцвейга рисуночной фрустрации методика // Словарь-справочник по психологической диагностике / Под ред. Л.Ф. Бурлачука, С.М. Морозова. — СПб.: Питер, 1999. — 519 с.

56. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. — М.: Изд-во АН СССР, 1957. — 327 с.

57. Рудестам К. Групповая психотерапия: психокоррекционные группы: теория и практика. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.

58. Рыданова И.И. Педагогические конфликты: пути преодоления. — Мн.: Народная асвета, 1998. — 120 с.

59. Саврасов В.П. Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. — Л., 1986. — 175 с.

60. Самоукина Н.В. Игры, в которые играют... — Дубна, 1996. — 160 с.

61. Семчук Л.А. Понимание учителем ученика и самого себя в конфликте: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. — Мн., 1992. — 185 с.

62. Симонова Л.В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их разрешения: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. — М., 1989. — 145 с.

63. Станиславский К.С. Работа актера над собой. — М.: Искусство, 1954. — 422 с.

64. Столин В.В. Самосознание личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 284 с.

65. Ухтомский А.А. Доминанта как фактор поведения // Собр. соч.: В 4 т. — Т.1. — Л.: Учпедгиз, 1950.

66. Фельдштейн Д.И., Воробьева Л.И. Конфликты в условиях школы // Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. — М.: Просвещение, 1986. — С.4-17.

67. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова — М.: Изд-во политической литературы, 1986. — 5-е изд. — 580 с.

68. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию или переговоры без поражения. — М.: Наука, 1990. — 155 с.

69. Флоренская Г.А. Диалог в практической психологии. — М.: МП «Петит», 1991. — 244 с.

70. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. — М.: Наука, 1977. — 142 с.

71. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Избр. психол. труды. — Изд. 2-е. — М.-Воронеж, 1997. — С.143-157.

72. Янотовская Ю.В. Взаимосвязь коммуникативной и познавательной деятельности // Личность в общении и деятельности. — Ульяновск, 1985. — С.54-59.

73. Яценко М.М. О конфликтных ситуациях в коллективе старшеклассников // Советская педагогика. — 1969. — №8. — С. 26-36.

74. Chandler M.J., Greenspan S. Ersatz egocentrism. A reply to H. Borke // Develop. Psychol. — 1972. — V. 7. — P. 104-106.

75. Cottrel L.S., Pymond R. The empathic responses: a neglected field for research // Psychiatry. — 1949. — V. 12.

76. Freud Anna. Defenese Mechanisms: Encyclopedia Britanika. — London, 1946. — V. 7. — P. 172-173.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Педагогические воздействия испытуемых с различным стилем реагирования в конфликтной ситуации (в абсолютных числах)

№ п/п	Педагогические воздействия	Стиль реагирования испытуемых с продуктивным разрешением конфликта					Стиль реагирования испытуемых с непродуктивным разрешением конфликта			
		сотрудничество	соперничество	компромисс	избегание	приспособление	сотрудничество	соперничество	компромисс	избегание
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
I	Воздействие вербальными средствами									
1	прерывание ученика	-	-	-	-	-	-	6	-	-
2	выяснение, расспрашивание	13	-	4	1	-	-	2	-	1
3	угроза	-	-	-	-	-	-	19	-	-
4	распоряжение	-	-	-	-	-	-	14	-	-
5	выражает недовольство поведением ученика в резких формах	-	-	-	-	-	-	17	-	-
6	обвинение ученика	-	-	-	-	-	-	19	-	-
7	оскорбление	-	-	-	-	-	-	3	-	-
8	навязывание своего мнения ученику	-	-	-	-	-	-	15	-	-
9	призыв	-	-	-	-	-	-	-	-	2
10	замечание-вопрос	-	-	1	-	-	-	3	-	1
11	замечание-утверждение	-	-	-	-	-	-	11	-	1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	внушение	-	-	-	-	-	-	9
13	дисциплинирование-приказ	-	-	-	-	-	-	13
14	вопросительно-повелительная форма дисциплинирования	-	-	-	-	-	-	1
15	восклицательная повелительная форма дисциплинирования	-	-	-	-	-	-	12
16	юмор	6	-	2	1	-	-	-
17	ирония	-	-	-	-	-	-	8
18	диалог	18	-	3	1	-	-	2
19	монолог	-	-	-	-	-	-	8
20	междометие	6	-	3	1	-	-	3
21	повышение интонации	1	-	-	-	-	-	18
22	нравоучение	-	-	-	-	-	-	11
23	нотация	-	-	-	-	-	-	15
24	одобрение	6	-	4	2	-	-	-
25	товарищеская насмешка	-	-	1	-	-	-	-
26	критическое поучение	-	-	-	-	-	-	12
27	упрек	-	-	-	-	-	-	7

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
31	требование	-	-	-	-	-	-	12	-	-
32	пожелание	1	-	1	1	-	-	-	-	-
33	поощрение	3	-	1	1	-	-	-	-	-
34	предложение	2	-	2	1	-	-	7	-	-
35	наставление	-	-	1	-	-	-	9	-	-
36	авансирование	9	-	1	2	-	-	-	-	-
II	Невербальные формы общения									
1	жест	3	-	3	2	-	-	1	-	-
2	взгляд	8	-	4	1	-	-	1	-	1
3	пауза	3	-	2	2	-	-	-	-	-
4	стук по столу	-	-	-	-	-	-	2	-	-
5	мимика	13	-	2	2	-	-	7	-	1
6	вздых	-	-	-	-	-	-	3	-	2
7	взгляд без прерывания нити рассказа	5	-	7	8	-	-	-	-	-
8	смена положения	4	-	1	1	-	-	-	-	-
9	улыбка	8	-	10	4	-	-	-	-	-
III	Комбинированные									

