

1.Цель и задачи изучения дисциплины. Общие вопросы педагогической конфликтологии

Цель – изучить причины и особенности возникновения педагогических конфликтов.

Задачи:

- 1) рассмотреть понятие «педагогический конфликт», структуру данного феномена, функции, динамику;
- 2) ознакомиться с причинами и особенностями протекания конфликтов в педагогической деятельности;
- 3) изучить классификацию педагогических конфликтов;
- 4) выделить основные функции педагога в разрешении педагогических конфликтов.

Ключевые понятия: педагогический конфликт, типы педагогических конфликтов, проблемная ситуация, педагогическая ситуация

Конфликтологическая проблематика в образовании и педагогике
Современный интерес к педагогической конфликтологии в Узбекистан обусловлен многими причинами. Рубеж веков – сложное для Узбекистан время. Резкое снижение жизненного уровня основной массы населения, разрушение производственных связей и структур, жесткая конкуренция, изменение сложившихся ранее институтов социализации и воспитания, существенные сдвиги в области культурных ориентации всей общественной системы, масштабное развитие криминогенной ситуации не могло не сказаться в целом на состоянии образовательной системы в нашей стране.

Падение престижа педагогической профессии в обществе и воспитательной работы в образовательных учреждениях, авторитарность в школьном управлении, возросшая напряженность в межличностных отношениях в школьном социуме, невротический стиль общения во многих семьях обуславливают возникновение разнообразных проблемных и конфликтных ситуаций.

Общепризнано, что современный педагогический социум является социальным пространством повышенного напряжения. Специфика педагогической работы заключается в том, что труд педагога, несмотря на то, что он относится к социономической деятельности (по классификации видов деятельности Е. Н. Климова), протекает индивидуально, как труд одиночки. Работая с коллективом воспитанников – учащихся – студентов – стажеров, педагог, как правило, находится в сильном психическом напряжении, ибо он должен активно регулировать как свое поведение, так и поведение своих

подопечных в различных ситуациях. Такая изначально повышенная нервнопсихическая нагрузка способствует повышению вероятности дезадаптивной регуляции интеллектуальной и эмоциональной сферы. Следует отметить, что педагоги остро реагируют на оценку своих личностных данных. Педагог привык оценивать других. Ему очень трудно согласиться с выводами о том, что неблагоприятное развитие педагогической ситуации часто предопределено его собственными личностно-профессиональными слабостями и недостатками. Кроме того, большинство учителей имеют высокую личностную тревожность, в силу которой склонны драматизировать события или впадать в глухую психологическую защиту. Известно, что демографической особенностью педагогических коллективов является гендерная асимметрия. Так, 83 % школьных педагогов – женщины. Как считают специалисты, в однородных по полу коллективах учащаются межличностные конфликты, которые в итоге затрагивают деловую сферу отношений сотрудников и перерастают в деловые конфликты, не способствующие нормальному развитию личности и эффективности производственного процесса, в сфере образования – учебно-воспитательного, образовательного.

Важно то, что, конфликтогенные события в образовании переживаются острее. И дело не только в существовании извечной истины – «конфликта отцов и детей». Столкновения субъектов образовательного процесса вплетены в ткань учебно-воспитательных ситуаций и выступают как фактор формирования специфических компонентов социального опыта учащихся и воспитанников.

Все это приводит к выводу, что конфликтность является закономерностью функционирования педагогического социума. Однако данная закономерность не может оставаться сугубо личным делом каждого участника учебно-воспитательного процесса, а заслуживает тщательного профессионального рассмотрения. Эти обстоятельства и обнаружили «настоятельную необходимость разносторонней методологической, теоретической и методической работы по концептуализации конфликтологического знания, его оснащению адекватным понятийным аппаратом и соответствующими эмпирическими процедурами и средствами как для развития возникших конфликтных ситуаций, так и для их эффективного регулирования и разрешения»

Этим объясняется актуальность педагогической конфликтологии – теоретико-прикладного направления, основным предназначением которого является изучение природы и причин педагогических конфликтов, разработка методов их практического регулирования и разрешения.

Педагогическая конфликтология разрабатывает основные понятия и категории, с помощью которых возможен анализ и разрешение конфликтных ситуаций, возникающих в образовательном процессе. В общей конфликтологии для обозначения участников конфликта используют такие понятия «оппоненты», «противники», «субъекты», «стороны конфликта» как синонимы. В педагогической конфликтологии наиболее приемлемым можно считать понятие «субъекты конфликта», под которыми следует подразумевать отдельных лиц или группу людей в образовательном социуме, являющихся непосредственными участниками конфликта и вовлеченных во все его стадии. Важными понятиями, без которых конфликтология (в том числе и педагогическая) как наука не может функционировать, являются: конфликтная ситуация, конфликтное взаимодействие, инцидент. Особо в педагогической конфликтологии разрабатываются такие проблемы, как источники, причины, типология педагогических конфликтов на основании этих причин. Одна из тенденций в этой проблематике – это выделение в самостоятельный тип конфликтов, связанных с поведением участников учебно-воспитательного процесса. Как считает В. И. Журавлев, конфликты дисциплины, факты негативного поведения могут быть как неспровоцированными, так и вызванными педагогически непрофессиональными действиями учителей. Плохая организация класса, приказной тон, крик учителя часто провоцирует грубые нарушения дисциплины учащимися². Другая тенденция в типологизации педагогических

Баныкина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития.

Конфликтов связана с акцентом на межличностных взаимоотношениях. Многие ученые и педагоги полагают, что данные конфликты возникают в сфере эмоционально-субъективного отношения субъектов образования, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности, из-за целевых установок и ценностных ориентации. Ряд ученых относят к конфликтам взаимоотношений и конфликты на почве борьбы за лидерство, открытое или маскируемое нарушение педагогической этики, серьезные ошибки в тактике взаимодействия, дискриминацию в отношениях к отдельным учащимся. Демонстрация своего превосходства, своего особого статуса, к сожалению, слишком распространены в образовательной среде. Далеко не все педагоги и родители обладают умением пристального и постоянного внимания к личности другого человека, глубокого понимания ее, уважения, искренностью в выражении чувств и переживаний в межличностном общении. Еще известный психолог П. П. Блонский в неверных взаимоотношениях педагога с детьми видел причины многих ошибок,

приводящих к возникновению педагогического конфликта. Потому воспитание самого учителя должно заключаться, по мнению ученого, прежде всего не в подготовке его как, в традиционном смысле, человека, несущего знания, обучающего детей, а в воспитании человека, внимательно и естественно относящегося к детям.

Правомерным является выделение некоторыми учеными типа педагогического конфликта, условно названного «организационным» или «структурным». Основным источником возникновения этого типа педагогических конфликтов являются недостатки в организации учебновоспитательного процесса: отсутствие преемственности в содержании и организации обучения. С этим связаны сложности адаптации при переходе на следующую ступень образования, высокая тревожность по поводу дальнейших перспектив образования перед каждым из таких переходов, неподготовленность к образованию на следующей ступени. Упущения в организации учебно-воспитательного процесса являются одним из важнейших источников возникающих конфликтов в образовании. Современная конфликтологическая парадигма ориентирует массовое сознание людей на понимание неизбежности конфликтов в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и педагогической. Конфликты, по мнению учителей, «являются обычным делом для школы»¹. Конфликты в ученической среде характерны для всех времен и народов, «будь то бурса Н. Г. Помяловского или описанная Р. Кипплингом аристократическая школа XIX века, или группа мальчиков, оказавшаяся без взрослых на необитаемом острове, из "Повелителя мух" английского писателя У. Холдинга»². Сам по себе педагогический конфликт – нормальное социальное явление, вполне естественное для такого динамичного социального института, каким является современное образование. Однако слабая конфликтологическая подготовка педагогов (в широком смысле), неумение на практике управлять конфликтами в сфере образования, находить оптимальные способы их упреждения и преодоления, как правило, негативно сказываются не только на организации учебно-воспитательного процесса, но, в конечном счете, на успешность воспроизводства культуры и конфликтность будущего общества. Требованием времени стало внедрение в повседневную практику образования технологий «конструирования» здорового образовательного социума, что требует умения направлять педагогические конфликты в конструктивное русло. В сфере образования повышение конфликтности вызвано не только спецификой образовательного процесса, но во многом определяется и общими для всех сфер общественной жизни причинами. Вот лишь самые важные причины конфликтов в сфере образования.

(Дорохова Л. Били ли мальчика? // Учительская газета. 1991. №4. С. 11.
2 Кон И. Молодежь и общество // Магистр, 1992. Январь. С. 3).
Неблагоприятная экономическая и социально-политическая обстановка в стране и регионе. Сложные противоречия, происходящие в последние десятилетия в политической, экономической и духовной жизни страны существенно отразились на настроении и условиях работы отечественных педагогов. Так, удовлетворенность общественным признанием, а тем более удовлетворенность своей заработной платой среди учителей очень низка. Однако бытующее утверждение о том, что основной причиной конфликтов в педагогическом коллективе является неудовлетворенность материальным вознаграждением своего труда и низкий уровень признания обществом профессии учителя в социологических исследованиях не нашли своего категорического подтверждения. Авторы исследования объясняют это «высокой гражданской ответственностью нашего учительства, что соответствует его социальному предназначению как интеллигенции, а также обреченностью на ту зарплату, которую они получают. Положение дел, связанных с материальным обеспечением учебновоспитательного процесса, вызывает у респондентов определенную озабоченность и переживания. Можно предположить, что существующая материальная база не соответствует запросам заказчиков образовательных услуг и неадекватна современному технологическому уровню развития цивилизации.

Непоследовательность соблюдения принципов государственной политики в образовании. Гуманистический характер образования, приоритет общественных ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности четко зафиксирован в Законе Российской Федерации об образовании. Однако идея гуманизации нашла свою реализацию далеко не во всех проявлениях системы образования. Частичным подтверждением этого (Баныкина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы и перспективы развития. М., 2001. С. 8.) могут служить ответы учителей по изменению отношений внутри школы. По данным одного из исследований, касающихся проблем гуманизации, учителя считают, что они стали более уважительно относиться к ученикам (57 %), к своим коллегам (42 %), но при этом только 25 % отметили это явление среди школьников. Из этих данных напрашивается вывод, что возросшее уважение стимулируется лишь нормативной установкой самих учителей, а не реальной ситуацией, которая побуждала бы всех к отношениям иного рода. Появившиеся в последнее время многочисленные учебные заведения нового типа часто не соответствуют

поставленным целям обучения и воспитания школьников, а предлагаемые гимназиями, колледжами, лицеями и ВУЗами образовательные услуги нередко являются или непрофессиональными, или практически нереализованными, или их уровень не отвечает одновременно интересам конкретной личности и общества в целом. В реальном образовании имеют место правовой нигилизм педагогов, будничное попрание прав ребенка (учащегося, студента). Правовая безграмотность или неразвитое правосознание администрации учебных заведений нередко выражается в нарушении трудового законодательства (например, незаконное увольнение или наказание учителя).

Содержательное и методическое несовершенство учебновоспитательного процесса. Оно проявляется в отсутствии преемственности в содержании и организации основных звеньев учебно-воспитательного процесса, непродуманности введения педагогических инноваций. Большое влияние на конфликтность в образовании оказывает несоблюдение психолого-педагогических требований к составлению расписания, неравномерное или несправедливое распределение учебной нагрузки, несоблюдение норм наполняемости классов и групп. Обновление образования, касающееся прежде всего его информационного компонента, (Смирнова Е. Э. Социологический анализ тенденции гуманизации в школах // Гуманизация образования. Теория. Практика. СПб: СПГУПМ, 1994.С. 75-79.) практически неизменным оставляет сущность обучения: передача ЗУНов опирается преимущественно на отрицательные стимулы и является целостной системой принуждения к учению. Положение осложняется тем, что такое обучение воспринимается как норма большинством педагогов, руководителей образовательных учреждений, родителей¹. Все это, с одной стороны, негативно влияет на творческое самочувствие педагога. С другой стороны, это притупляет познавательный интерес учащихся, не позволяет им полностью реализовать свои способности, склонности.

Нечеткость разделения формальных и неформальных отношений в школьном социуме. Зачастую формальные и неформальные отношения в образовательных учреждениях не бывают достаточно упорядочены. Неоптимальное сочетание единоначалия и демократических принципов управления, неравные возможности ролевого поведения участников учебновоспитательного процесса, недостаточное развитие неформальных педагогических связей в социуме не способствуют формированию здоровых отношений в образовательном социуме. В образовании общение имеет особое значение. Общение – не периферийная составляющая процесса учения, а существо и сердцевина этого процесса. В инновационной стратегии

образования учение рассматривается как опосредованная формами общения деятельность. Низкая культура общения часто приводит к конфликтам. Так, 55 % опрошенных учителей обозначают свою позицию в конфликте с учащимися как «сотрудничество» и только 5 % учащихся, включенных в контакт с этими учителями, характеризуют позицию своих наставников в конфликте с ними таким же образом, то есть как сотрудничающую². Отсутствие необходимых навыков владения коммуникативной техникой (Вершловский С. Г. Проблемы гуманизации школьного образования // Гуманизация образования. Теория. Практика. С.-Петербург: СПГУПМ, 1994. С. 9.).

(Петровская Л. А. Гуманистическая ориентация педагогического общения и современная школа //Инновационное обучение: стратегия и практика. М.: МГУ, 1994. С. 52.) любым участником учебно-воспитательного процесса ведет к искаженной передаче и приему знаний, идей, мнений и чувств. Злоупотребление одномерностью общения (только коммуникации) также является одной из причин конфликтов в образовании.

Недооценка значения развития личностной индивидуальности всех субъектов образования. Несмотря на это лишь немногие педагоги, время от времени переживающие конфликты в профессиональной сфере, удовлетворены знаниями в области психологии личности, индивидуальновозрастных особенностей, что, очевидно, и выливается в неумение найти личностный подход к другим субъектам образовательного процесса.

Разница пола, семейного положения, образа поведения, характера субъектов, обусловленные их психолого-возрастными характеристиками, не принимаемые во внимание в общении и деятельности, неизбежно ведут к возникновению конфликтов.

Есть и еще одна более фундаментальная причина конфликтов в сфере образования. Еще С.И.Гессен в начале прошлого века в своей фундаментальной работе «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» обращал внимание на то, что образование едино, но только в последней своей сущности. Отдельные виды образования едины только в идее. В реальном же процессе отдельные аспекты, виды образования вступают в противоречия. *Противоречивость самого образования – причина конфликтности этой сферы общественной жизни.* Объективные противоречия проявляются в реальном педагогическом процессе сложными взаимодействиями субъектов. «Конфликт возникает только в живой действительности и разрешается также не теоретическими рассуждениями, а свободным творческим действием, ...по самому существу своему эта

(Учитель: крупный план // Социально-педагогические проблемы учительской деятельности. СПб.: СПГУПМ, 1994. С. 109.) проблема может быть разрешена лишь на конкретном материале случившихся конфликтов»

Итак, основная часть исследовательской работы в области педагогической конфликтологии направлена на осмысление понятийного аппарата и причин школьных конфликтов. Представляется важным обозначение структуры причин, провоцирующих проявление конфликтогенного состояния как личности ученика или педагога, так и самого образовательного социума. Знание этих причин позволяет объективно определить условия, которые их порождают. Оказывая воздействие на эти условия, возможно целенаправленно влиять на проявление реальных причинно-следственных связей, то есть на то, что обуславливает возникновение конфликта и характер его последствий. Одна из тенденций заключается в выделении типа педагогических конфликтов, связанных с учебной деятельностью. По мнению В. И. Журавлева, конфликты в сфере дидактического взаимодействия связаны в первую очередь с ошибками учителей в методике оценивания знаний и умений детей, манипуляцией оценками. Причинами недовольства учащихся оказываются и такие методические изъяны в работе учителя на уроке, как непонятное объяснение, бессистемное изложение, усложненный язык, отсутствие повторения, сухость преподнесения материала, неумение связать тему с жизнью, заинтересовать предметом и др. Это обуславливает некоторую опасность смыкания педагогической конфликтологии с дидактикой и методикой преподавания. Из этого же можно сделать вывод о тесной взаимосвязи конфликтологической и общей профессиональной компетентности педагога. По нашему мнению, возникновение конфликтов между учителем и учащимися скорее является показателем профессиональной неуспешности педагога, чем виной ученика. Особенно важным направлением развития педагогической конфликтологии является исследование динамики педагогических (Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 330.) конфликтов. Если знание причин позволяет использовать стратегию упреждения, то знание закономерностей развития конфликта и его последствий определяет возможность разрешения педагогических конфликтов.

Уровень развития педагогической конфликтологии на сегодняшний день позволяет некоторым специалистам «с уверенностью утверждать, что первые серьезные шаги в этой научно-прикладной отрасли знания сделаны»¹. В тоже время выявлены определенные проблемы, которые определяют

направления дальнейшего развития педагогической конфликтологии. Наиболее значимыми, на наш взгляд, являются следующие:

- отработка теоретических основ и понятийного аппарата педагогической конфликтологии;
- проведение мониторинговых исследований по выявлению причин и условий возникновения конфликтных ситуаций в образовательном пространстве;
- создание банка педагогических конфликтов, их анализ и систематизация;
- разработка технологических способов упреждения и разрешения реальных педагогических конфликтов;
- организация деятельности конфликтологических служб в сфере образования;
- обучение субъектов образования основам конфликтологических знаний и умений в результате осуществления специализированных образовательных программ и тренингов (подготовка новых специалистов-конфликтологов для образовательной сферы; разработка содержания и методики преподавания конфликтологии как самостоятельного предмета в образовательных учреждениях, вузах, институтах повышения квалификации, создание программ и методических рекомендаций для проведения

(Баныкина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы и перспективы развития. М., 2001. С. 10.). Конфликтологического ликбеза среди родителей учащихся, оказание педагогической помощи в комфортизации общения в семье). В заключение следует заметить, что, по прогнозам ученых, конфликтность в обществе в XXI веке будет возрастать. Потому еще более актуальной становится задача: поставить определенные ограничительные рамки проявлению конфликтности в обществе, находя для этого приемлемые способы и средства; научиться жить с конфликтом, культивируя его.

2. Развитие педагогической конфликтологии в междисциплинарных связях. История развития педагогической конфликтологии

Цель – изучить историю развития педагогических конфликтов.

Задачи:

- 1) рассмотреть понятие «педагогический конфликт», структуру данного феномена, функции, динамику;
- 2) ознакомиться с причинами и особенностями протекания конфликтов в педагогической деятельности;
- 3) изучить классификацию педагогических конфликтов;
- 4) выделить основные функции педагога в разрешении педагогических конфликтов.

Ключевые понятия: педагогический конфликт, типы педагогических конфликтов, проблемная ситуация, педагогическая ситуация

Педагогическая деятельность в различные эпохи была направлена на решение, по существу, одних и тех же задач: 1) образование (информирование учащегося о достижениях людей в той или иной сфере практики); 2) обучение (выработка у учащихся навыков для успешного освоения каким-либо видом деятельности); 3) воспитание (обучение и образование учащихся в соответствии с правилами общественной жизни). Эти три задачи решаются не только специально создаваемыми для них общественными институтами (школы разного уровня), они решаются всеми социокультурными институтами. Иначе говоря, образовывает, обучает и воспитывает не только школа, но семья, религия, искусство, наука, производство и т.п. Личность находит себе учителей не только среди наставников в учебных заведениях, но и среди окружающих. Функцию педагогов выполняют друзья, коллеги, родственники, произведения искусства, религии и науки.

Исходя из этого, комплекс «образование – обучение – воспитание» не является только предметом частной науки педагогики, задачи педагогики – это предметы общекультурной значимости, а следовательно, представляют интерес и для философа. Вопросам правильного образования, обучения, воспитания посвящены многие философские труды. В любом случае, философ, размышляя о природе человека, выявляет основание для педагогических теорий. Философское понимание природы, сущности человека открывает новые горизонты и для такой дисциплины как **педагогическая конфликтология**. Самый главный аспект педагогической конфликтологии – изучение отношений, возникающих между обучающим и

обучающимся, – педагогических отношений. В европейской традиции Педагогическая конфликтология – теоретико-прикладное направление, основным предназначением которого является изучение природы и причин педагогических конфликтов, разработка методов их практического регулирования и разрешения, существовали различные точки зрения на природу человека и природу педагогических отношений.

А. Преформизм. В течение веков люди считали детей полностью сформировавшимися взрослыми в миниатюре. Это находило отражение в искусстве, когда, например, средневековые художники и скульпторы обычно изображали детей с пропорциями тела и лица как у взрослых. К 12 годам большинство детей выполняли обязанности взрослых, полностью включались в трудовую деятельность. Преформизм не улавливает особую природу ребенка, и здесь не возникает педагогических теорий, которые учитывали бы особые педагогические отношения. Следовательно, преформистский взгляд на человека не может служить основанием педагогической конфликтологии. В социальной практике от преформизма начинают отказываться в XVI веке, в связи с переменами в мире профессий. В это время происходит расцвет городов, появляются новые возможности купцов, юристов, банкиров, журналистов и правительственных чиновников. А эти занятия требуют сложных умений чтения, письма и математики. В результате возникает потребность в образовании, что приводит к стремительному росту школ в Европе XVI–XVII вв. Также возникает потребность в новом философском осмыслении природы человека.

Б. Теория влияния окружающей среды Джона Локка. Английский философ первым обратил внимание на особое состояние детского сознания. Локк говорил, что будет правильным считать детское сознание *tabula rasa*, чистой доской, а все, что приходит в сознание возникает из окружающей среды. Влияние окружающей среды особенно сильно в первые годы жизни ребенка. Именно тогда сознание ребенка наиболее гибко, и его можно сформировать по своему желанию. В этом воздействии особенно важными оказываются следующие процессы:

- ассоциаций. Две идеи, как правило, возникают вместе, поэтому человек не может думать об одной, одновременно не думая о другой.
- повторения. Когда человек делает что-то снова и снова, эта практика становится естественной привычкой. Человек начинает тревожиться, если не может ее осуществить.
- подражания. Человек склонен делать то, что, как видит, делают другие. Таким образом, на наш характер влияют модели поведения.

- вознаграждений и наказаний. Человек ведет себя так, чтобы получать похвалу, комплименты, и воздерживается от тех действий, которые могут привести к неприятным последствиям.

Стоит отметить, что педагогические воззрения Локка явно опережают его время. Например, он резко возражает против постоянного применения телесных наказаний, считая, что «этот метод поддержания дисциплины, который широко применяется воспитателями и доступен их пониманию, является наименее пригодным из всех мыслимых»¹. Применение порки в качестве средства убеждения, по его мнению, «порождает в ребенке отвращение к тому, что воспитатель должен заставить его полюбить», исподволь превращает его в скрытное, злобное, неискреннее существо, чья душа оказывается, в конечном счете, недоступна доброму слову и позитивному примеру. Возражает Локк и против широко распространенной в те времена практики мелочной регламентации поведения ребенка. Он считает, что юное существо просто не в состоянии запомнить многочисленные правила, которые предписывает этикет, а потому добиваться от него их запоминания с помощью телесных наказаний просто неразумно и предосудительно с этической точки зрения. Локк убежден, что ребенок должен быть естественен в своих проявлениях, что ему не нужно копировать в своем поведении взрослых, для которых соблюдение этикета есть необходимость, а знание норм поведения в той или иной ситуации представляет своеобразный показатель, отличающий воспитанного человека (Локк Дж. Мысли о воспитании // Соч.: В 3 т. — Т.3. — М., 1988. - С.443.) от невоспитанного. «Пока дети малы, — пишет Локк, — отсутствие в них светской учтивости в обращении, если им только свойственна внутренняя деликатность,... должно меньше всего заботить родителей»¹. Главное, к чему должен стремиться воспитатель, утверждает Локк, — это сформировать у ребенка представление о чести и стыде. «Если вам удалось, — пишет он, — научить детей дорожить доброй репутацией и страшиться стыда и позора, значит, вы вложили в них правильное начало, которое всегда будет проявлять свое действие и склонять их к добру... В этом я вижу великий секрет воспитания» Рассматривая вопрос о методах воспитания, Локк особое место отводит танцам. Они, с его точки зрения, «сообщают детям пристойную уверенность и умение держаться и, таким образом, готовят их к обществу старших»³. Танцы в его глазах равнозначны физической закалке, образованию и философской рефлексии, которые в своей совокупности при правильном применении дают искомый результат. Говоря о методах, Локк подчеркивает, что усилия воспитателя тогда приносят успех, если между ним и воспитуемым существует, доверие и

уважение друг к другу. Он пишет: «Кто желает, чтобы его сын относился с уважением к нему и его предписаниям, тот должен сам относиться с большим уважением к своему сыну».

Подобная постановка вопроса о взаимоотношениях воспитателя и воспитуемого была чрезвычайно радикальна для того времени, и многие упрекали Локка в том, что своими рассуждениями он крушит традиции и подрывает авторитет учителей.

Джентльмен, с точки зрения Локка, должен уметь не только безупречно себя вести, но и изысканно говорить и безошибочно писать. Кроме всего прочего, он должен владеть иностранными языками, в том числе и теми, на которых написаны трактаты предыдущих веков — греческим и латынью, причем из (Локк Дж. Мысли о воспитании // Соч.: В 3 т. — Т.3. — М., 1988. - С.456.) «живых» языков для изучения следует выбирать тот, который пригодится джентльмену для общения и деловых контактов. Джентльмен, с точки зрения Локка, должен быть прекрасным наездником и фехтовальщиком. Не лишним является и владение другими видами оружия, ибо ему необходимо уметь защищать свою честь и честь своих близких, но обучение стихосложению и музыке вовсе не является, по мнению Локка, обязательным. Автор «Мыслей о воспитании» признает, что эти умения высоко ценятся в аристократическом обществе, но на них необходимо потратить так много времени, что эта трата не вознаграждается полученным результатом. Наконец, английский джентльмен должен быть богобоязненным, хорошо знать и уважать законы своей страны.

Таков, в самых общих чертах, идеал личности в соответствии с представлениями Локка. Не трудно заметить, что он коренным образом отличается от того идеала человека, который содержится в работах мыслителей Древней Греции, Древнего Рима, Средневековья и Возрождения. Локк предлагает усилия общества сосредоточить на создании нового социального типа исходя из чисто утилитарных потребностей.

В.Романтический натурализм Жан Жака Руссо.

Для Руссо детство занимает особое место в последовательности человеческой жизни. Человек, по мысли философа, развивается в соответствии с планом Природы. Руссо считал, что существуют четыре основные стадии развития.

Стадия 1. Младенчество (от рождения до 2 лет). Младенцы общаются с миром непосредственно при помощи чувств, они переживают удовольствие и боль. Они пытаются потрогать все и таким образом узнают качества предметов.

Стадия 2. Детство (от 2 до 12 лет). Эта стадия начинается, когда дети

приобретают новую степень независимости: они могут самостоятельно ходить, говорить, есть, гулять. На этой стадии дети обладают своего рода рассудком. Но это не абстрактный, а интуитивный рассудок, непосредственно связанный с движениями тела и чувствами, поэтому мышление ребенка крайне конкретно.

Стадия 3. Позднее детство (от 12 до 15 лет). Это переходная стадия между детством и отрочеством. В этот период дети приобретают большое количество физической силы, становятся способны даже к тяжелому физическому труду. У человека также существенно развивается когнитивная сфера.

Во время первых трех стадий для Руссо дети по природе своей пресоциальны. То есть они озабочены тем, что необходимо и полезно для них самих, и проявляют мало интереса к социальным взаимоотношениям.

Стадия 4. Отрочество. Ребенок становится отчетливо социальным существом, что связано с половозрелостью. Меняется тело, начинают проявляться бурные страсти. Подросток также развивается когнитивно, может иметь дело с абстрактными понятиями и интересоваться теоретическими представлениями о науке и нравственности. Выделяя эти четыре стадии развития Руссо также предположил, что эти стадии повторяют общую эволюцию человеческого вида. Руссо при этом считал, что люди полнее всего реализовали себя, когда были дикарями, но он осознавал, что эти дни навсегда прошли. Тем не менее, природа по-прежнему направляет развитие детей в их стремлении к независимости. Следуя ее побуждениям дети спонтанно совершенствуют себя, имея дело с реальностью, а не наставлениями взрослых. Таким образом, уже Руссо отстаивал автономность ребенка как полноправного субъекта педагогического отношения, тем самым его философская теория может служить одним из оснований педагогической конфликтологии.

В. Психоаналитическая теория Зигмунда Фрейда.

В определенной степени З.Фрейд является сторонником теории естественного развития, поскольку считал, что психологические изменения человека обусловлены внутренними силами, в особенности – силами, связанными с процессами биологического созревания. По Фрейду сексуальные переживания присутствуют уже в детском возрасте человека. К ним относится практически все, что является источником физического удовольствия. Фрейд выделяет определенные стадии развития человека.

1. Оральная стадия. Первые месяцы жизни. Фрейд утверждает, что самым важным событием жизни человека на этой стадии является сосание материнской груди. Безусловно, этот процесс обеспечивает питание

младенца, тем не менее, Фрейд считал, что сосание также доставляется удовольствие, имеющее самостоятельную ценность. Сначала ребенок находится в безобъектном состоянии, поскольку он ощущает либо комфорт, либо дискомфорт, но не имеет представления о внешних источниках своих состояний. Но приблизительно с 6-месячного возраста у младенца начинает формироваться представление о других людях, особенно о матери как необходимом, но отдельном от него существе. В это же время у младенца растут зубы, и появляется инстинкт кусания, поэтому жизнь ребенка становится более сложной.

2. Анальная стадия. На втором и третьем году жизни основным объектом сексуального интереса ребенка становится область ануса. Именно на этой стадии дети впервые сталкиваются с требованием отказаться от своих инстинктивных удовольствий, что является для них драматическим переживанием и источником внутренних конфликтов.

3. Фаллическая, или эдипова, стадия. В возрасте между тремя и шестью годами ребенок вступает в эту стадию, на которой проходит эдипов комплекс. Ребенок осознает родителя противоположного пола как первичный объект своей любви, и возникает целый комплекс проблем и конфликтов, связанных с этим. Преодолевается эдипов комплекс благодаря тому, что ребенок принимает родительские запреты в качестве исходящих от себя самого, формируя таким образом в психике надзирающую инстанцию, препятствующую проявлениям опасных импульсов и желаний.

4. Латентная стадия. Выстроив прочную защиту от переживаний, связанных с эдиповым комплексом, ребенок вступает в латентную стадию, которая продолжается приблизительно с 6 до 11 лет. На этой стадии сексуальное глубоко скрыто и латентный период проходит относительно спокойно и бесконфликтно.

5. Подростковый период (генитальная стадия). Примерно от 11 до 13 лет сексуальная энергия поднимается из глубины с напором, присущим уже взрослому человеку, и угрожает повергнуть в руины защитные механизмы психики. Фрейд говорил, что, начиная с подросткового возраста, главной задачей индивида является «освобождение от своих родителей». Это обретение свободы никогда не бывает легким, и многие никогда так и не обретают подлинную независимость. Таким образом, Фрейд уделяет пристальное внимание детству человека, поскольку этот период в генезисе личности особенно важен. Ведь детская психологическая травма может оказать роковое влияние на всю жизнь. Также, помимо исследования развития человека, Фрейд разработал объяснительную модель психики. «Я» (сознание), «Оно» (бессознательное),

«Сверх-Я» (совесть, идеальное Я) выступают в ней отдельными инстанциями, находящимися в состоянии постоянного конфликта. Следует подчеркнуть значимость психоанализа для педагогической конфликтологии. Важнейшей задачей психоанализа является окультирование влечений, помощь ребенку в познании самого себя. В результате психоанализа человек осознает свои влечения и страхи, они могут постепенно потерять свое устрашающее влияние. На основе этого человек может сделать выбор, совершить поступок. Воспитатель-психоаналитик, переводя неосознаваемые импульсы в сознание, помогает формированию умения владеть собой, быть менее зависимым от обстоятельств.

Психоанализ помогает ребенку как субъекту педагогического отношения:

- учить, как вести себя по отношению к своим влечениям;
- помочь решить, какую часть побуждений следует отбросить в следствии несовместимости с культурным миром, какие могут быть допущены к непосредственному удовлетворению и какие должны подвергнуться сублимированию.

- запустить механизм идентификации (отождествления), когда ребенок хочет и может присвоить культурные нормы, одобряемые обществом. Постепенно внешние требования для воспитанника превращаются во внутренние. Психоанализ утверждает, что при работе с детьми главную роль в воспитании играют эмоционально окрашенные межличностные отношения. Чтобы воспитать, необходимо глубоко понять ребенка и создать опыт «корректирующей заботы», восполнить недоданное ребенку тепло. Поскольку в основе нарушения развития личности, агрессивности лежат не только конфликты, но и нехватка эмоционального тепла в раннем возрасте. Отсутствие любви, жестокость, которую терпел ребенок в детстве, оказывает влияние на всю его дальнейшую жизнь. Таким образом, знание психоанализа необходимо для педагогической конфликтологии, чтобы не только учитывать отношения ребенка к себе, но и овладеть искусством создавать эти отношения, педагогически целесообразно их выстраивать.

Г. Философская и педагогическая антропология: коммуникация равноценных субъектов.

Когда речь идет о педагогической конфликтологии, то никогда не забывается, что учащийся даже в самый ранний период своего развития представляет собой развивающуюся личность, которая имеет собственные интересы, желания, потребности и пристрастия. Войти в контакт с учащимся, учесть изначальную активность и направленность его психики – вот главная

проблема толерантной педагогики. «Иначе говоря, воспитание ребенка сводится не к заучиванию некоторой суммы знаний, но к обнаружению этим ребенком своей причастности к всеобщему человеческому бытию и установлению связи этого обнаруженного единства с конкретной вещью или сущностью».

Педагогическая конфликтология наиболее органично соотносится с философией демократической и либеральной. Конфликты как фактор развития становятся релевантными преимущественно в демократических обществах XX века.

Основой педагогической конфликтологии в современной философии является философская и педагогическая антропология, представленная именами М. Шелера, А. Гелена, Х. Плеснера, О.Ф. Больнова и др. Такой выбор не случаен: только озаботившись проблемой человека как свободной, развивающейся в социуме личности и можно говорить о полноценных диалогических отношениях возникающих в педагогике. Ученик и учитель берутся как реальные люди с конкретными живыми потребностями, взглядами. Они совершенно не рассматриваются как отвлеченные субъекты отвлеченной коммуникации. Взаимные интересы того и другого оказываются при таком подходе фактором не менее значимым, чем выполнение тех или иных образовательных или воспитательных программ, заданных извне. Представители философской антропологии предложили методологические установки и принципы, используемые в дальнейшем при анализе воспитания. В 70-е и 80-е гг. XX в. под влиянием философской антропологии в европейской философии образования появилось новое направление – педагогическая антропология (О.Ф. Больнов, М.Я. Лангевельд, В. Лох, Г. Рот, и другие), которое, наряду с прагматизмом в США стало основным (Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск, 1988, С. 21.) «оплотом» толерантности в педагогике. Почему так произошло, удачно формулирует А.П. Огурцов: «В противовес акценту на безличные институциональные структуры антропологический подход непосредственно связан с *номинализмом* в социально-философской мысли, поскольку для него вне и независимо от человеческого бытия (человеческих взаимоотношений действий человека) не существует социальной реальности. Структуралистский же подход, делая акцент на независимом и самостоятельном существовании социальных структур, прежде всего социальных институций, структур языка, и представляет собой проявление *реализма* в социально-философской мысли, поскольку для него социальная реальность существует сама по себе, независимо от индивидуальных человеческих действий. <...> Для структурализма человек

— лишь марионетка и исполнитель безличных социальных структур; для философской антропологии человек — активный деятель, ответственный и за свою судьбу, и за социальные структуры, возникающие лишь «благодаря» и «в» его собственной деятельности»¹. Из приведенной цитаты явствует, что в отличие от структурализма философская и развивающаяся на ее основе педагогическая антропология более индивидуализирующая, уточняюще конкретизирующая.

Разумеется, в своей оценке А.П. Огурцов прав. Тема уникальной жизни личности и ее самостоятельности от обезличивающего общественного стандарта чрезвычайно важна для антропологического ракурса однако, скажем у О.Ф. Больнова мы наблюдаем и обратную тенденцию преодоления радикального индивидуализма, пример которого мыслитель находит в философии экзистенциализма. Вот что он пишет: «Тогда центральный для нас вопрос звучит так: каким образом человек может разорвать оковы экзистентного одиночества и вернуть для себя опору во внешней реальности. Под такой «несущей реальностью» мы понимаем другого человека, человеческое сообщество, учреждения, в которых формируется жизнь этих 1 Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек, 2001. С.28. сообществ...»¹ Согласитесь, идея взаимосвязи личности и общества здесь выражена крайне недвусмысленно.

В том то и дело, что во многом философская и педагогическая, и вообще всякая антропология, любое заострение внимания на человеке вообще, а не какой-то одной стороне его самореализации уже предполагает примиряющую, сглаживающую позицию медиатора, посредника между извечными метафизическими оппозициями: «личность – общество», «Я – Ты», «учитель – ученик» и т.д. Антропологический подход предполагает поиск общего знаменателя, точки согласия, для каких бы то ни было спорящих сторон, и поэтому он является чрезвычайно актуальным для исследования толерантности.

Посмотрим теперь непосредственно на то, какие принципы философской антропологии являются значимыми для философии толерантности. Именно их и взяли на вооружение впоследствии представители педагогической антропологии. А стало быть, если мы проследим значимые для педагогической антропологии моменты в трудах своих предшественников философских антропологов, тем самым мы обозначим основные черты толерантности, имманентные самой философской антропологии. Начинать, безусловно, следует с изучения концепции основателя философской антропологии, ученика Э. Гуссерля Макса Шелера (1874-1928). Свой главный труд «Положение человека в космосе» он начинает с

рассмотрения сущности живого и выделяет одушевленность в качестве основной характеристики живого. Далее, утверждает он, все живое наделено переживанием. Самое общее определение жизни у М. Шелера – «порыв» (темное, слепое влечение). Безусловно, в этом моменте Шелер близок скорее не к Гуссерлю, а к поздней философии жизни (Дильтей, Бергсон). Изначально, пишет Шелер, порыв бессознателен. Инстинкты животных – это специализированные формы порыва. Уже у высших животных имеется

1 Больнов О.Ф. Новая укрытость. Проблема преодоления экзистенциализма. Введение //Философская мысль. 2001. № 2. С. 140.

практический интеллект. Мыслитель задает вопрос: «если животному присущ интеллект, то отличается ли вообще человек от животного более, чем только по степени?»¹. Принцип, который делает человека человеком для Шелера находится вне жизни, является противоположным жизни. Этот принцип – дух, а «центром» духа является личность. Однако философ не постулирует, подобно Декарту, разрыва между жизнью и духом. Напротив, он критикует Картезия и его противопоставление *res extensae* и *res cogitans*. «... Ни плоть и душа, ни тело и душа, ни мозг и душа не составляют онтической противоположности в человеке», – настаивает Шелер. У духа нет своей энергии, ее он достигает благодаря порыву. «...Только жизнь способна привести в действие и осуществить дух, начиная с его простейшего побуждения к акту и вплоть до создания произведения, которому мы приписываем духовное смысловое содержание»². То есть духовное обязательно связано с жизненным, и любое теоретическое мировоззрение имеет в своей основе мировоззрение практическое. Метафизика обусловлена порывом. Это первое положение, используемое педагогической антропологией. И в нем мы прослеживаем согласие с идеей толерантности. Из него следует, что создание любой, даже самой абстрактной системы продиктовано жизненной необходимостью людей, ее создающих. Если учесть этот факт, то многие конфликты, возникающие при обучении и воспитании отпадут сами собой. Достаточно лишь понять жизненную обусловленность поведения учащегося, зачем он совершает те или иные поступки, какую потребность стремится удовлетворить своим поведением.

Дух отличает человека от животного. Он свободен от всего органического, от принуждения. Поэтому человек открыт миру. Однако дух все-таки не отделен от жизни, а связан с нею тонкой, но прочной связью. Отметим, что как и у Э. Гуссерля, дух Шелера обладает не только способностью мыслить.