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
3	взгляд и замечание	-	-	-	-	-	-	1	-	-
4	взгляд и жест	6	-	6	4	-	-	-	-	-
IV	Воздействие путем смены или поддержания определенной ситуации									
1	переключение на другой вид деятельности	-	-	4	2	-	-	-	-	6
2	вызывает нарушителя отвечать	-	-	-	-	-	-	13	-	1
3	дает ученику задание за пределами класса	2	-	-	1	-	-	-	-	-
4	подходит и разговаривает с учеником	3	-	4	1	-	-	2	-	-
V	Взаимодействие путем словесного предупреждения о возможности наказания									
1	предупреждение о наказании	-	-	-	-	-	-	13	-	2
VI	Дисциплинирование путем									

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
3	требование встать	-	-	-	-	-	-	7	-	1
VII	Оценивающие воздействия									
1	дает оценку поведения ученика	1	-	1	1	-	-	3	-	1
2	дает оценку личности ученика	-	-	-	-	-	-	11	-	1
3	акцентирование негативных черт личности ученика	-	-	-	-	-	-	15	-	-
VIII	Степень активности поведения учителя									
1	игнорирование к.с.	-	-	-	-	-	-	-	-	4
2	некоммуникативный	-	-	-	-	-	-	-	-	3
3	нерешительность	-	-	-	1	-	-	-	-	2
4	пассивность	-	-	-	-	-	-	-	-	3
5	робкое включение в деятельность	-	-	-	-	-	-	-	-	3
6	фамильярность	-	-	-	-	-	-	4	-	1
7	«проглатывание» оскорблений, хамства со стороны ученика	-	-	-	-	-	-	-	-	2
8	активность-									

Условные конфликтные ситуации

Ситуация 1

Урок литературы. Учитель в «ударе». Интересно рассказывает, блестяще читает стихи. Состояние «звнящей струны». Класс внимает с восторгом. На «камчатке», у стенки, сидит «местный хулиган» Сережа, духовная конституция которого не дотягивает до уровня высокой поэзии, а вдохновение ему не передалось. Сережа пытается поговорить с соседями, отвлекается, мешает вести урок, вертится... [147].

Ситуация 2

Вы объясняете новый материал. Один из учеников задает вопрос по излагаемому материалу. Ваш ответ его не удовлетворяет. Он иронически усмехается и говорит: «Вы не знаете элементарных вещей по предмету. Мне здесь делать нечего...». Встает и делает вид, что покидает класс... [104].

Ситуация 3

Ученик нарисовал карикатуру на учителя. Случайно карикатура попала к этому учителю. Учитель догадывается, кто это сделал... [104].

Ситуация 4

Вы поставили ученику на предыдущем уроке «двойку». Вызвав ученика к доске на следующем уроке, Вы обнаружили, что «двойка» из журнала исчезла...[171].

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНЫЕ И РЕФЛЕКСИВНЫЕ АСПЕКТЫ КОНФЛИКТА.....	4
1.1. Проблемы школьного конфликта в психологии.....	4
1.2. Проблема познания других и самопознания в конflikте	13
1.3. Педагогическая рефлексия и ее роль в разрешении конflikтных ситуаций	27
1.4. Диалогическая методология как основа профилактики и разрешения конфликтов.....	35
ГЛАВА 2. ЗАКОНОМЕРНОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОТЕКАНИЯ КОНФЛИКТА.....	43
2.1. Восприятие и анализ учителем конфликтной ситуации	43
2.2. Понимание учителем ученика в конфликте	60
2.3. Понимание учителем самого себя в конфликте	79
2.4. Адекватность понимания учителем ученика и самого себя в конфликте	95
2.5. Поведение учителей обеих групп в конфликте.....	103
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИЯ ПЕРЦЕПТИВНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ СФЕРЫ КОНФЛИКТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ.....	115
3.1. Основные принципы управления конфликтами.....	116
3.2. Некоторые способы развития способности к пониманию другого человека в конфликте.....	117
3.3. Выявление индивидуальных особенностей реагирования на конфликт.....	119
3.4. Коррекция механизмов эмоциональной саморегуляции.....	130
3.5. Пути разрешения конфликтов в учебно- воспитательном процессе.....	140
3.6. Анализ конкретного конфликта между учителем и учащимся.....	148
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	157
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	159
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	165

Научное издание

Ковалев Борис Петрович
Кондратьева Светлана Витальевна
Семчук Любовь Александровна

**ПСИХОЛОГИЯ ШКОЛЬНОГО КОНФЛИКТА:
СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНЫЕ
И РЕФЛЕКСИВНЫЕ АСПЕКТЫ**

Редактор Е.А. Смирнова
Компьютерная верстка: Т.А.Коваленко

Сдано в набор 23.01.2001. Подписано в печать 23.02. 2001.
Формат 60x84/16. Бумага офсетная .
Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл.печ.л. 9,97. Уч.-изд.л. 9,5 .
Тираж 200 экз. Заказ .

Налоговая льгота — Общегосударственный классификатор
Республики Беларусь ОКРБ 007-98, ч.1, 22.11.20.600.

Учреждение образования
«Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы».
ЛВ №96 от 02.12.97 г.
Ул. Ожешко, 22, 230023, г. Гродно.

Отпечатано на технике издательского отдела Учреждения образования
«Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».
ЛП №111 от 29.12.97 г.
Ул. Ожешко, 22, 230023, г. Гродно.

количество
проявлений

количество
проявлений

количество
проявлений

количество проявлений
(в %)

уровни

критерии творческого
самопознания учителей

приемы
рефлексии