1 Шелер М. Положение человека в космосе // Избранные произведения. М., 1994. С. 150. 2 Там же. С. 182.

В нем заложены основы и других видов психической деятельности: «... Слово, которое включает в себе и понятие разума, но наряду с мышлением в идеях охватывает и определенный род созерцания, созерцание первофеноменов или сущностных содержаний, а кроме того – и определенный класс эмоциональных и волевых актов, ..., например, доброту, любовь, раскаяние, почитание и т.д., – слово дух»¹. Центральным определением человека как духовного существа является «его экзистенциальная несвязанность, свобода, отрешенность его... от принуждения, от давления, от зависимости от органического, от «жизни»...». Человек поэтому не привязан к окружающему миру, у него есть свой мир. Человек может сдерживать свои инстинкты (здесь Шелер показывает важность теории З. Фрейда о сублимации и называет человека «аскетом жизни», но он против рассмотрения происхождения духовной жизни полностью из либидо) и изменять действительность своими действиями. У животного есть только окружающая среда, специфичная для вида. Животное воспринимает в мире только вредное или полезное. Человек разрывает этот круг, являясь духовной личностью. Непосредственные свои впечатления он делает «недействительными», проводит своего рода феноменологическую редукцию и приходит к сущностному созерцанию, отвлекаясь от единичного существования. В отличие от животного человек способен делать обобщения, он способен, говоря языком Гуссерля к идеирующей абстракции. На основании одного увиденного больного и умирающего, приводит пример Шелер, юный принц Сиддхартха Гаутама делает выводы о смертности и болезненности всего человечества.

М. Шелер постоянно критикует знание ради самого знания (абстрактный академизм) и знание только ради практической пользы (практицизм). Цель знания – становление реального человека, постоянное обновление его в ином. Становление знания вместе с жизненным развитием человека и есть образование. В работе «Философское мировоззрение» философ отстаивает 1 Шелер М. Положение человека в космосе // Избранные произведения. С. точку зрения, что изучение образования не является только прерогативой узкой педагогической дисциплины, но касается всех мыслящих людей. Вслед за М. Мендельсоном, Г.В.Ф. Гегелем и многими другими он рассматривает образование личности как сложный процесс, имеющий большое количество сторон: «Образование – это не «учебная подготовка к чему-то», к профессии, специальности, ко всякого рода производительности, и уж тем более образование существует не ради такой учебной подготовки. Наоборот, всякая

учебная подготовка «к чему-то» существует для образования, лишенного всех внешних «целей» – для самого благообразно сформированного человека».

Помимо практического знания, функционально ориентированного на господство человека, и знания, помогающего человеку развиваться (об этом шла речь выше) Шелер выделяет еще одну важную функцию знания как образования. Это «спасительное знание», и оно показывает причастность личности духовной основе всего живого – Богу. Таким образом, образование для Шелера обладает религиозным смыслом. Также у человека есть самосознание, поэтому человек обладает волей. Так, различение добра и зла, переживание любви, чувство уважения не менее важны для человека чем познание. Человек для Шелера прежде всего существо любящее, и только потом познающее и волящее. Любовь позволяет человеку познавать и действовать на разных уровнях. Это второе положение, которое взяла на вооружение педагогическая антропология. И опять же оно демонстрирует верность идее толерантности. Отныне задача воспитания не сводима только к осведомлению учащегося о чем бы то ни было, не сводима она и к тренировке навыков. Главное, чего должны добиваться воспитатель и педагог – чтобы учащийся проникся привязанностью к их предмету. Добиться же этой привязанности (любви) можно только искренне заинтересовывая учащегося, ориентируясь на его потребности. Таким образом, можно выделить два положения философской антропологии, описанных М. Шелером и воспринятых от него педагогической антропологией. Без преувеличения можно сказать, что эти положения лежат в основе философии педагогической толерантности. Прежде всего, большое значение для педагогики имеет антропологическое понимание единства тела, души и духа. Воспитание и образование должны быть направлены на формирование и развитие этого единства. И наконец, занимаясь образованием, обучением и воспитанием нужно ориентироваться не на абстрактное знание и его усвоение учащимися, а на знание, которое поможет учащемуся решить его реальные жизненные проблемы, в котором учащийся непосредственно заинтересован.

Ярким представителем педагогической антропологии является немецкий философ Отто Фридрих Больнов. Физик Геттингенского университета, ассистент М. Борна и Д. Франка перешел в сферу философии и педагогики в 20х гг. (Прочь от механицизма и рационализма). На него повлияли Хайдеггер, хотя гораздо больше Дильтей. Свою методологию Больнов называет «герменевтика воспитательной действительности». Для Больнова

антропология – это методология. Перенос способов рассмотрения человека в философской антропологии на педагогику.

Популярность идеи Больнова получили после 1945 г. Больнов является видным критиком французского экзистенциализма. Он ищет причины обращения человека к экзистенциализму: «С конца 18 столетия и по сей день все больше утрачивается вера в разумность как в основной принцип мироздания и бытия. Однако долгое время не ощущалось, насколько это лишало духовный мир человека его несущей опоры, обманчивый энтузиазм жизни полновластно увлекал людей. Как только этот романтический дух исчез под влиянием огромных политических потрясений, которые привели к двум мировым войнам, последствия этой потери выступили во всей своей очевидности: каждое жизненное отношение (*Lebensbezug*), выходящее за пределы отдельного человека, которое могло бы дать ему опору, каждый жизненный смысл, который мог бы ему указать цель, оказывались иллюзорными. И мир с ранее не известной угрозой выступил по отношению к человеку как *чуждый* (*unheimlich*) и *опасный*. Человек осознал себя в некоей безнадежной потерянности, повсюду обреченный на проникающее в него разрушение. При этом речь шла не только об ужасающей бездонности внешнего мира, но и, возможно, об еще более угрожающих глубинах собственной души. «Неукрытый здесь на горах сердца» – так Рильке, исходя из своего экзистенциального опыта, пытается выразить полную безвыходность положения современного человека»¹. У человека возникает страх. «Экзистенциализм принуждает человека к последнему одиночеству и покинутости, в рамках данной философии в принципе нет пути, выводящего человека из этого духовного состояния. В то же время осмысленная человеческая жизнь в таком состоянии просто невозможна»². Для Больнова, экзистенция означает последний, глубинный, абсолютный уровень человека. Философ утверждает, что истинная экзистенция открывается не в одиночестве Я, но только лишь во встрече с другим, с Ты. Проблема образования у Больнова превращается в основополагающую проблему экзистенциальной педагогики.

В традиционной педагогике процесс воспитания понимали как формирование, производство человека, либо как естественный рост, взросление человека. В основе этого представление об устойчивости жизни человека, отсутствие конфликтов. Больнов поднял проблему неустойчивых форм человеческого бытия, которые несут в себе элементы случайности и иррациональности и проблематичности. Эти формы бытия воздействуют на экзистенцию. Сущность человека для Больнова принципиально открыта,

поскольку замкнутая картина человека типична для авторитарного воспитания.

Одна из важнейших для образования неустойчивых форм человеческого бытия – это кризис. Он нарушает привычный стиль жизни человека, вносит неожиданные повороты, очищение, обновление, предполагает выбор.

1 Больнов О.Ф. Новая укрытость. Проблема преодоления экзистенциализма. Введение // Философская мысль. 2001. № 2. С. 139.

2 Там же. С.140. – это удел человеческого бытия, в котором открываются новые горизонты для личности.

Способность человека критически взглянуть на себя также открывается в процессе кризиса. Критическая позиция возникает из желания найти выход из кризиса. Кризис связан с переживаниями, в которых человек приходит к осознанию своего состояния и начинает оценивать его с нравственных позиций. Таким образом, кризис предполагает экзистенциальный выбор, и поэтому нравственное развитие. Кризис ведет к подлинному существованию, рождает решимость в действиях, становится судьбой. Невозможно управлять течением кризиса. Но, учитель, воспитатель должен осознать обновляющую силу кризиса, должен попытаться осуществить помощь в восприятии учеником кризиса и в преодолении его. Необходимо показать воспитаннику перспективы обновления. Преодоление кризиса связано с возникновением чего-то нового: новых переживаний, нового состояния духа и т.д.

Следующая важная неустойчивая форма человеческого бытия – это встреча. Встреча является особым состоянием, предполагающим процесс экзистенциального постижения межличностного общения, столкновение с другой реальностью. Это значимое открытие, которое происходит в общении ученика с учителем. Качественная характеристика встречи для воспитания заключена в резком повороте жизненного пути личности (в положительную или отрицательную сторону), в моментальном перевороте индивидуального восприятия мира. Встреча принуждает индивида развиваться, совершенствоваться. «Жестокость, неумолимость, неизбежность» описывают встречу. Если классическая идея педагогики связана с гармоничным, всесторонним развитием индивида, то категория «встреча» заставляет пересмотреть идеалы воспитания с учетом непредсказуемых жизненных ситуаций. Встреча также означает возникновение чего-то нового в жизни человека.

Дополнительный характер носят категории риска и неудачи. В образовании,

при межличностной коммуникации (встрече), уникальное и свободное «я» одного человека противостоит другому. Во встрече двух личностей всегда таится риск и возможность неудачи. Позитивной категорией является доверие, которое по сути своей конструктивно, в нем происходит творение личности, но в нем заключена опасность авторитарного давления личность. Учитель постоянно испытывает свое доверие на прочность, и всегда рискует разочароваться. Встреча готовит человека к *пробуждению*. Это оживление, приобретение изначально собственного состояния, переход из состояния пассивности к активным действиям. Под воздействием пробуждения отрицательные черты характера сглаживаются, уступая место положительным человеческим качествам. Все силы, дремавшие в душе мобилизуются в пробуждении. Пробуждение – это болезненный, внезапный и радикальный процесс. Таким образом, основная мысль педагогической антропологии – это ненасилие учителя над учеником.

Вопросы для самоконтроля:

1. Каким образом понимает человека теория преформизма?
2. В чем ценность философских идей Дж. Локка для педагогической конфликтологии?
3. Какие стадии развития человека выделяет Ж.-Ж. Руссо и какие педагогические отношения необходимы на них?
4. В чем особенность понимания человека в психоанализе в контексте педагогической конфликтологии?
5. В чем особенность понимания человека в философской антропологии?
6. Какие категории педагогической антропологии О.Ф. Больнова описывают неустойчивость человеческого бытия?
3. педагогическая конфликт. Социологический и психологический подходы к теории, диагностике и механизмам урегулирования конфликтов

Педагогический конфликт

Перед современными педагогами – и учеными, и практиками – остро встаёт задача разработки технологий управления конфликтами в сфере образования. Однако, сделать это в рамках одной науки непросто, следовательно, необходима интеграция разных предметнопрофессиональных позиций. Помехой этому выступает рассогласованность понятий, описывающих явление конфликта. Попытаемся дать определение понятию педагогический конфликт и параметрам, его определяющим. Педагогические конфликты возникают в сфере социальных

отношений. Под **социальными отношениями** мы будем подразумевать субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых ими друг на друга в процессе совместной деятельности. Образовательный процесс является такой совместной деятельностью, где совокупность целенаправленного учебно-воспитательного, учебно-познавательного и самообразовательного процессов направлена на решение задач образования, воспитания и развития личности. В педагогических отношениях, возникающих между участниками образовательного процесса, выделяют несколько слоёв, от которых во многом зависит адекватность такого взаимодействия.

Рольные отношения в образовании значительно преобладают над личностными. Опыт работы в сфере образования кроме иных результатов приводит зачастую к снижению основ для личностных отношений. Так, опытных педагогов меньше удивляет неожиданность поступков подопечных, чаще раздражает оригинальность их поведения, а поиск контактов через душевные разговоры с ними заменяется отработанными профессиональными мерами воздействия, выработанными стереотипами в отношениях. Ученики – воспитанники так же зачастую в отношении к педагогу играют роль, зачастую скрывая за ней свой личностный потенциал, разделяя в себе человека учащегося и воспитуемого от человека просто живущего. Именно эти ролевые противоречия являются постоянным источником конфликтов в педагогических отношениях.

Личностные отношения предполагают взаимный интерес участников педагогического процесса к себе как уникальной индивидуальности, как к личности, обладающей неповторимым сочетанием черт. Если эти отношения носят негативный характер, они также могут служить источником конфликтов, тогда как позитивные личностные отношения в какой-то мере могут обеспечить адекватное разрешение конфликтов в образовательном процессе.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что конфликт является одним из этапов развития отношений между людьми, и вслед за многими исследователями можно утверждать, что именно он является принципиально человеческим способом разрешения противоречий в социальных отношениях. Противоречия в этом случае - это объективно существующие и взаимоисключающие друг друга условия. Вот лишь некоторые **противоречия, возникающие в образовательном процессе:**

◀ Противоречия в системе иерархии целей; между генеральной целью образования и личными целями участников педагогического процесса, между общей целью образования и частными методическими целями, между личными целями учащихся–воспитанников и задачами коллективной деятельности.

◀ Противоречия между уровнем теоретической подготовки педагога и его практическими умениями.

◀ Противоречия между задачами образования (воспитания,

обучения, развития) и используемыми методами, приемами, формами и средствами педагогической деятельности.

◀ Противоречия между содержанием образования и представлением заказчиков образования об образованности.

◀ Противоречия между задачами урока и уровнем познавательной активности учащихся.

◀ Противоречия между возможностями учащихся (их «зоной ближайшего развития») и задачами урока.

◀ Противоречия между возможностями отдельных учащихся и коллективным характером обучения.

◀ Противоречия между общеобразовательными стандартами и задачами творческого развития личности.

◀ Противоречия между уровнем потребностей учащихся и возможными формами их удовлетворения.

◀ Противоречия, вызванные неравномерностью физического и психического развития учащихся.

◀ Противоречия между авторитарным стилем общения взрослого и возрастным негативизмом ребёнка.

Педагогический конфликт можно рассматривать как взаимодействие субъектов педагогической системы, обусловленное противоречиями, возникающими в образовательном процессе. Общеизвестно, что «...конфликт представляет собой актуализировавшееся противоречие, т.е. воплощенные во взаимодействии противоречащие ценности, установки, мотивы... Только через столкновение действий, буквальное или мыслимое, противоречие себя и являет»¹. При этом имеется в виду, что действия можно рассматривать и во внешнем, и во внутреннем плане. В общем виде «...конфликт выступает как биполярное явление – противостояние двух начал, проявляющее себя в активности сторон, направленной на преодоление противоречия, причем стороны конфликта представлены активным субъектом (субъектами)»².

Педагогический конфликт – возникающую в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-
1 Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, 1996. С.33.

2 Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб, 2006. С.17. воспитательного процесса форму проявления обострившихся субъектно-

субъектных противоречий, которая предполагающую конструктивный перевод столкновения сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин, способствующее целям образования, понимаемым в определенном социокультурном контексте. В данном толковании педагогического конфликта как разновидности конфликтов вообще, прежде всего, важна сфера его протекания (учебно-воспитательный процесс), особенность субъектов (учителя и ученики, родители и дети), эмоциональный фон протекания.

Противоречия, ведущие к конфликту, вызывают у участников конфликта отрицательный эмоциональный фон общения. Особо следует обратить внимание на то, что педагогический конфликт является формой проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий, что весьма существенно для определения способов его предупреждения и преодоления. Существенным в идентификации конфликта как педагогического является то влияние, которое он оказывает на формирование тех или иных качеств личности, на развитие личности. Именно это значение конфликта придает ему статус педагогического. Причем речь идет не о стихийном влиянии (в некотором смысле «все влияет на все»), а о целенаправленном, организованном и контролируемом. Поэтому характер понимания педагогического конфликта во многом определяется широким социокультурным контекстом. Не всякий конфликт, возникающий в сфере образования, можно считать педагогическим. Конфликт между администрацией образовательного учреждения и педагогом по поводу исполнения профессиональных обязанностей (трудовой спор) может стать педагогическим, если будет использован для развития профессионализма и гражданской ответственности. При этом воспитуемым может быть как педагог, так и администрация, в зависимости от того, кто в этой паре играет роль педагога, организует воздействие, управляет ситуацией и использует конфликт в целях образования.

Педагогические конфликты имеют особенности, связанные со спецификой учебно-воспитательной деятельности, различием в статусе и возрасте взаимодействующих сторон:

- ответственность педагога за разрешение проблемных ситуаций (педагог отвечает за последствия своей деятельности перед обществом);
- профессиональная позиция педагога в конфликте обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении;
- всякая ошибка педагога при разрешении конфликта порождает новые проблемы, в которые включаются другие субъекты образования;
- участники конфликтов имеют разный социальный статус (учитель—ученик, родитель—ребенок, воспитатель—воспитанник, специалист—стажер), чем и определяется их поведение в конфликте;
- различное понимание событий и их причин педагогом и подопечным (конфликт «глазами учителя» и «глазами ученика» видится поразному, поэтому учителю не всегда легко понять глубину переживаний

ребёнка, а ученику – справиться с эмоциями, подчинить их разуму); присутствие других учеников–воспитанников–стажеров–студентов делает их из свидетелей конфликта участниками, а конфликт приобретает учебно-воспитательный смысл и для них.

В структуре любого конфликта принято выделять следующие компоненты, которые имеют свою специфику в педагогическом конфликте:

1. субъекты (стороны конфликта),

2. предмет и объект конфликта,

3. динамика конфликта,

4. социальный контекст.

Субъектами педагогического конфликта считаются те персоны (участники, стороны), чьи интересы, будучи противоречивыми, при взаимодействии в сфере образования реализуются через столкновение и оказывают влияние на развитие личности. Субъектами педагогического конфликта могут являться педагоги, учащиеся, воспитанники, администрация образовательных учреждений, родители, чиновники сферы образования, и т.д. Они характеризуются социальным статусом (или рангом), возрастом, жизненным опытом, отношением к конфликту (восприятием конфликта), моделью (типом, программой) поведения в конфликте, а также пониманием целей конфликта или ожиданием определенного результата. В любом случае, один из субъектов играет роль влияющего на процесс развития другого субъекта, роль педагога или родителя. Эта ролевая иерархия не всегда совпадает с возрастной или социальной иерархией. Имеющий более низкий социальный статус (например, подчиненный) и меньший возраст может играть роль педагога в конфликте, если берет на себя ответственность за разрешение проблемных ситуаций, просчитывает последствия конфликта, берет на себя инициативу в его разрешении и на первое место ставит задачу влияние на развитие каких-либо качеств другого субъекта.

Предмет и объект конфликта.

Объект конфликта - это конкретная материальная (ресурс), социальная (власть) или духовная (идея, принцип, норма) ценность, к обладанию или пользованию которой стремятся субъекты конфликта. Объект конфликта легко распознается, он чаще всего является его поводом. Предмет же определить сложнее, он выявляет сущность конфликта, его причину. Предмет конфликта – объективно существующая или мыслимая (воображаемая) проблема, служащая источником раздора между сторонами, основное противоречие, из-за которого возник конфликт. Например, если объектом конфликта учителя и учащегося чаще всего становится отметка, выставленная преподавателем (55% всех конфликтов), то предметом в данном случае является право ученика оспорить отметку преподавателя.

Предметом конфликта зачастую являются право, потребности, интересы и ценности его участников.

Потребность как состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, выступает источником человеческой активности. В соответствии с характером объекта выделяют три основные группы потребностей (табл.1):

- 1) биологические потребности (всё, что обеспечивает физическое существование человека);
- 2) социальные потребности (всё, что обеспечивает социальное существование человека);
- 3) духовные, идеальные потребности (всё, что обеспечивает духовное существование человека).

Перечисленные потребности различаются временем возникновения, особенностями развертывания во времени, характером детерминирования. Так, биологические потребности детерминированы генотипом и имеют форму инстинктивных действий. Они возникают в момент возникновения генотипа, и разворачиваются во времени в соответствии с заложенным в генотипе ритмом индивидуального развития и внешними условиями этого развития. Социальные потребности имеют внешнюю детерминацию. Их появление, разнообразие, содержание, а также проявление зависят от социальных - внешних по отношению к человеку - условий. Момент возникновения социальных потребностей связан с осознанием человека своей принадлежности к некоторому социуму и принятием своей социальной роли. Духовные потребности возникают в момент осознания себя как собой духовной единицы, критического восприятия всех социальных ценностей, предлагаемых (а чаще навязанных) человеку обществом. Детерминирующим фактором этих потребностей является рефлексия.

Табл. 1. Человеческие потребности

<i>Биологические потребности</i>	<i>Социальные потребности</i>	<i>Духовные потребности</i>
Потребность самосохранения (питания, убежища, размножения и воспроизведения соц. структуры)	Потребность самоутверждения, социальной значимости, социальной идентификации	Потребность самовыражения и самореализации.
Потребность эмоционального насыщения и контакта	Потребность общения	Нравственные, эстетические, религиозные п.

		Потребность в добре, красоте, вере, любви.
Ориентировочная потребность	Познавательная потребность (в поиске социально значимой информации)	Потребность поиска смысла жизни.
Потребность в ритме и активности (физической и физиологической)	Потребность в режиме деятельности и социальной активности	Рекреационная потребность

Все перечисленные виды потребностей не являются изолированными друг от друга, а скорее одни являются основой развития других, содержат их в снятом виде. Так, социальные потребности могут развиваться только при условии существования человека как биома и наличия у него биологических потребностей в норме. Отклонения от такой биологической нормы вследствие, скажет, наследственных заболеваний разрушает основу для формирования и развития социальных потребностей.

Духовные же потребности могут появиться лишь на фоне потребностей социальных как результат критического восприятия социальных условий и личностного проживания социокультурной реальности. Жизнь в обществе порождает необходимость в самоопределении, становлении человека как личности. Отличить духовные (идеальные) потребности от социальных можно на примере интересов познания. Идеальная потребность познания осуществляется ради самого процесса познания в виде значимого и мучительного для человека поиска смыслов, тогда как социальная познавательная потребность осуществляется ради удовлетворения социальных нужд.

Осознанные потребности становятся *интересами*. Другими словами, интерес - это отношение субъекта потребности к самой потребности, а также к условиям и способам её удовлетворения. Потребность можно обнаружить в мотивах, влечениях, желаниях, интересах, ценностях человека. Потребность – это и источник активности личности, и регулятор поведения человека, и определитель направленности личности. Потребности выступают как непрменные функциональные характеристики живых и социальных систем. Они представляют собой такие состояния данных систем, которые отражают момент динамического расхождения, рассогласования, словом, противоречия между объективно необходимыми и конкретно наличествующими параметрами их существования. Следовательно, потребности и являются исходным звеном во внутренней причинной цепи функционирования и развития названных систем, стимулирующим их активную деятельность по разрешению возникших противоречий.

Педагогический конфликт – сложное явление, происходящее в силу объективных и субъективных (личностных) причин. Изучение причин является квинтэссенцией в науке. По Ф. Бэкону, истинное знание – это знание, восходящее к причинам. Объективные причины возникновения педагогических конфликтов достаточно разнообразны, к ним можно отнести собственно объективные, организационно-управленческие, а также социально-психологические. *Объективные (собственно объективные) причины педагогических конфликтов:*

- сложное финансово-экономическое положение работников сферы образования;
- недостаточное (неадекватное технологическим достижениям цивилизации) материальное обеспечение учебно-воспитательного процесса;
- содержательное и методическое несовершенство учебновоспитательного процесса;
- непоследовательность соблюдения принципов государственной политики в образовании;

- стереотипное отношение к образованию как институту принуждения;
- слабая разработанность и недостаточное использование нормативных процедур разрешения противоречий в сфере образования (правовой нигилизм педагогов, будничное попираание прав ребенка, правовая безграмотность или неразвитое правосознание всех субъектов образования).

Организационно-управленческие причины педагогических конфликтов:

- несоответствие структуры образовательного учреждения или иной социальной структуры, занятой в образовании, задачам образовательной деятельности;– неоптимальность функциональных связей образовательного учреждения (или иного социальной структуры в сфере образования) с внешней средой и между отдельными структурными подразделениями (несоблюдение общепринятых единых требований к учащимся–студентам–воспитанникам, отсутствие преемственности в содержании и организации основных звеньев учебно-воспитательного процесса, несоблюдение психолого-педагогических требований к организации педагогического процесса, несоответствие прав и обязанностей участников взаимодействия или их нечёткое распределение и т.д.);

- низкая педагогическая направленность работника сферы образования или иного человека, выполняющего педагогические функции, а иногда и профессионально-педагогическая непригодность;

- неоптимальное сочетание единоначалия и демократических принципов управления в образовании (неравные возможности ролевого поведения участников учебно-воспитательного процесса, недостаточное

развитие неформальных педагогических связей в социуме не способствуют формированию здоровых отношений в образовании);

- ситуативные ошибки, педагогически ошибочные решения, невыполнение педагогическими работниками поставленных администрацией или работниками управления образования задач;

Социально-психологические причины педагогических конфликтов:

- очень низкая удовлетворенность педагогов общественным признанием и финансовым положением;

- стереотипы конфликтного разрешения противоречий в сфере образования;

- потери и искажения информации в учебно-воспитательном процессе, недопонимание и неточное понимание друг друга субъектами образования (отсутствие необходимых навыков владения коммуникативной техникой любым участником учебно-воспитательного процесса ведет к искаженной передаче и приему знаний, идей, мнений и чувств);

- злоупотребление одномерностью общения (только коммуникации);
- конкурентность в образовании, особенно поддерживаемая и преувеличенно развиваемая педагогом;

- психологическая несовместимость участников учебновоспитательного процесса;

- различия в способах и критериях оценки результатов образовательной деятельности;

- естественное стремление всех людей к власти, в том числе и субъектов образования;

- внутригрупповой фаворитизм, предпочтение членов своей группы представителям других групп;

- естественный для всех людей различный подход к оценке событий окружающей действительности;

- нарушение ролевого взаимодействия;

- ограниченные способности человека к децентрации, т.е. умению поставить себя на место другого человека, понять его интересы, изменить собственную позицию в результате сопоставления ее с позициями других людей, что проявляется в частности в детском эгоцентризме.

Субъективные, или личностные причины возникновения педагогических конфликтов связаны в основном с

индивидуальнопсихологическими особенностями субъектов образования. Они обусловлены особенностями психологической структуры личности каждого участника учебно-воспитательного процесса, его индивидуально-психологическими и научно-мировоззренческими качествами личности, которые приводят к выбору конфликтного способа разрешения создавшегося противоречия. К причинам, которые более всего являются личностными можно отнести следующие:

- оценка поведения другого как недопустимого;
 - низкий уровень социально-педагогической компетентности;
 - недостаточная психологическая устойчивость к стрессам, низкая конфликтоустойчивость;
 - низкая эмпатийность, т.е. способность к пониманию эмоционального состояния другого человека, сопереживанию и сочувствованию;
 - неадекватность самооценки (завышенная самооценка вызывает негативную реакцию окружающих, тогда как заниженная самооценка развивает тревожность, неуверенность в своих силах, избегание ответственности; иллюзия собственного благородства позволяет участнику конфликта чувствовать себя жертвой нападок злобного противника);
 - тип темперамента (холерики относительно чаще склонны разрешать противоречия конфликтным способом), акцентуации характера (чрезмерная выраженность отдельных черт характера у конкретного человека, крайние варианты нормы, граничащие с психопатиями).
- Эти субъективные причины имеют специфику проявления у различных субъектов образования. Так, учащимся, воспитанникам, студентам и т.д. свойственен низкий уровень социальной компетентности, недостаточный жизненный опыт по избеганию, недопущению или разрешению конфликтов, а также реже встречается адекватная самооценка, т.к. она слишком зависит от окружающих, индуцируется ими. Педагог, как профессионал, менее всего должен быть источником конфликтов в силу профессиональной компетентности, включающей не только социальнопедагогическую подготовленность, но и достаточный уровень эмпатийности.

Однако профессиональные деформации педагогов, их эмоциональное выгорание увеличивает риск педагогических конфликтов, так как снижает эмпатийность и конфликтоустойчивость. Кроме того устойчивый стереотип оценки поведения учащегося как недопустимого является частым источником конфликта, как и неадекватная самооценка педагогов. В педагогической конфликтологии накоплен большой эмпирический материал, исследующий причины педагогических конфликтов. Так, например, установлено, что учителя в возрасте от 40 до 50 лет часто воспринимают контроль за своей деятельностью как вызов, угрожающий их

авторитету; после 50 лет у учителей наблюдается постоянная тревожность, проявляющаяся нередко в сильном раздражении, эмоциональных срывах, ведущих к конфликтам. Наличие кризисных периодов развития личности (например, подросткового) также обостряют возможность возникновения конфликтных ситуаций. Кроме того, за последнее время возросло количество педагогов, считающих, что «подростающее поколение прагматичное (30%), агрессивное (28%), циничное (24 %)». В то же время 49 % педагогов назвали себя «поколением тружеников»¹. Базируясь на своем представлении о современных школьниках, учителя соответственно строят свое поведение с ними, нередко недооценивая современные условия развития личностной индивидуальности ученика. Не случайно в одном из проведенных

1 Учитель, школа, общество / Социологический очерк 90-х годов. СПб.: СПГУПМ, 1995. С. 28.

социологических исследований на сугубо личностные причины возникновения конфликтных ситуаций в школе указали 47% педагогов ¹. Таким образом, педагогический конфликт возникает на базе объективных условий при соответствующем включении субъективного фактора. Однако, многие специалисты говорят о приоритетной роли именно субъективного фактора в провокации конфликтов в образовательном социуме.

Динамика конфликта: основные этапы его развития.

Так как образовательный процесс - это система деятельностная и динамическая, то и конфликт в ней обуславливается не только исходными параметрами, но и процессом развёртывания. Конфликт можно представить в виде трёх основных стадий развития: конфликтной ситуации, инцидента и конфликтного взаимодействия.

Если взаимодействие в педагогическом социуме обусловлено одним из этих противоречий неизбежно возникает конфликтная ситуация, но разовьется ли эта ситуация в конфликт зависит от многих факторов. *Под конфликтной ситуацией* понимают объективное сочетание различных обстоятельств, которые предшествуют конфликту и обуславливают, как правило, несовместимые требования различных лиц, когда удовлетворение одной стороны препятствует удовлетворению другой². Конфликтная ситуация воспринимается субъектом как беспокойство, недовольство, неудовлетворенность, ущемление, тревога, страх по отношению к своему состоянию, жизненному положению, взаимоотношениям со своим окружением. В основе конфликтной ситуации всегда лежит какое-либо противоречие, которое проявляется через противопоставленность интересов сторон, ценностных ориентаций, целей. На этой стадии оформляются мотивы конфликтного поведения. Это стадия латентного конфликта, так как

1 Там же. С. 167.

Дискуссии. Проблемы конфликтологии. Социологические исследования. № 9. 1993. М.: Наука. С. 52-57.

отсутствуют действия по противоборству, то есть противоречия далеко не всегда влекут за собой конфликт. Конфликтная ситуация предшествует собственно конфликту, ее составляющими являются субъекты и объект конфликта со всеми их отношениями и характеристиками. Таким образом, конфликтную педагогическую ситуацию можно определить как совокупность объективных и субъективных условий, возникающих в образовательном социуме и создающих определенное психологическое напряжение, по причине которого ослабляется рациональный контроль субъектов образования и активизируется их эмоциональное восприятие сложившихся противоречий. Для превращения противоречий в конфликты необходимо не только осознание противоположности интересов и соответствующая мотивация поведения, но и активное противоборство. Пока противоположность интересов не осознана и нет случая для проявления противоборства конфликт не наступает.

Чтобы конфликтная ситуация переросла в конфликт, необходим инцидент. *Инцидент* – это повод для конфликта, конкретное обстоятельство, которое является «пусковым механизмом», порождающим развитие событий. Именно инцидент способствует переходу конфликтной ситуации в конфликтное взаимодействие. Последнее проявляется в поведении субъектов в конфликтной ситуации. В связи с этим можно говорить о культуре конфликтного поведения его субъектов, заключающегося в грамотном разрешении противоречия, лежащего в основе конфликтной ситуации. Инцидент – первый открытый этап в динамике конфликта, выражающийся во внешнем противодействии, столкновении сторон. Именно он приводит конфликт из латентного состояния в актуальное. Это момент, когда хотя бы одна из сторон начинает воспринимать ситуацию как конфликтную и предпринимает какие-либо действия по отношению к оппоненту. *Конфликтное взаимодействие* (собственно конфликт), складывается из цепочки взаимных реакций сторон. Организация конфликтного противодействия сопровождается интеллектуализацией

конфликта, нарастанием эмоциональной напряжённости, которая может оказать как мобилизующее, так и дезорганизирующее влияние. В самом конфликте выделяют стадии эскалации, сбалансированного противодействия и завершения.

Под эскалацией конфликта понимается прогрессирующее во времени обострение противоборства, при котором возрастает интенсивность разрушительных воздействий оппонентов друг против друга. Эскалация означает резкую интенсификацию борьбы субъектов конфликта. На этапе эскалации происходит:

- сужение когнитивной сферы в поведении и деятельности, переход к более примитивным формам, основанным на бессознательном и подсознательном уровнях психической деятельности; переход от аргументов к претензиям и личным оскорблениям;
- вытеснение адекватного восприятия другого образом врага;
- рост эмоционального напряжения как реакция на рост угрозы возможного ущерба;
- рост ранга нарушаемых и защищаемых интересов и их поляризация;
- применение насилия;
- потеря первоначального предмета разногласий;
- расширение границ конфликта за счет перехода к более глубоким противоречиям и увеличения числа участников, а значит и набора применяемых средств.

Образ врага, создание которого завершается на этапе эскалации конфликта, начинает формироваться еще в ходе скрытого периода развития конфликта в виде негативных оценок другого. Так, критика, даже справедливая, воспринимается как угроза самооценке личности, что усиливает негативное восприятие оппонента. О том, что образ врага стал доминирующим в восприятии, свидетельствуют следующие признаки:

- недоверие (все, что исходит от врага плохо, опасно, неинтересно, некрасиво или скрывает что-то негативное, что не соответствует внешней позитивности);
- возложение вины на врага (враг ответственен за все негативное, виноват во всех возникших проблемах);
- негативное ожидание (все, что делает враг, имеет целью нанесение вреда и ущерба);
- отождествление со злом (враг является воплощением всего негативного, противоположного тому, что представляет наш идеал, мечту, стремление, ценность, нас самих);
- представление «нулевой суммы» (все, что выгодно врагу, вредит нам и наоборот);
- деиндивидуализация (необъективная оценка всех, принадлежащих к лагерю врага по принципу «Друг моего врага – мой враг»);
- отказ в сочувствии и стремление нанести максимальный ущерб (ничто не может побудить проявлять гуманные чувства к врагу и

руководствоваться этическими критериями по отношению к вражеским поступкам).

На этапе *сбалансированного противодействия* использование силовых методов не дает результата, интенсивность противодействия снижается, но действия по разрешению конфликта еще не предпринимаются. *Завершение конфликта* как прекращение его может происходить по любым причинам, в том числе в результате перехода от конфликтного противодействия к поиску решения проблемы.

Лишь в немногих, как правило, ранних, работах и исследованиях конфликтов допускалось их возникновение, образно говоря, «без участия человека». В частности, в психоаналитическом представлении конфликты неподвластны человеку, так как возникают на основании законов существования психики. Остальные научные школы и направления, при всех различиях между ними, признают объективно-субъективную природу возникновения конфликта (рис.1).

Рис. 1. Общая схема возникновения конфликта
Цели, мотивы, интересы, Цели, мотивы, интересы, ценности, установки ценности, установки

+	+
<i>Представления (образы)</i>	<i>Представления (образы)</i>
<i>оппонента и конфликтной</i>	<i>оппонента и конфликтной</i>
<i>ситуации в целом</i>	<i>ситуации в целом</i>

субъект	►	<i>Зона разногласия</i>	◄	2 субъект
<i>Группа поддержки</i>	<i>Группа поддержки</i>			

Конфликтная ситуация

Инцидент Конфликтное взаимодействие

Возникновению конфликта, кроме объективного разногласия, неизбежно предшествует субъективное отражение характеристик социального взаимодействия. Именно восприятие ситуации как конфликтной «запускает» для субъекта необходимость реагировать в виде выбора соответствующей стратегии конфликтного взаимодействия и его последующего развития. Объектно-субъектная природа конфликта подтверждается ситуациями, когда конфликт развивается без видимых объективных причин или не возникает при наличии ряда очевидных объективных конфликтогенных факторов.

Социальный контекст

Конфликтное взаимодействие развивается на фоне определенного социального контекста. Наиболее важными факторами среды, определяющими характер и динамику конфликта, являются общий кооперативный или конкурентный характер взаимодействия сторон, наличие «третьих сил», а также прежний опыт взаимодействия сторон. Общий характер взаимодействия сторон во многом зависит от целевых установок сторон. Возможны следующие варианты целевых установок: договориться, найти компромисс в решении проблемы, разрешить проблему, устранить противоречие, победить, настоять на своей позиции в решении проблемы. При совпадении целевых установок только при обоюдном желании разрешить конфликт и договориться конфликт вероятнее всего будет разрешен. При совпадении же других вариантов целевых установок это маловероятно. Значительно возрастает вероятность конфликта в ситуации, когда участники образовательного процесса могут иметь различные целевые установки. Так, мотивы преподавания и учения чаще всего не совпадают. Если педагог стремится сократить поле незнания учащегося, расширить его кругозор и увеличить объем знания, а учащийся преследует цель получения оценки любой ценой, это создает конфликтную ситуацию. Использование этой ситуации в педагогических целях возможно, но следует иметь в виду, что она чревата конфликтом. Разрешение этого противоречия потребует педагогической работы в направлении изменения мотивации учащегося. Если же мотивы педагога и ученика совпали (например, ученик жаждет хороших оценок, а педагог стремится к высоким показателям успеваемости в своем классе), почвы для конфликта нет. Однако в этом случае конфликт перемещается в другую сферу – между учителем и администрацией или родителями, которым требуется объективное «конвертируемое» знание, а не формальная успеваемость. Кроме цели взаимодействия на его характер влияют неформальные компоненты в общении. Общение может быть

формализовано, а если неформальные компоненты общения имеют место, они могут быть как позитивными, так и негативными. В создании характера взаимодействия имеет значение и восприятие противостоящей стороны, другого как субъекта взаимодействия. Враг (противник), оппонент, партнер – вот самые распространенные варианты восприятия другого субъекта в конфликте. Педагогическое взаимодействие может вбирать в себя весь обозначенный спектр. Наконец, средства воздействия, которые используют участники взаимодействия, также влияют на характер этого взаимодействия. В ситуации формального общения оппоненты чаще всего прибегают к использованию формальных средств, апеллируя к формальному порядку – правовым и нравственным нормам, заведенному порядку, распоряжению

вышестоящей инстанции, авторитету третьего лица, традиции. Позитивный характер неформального общения с необходимостью требует использования таких неформальных компонентов как убеждение, аргументация, апелляция к разуму, здравому смыслу, к чувствам, наконец. При негативном же неформальном общении чаще используют силовое воздействие, оскорбление, психологическое давление.

Отношение к возникшей конфликтной ситуации во многом определяется прежним опытом взаимодействия. Поэтому так важно, чтобы при формировании личность пережила позитивный опыт конфликтного взаимодействия. Это формирует стремление к поиску механизмов и средств разрешения конфликта, укрепляет уверенность в возможности разрешения конфликта, в результативности определенных моделей поведения, в собственных способностях и конфликтологической компетентности. Негативный же опыт чаще всего стимулирует нежелание договариваться, вызывает негативные чувства и провоцирует на уход как тактику поведения в конфликте.

Наиболее широкий социальный контекст, а точнее социокультурный контекст, является мощным фактором педагогического взаимодействия. Тип и характер культуры во многом определяет социокультурную модель педагогического учебно-воспитательного процесса, задает педагогические нормы и прорисовывает типы педагогов и учеников. Эта тема требует специального рассмотрения, что будет осуществлено в главе «Социокультурный контекст педагогических конфликтов».

Разнообразие педагогических конфликтов

Педагогические конфликты очень разнообразны и могут быть типологизированы на различных основаниях. По рангу участников конфликты делят на вертикальные, горизонтальные и смешанные. Ранг или статус участника конфликта определяется относительным уровнем его возможностей по реализации своих целей в конфликте. Горизонтальные конфликты происходят между людьми, равных статусов, вертикальные – между людьми, находящимися в непосредственном подчинении один от другого. В смешанных конфликтах, как правило, присутствуют обе составляющие (конфликт между учителем и родителями ученика). Конфликт между учащимся и учителем (воспитанником и воспитателем, мастером и стажером, студентом и преподавателем, родителем и ребенком), безусловно, имеет вертикальную направленность. Отношения между этими субъектами никогда не бывают и не могут быть абсолютно равными по причине возрастных различий, неодинаковости жизненного опыта, асимметричности социальных ролей, непосредственной подчиненности и зависимости одних субъектов образования от других. Вертикальные отношения наиболее конфликтногенны, что определяет высокую потенциальную конфликтность сферы образования. Таблица №2. Классификация конфликтов на основе потребностей субъектов взаимодействия.

<i>Тип</i>	<i>Ресурсный</i>	<i>Статусн</i>	<i>Идейн</i>
------------	------------------	----------------	--------------

<i>конфликта</i>	<i>конфликт</i>	<i>о-ролевой</i>	<i>ый конфликт</i>
------------------	-----------------	------------------	--------------------

<i>Признак конфликта</i>	<i>конфликт</i>		
<i>Объект, удовлетворяющий потребности</i>	Ресурсы	Статус в группе, роль в межличностных отношениях, имидж, престиж	Идея, норма, принцип
<i>Потребнос ти</i>	Материальн ые	Социальн ые	Духовн ые

Можно выделить различные типы конфликтов на основе потребностей субъектов взаимодействия (см. табл.2). В сфере материальных потребностей объектом конфликта могут стать ресурсы. В этом случае конфликт называют ресурсным. Социальные потребности человека в самоутверждении, общении, познании и отдыхе порождают статусно–ролевые конфликты, объектом которых являются статус в группе, роль в межличностных отношениях, имидж, престиж. Идейный конфликт рождается в сфере духовных потребностей человека. Такой конфликт разгорается за идею, принцип, норму. Большинство учёных проводят принципиальное разделение конфликтов по субъектам конфликтного взаимодействия на внутренние (внутриличностные) и внешние (социальные). *Внутриличностный конфликт* – столкновение примерно равных по силе, но противоположных по направленности потребностей, мотивов, интересов и т. п. у одного и того же человека. Проявляется он в неустойчивости настроения, повышенной ранимости. Если внутриличностный конфликт носит затяжной характер, то его проявления принимают форму отклонений в поведении; возможно возникновение на его почве невроза. Такого рода конфликты особенно присущи детскому и особенно подростковому возрасту, когда произвольность поведения ещё недостаточна для безболезненного выбора между двумя несовместимыми внутренними тенденциями. Но и во все другие возрастные периоды человек испытывает внутренние рассогласования. Психологи утверждают, что нарастание внутренних противоречий в процессе онтогенеза обусловлено тем, что человек постоянно перерастает свой образ жизни. Эпицентром возникновения противоречий становится самосознание личности, расхождение между реальным и идеальным образом самого себя, между потребностями и возможностями,

между интересами и средствами достижения. Личность достигает вершин в своём развитии по мере того, как она научается владеть собой, совмещать свои потребности и возможности, восприятие себя реального и идеального. Внутрилиchnостный конфликт становится педагогическим только в ситуации, когда сам человек начинает осознавать эти внутренние противоречия у управлять конфликтом с целью самоизменения, то есть реализует стратегию самообразования.

Среди внешних *социальных конфликтов* выделяют разнообразные формы:

- межличностные конфликты, в которых субъектами выступают две личности (ученик - ученик, ученик - учитель, ученик - родитель, ученик - администратор, учитель - учитель, учитель - родитель, учитель - администратор, родитель - родитель, родитель - администратор, администратор - администратор);
- конфликты между личностью и группой (например, между учителем и классом);
- межгрупповые конфликты (между группами учащихся в классе, между учителями начальной и средней школы, между начинающими преподавателями и педагогами со стажем, между учащимися разных классов; максимальным по масштабу выступает пресловутый конфликт «отцов и детей»).

4. Конфликтологическая культура и конфликтологическая компетенция

Цель – изучить особенности конфликтного взаимодействия между педагогом и учащимся.

Задачи:

- 1) рассмотреть основные причины возникновения конфликтов в диаде «педагог – учащийся»;
- 2) выявить специфику протекания и особенности урегулирования конфликтов между педагогами и учащимися;
- 3) освоить алгоритм анализа педагогических ситуаций и способы разрешения педагогических конфликтов.

Ключевые понятия: конфликтогенные факторы, анализ педагогических ситуаций, психологические приемы взаимодействия, разрешение педагогических конфликтов, профессиональные деструкции личности педагога.

Социо-культурный контекст педагогического конфликта.

При проведении анализа отношений взрослого и ребенка необходимым представляется рассмотрение феномена детства, который раскрывается посредством изучения нескольких подходов и направлений. Во-первых, детскость можно рассматривать как характеристику вообще какого-либо явления, а также как признак инфантильности, непосредственности, открытости и так далее. Во-вторых, детство может выступать как самодостаточный феномен, как уникальная реальность. В третьем направлении - в рамках философской антропологии - детство рассматривается как период биологического, животного состояния человека, и под влиянием психоанализа – как самоценный, ключевой период в понимании человека. Именно третье направление исследования для нас будет наиболее интересным, поскольку оно дает возможность говорить, каковы антропологические корни детского философствования. Рассмотрение феномена детства в различные исторические эпохи дает основания для понимания распространенных в эти эпохи педагогических технологий, господствующих стилей педагогической деятельности. Понимание роли конфликта в образовании напрямую связано с пониманием детскости в его соотношении с взрослостью. В истории философии ребенок в антропологическом ключе рассматривается как часть истории жизни человека. Подход к пониманию сущности детства, определенный в античной традиции, характеризует феномен детства через отношение его к взрослому существованию. В этой традиции к ребенку были применимы такие подходы, которые характеризовали его отношение к взрослому и подчеркивали его стремление непременно стать взрослым. Хотя, если обратиться к творчеству Платона, и рассмотреть общеизвестный пример того, как маленький мальчик, при помощи вопросов, которые задавал ему Сократ, смог доказать теорему Пифагора, то уже здесь мы можем видеть веру в способности ребенка, и в связи с этим – равенство ролей (взрослого и ребенка) в диалоге. А.Г. Кислов в своей монографии «Оправдание детства: от нравов к праву» проводит исследование «основных историко-культурных вариантов отношения взрослого социума к миру детства»¹ и показывает, как архаическое общество «разными методами и с разной степенью жёсткости подталкивает детей к взрослой жизни... Детство – онтологически вынужденный этап... и потому его следует терпеть и (или) исправлять»². Черты детства, как оно понималось в архаические времена, по мнению автора, таковы: во-первых, оно произошло из Ничто; во-вторых, - оно пребывает между Ничто и Бытием, в-третьих, - является несущественным и не имеющим самостоятельной ценности; и в-четвёртых, - стремится к взрослости. «...И не было бы, по большому счёту, в детстве никакой правды, если бы не главнейшее для архаики – происхождение... Правда детства состоит в бытийной ничтожности: оно не просто ближе к ничто, а непосредственно исходит из ничто. Тем самым детство само предстаёт как бытийствующая манифестация ничто... Ничтожность ребёнка –

самоговорящий знак ничтожности бытия»³.

Христианское понимание ребенка задает определенные этапы в развитии и становлении понимания этого феномена. Так, церковный культ определяет границы входа ребенка в мир взрослых. И все воспитание направлено на то, чтобы ребенок последовательно прошел все стадии «посвящения во взрослого». Но при этом интересен тот факт, что чем младше ребенок, тем более он невинен, то есть ребенок оказывается в данном случае лучше взрослого с точки зрения безгрешности его существования. Таким образом, на данном этапе развития представлений о детстве главной чертой становится праведность. Здесь ребёнок из неполноценного. Оправдание детства: от нравов к праву существа превращается в образец для подражания.

Русские философы отмечают особенность понимания детства в библейских текстах и подчеркивают то, что детство представлено там как состояние душевной чистоты и образца для подражания. Так, В.В. Зеньковский представляет в качестве образца интерпретации детскости тот, который дается в классических библейских текстах. Автор отмечает особенность библейских текстов и определяет образ детства как идеал внутренней цельности, чистоты человеческой духовности. Тот образ, который был характерен для христианской культуры, у философа претерпевает некоторые изменения. Он не останавливается на том, что ребенок есть образ божий, а идет дальше и определяет детство как определенный самоценный и важный этап в развитии и становлении личности.

Духовная детскость – это не подражание отдельным чертам, свойственным ребенку, а сохранение в себе детской чистоты восприятия, целостности психики. «Всякое дитя, – писал В. В. Зеньковский, – прекрасно в своей непосредственности и чистоте, всякое дитя в настоящем смысле слова грациозно... лучи высшей красоты исходят от детей, и это делает детство идеалом человека. Слова Христа – не можем мы войти в Царствие Божие, если не станем как дети, – имеют тот смысл, что мы снова должны достигнуть того душевного строя, в котором господство принадлежало бы внеэмпирическому центру личности»

В эпоху Возрождения в связи с актуализацией проблемы человека, в связи с развитием гуманизма, с тем, что человек оказывается в центре философских рассуждений, естественно возникает вопрос о том, каковы должны быть условия, при которых личность развивается предельно творческой, уникальной, индивидуальной и неповторимой. Сама эпоха была эпохой гениев, эпохой, которая формировала уникальных исторических героев и, поэтому, вопрос о том, как становятся героями, идеальными государями, по-настоящему познающими учеными входит в круг вопросов эпохи Возрождения, хотя и не в круг центральных вопросов. Один из примеров такого обращения к феномену ребенка можно найти в философии Мишеля Монтеня, который, сравнивая процесс воспитания детей с земледелием, пишет: «приемы, к которым обращаются в

земледелии до посева, хорошо известны, и применение их не составляет труда, как, впрочем, и сам посев; но едва то, что посеяно, начнет оживать, как перед нами встает великое разнообразие этих приемов и множество трудностей, необходимых, чтобы его взрастить. То же самое и с людьми: невелика хитрость посеять их; но едва они появились на свет, как на вас наваливается целая куча самых разнообразных забот, хлопот и тревог, как же их вырастить и воспитать»

Сравнивая человека с растением, М.Монтень вводит, таким образом, проблему человека в антропологический аспект. Он хочет доказать, что условия выращивания определяют конечный результат, но при этом он подчинен собственным природным законам и нельзя одним и тем же воспитанием достичь одного и того же результата. Каждый ребенок является, в свою очередь, уникальным и неповторимым. И в то же время нельзя преувеличивать гуманизм в данном случае применительно к ребенку М.Монтеня. Для него все-таки детство – это определенный этап развития взрослого и, более того, в трактате «Опыты» мы находим противопоставление взрослого ребенку, и это противопоставление, конечно, не в пользу ребенка, который определяется как натура слабая, неустойчивая, подверженная внешнему воздействию, то есть воспитанию и образованию. Кроме этого, ребенок у М. Монтеня, как и в дальнейшей истории философии Нового времени, скорее ближе животному состоянию: «нужно признать равенство между нами и животными»¹ и конкретизирует: «человек самое злополучное и хрупкое создание и тем не менее самое высокомерное. Человек видит и чувствует, что он помещен среди грязи и нечистот мира, он прикован к худшей, самой тленной и испорченной части вселенной, находится на самой низкой ступени мироздания, наиболее удаленной от небосвода, вместе с животными наихудшего из трех видов (имеются в виду наземные животные, в отличие от птиц и рыб, которые находятся в лучшем, более благоприятном положении), и, однако же, он мнит себя стоящим выше луны и попирающим небо. По суетности того же воображения он равняет себя с богом, приписывает себе божественные способности, отличает и выделяет себя из множества других созданий, преуменьшает возможности животных, своих братьев и сотоварищей, наделяя их такой долей сил и способностей, какой ему заблагорассудится»². Как и прежде детство культуры, детство человека – это его близость к естественным потребностям и в большей мере проявления его природной сущности, чем в дальнейшем развитие разума под влиянием опыта. Эта эпоха, когда человеку предложено быть предельно индивидуальным. Хотя человека, по мнению М. Монтеня, очень сложно определить: «изумительно суетное, поистине непостоянное и вечно колеблющееся существо – человек. Нелегко составить себе о нем устойчивое и единообразное представление». Несмотря на это, в одной из своих книг философ определяет детей, а вместе с ними женщин и простолюдинов, как «слабые натуры»: «открывать свое сердце состраданию, - пишет автор, - свойственно людям снисходительным, благодушным и мягким, откуда проистекает, что к этому склоняются скорее

натуры более слабые, каковы женщины, дети и простолюдины»². По мнению М. Монтеня, нужно неизменно стремиться к тому, чтобы направить детей в сторону наилучшего и полезнейшего для них, поскольку «трудно преобразовать то, что вложено в человека самой природой»³. Целью воспитания ребенка философ видел воспитание «не столько ученого, сколько просвещенного человека, не ради заработка и не для того, чтобы были соблюдены приличия, но для того, чтобы он чувствовал себя тверже, чтобы обогатил и украсил себя изнутри».

М. Монтень говорит, что «склонности детей в раннем возрасте проявляются так слабо и так неотчетливо, задатки их так обманчивы и неопределенны, что составить себе на этот счет определенное суждение очень трудно»⁵. И, таким образом, фиксируется тот факт, что в этот момент ребенок оказывается в определенном смысле тайной, загадкой. В данном случае М. Монтень только ставит проблему, а вопрос о возможностях и способностях ребенка остается для решения в последующей философии. Но совершенно определенно им решается два момента. Во-первых, ребенок – это природное существо; во-вторых, совершенно очевидно, что ребенок не подчиняется прямому, непосредственному воздействию, он не изменяется под воздействием каких-то жестких внешних условий. Итак, есть некие природные задатки, и есть некие условия воспитания: вопрос в том, как, учитывая эти два фактора, получить идеального взрослого, уникального и неповторимого – этот вопрос только ставится М. Монтенем, и мы можем найти это в его «Опытах». В эпоху Нового времени ребенок также рассматривается только в контексте взрослости. Детство рассматривается только в перспективе взросления, а не как самодостаточная сущность. Одним из примеров такого подхода к изучению феномена ребенка является философское творчество Дж. Локка. Мышление детей и туземцев одинаково представлено как доказательство отсутствия врождённых идей и существования как «*tabula rasa*» - «чистой доски» сознания, не заполненной научным опытом. В данном случае ребенок оказывается отклонением от нормы, поскольку только взрослый человек обладает сформировавшимся самосознанием. Дж. Локк ставит маленьких детей на одну ступень с необразованными людьми и дикими народами и говорит, что все они «живут без всякой организации, без законов, без всякого образования, следуя лишь природе. Они абсолютно свободны от привходящих понятий, способных увлечь умы с правильного пути, они не испытывают влияния чужих мнений, заимствованных извне, которые могут или исказить, или стереть из памяти, или совершенно уничтожить требования природы, и они не имеют иных наставников, кроме самих себя, и не следуют ничему, кроме природы»¹. Для Джона Локка совершенно очевидна четкая зависимость: так как представления о мире и знания даются в опыте, следовательно, чем меньше опыта, тем менее человек способен к рациональному суждению. Дальнейшее развитие представлений о детстве приводит к возникновению нового этапа, на котором воспитание отделяется от

официальной церкви и становится все более светским. «Секулярный гуманизм принципиально похож на язычество своей метафизикой, оставляющей всю правду детства не ему самому. Поэтому детство с этой точки зрения подлежит исправлению в соответствии с возможностями стать взрослым. Детство не имеет права быть само по себе. Оно есть лишь в отношении своей перспективы исправления, превращения во взрослость. Недоразвитая взрослость – вот метафизический приговор детству со стороны такого мировоззрения. Дитя произошло от взрослых, из-за взрослых. Дитя пребывает среди взрослых. Единственная цель детства – взрослость»¹. Таким образом, детство снова оправдывается своей причастностью к взрослому миру. Однако это – уже новый взрослый мир, сформированный не традиционным обществом, а Просвещением.

Уже в эпоху Просвещения закладываются основы современного понимания детства. Оно становится образцом непосредственности, открытости, самодостаточности. Антитеза «животный - человек» дополняется антитезой «взрослый - ребенок». Уже Ж.-Ж. Руссо и И.В. Гете противопоставляют понятия человек естественный (состояние близкое к животному) и человек цивилизованный. Ж.-Ж. Руссо настаивает на том, что животное лучше, чем человек в том смысле, что естественное состояние человека, приближенное, по сути, к единству с природой, лучше, нежели цивилизованное состояние: «...цивилизованному человеку время собрать вокруг себя все его машины: не приходится сомневаться, что он легко одержит верх над диким человеком; но если вы хотите увидеть борьбу еще более неравную, то поставьте их друг против друга нагими и безоружными и вы вскоре увидите, какое это преимущество – иметь постоянно все силы свои в своем распоряжении, всегда быть готовым ко всякой неожиданности и носить, так сказать, всего себя с собою»². Соответственно, можно продолжить, что ребенок оказывается лучше, чем взрослый; культура, находящаяся в стадии детства – лучше, чем культура, находящаяся в стадии цивилизации.

Для Ж.-Ж. Руссо, как и для большинства философов, которые склонны к романтизму, детство является одним из важных этапов человеческого развития. Непосредственное неиспорченное цивилизацией мышление, мышление туземца или мышление ребенка, их способность видеть мир таким, какой он есть на самом деле, является, для него, особо ценным и важным. Призыв Ж.-Ж. Руссо: «обращайтесь же с ним (ребенком) сообразно с его возрастом, несмотря на обманчивые признаки, и берегитесь, как бы излишним упражнением не истощить его силы»¹ можно интерпретировать следующим образом. Философ полагает, что для воспитателя и педагога в развитии личности важнее не испортить эту природную открытость, непосредственность воздействием каких-то схем или стереотипов воспитания; нужно поместить ребенка ближе к природе таким образом, чтобы его естественные задатки: стремление к самореализации, к жизнеутверждению способствовали его личностному совершенствованию. «Слова, которые говорит ребенок, для него бывают не тем, чем для

нас: он связывает с ними не такие же идеи. Идеи эти, если они есть, не имеют в его голове ни последовательности, ни связи: ничего точного ничего уверенного нет во всех его мыслях. Рассмотрите ближе ваше мнимое чудо. В иные моменты вы найдете в нем порыв необыкновенной деятельности, ясность ума, готовую пронизать облака. Но чаще всего тот же самый ум кажется вам слабым, вялым и как бы окутанным густым туманом. Он то опережает вас, то остается неподвижным. Порою вы скажете: «Это гений», а минуту спустя: «Это глупец». Оба раза вы ошибаетесь: это только ребенок»². Ж.-Ж. Руссо говорит здесь не о том, что ребенок глупый или умный, а подчеркивает тот момент, что привычные подходы к пониманию человека, которые существуют в современной ему философии, не применимы к ребенку, что детство – это не просто важный этап развития, а самостоятельное явление, которое еще предстоит исследовать в философии. Важным моментом является то, что ребенок постоянно переживает кризисные ситуации. Уже в детстве Ж.-Ж. Руссо ищет истоки взрослых проблем потому, что несовершенство воспитания сказывается впоследствии на несовершенстве сознания, познания и самоопределения. Следующий этап в развитии представлений о сущности детства возникает в эпоху постмодерна, где происходит «переоценка ценностей»¹, а просветительская мораль, хотя и декларируется по-прежнему с кафедр, признается неприменимой в реальной жизни, взрослый все же утрачивает моральное право быть безоговорочным авторитетом для ребенка. Наоборот, запутавшись в моральных лабиринтах эпохи постмодерна, он с интересом обращается к изучению детского мышления. А вдруг оно подскажет выход? Именно поэтому «синергичная трансформация секулярной культуры постмодерном настаивает не только на признании самооценности ребёнка, но и на глубокую онтологическую необходимость ребёнка взрослому, расширяя их отношения до аспекта всех возможных позитивных отношений в этом мире... Диада «взрослый-ребёнок» способна здесь вместить в себя всё, поскольку именно взрослый и ребёнок выступают как наиболее инаковые и в то же время насущные друг другу».

Уже в рамках диалога просветителей и романтиков наметилось два подхода к пониманию того, что такое ребенок. С одной стороны, имеется в виду то, о чем мы говорили выше: ребенок – это проекция к взрослому состоянию и задача, которую он ставит в горизонте своего личностного развития, - это стать взрослым, равноценным членом общества и приносить пользу этому обществу. И просветители в данном случае ссылаются на тот проект социального устройства, который был как раз и характерен для этого исторического периода. Романтики же, напротив, указывают на то, что детство – это лучший период, более интересный, чем собственно взрослость и то, что ребенок самостоятелен и интересен, что отрицает предыдущую позицию просветителей. В данном случае романтики не согласны с просветителями по поводу того, что ребенок может быть интересен только как будущий взрослый. Напротив, ребенок интересен тем, что в его чувствах, эмоциональных состояниях и переживаниях он точнее и полнее отражает

тайну жизни; он ближе к природе, к животному миру и поэтому он уникален и его нужно исследовать по каким-то другим основаниям, иным, чем мы исследуем сознание или деятельность взрослого человека. Позиция преформизма, между тем, продолжает оставаться актуальной в XX веке, тогда как иные подходы все-таки указывают на то, что феномен детства и ребенок в его временном становлении и развитии оказывается интересным как самостоятельный объект изучения. Ребёнок становится полноценным героем философских трактатов. Теперь он уже не выступает как неполноценный или недоразвитый взрослый, не рассматривается как «сырье», из которого должен быть изготовлен взрослый человек будущего. Мышление взрослого перестает быть ключом к пониманию мышления ребенка. Ребенок рассматривается таким, каков он есть, а не таким, каков он должен быть. Вместо того чтобы придумывать детское мышление (равно как и мышление «дикаря»), его начинают изучать. Ребенок становится интересен также и с точки зрения горизонтов его сознания. Таким образом, можно предположить, что у ребенка изначально есть способность к философствованию и это является его антропологической характеристикой. Итак, несмотря на то, что в современном мире можно отыскать едва ли не все характерные черты отношения к детству, присущие предшествовавшим периодам, начиная с архаики, сегодня всё же явственно наметилась тенденция рассмотрения детства как самоценного этапа человеческого существования. «Дитя и взрослый в своей бесконечной инаковости и насущной близости оправдывают свою... взаимообусловленность в событии. Они в событии пока открыты другим, иному, пока в своём суверенном праве быть с другими и не быть с ними, пока признают безусловное достоинство себя и другого, пока способны раздаривать себя другим, благодаря за всякий их дар, особенно за расточительную возможность быть с ними – дорогими и непонятными, и единственными, сколько бы их не было»¹. Естественно, что возрастные границы детства всегда были социокультурно обусловлены и потому весьма расплывчаты в различные эпохи. Каждое время осмысливало себя как более зрелое, более «взрослое»; детскость, ребячливость признавались недостойной чертой. Ценность быть взрослым осознавалась ребенком достаточно рано, а инфантильные черты – наивность, безответственность, непредусмотрительность, непосредственность – и взрослым сообществом воспринимались как негативные характеристики, особенно применительно к взрослому человеку, мужчине. Лишь в XX в. могла появиться часто упоминаемая фраза П.А. Флоренского: «Гений – человек, сохранивший на всю жизнь детство»². И постепенно взрослость перестает быть универсальной ценностью. Детство определяется как особый период жизни человека. Возрастные периоды детства, выделенные на основании современных психоаналитических исследований, совпадают с определенными этапами формирования ребенка и с целым комплексом освоения рациональных понятий, схем мышления, которые дает образовательная практика, а также

отражают динамично протекающие процессы социализации и идентификации. Детскость при этом обычно получает негативную окраску через понятия наивности, незрелости. Элементы позитивного отношения к детскости проявляются в таких характеристиках как непосредственность, душевная чистота, открытое восприятие мира, полная доверчивость, искренность. Таким образом, ребенок определяется как человек в определенный период своего развития, а именно, в детстве. И чем младше ребенок, тем активнее и динамичнее происходят изменения его биологического, психического и социального состояний. Именно поэтому продуктивно рассмотрение конфликтогенности детства как периода и утверждение истины.

В XX веке под влиянием психоанализа в философскую антропологию привносятся проблемы идентификации личности, рассказанности, диалогичности, разорванности внутреннего существования, которые осмысляются и, так или иначе, решаются под влиянием сохранившейся идеи преформизма. Так, проявляются основные экзистенциальные проблемы детства, которые мы можем назвать антропологическими основаниями для философствования ребенка: это проблема жизни и смерти, страха, одиночества, вины и другие, которые возникают в ситуации метафизического беспокойства ребенка. В связи с этим можно говорить о том, что в разные возрастные периоды ребенок переживает проблемы, определяемые динамикой психического развития и сменой социальных ролей. На каждом этапе степень метафизической тревожности ребенка остается прежней, меняется только тематическое наполнение тех вопросов и проблем, которые он ставит перед собой. Философствование при этом оказывается деятельностью и естественной склонностью человека, характеризующейся такими процессами как сомнение, вопрошание, речевая игра, умалчивание, рефлексия. Именно эти явления в жизни ребенка предстают показательными конфликтогенами, а в ситуации образовательного процесса именно они приводят к конфликту.

Внутриличностный конфликт как источник развития и условие педагогического воздействия.

Представление о конфликте как интрапсихическом феномене основано на понимании личности как сложной структуры. По современным представлениям «...личность является динамической конфигурацией процессов, находящихся в нескончаемом конфликте»¹. Противоречия, возникающие между различными сферами личности и лежат в основе ее развития. Именно поэтому «...все теоретики личности, любой веры и убеждений, полагают, что в личности действуют противоположные тенденции, которые могут вступать в конфликт»². Традиция такого понимания заложена **3. Фрейдом**, который первым охарактеризовал психику как поле боя между непримиримыми силами инстинкта с одной стороны и рассудка и сознания с другой, а состояние человека как постоянный внутренний конфликт с собой и внешний конфликт

с окружающим миром. Но из всех потенциально возможных конфликтов, которые может переживать человек, для психоанализа первичным является именно внутренний, так называемый «психический конфликт» как постоянный элемент душевной жизни человека, характеризующийся постоянным столкновением влечений, желаний, психических систем и сфер личности. Конфликты – часть внутренней жизни человека, их возникновение естественно и неизбежно сопутствует развитию. Стремящийся к удовольствию и ведомый своими потребностями, человек, в силу внешних ограничений (в виде социальных запретов и нравственных норм) зачастую вынужден отказываться от их удовлетворения или откладывать это на некоторое время. Это и приводит к конфликту. В психоаналитической традиции такой конфликт может находить свое разрешение в постижении способов удовлетворения потребностей социально допустимыми способами, морально приемлемыми путями. В этом процессе огромную роль может играть другой человек, выполняющий педагогическую функцию – обучающий, информирующий, поддерживающий уверенность в себе. При педагогическом патронаже вероятность позитивного разрешения этого конфликта очень велика. Другой формой разрешения конфликта является сублимация. В психоанализе сублимация рассматривается как один из механизмов психологической защиты, снимающий напряжение в ситуации внутреннего конфликта путем трансформации инстинктивных форм психики в более приемлемые для индивида и общества, например, переключение энергии либидо на процесс творчества, проявление остроумия, активную физическую работу. Классический психоанализ исходит из идеи «обреченности» человека на конфликт, разрушительного влияния на личность патогенных конфликтов и из необходимости избавить человека от этих конфликтов. Отсутствие психоаналитической и педагогической поддержки может привести к неврозу, особенно если к внешним ограничениям (социальным нормам, моральным принципам, материальной недостаточностью окружения) присоединяются внутренние ограничения, противоречивость внутренних влечений и желаний человека. Импульсы либидо, сталкиваясь с агрессивными импульсами, составляют, по Фрейду, внутреннюю сторону жизни индивида. На эту имманентно присущую человеку конфликтность накладывается его опыт детства, опыт отношений с родителями и педагогами. Если взрослые, родители, учителя не выполнили педагогической функции, не помогли ребенку освоить социально приемлемые средства удовлетворения потребностей, создали негативный опыт переживания конфликта, человек и в зрелом возрасте может переживать патологии поведения, связанные с неразрешенными конфликтами детства. Интерпретируя взгляды З.Фрейда, известный русский психолог и педагог Л.С. Выготский писал: «Человек как бы раб своего раннего детства, он всю жизнь разрешает и изживает конфликты, которые создались в первые месяцы его жизни».

Полностью избавить человека от внутренних конфликтов по представлениям психоаналитиков нельзя. Речь может идти лишь о смягчении конфликтов при помощи целенаправленного воспитания, социализации и «окультуривания» человека. В этом контексте функции психотерапии и педагогики сближаются. Задачами терапевтического воздействия являются выявление источников конфликта, вытесненных из сознания, содействие человеку в осознании им причин его внутренних конфликтов и их разрешении на новом уровне сознательного отношения к своим влечениям неосознаваемого характера. Педагогическое воздействие ставит кроме перечисленных задачу предоставления и демонстрации вариантов поведения из социокультурного контекста, способствующих разрешению конфликта, а также организации освоения этих вариантов поведения и выбора одного как наиболее приемлемого.

Фрейдизм во многом определил дальнейшее развитие взглядов на внутриличностный конфликт. Так, *К. Хорни* подчеркивала внутренний характер таких конфликтов, находя их истоки в отчаянном навязчивом желании быть первым и столь же сильном консервативном побуждении сдерживать себя, дабы оградить от возможных опасностей. В работе «Невротическая личность нашего времени. Психоанализ» исследователь пишет: «...хотя я согласна, что конфликт между побуждением человека и социальным давлением составляет необходимое условие для возникновения всякого невроза, я не считаю это условие достаточным. Столкновение между желаниями человека и социальными требованиями не обязательно приводит к неврозам, но может также вести к фактическим ограничениям в жизни, т.е. к простому подавлению или вытеснению желаний или, в самом общем виде, к действительному страданию. Невроз возникает лишь в том случае, когда конфликт порождает тревожность, и если попытки уменьшить тревожность приводят в свою очередь к защитным тенденциям, которые, хотя и являются в равной мере настоятельными, тем не менее несовместимы друг с другом»¹. Хорни признает «культурное» происхождение базисного чувства тревожности. Три основных типа социальной направленности – «движение к людям», «движение от людей» и «движение против людей» – присутствуют у каждого человека и проявляются в зависимости от ситуации. Доминирование последней внутриличностной тенденции, превращение ее в базисную установку детерминирует и межличностные конфликты, порождая стремление контроля над другими, эксплуатации их в своих целях. Эта тенденция проявляет себя в самых обыденных ситуациях повседневного общения, обнаруживая конфликтную личность. Пессимистически окрашенному психоаналитическому представлению о человеке, раздираемом противоречиями и внутренними конфликтами, порождающими конфликты внешние, противостоит концепция американского психолога *Э. Эриксона*. В этой концепции личностные кризисы не только естественны, но и необходимы индивидууму для личностного роста. Для Эриксона единственный ключ к пониманию жизни человека – знание того, как человек справляется со значимыми жизненными

проблемами.

Суммируя 15 лет практической и теоретической работы, Эриксон выдвинул теорию периодизации нашего жизненного цикла² (табл. 1). Основные положения этой теории стали крупным вкладом в изучение человеческого «Я»:

► Эриксон предположил, что наряду фазами психосоциального развития, в ходе которых меняется направленность влечения (Фрейд); наряду со стадиями инстинктивного поведения (Лоренц и Тинберген); наряду со стадийностью развития человеческих привязанностей (Боулби, Эйнсуорт); наряду с этапами интеллектуального развития (Пиаже) существуют и психологические стадии развития «Я», в ходе которых индивид устанавливает основные ориентиры по отношению к себе и своей социальной среде.

► Эриксон утверждал, что становление личности не заканчивается в подростковом возрасте, но растягивается на весь жизненный цикл.

► Эриксон установил, что каждой стадии присущи свои собственные параметры развития, способные принимать положительные и отрицательные значения.

Таблица 1. Полный жизненный цикл по Э. Эриксону

Стадии	Радиус значимых отношений	Основной выбор или кризисное противоречие возраста	Позитивные новообразования возраста	Деструктивные новообразования возраста
Младенчество	мать	основополагающая вера и надежда против основополагающей безнадёжности	базисное доверие к миру, надежда	уход от общения и деятельности
Раннее детство	родители	самостоятельность против зависимости, стыда и сомнений	воля	навязчивость: импульсивность или соглашательство
Возраст игры	семья	личная инициатива против чувства вины и страха	целеустремленность, целенаправленность	заторможенность

Школьный возраст	соседи, школа	предприимчивость против чувства неполноценности	компетентность, умелость	инертность
Подростки	группы сверстников	идентичность против	верность	застенчивость, негативизм

	в	смешения идентичности		
Юность	друзья, сексуальны е партнеры, соперники, сотрудники	интимност ь против изоляции	любовь	исключ ительность (склонность исключать кого-либо из круга интимных отношений)
Взрос-лость	разделенный труд и общий дом	производит ельность (продуктивность) против застоя и поглощенности собой	забота, милосердие	отверженность
Старость	Человечество («мой род»)	целостност ь, универсальность против отчаяния, отвращения	мудрость	презрение

Однако периодизация Э. Эриксона существенно отличается от других периодизаций двумя обстоятельствами. Во-первых, одна стадия развития не замещает другую, а подстраивается к ней. Начало возраста - понятие весьма условное. Ключевое новообразование возраста обнаруживает себя в более примитивном, экзотическом виде в предыдущих возрастах. Еще труднее говорить о конце возрастного периода – ни один период не кончается, не исчерпывается, и его новообразования продолжают развиваться. Во-вторых, о полном разрешении того или иного кризисного противоречия, об окончательном выборе того или иного направления развития можно говорить лишь с оговоркой. При здоровом, пластичном ходе развития ни один из этих выборов не делается с максимальной окончательностью. Всякое ригидное, окончательное самоопределение опасно, как опасен жесткий корсет для растущего тела.

Конфликты играют важнейшую роль в теории Эриксона, но они означают не угрозу катастрофы, а онтогенетический источник силы. Кризис у Эриксона содержит и позитивный, и негативный компонент. Личностный кризис может быть разрешен конструктивно, с приобретением позитивного психологического качества. Неразрешенный конфликт завершится деструктивным новообразованием, но сохраняется возможность разрешения этого конфликта на другом возрастном периоде. Однако нельзя не заметить, что Эриксон не строго определяет конфликт. В его концепции понятие конфликта сопряжено с понятием кризиса причинно-следственной связью, но иногда синонимически.

Перенос акцента на внешние детерминанты возникновения конфликтов характерен также и для бихевиористской традиции. Родоначальники бихевиоризма специалисты Йельского университета **Д. Доллард, Л. Дуб, Н. Миллер, А. Бандура** центральным предметом изучения сделали поведение в его различных формах. Рассмотрение поведения как ответной реакции на воздействие (стимул) определяло интерес бихевиористов в большей степени к внешним конфликтам. Внутренний конфликт, проявляющийся в патологии поведения, понимался как следствие неправильного научения. Опыт неадекватного или отклоняющегося поведения, получивший положительное подкрепление и ставший частью поведенческого репертуара личности, может явиться источником не только внешних, но и внутренних конфликтов.

Становление когнитивистских подходов в психологии вызвало большой интерес к роли когнитивных процессов, к субъективным образам окружающей действительности, которые складываются у индивида в целостные или противоречивые интерпретации картины мира. Если психоанализ рассматривал интрапсихические, внутриличностные факторы как определяющие поведение, а бихевиоризм отдавал предпочтение ситуативным, внешним факторам, то **К. Левин** синтезировал их, придав объективным факторам субъективный характер. Согласно теории поля К. Левина, поведение определяет не объективная ситуация, а то субъективное впечатление, которое эта ситуация вызывает в человеке. В этом контексте среда описывается как воспринимаемая и переживаемая субъектом. Ситуации, когда индивид находится между позитивными и негативными валентностями, описывают три основных виды внутриличностного конфликта. Первый вид конфликта – когда человек оказывается перед необходимостью выбора между в равной мере привлекательными, но взаимоисключающими альтернативами. Мотивы таких взаимоисключающих действий в этом варианте актуализируются одновременно и имеют равную силу. Второй случай конфликта предполагает выбор между двумя в равной мере непривлекательными возможностями, выбор «из двух зол меньшего». Третий тип конфликта, по Левину, связан с ситуацией, когда одна и та же цель в равной степени и привлекательна, и непривлекательна, как говорят в обыденной речи, имеет «плюсы и минусы». Внутренняя борьба заключается в этом случае связана со взвешиванием всех «за» и «против». Развивая когнитивный подход в изучении внутреннего конфликта, **У. Клар** и его коллеги акцентировали внимание на то, что конфликт имеет когнитивную основу и может быть описан как когнитивная схема

(семантическая сеть взаимосвязанных значений). Внутренний конфликт представляется как негативное состояние, возникающее в ситуации несовпадения двух знаний, психологически противоречивых. Данная проблематика описана в психологии теорией когнитивного диссонанса **Л. Фестингера**. Субъективно когнитивный диссонанс переживается как сложная психологическая проблема, затрагивающая значимые для человека представления, убеждения, ценности и поэтому делающая ее решение тяжелым. Широко известен пример Фестингера о человеке, который знает, что курить вредно, но продолжает курить. Его два знания – «знаю, что курить вредно» и «знаю, что курю» – противоречат друг другу. Уменьшение когнитивного диссонанса возможно через изменение одного из противоречащих представлений, приведение его в соответствие с другим знанием. Так, можно изменить знание о своем поведении, бросив курить. Новое знание «я не курю» вполне соответствует другому – «курить вредно». Возможен и другой вариант. Убедив себя, что представления о вреде курения преувеличены, что отказ от курения нанесет еще больше вреда здоровью, человек трансформирует старое знание в иное – «курить не так уж и вредно», что приходит в согласование с другим знанием «я курю».

В рамках направления интеракционизма **А. Голднер** рассматривал внутренний конфликт, как рассогласование ролей, принятых человеком в определенном социуме к исполнению. Традиционно различают два основных вида ролевых конфликта, возникающих на внутриличностном уровне. Конфликт «Я – роль» вырастает из противоречий, возникающих между требованиями роли и возможностями личности. Из-за неспособности человека соответствовать требованиям роли, равно как из-за нежелания соответствовать этой роли возникает проблема выбора. Так, выбрав роль отличника, которую зачастую социум навязывает ребенку, ребенок каждый раз в ситуации учения, когда сталкивается с трудностями, испытывает дискомфорт. Преодоление трудностей создает ситуацию успеха. Но если учебная задача оказывается не адекватной способностям ребенка, возникает

1 Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб., 1999.

конфликт. Расхождение между принятой ролью и возможностями ребенка заставляет его страдать. На быденном языке это называют «синдромом отличника». Второй вариант ролевого конфликта связан с несовместимостью разных ролевых позиций личности. Роль честного человека и роль друга сталкиваются в ситуации, когда на контрольной друг просит дать списать. В работах **Р. Ассаджоли**, представителя психологического течения психосинтез, такой конфликт выступает как острое противоречие внутри личности, снижающее целостность «Я». В другом течении психологии –

логотерапии – **В. Франкл** представляет внутренний конфликт как ситуацию потери смысла жизни. Устранении конфликта связано в этом случае в обретении нового смысла или устранении препятствий для восстановления утраченного смысла.

Таким образом, «в большинстве теорий внутриличностного конфликта, разработанных зарубежными психологами, основу составляют категории противоречия, внутренней борьбы и психологической защиты, а протекание внутриличностного конфликта связано с негативными переживаниями».

Идея интерпсихического понимания конфликтов почти не развивалась в отечественной науке. Это можно объяснить не только с неприятием психоаналитической традиции, но и с присущей отечественной психологии тенденции к поиску социальных детерминант поведения человека. В советской науке представление о человеке как социальном существе и средоточии социальных отношений определяло изучение психической жизни человека в единстве с внешней, главным образом социальной, средой его существования. Отечественная психология трактует внутриличностный конфликт как столкновение двух сильных, но противоположных тенденций (**А. Лурия**). **В. Мерлин** считал, что психологический конфликт – «состояние более или менее длительной дезинтеграции личности, выражающееся в обострении существовавших ранее или возникновении новых противоречий между различными сторонами. Свойствами, отношениями и действиями личности»¹. Внутренний конфликт понимается как неизбежный, так как неизбежны ограничения, накладываемые общественной жизнью. Кроме того, удовлетворение одних мотивов вызывает к жизни другие. Это значит, что постоянно создаются ситуации, когда удовлетворение каких-либо мотивов и отношений личности либо невозможно, либо ставится под угрозу. Мерлин подчеркивал, что внутренние конфликты возможны только у человека. Придавая конфликту особое значение, Мерлин писал, что «в психологическом конфликте изменяются прежние и формируются новые отношения личности;

изменяется самая структура личности, ...развитие и разрешение конфликта представляет собой острую форму развития личности».

Гуманистическая психология в отношении психологических конфликтов занимает принципиально иную позицию, чем психоанализ. Психоаналитическая интерпретация природы человека предполагает, что на протяжении всей жизни человек стремится к ослаблению и уменьшению конфликтов. В противовес этому мнению гуманистическая психология не

считает конфликт неизбежностью. По мнению *Р. Мей*, «предельная целостность человеческой личности не только невозможна, но и нежелательна... Личность динамична, а не статична, ее стихия – творчество, а не прозябание. Наша цель – новое, конструктивное перераспределение напряжений, а не абсолютная гармония. Полное устранение конфликтов приведет к застою; нашей задачей является превращение деструктивных конфликтов в конструктивные»³. Если для психоаналитиков психологические

противоречия являются признаком дезинтеграции, то для психологов гуманистического направления внутренняя напряженность личности свидетельствует о ее нормальном и полноценном существовании. Несмотря на то, что переживание конфликта – тяжелый и болезненный процесс, это 1 Мерлин В. Проблемы экспериментальной психологии личности. нормально и это часть жизни человека. *К Рोजдерс*, например, рассматривает внутренний конфликт как противоречие между осознанными, но ложными самооценками, а *А. Маслоу* – как нереализованную потребность человека в самоактуализации.

Все рассмотренные позиции позволяют определить сущность внутриличностного конфликта. При этом конфликты такого рода обозначаются не только как внутриличностные, но и как личностные, внутренние, интрасубъектные, интраперсональные и даже просто психологические. Все перечисленные понятия употребляются как синонимические. И так, **внутриличностный конфликт** – внутреннее психологическое противостояние, воспринимаемое и эмоционально переживаемое человеком как значимая для него психологическая проблема, вызванное борьбой структур внутреннего мира личности, отражающее противоречивые связи с социальной средой и задерживающее принятие решения.

Для возникновения внутриличностного конфликта необходимо наличие ряда условий. К личностным условиям относятся сложный внутренний мир и актуализация его этой сложности, развитая иерархия потребностей, интересов и мотивов, высокий уровень развития чувств и ценностей, сложно организованная и развитая когнитивная структура, способности индивида к самоанализу и рефлексии. В обыденном сознании эти условия укладываются в формулу «горе от ума», поскольку острое переживание внутреннего противостояния возможно только при наличии развитого сознания и самосознания.

Кроме личностных условий возникновению внутренних конфликтов способствуют внешние, ситуативные условия – естественные трудности и

препятствия для удовлетворения мотивов и отношений личности, ограничения различных мотивов факторами общественной жизни, социальными условностями, нормами и принципами. Внутриличностный конфликт проявляется в различных сферах личности и может быть обнаружен через следующие показатели:

- в когнитивной сфере – противоречивость образа «Я»,
 - снижение самооценки,
 - осознание своего состояния как психологического тупика,
 - сомнения в собственных мотивах и принципах;
- в эмоциональной сфере – психоэмоциональное напряжение,
 - значительные негативные переживания;
- в поведенческой сфере – снижение качества и эффективности деятельности,
 - снижение удовлетворенности деятельностью,
 - негативный эмоциональный фон общения;

интегративные показатели – нарушение нормального механизма адаптации,

- усиление психологического стресса.

Стремясь приблизиться к реальному миру внутриличностного конфликта, исследователи пытаются описать его на языке переживания, классифицировать и типологизировать. Одной из наиболее интересных является **классификация внутриличностных конфликтов**, предложенная А.И. Шпиловым¹. В качестве основных структур внутреннего мира личности, между которыми возможно возникновение противоречия им рассматриваются:

- мотивы, отражающие стремления личности (потребности, интересы, желания, влечения) и переживаемые человеком как «хочу» или «я хочу»;
- ценности, как принятые личностью, так и навязанные обществом, воплощающие в себе общественные нормы и выступающие как эталон должного и воспринимаемые человеком как «надо» или «я должен»;
- самооценка, определяемая как самоценность себя для себя, оценка личностью своих возможностей, качеств и места среди других людей и выражающаяся в «могу» – «не могу» или «я есть». В зависимости от того, какие из этих структур оказываются в противоречии, выделяются основные виды внутриличностных конфликтов.

1. Мотивационный конфликт возникает между бессознательными стремлениями (по З. Фрейду), между стремлением к обладанию и к безопасности (по К. Хорни), между двумя положительными тенденциями (по

К. Левину) или как столкновение различных мотивов. Иными словами это конфликт между «хочу» и «хочу».

2. Нравственный конфликт описывается как моральный или нормативный конфликт (В. Бакштановский, И. Арницане, Д. Федорина); конфликт между желанием и долгом, моральными принципами и личными притязаниями (В. Мясичев); стремлением действовать в соответствии с собственными желаниями и требованиями социума (А. Спиваковская); долгом и сомнением в необходимости следовать ему (Ф. Василюк, В. Франкл). В структурах внутреннего мира это конфликт между «хочу» и «надо».

3. Конфликт нереализованного желания проявляется как комплекс неполноценности, разрыв между желанием «хочу быть таким-то» и возможностью это реализовать (А. Захаров).

4. Ролевой конфликт основан на переживании невозможности одновременно реализовать несколько ролей, различном понимании требований самой личности к выполнению роли. Это вид конфликта включает и борьбу в человеке различных ценностей, нескольких стратегий или смыслов жизни. Конфликт между «надо» и «надо».

5. Адаптационный конфликт – нарушение равновесия между субъектом и его возможностями («я могу», «я есть») и окружающей средой в широком понимании, социальной, профессиональной, конфессиональной, определяющей параметры долженствования. Конфликт между «я могу, я есть» и «надо, я должен» особенно остро переживается человеком, поскольку ценности общества понимаются, но не принимаются человеком и его «я должен» еще не перешло в «я хочу».

6. Конфликт неадекватной самооценки возникает между притязаниями и оценкой своих возможностей (А. Петровский, М. Ярошевский). Человек может испытывать психологический дискомфорт при несовпадении различных «могу», его самооценки с полученными объективными показателями своих реальных возможностей. Преодоление (разрешение) внутриличностного конфликта предполагает восстановление согласованности внутреннего мира личности, установление единства сознания, снижение остроты противоречий жизненных отношений, достижение нового жизненного качества. На этот процесс влияет множество факторов. Наиболее важными из них являются глубинные мировоззренческие установки личности, опыт преодоления себя, развитость волевой сферы, тип темперамента и половозрастные особенности. Очевидно, что ребенок, учащийся, в силу возраста обладает крайне ограниченным опытом преодоления себя, характеризуется неразвитостью

волевых качеств и поверхностностью и несогласованностью мировоззренческих установок. Поэтому преодоление внутриличностных конфликтов, конструктивное их разрешение без грамотного и доброжелательного педагогического патронажа весьма проблематично. Разрешение внутриличностных конфликтов может привести как к конструктивным последствиям для личности, так и деструктивным. Именно по результату и последствиям для личности выделяют два типа внутриличностных конфликта и два варианта их развития. **Конструктивными** считают внутриличностные конфликты, которые характеризуются максимальным развитием конфликтующих структур, гармонизацией личности и минимальными личностными затратами на разрешение конфликта. В этом варианте развития конфликт становится механизмом гармонизации личностного развития:

- способствует формированию адекватной самооценки,
- закаляет характер, формирует решительность, устойчивость поведения, независимость от случайных обстоятельств, способствует становлению стабильной направленности личности,
- способствует развитию личностного самосознания (осознанию себя личностью),
- ведет к моральному развитию через совершение моральных поступков, в которых «большая совесть» побуждает человека действовать вопреки собственной выгоде и подниматься к высшим моральным ценностям,
- усложняет психическую жизнь, способствует ее переходу на новые уровни функционирования.

Деструктивными считают внутриличностные конфликты, которые усугубляют раздвоение личности, перерастают в жизненные кризисы или ведут к развитию невротических реакций, характеризуются стагнацией развития конфликтующих структур, дисгармонизацией личности и максимальными личностными затратами на разрешение конфликта. Деструктивный вариант развития и завершения конфликта имеет следующие негативные последствия:

- снижение эффективности деятельности,
- торможение развития личности,
- утрата уверенности человека в своих силах, формирование устойчивого комплекса неполноценности, синдрома спутанности ролей, несогласованность ценностных ориентаций личности, а иногда – потеря смысла жизни, – снижение самоконтроля,

–понижение притязаний, чтобы избежать неудач,
– деструкция существующих межличностных отношений, повышение агрессивности, тревожности, раздражительности,
–невротическиезаболевания.

Диагностировать наличие внутриличностного конфликта

возможно как раз по затянувшимся ситуациями и появляющимся признакам деструктивного завершения. Иногда формы проявления настолько яркие, что видны даже неспециалисту. К таким внешним формам проявления внутреннего конфликта С.М. Емельянов относит: эйфорию (показное веселье, неадекватное ситуации выражение радости, «смех сквозь слезы»); неврастению (невыносимость к сильным раздражителям, подавленное настроение, снижение работоспособности, плохой сон, головные боли, обострение соматических заболеваний, снижение иммунитета); регрессию (обращение к примитивным формам поведения, уход от ответственности); проекцию (приписывание негативных качеств другому, часто необоснованная критика других); номадизм (частое изменение форм бытования, суетливость); рационализм (самоопределение своих поступков, действий и мыслей).

Механизмы разрешения внутриличностных конфликтов разнообразны и могут приводить как к конструктивному, так и к деструктивному разрешению конфликта. Вот те, которые составляют арсенал психологической защиты личности. Эти механизмы являются подсознательными. С их помощью человек может снять внутреннее напряжение, они помогают справиться с возникшими трудностями, сохраняя образ «Я» и самоуважение и могут стать предметом педагогического наблюдения для диагностики внутриличностных конфликтов. Вот некоторые из них:

- * отрицание – подмена принятия решения игнорированием,
- * проекция – приписывание источнику трудностей негативных качеств как основа для его неприятия и на этом фоне принятия себя,
- 1 Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. СПб, 2000.
- * регрессия – возвращение к более примитивным, детским стереотипам поведения, к состоянию, которое было благоприятным в прошлом опыте,
- * замещение – снятие напряжения, обращение агрессии на более слабый объект или на самого себя,
- * подавление – сдерживание страха посредством забывания его источника, а также обстоятельств, ассоциативно связанных с ним,

- * изоляция – восприятие травмирующих ситуаций или воспоминание о них без чувства тревоги,
- * интроекция – присвоение ценностей или черт характера других людей для предупреждения угроз с их стороны,
- * интеллектуализация – произвольное истолкование событий для развития чувства субъективного контроля над ситуацией,
- * аннулирование – поведение, мысли, способствующие символическому сведению на нет предыдущего акта или мысли, вызвавших сильный дискомфорт, чувство вины, неудовлетворенность желанием,
- * сублимация – удовлетворение вытесненного неприемлемого чувства социально одобряемыми альтернативами,
- * рационализация – нахождение причин для оправдания действий, вызванных подавленными неприемлемыми чувствами,
- * реактивное образование – выработка и подчеркивание в поведение противоположной установки,
- * компенсация – замена неудачных, неуспешных видов деятельности другими, уход от проблемы в другую область,
- * идентификация – моделирование поведения другого лица, более успешного, устойчивого, самостоятельного, благополучного, для повышения самооценки,
- * фантазия – уход в воображение от реальных проблем, достижение желаемой цели в виртуальном мире, что часто ведет к снижению социальной активности.

Роль педагогического воздействия в возникновении и разрешении внутриличностного конфликта может быть различной. Часто от педагогического воздействия зависит, станет ли переживаемый конфликт конструктивным или разовьется по деструктивному сценарию. С одной стороны, педагог приводит человека к осознанию границ собственного знания и незнания, пределов своей компетентности, поведенческих возможностей, функциональной и инструментальной грамотности. Система образования вообще и педагог в частности выступают выразителем той нравственной нормы, той модели поведения, той компетентности, которые ребенок, учащийся должны освоить, и которым он пока не соответствует. Образование выступает носителем должного, внешнего, объективного, а потому жесткого. Педагог выступает как внешняя «вынуждающая» сила, по определению К. Левина. Безусловно, это вызывает у человека негативную реакцию на педагога, педагогическое воздействие и всю систему образования.

Демонстрация неуспешности ребенка, учащегося в образовательном процессе усугубляет его внутренний конфликт нереализованного желания, поскольку жестко информирует: «ты не можешь». Интериоризация этого лозунга приводит к убеждению «я не могу» и ведет к деструктивным новообразованиям личности, например к инертности. Демонстрация объективных показателей несовершенства человека, полученных при анализе его возможностей за пределами зоны ближайшего развития приводит к заниженной самооценке. Объективно ребенок, учащийся, студент обладает меньшими знаниями и умениями, чем взрослый, педагог, специалист. Поэтому традиционная система образования, выстроенная в информационнознаниевой парадигме, ввергает ребенка, учащегося, студента в ситуацию неуспеха, делает образование конфликтогенной зоной. Ребенок находит выход в понижении притязаний, чтобы избежать неудачи и рассуждает примерно так: «Не получил похвалу, пятерку, одобрение? Не очень-то и хотелось! Я ведь не отличник, мне это не надо, не пригодится, я все равно этого никогда не смогу сделать!».

Разные требования педагогов, демонстрация ими различных систем ценностей, различных смыслов жизни, даже разных систем оценивания усугубляют и ролевые конфликты, растягивая дистанцию между различными долженствованиями, между разными «надо». В ситуации, когда один педагог на «отлично» оценивает лишь исполнительские качества личности, а другой – креативные, ребенку, желающему выполнять роль отличника необходимо совместить эти ценностные (скорее, оценочные) системы. Но зачастую, эти системы в конкретной ситуации могут вступать в противоречие. Написать креативное сочинение за короткое время не удастся. Ученик оказывается перед выбором: написать традиционно, шаблонно, но в срок или поработать серьезно и, не соблюдая сроки, создать творческий текст. Эта ситуация может привести к внутреннему конфликту ролей. С другой стороны, именно педагогическое воздействие может вооружить человека необходимыми знаниями, умениями, навыками, моделями поведения, компетентностями, отсутствие которых вызывало дискомфорт. Конфликты нереализованных желаний могут быть разрешены с помощью педагога, который поможет определить пластичность границ возможностей человека. Создавая ситуации успеха в обучении, педагог оснащает ребенка инструментально и развивает в нем уверенность в себе, в своих силах и возможностях. Компетентный педагог всегда поможет ребенку, учащемуся направить агрессию в социально приемлемое русло – физические упражнения, прогулки, спортивные игры, творческое задание и т.п. Постепенно передавая ребенку, ученику, студенту в ходе

образовательного процесса критерии и инструментальные умения самооценки, педагог способствует достижению ребенком адекватной самооценки.

5.Сигналы конфликты. Конфликты между учителями и учащихся. Особенности протекания конфликтов в образовательной среде

Цель – изучить причины и особенности возникновения педагогических конфликтов.

Задачи:

- 1) рассмотреть понятие «педагогический конфликт», структуру данного феномена, функции, динамику;
- 2) ознакомиться с причинами и особенностями протекания конфликтов в педагогической деятельности;
- 3) изучить классификацию педагогических конфликтов;
- 4) выделить основные функции педагога в разрешении педагогических конфликтов.

Ключевые понятия: педагогический конфликт, типы педагогических конфликтов, проблемная ситуация, педагогическая ситуация.

Основные теоретические положения

Педагогический конфликт как разновидность социальных конфликтов анализируется в средовом аспекте, т. е. сферой его протекания является образовательная среда, образовательный процесс.

Педагогический конфликт рассматривают как возникающую в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форму проявления обострившихся субъект-субъектных противоречий, создающих отрицательный эмоциональный фон общения, предполагающую перевод столкновения сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин. Причинами возникновения любого конфликта являются противоречия, которые испытывает личность при взаимодействии в социуме. В образовательном пространстве такими противоречиями могут являться:

- *с позиции педагога:* неудовлетворенность выбранной профессией; повышенная ответственность за качество образования; ответственность за жизнь и здоровье учащихся; неудовлетворенность потребности в признании,

уважении педагога как со стороны учащихся, так и со стороны администрации, педагогического коллектива, родителей; монотонность педагогической деятельности, жесткое планирование и четкое следование ему в рамках данной педагогической системы; использование традиционных форм обучения и оценки;

- *с позиции учащегося*: наличие возрастных сензитивных периодов, ведущих к изменению поведения, реакций на происходящее; психологические, индивидуальные особенности личности учащегося; неудовлетворенность формами подачи материала; непонимание действий педагога (как следствие отсутствия гендерно-ориентированного подхода в межличностном взаимодействии);

- *со стороны родителей*: повышенные требования к школе как к социальному институту образования и воспитания; социальные и статусные противоречия.

Причины педагогических конфликтов

Педагогический конфликт – сложное явление, происходящее, как правило, в силу объективных и субъективных причин. Рассмотрим типологию педагогических конфликтов по М. М. Рыбаковой [82]:

1. Конфликты, вызванные объективными причинами: социально-экономическим положением педагогов, условиями педагогической деятельности (средовой, этнический аспект).
2. Конфликты, связанные с поведением участников учебно-воспитательного процесса.
3. Конфликты в области межличностных отношений (т. е. вызванные субъективными причинами), которые связаны со спецификой межличностных отношений в школьном социуме, обусловлены психологическими особенностями каждого участника учебно-воспитательного процесса (возрастными, индивидуально-психологическими, социально-психологическими).

Педагогический конфликт, как правило, возникает на базе объективных условий, при этом в провокации конфликтов в образовательном учреждении приоритетную роль играет субъективный фактор. Наиболее распространенными конфликтами в педагогической деятельности являются *конфликты межличностных взаимоотношений*: «учащийся – учащийся», «педагог – учащийся», «педагог – педагог», «педагог – администрация», «педагог – родители». В основе данных конфликтов лежат противоречия систем ценностей, мировоззренческих позиций, взглядов, мнений, установок.

Между учащимися часто происходят *конфликты лидерства*, в которых отражается борьба двух – трех лидеров и их группировок за свое первенство в классе, в школе. В средней школе имеют место конфликты между мальчиками и девочками по причине несформированной коммуникативной компетентности среди учащихся разного пола, а также межличностные, межгрупповые конфликты, конфликты между личностью и группой.

С. А. Мустафаева в своей статье «Педагогические конфликты: причины и пути их разрешения» выделяет следующие группы конфликтов межличностного взаимодействия в диаде «педагог – учащийся»: дисциплинарный (конфликты поведения), мотивационный (конфликт разнонаправленных мотивов) и нравственно-этический (возникает в сфере общения в процессе педагогической деятельности (М. М. Рыбакова), из-за различий в системе ценностей (В. М. Афонькова, С. М. Березин, М. Р. Битянова, В. И. Журавлев, Н. И. Самоукина), как фактор эмоционально-субъективных отношений учителей и учащихся) [59]. М.Р.Битянова, Н.И.Самоукина выделяют тип педагогического конфликта, условно названный «организационным», или «структурным». Речь идет о конфликтах между членами педагогического коллектива, которые могут являться следствием проблем, связанных с организацией педагогического процесса (расписание занятий и др.); иметь интимно-личный характер; возникать между преподавателями начальной школы и средних и старших классов вследствие отсутствия преемственности в содержании и организации обучения в начальной и средней школе [10].

Во взаимодействиях «педагог – администрация» нередки конфликты, вызванные решением проблем власти и подчинения; конфликты, связанные с инновационными разработками и введением их в образовательный процесс молодыми педагогами.

Конфликты во взаимодействии «родитель – педагог» могут иметь статусно-ролевой характер, нравственно-этический или быть вызваны проблемами власти и подчинения.

Задача педагогов и членов педагогического коллектива – предотвращать конфликты в рамках учебно-воспитательного процесса, для чего необходимо осознавать причины и условия их возникновения, а также регулярно оценивать состояние педагогической системы в целом.

Структура педагогических конфликтов

Конфликты в педагогической деятельности, как и социальные конфликты, имеют общую структуру. Структурными компонентами педагогических

конфликтов являются *конфликтная ситуация, участники конфликта, объект конфликта, условия протекания конфликта, образы конфликтной ситуации и конфликтное взаимодействие.*

Конфликтная ситуация в педагогике предшествует конфликту, ее составляющими являются субъекты и объект конфликта с их отношениями и характеристиками (М. Р. Битянова, Н. М. Вереникина). Конфликтная педагогическая ситуация представляет собой совокупность объективных и субъективных условий, возникающих в образовательном пространстве и создающих определенное психологическое напряжение, благодаря чему ослабляется рациональный контроль субъектов общения и активизируется их эмоциональное восприятие сложившихся противоречий. Конфликтной ситуации предшествует *инцидент*. По мнению М. Р. Битяновой, инцидент – это ситуация взаимодействия, позволяющая осознать его участникам наличие объективного противоречия в интересах и целях [10].

Инцидент является неосознанным фактом и выступает как повод к конфронтации. Инцидент способствует переходу конфликтной ситуации в конфликтное взаимодействие, которое проявляется в поведении субъектов (культура конфликтного поведения субъектов). В педагогической конфликтологии под конфликтующими сторонами подразумевают *субъектов конфликта*. Ими могут быть отдельные личности или группы лиц (учащиеся, педагоги, педагогические коллективы, администрация, родители).

Объектом педагогического конфликта служат различия в системе ценностей, ресурсы или статус, по поводу которых этот конфликт происходит.

Под *предметом педагогического конфликта* подразумеваются материальные образования, с ним связанные.

Классификация педагогических конфликтов

Педагогические конфликты рассматривают не только в соответствии с общепринятой классификацией конфликтов, но и с учетом типа их проявления. По типу проявления выделяют следующие виды педагогических конфликтов:

- *подлинный*, когда столкновение интересов существует объективно, осознается участниками и не зависит от какого-либо изменяющегося фактора;
- *случайный (или условный)*, в котором конфликтные отношения возникают в силу случайных, поддающихся изменению обстоятельств, не осознаваемых участниками конфликта. Такие конфликты могут быть

прекращены, если участники осознают реально имеющиеся возможности;

- *смещенный*, где воспринимаемые причины конфликта косвенно связаны с объективными причинами, лежащими в его основе. Такой конфликт может быть выражением истинных конфликтных отношений, но в символической форме;

- *неверно приписанный*, когда конфликтные отношения приписываются не тем сторонам, между которыми разыгрывается действительный конфликт. Это делается либо преднамеренно с целью спровоцировать столкновение в группе противника, «затушевав» тем самым конфликт между его истинными участниками, либо непреднамеренно, в силу отсутствия истинной информации о существующем конфликте;

- *скрытый*, в котором конфликтные отношения в силу объективных причин должны иметь место, но не актуализируются;

- *ложный*, не имеющий объективных оснований и возникающий в результате ложных представлений или недоразумений. Педагогические конфликты классифицируются также по направленности и временным характеристикам.

По *направленности* конфликты подразделяются на *горизонтальные*, возникающие между коллегами в учебном заведении или учащимися одного класса, группы, и *вертикальные* – в диадах «педагог – учащийся», «администрация – педагог», «педагог – родитель». По временным параметрам конфликты подразделяются на *кратковременные*, *быстротечные*, *длительные*.

Функции педагогических конфликтов

Обобщая и систематизируя многочисленные исследования (А. Я. Анцупов, А. И. Донцов, Е. А. Первышева, Л. А. Петровская, Т. А. Полозова и др.), выделим конструктивные и деструктивные функции педагогического конфликта.

Конструктивная функция заключается в том, что конфликт служит источником развития личности, ее самосовершенствования; способствует адаптации личности к новым условиям; объективизирует источник разногласий, противоречий, что позволяет найти способы их устранения; снимает психологическую напряженность, избавляет субъектов конфликта от фрустрации; способствует сплочению группы, укрепляет неформальные отношения в коллективе; выявляет общественное мнение, социальные установки, гуманистические ценности в группе.

Проявление *деструктивной функции* педагогического конфликта заключается в разрушении формальных и неформальных отношений, психологическом дискомфорте в общении и совместной деятельности.

Подобные обстоятельства, конечно же, не способствуют преодолению противоречий, имеющих в субъектно-субъектных отношениях. Когда мы говорим об образовательном учреждении, то здесь особенно важно оставаться в рамках конструктивной фазы конфликта. Для этого необходимо учитывать особенности педагогических конфликтов:

- различный социальный статус участников конфликта;
- разная степень ответственности при разрешении педагогического конфликта в связи с разницей в возрасте и жизненном опыте участников;
- профессиональная позиция педагога в конфликте: инициатива разрешения конфликта ложится на плечи педагога, который в первую очередь должен учитывать интересы учащегося как формирующейся личности.

Стратегии поведения личности в конфликте были рассмотрены нами ранее.

Динамика педагогических конфликтов

Выделяют три основные стадии педагогического конфликта: латентная (предконфликтная ситуация); стадия открытого конфликта; стадия разрешения (завершения) конфликта.

Особенностью педагогических конфликтов является острое начало: нарушение социально ценных норм одним из его участников. На что следует ответная реакция оппонента, от формы и содержания которой во многом зависят динамика конфликта и его итог.

Предконфликтная ситуация в педагогическом процессе характеризуется возникновением психологического напряжения в коллективе. О близости конфликта могут предупредить следующие явления [17]:

- *кризис*, когда обычные нормы поведения теряют силу, и человек становится способным на крайности;
- *недоразумение*, вызванное тем, что фрустрирующая ситуация связана с эмоциональной напряженностью одного из участников и приводит к искажению им восприятия действительности;
- *инциденты*, когда незначительный поступок или слово вызывает неадекватную реакцию, раздражение;
- *напряжение* – состояние, которое искажает восприятие человека и изменяет его поступки, действия, поведение, вызывает негативные эмоции и чувства; взаимоотношения с оппонентом становятся источником непрерывного беспокойства; в такой ситуации любое недоразумение может перерасти в конфликт;
- *дискомфорт* – беспокойное внутреннее или внешнее состояние, оказывающее влияние на физическое самочувствие, настроение (интуитивное ощущение опасности, волнение, страх).

Сознательное управление конфликтной ситуацией возможно лишь с позиций конструктивного отношения к конфликту, что подразумевает дифференцирование конфликтов на нереалистические (эмоциональные, беспредметные) и реалистические (предметные, деловые).

Разрешение конфликта, по мнению ученых – педагогов, психологов, социологов, философов, приводит к развитию личности в целом, поскольку конфликтное противоречие, как и любое другое противоречие, является источником развития.

Предотвращение инцидента возможно в случае устранения реального объекта противоречия. Для этого необходимо привлечь в качестве эксперта незаинтересованное лицо или способствовать тому, чтобы один из конфликтующих отказался от предмета конфликта в пользу другого.

Подавление конфликта в деструктивной фазе беспредметного конфликта должно быть направлено на уменьшение числа конфликтующих; применение системы заранее разработанных правил и норм, упорядочивающих взаимоотношения между потенциально конфликтными по отношению друг к другу сторонами; на то, чтобы создать и поддерживать условия, которые затрудняют или препятствуют взаимодействию потенциальных субъектов конфликта.

Отсрочка конфликта – временные меры, которые помогают ослабить эмоциональные проявления в конфликте, изменить представления конфликтующих об оппоненте, о конфликтной ситуации, снизить значимость объекта конфликта в воображении конфликтующих.

Разрешение конфликта. При возникновении конфликтной ситуации педагогу важно при разговоре с учащимся сохранять спокойный тон, быть терпимым, проявлять сочувствие, соучастие, поддерживать обратную связь, быть лаконичным, немногословным, при обращении строить фразы так, чтобы они вызывали нейтральную или позитивную реакцию со стороны учащегося. Педагогу необходимо знать и отслеживать сигналы, свидетельствующие о зарождении конфликта. В педагогической деятельности особенно важны предупреждение и устранение инцидента, а также анализ конфликтной ситуации. Сам инцидент можно устранить волевым или административным путем («нажимом», «давлением»), тогда как конфликтная ситуация будет сохраняться, принимая затяжную форму и отрицательно влияя на жизнедеятельность педагогического коллектива.

6.Диагностическая информативность методов исследования конфликтогенности образовательной среды

Стратегия разрешения педагогического конфликта

Завершение конфликта (окончание его по любым причинам) может происходить в разных формах:

- Затухание конфликта, как временное прекращение противодействия при сохранении противоречия и напряженных отношений, означает переход конфликта в скрытую форму. Это происходит при потере субъектами мотивации к противоборству, переключении активности на другие сферы или при истощении ресурсов, сил и возможностей продолжать борьбу.
- Устранение конфликта означает ликвидацию основных структурных элементов конфликта: уход одного из субъектов, исключение взаимодействия на определенное время (например, на время каникул) или устранение объекта конфликта, что разрушает саму возможность и необходимость конфликта.
- Перерастание в другой конфликт возможно при возникновении нового, более значимого противоречия и смене объекта конфликта. Например, конфликт по поводу справедливости оценок между учителем и родителями может перерасти в конфликт по поводу целей образования или стиля взаимоотношений с детьми.
- Урегулирование конфликта – устранение противоречия между субъектами конфликта при участии третьей стороны.
- Разрешение конфликта – это совместная деятельность его участников, направленная на прекращение противодействия и решение проблемы, которая привела к противоборству. Оно предполагает активность обоих субъектов по преобразованию условий и устранению причин конфликта. В разрешении конфликта возможно три принципиально различных подхода: 1) изменить ситуацию, 2) изменить отношение к ситуации; 3) измениться самому. Эти три типа активности осуществляются в рамках пяти стилей поведения в конфликте, выделенных американскими учёными У.Томас и Х. Килмен.

Избегание конфликта (уход, игнорирование, попустительство, изменение отношения к ситуации) состоит в том, что человек оттягивает момент решения проблемы, стремится не замечать противоречия или на некоторое время отложить принятие решения. Избегание является попыткой уйти от конфликта при минимуме затрат. Действительно, при определённых условиях ситуация сама собой затихает. Но всё же такое поведение нельзя назвать бесконфликтным, так как иногда затягивание решения конфликта приводит к непомерному росту проблемы и нарастанию напряженности в коллективе. Если учитель физически или эмоционально уходит от конфликта (перестает рассматривать ситуацию как конфликтную), то он теряет возможность участвовать в дальнейшем развитии ситуации. Данный стиль приемлем, когда ситуация не достаточно важна или противоречие, лежащее в основе ситуации, разрешить нельзя (например, ребёнок в состоянии

истерии). В этом случае конфликт можно завершить, т. е. прекратить конфликтное взаимодействие (так, многие семейные конфликты обычно неразрешимы, но завершимы). Избегание конфликта имеет смысл и в том случае, когда сила противника слишком велика. Дети довольно часто пользуются этим стилем во взаимоотношениях с учителями и родителями. Чувствуя невозможность противостоять превосходящим силам педагогического воздействия, они прибегают к таким приемам избегания конфликта как появление вторых дневников, имитация болезни, пропуск занятий. К этой же стратегии прибегают педагоги в ситуации неуверенности, неподготовленности, неумения выстроить свою позицию и организовать разрешение конфликта.

Приспособление (соглашательство, уступка) заключается в изменении самого субъекта конфликта и является попыткой поддержать добрые отношения любой ценой. Это вынужденный или добровольный отказ от борьбы и сдача своих позиций. Эта тактика может быть разумной, если конфронтация по поводу незначительных разногласий вносит чрезмерный стресс во взаимоотношения на данном этапе, если субъект осознает свою неправоту или чрезмерно зависим от оппонента. Но в серьезном конфликте соглашательский стиль приводит к тому, что главные спорные вопросы остаются неразрешенными. Приспособлением необходимо владеть для построения взаимоотношений с близкими людьми, когда предстоит сделать выбор: хотите ли вы быть правым или сохранить спокойствие, целостность и счастье вашего объединения (класса, педагогического коллектива, семьи). К такой стратегии может склонить значительный ущерб, полученный в ходе борьбы, угроза более серьезных негативных последствий или отсутствие шансов на иной исход. Данный стиль неприемлем, когда приходится поступиться своим достоинством и честью, терять собственное лицо, отказываться от своей системы ценностей. Часто неспособность разрешить конфликт, недостаточная профессиональная подготовленность к конфликтным ситуациям, стагнация педагогической профессиональности трудных педагогических ситуациях приводит к позиции педагогического попустительства, вседозволенности. К сожалению, иногда эта позиция стыдливо прикрывается показной заботой о правах детей и их свободе. В конфликте отцов и детей (педагогов и учащихся) зависимая позиция ребенка тоже подталкивает его к соглашательству. Но при этом могут произойти серьезные потери в становлении личностной структуры – попрание определенных ценностей, формирование конформизма как черты личности, определение соглашательства преобладающим стилем поведения.

Конфронтация (преодоление, доминирование, подавление, борьба, соперничество, напористость, конкуренция, доминирование, изменение ситуации) как стиль поведения выражает стремление подчинить ситуацию себе, настоять на своем, склонить иных субъектов к своей позиции. Конфронтация предполагает установку на достижение цели любыми средствами. Цель конкуренции – «победа» над противостоящей стороной. В этом стиле поведения субъект воспринимает иного субъекта как противника,

соперника, врага. Признаками конфронтации являются недоверие (все, что исходит от «врага» безусловно плохо); снятие вины с себя «в пользу врага» (во всех проблемах виноват «враг»); негативное ожидание (все, что предпринимает враг, приведет к негативным для субъекта результатам); деиндивидуализация (враг обесценивается до состояния «вещи», враг врага воспринимается как друг, друг врага – враг). Предпочтение данной тактики нередко объясняется:

- подсознательным стремлением оградить себя от переживания поражения;
- инстинктивным стремлением к самосохранению;
- эгоцентризмом;
- чувством групповой принадлежности, делением людей на своих и чужих, восприятием «чужака» как врага;
- напряженными межличностными отношениями;
- эскалацией отрицательных эмоций;
- деструктивными действиями другой стороны;
- важностью объекта конфликта и невозможностью компромисса, избегания или другой тактики.

Человек, использующий эту стратегию, активен и ведёт открытую борьбу. Для применения данной стратегии необходимы такие качества личности как настойчивость, установка на достижение успеха, честолюбие, требовательность, добросовестность и др. Конфронтация бывает оправдана в ситуациях явной конструктивности предлагаемого решения, выгоды результата для всей группы, отсутствия времени на убеждение оппонентов, при высокой вероятности опасных последствий.

Однако применение данного стиля имеет существенные недостатки:

- он редко приносит долгосрочные результаты, поскольку проигравшая сторона не будет поддерживать решение, принятое вопреки её воле, а иногда прибегает даже к прямому саботажу этого решения;
- после длительной конфронтации остаётся осадок горечи, негативное «послевкусие», что требует релаксации;
- не позволяет приобрести необходимое в сложном социуме умение жить в ситуации неудачи.

Компромисс (кооперация) проявляется в изменении ситуации и изменении самого субъекта. Это тактика достижения соглашения взаимными уступками на основании использования формальных компонентов и апелляции к формальному порядку вещей. Однако такое решение проблемы подразумевает, что в конфликте делится какая-то конечная величина, и в процессе этого раздела нужды всех участников не могут быть полностью удовлетворены. Тем не менее, раздел поровну нередко воспринимается как самое справедливое решение и, раз мы не можем увеличить размер делимого объекта, равноправное пользование имеющимися благами – уже достижение.

Недостаток компромисса заключается в том, что он не до конца удовлетворяет нужды сторон и является далеко не самым оптимальным решением конфликта. Компромисс может послужить этапом принятия

оптимального решения, на некоторое время отложив окончательное разрешение конфликта в интересах всех сторон. **Сотрудничество** – тип взаимодействия в конфликте, при котором его участники стремятся к разрешению возникшего между ними противоречия, ориентируясь на сохранение позитивных взаимоотношений. Сотрудничество предполагает не только изменение отношения к ситуации, но и изменение самой ситуации. Эта стратегия взаимного выигрыша, когда наличие победителя не означает автоматически наличия побежденного. Соглашение достигается в форме высококачественного решения, не встречающего возражений со стороны субъектов взаимодействия. Типичные правила действий в этом варианте предполагают, что участники прежде всего стремятся победить проблему, а не друг друга, что они избегают торга или усреднения, что они ищут способы решения проблемы; что они принимают конфликт как полезный, считая, что он не вызовет угрозы или обороны. В основу данной стратегии положен закон толерантности. Любой участник конфликта получает право «быть другим», и эта инаковость не воспринимается как угроза. Для достижения соглашения субъекты принимают роль партнеров, используют неформальные компоненты – убеждение, аргументацию. Цель использования данной стратегии – достижение долгосрочного согласия.

Сочетание стратегий различных субъектов конфликта приводит к определению стратегий разрешения конфликта по следующей схеме:

соперничество + соперничество = соперничество

соперничество + приспособление = приспособление

компромисс + компромисс = компромисс (симметричный)

компромисс + сотрудничество = компромисс (симметричный)

компромисс + приспособление = компромисс (асимметричный)

компромисс + соперничество = компромисс (асимметричный)

сотрудничество + сотрудничество = сотрудничество

избегание + любая стратегия = избегание

Представление о сотрудничестве как позитивной стратегии разрешения конфликта впервые возникло в 1942 г. в работах американского социального психолога М. Фоллет и изначально обозначалось как стратегия интеграции. Понимание сотрудничества как ключевой стратегии педагогического взаимодействия позволило создать целое педагогическое направление – педагогику сотрудничества. Основным коммуникативным механизмом в этой педагогической технологии признается диалог. В процессе педагогического взаимодействия педагогу, как субъекту несущему ответственность за исход конфликта, важно уметь владеть всеми перечисленными стратегиями и адекватно применять их в сложных педагогических ситуациях. При этом не следует забывать, что на выбор стратегии поведения в конфликте влияют:

соотношение статусов субъектов конфликта;

иерархия ценностей или ценностные ориентации;

прошлый (позитивный, негативный или неопределенный) опыт конфликтного взаимодействия, стереотипы (профессиональные, половые, расовые и т.д.);

цель поведения в конфликте (победить, решить проблему, сохранить позитивные отношения);

восприятие противостоящей стороны как партнера, оппонента, противника или непреодолимой преграды;

владение средствами воздействия, стереотип поведения (способность к убеждению и диалогу, апелляция к формальному порядку, силовое давление и эмоциональное воздействие). Ребенок, учащийся по всем названным факторам уступает (проигрывает) педагогу, обладающему более высоким статусом, устойчивой системой ценностей, большим опытом конфликтного взаимодействия и, главное, огромным арсеналом средств воздействия (от принуждения, насильственного подчинения и убеждения до эмоционального заражения). В конфликте между педагогом и учеником, взрослым и ребенком субъекты не равны по определению, поэтому педагогу надо быть особенно внимательным, деликатным и корректным. У педагога к названным факторам присоединяется один, который должен стать доминирующим, – педагогическая цель. В педагогических целях педагог может использовать все названные стратегии. Управление подразумевает урегулирование, разрешение, или даже инициирование некоторого конфликта для достижения целей образовательно-воспитательного процесса. Правильно организованное управление нацелено на уменьшение деструктивных и усиление конструктивных последствий конфликта. Варьирование стратегиями, владение ими, способность в различных условиях организовать развитие событий по той или иной стратегии – составляющие конфликтологической компетентности.

Педагог может выступать не только участником конфликта, но и **посредником**, третьей стороной. Педагогическое посредничество имеет определенную специфику и отличается от психологического посредничества. «Психологическое посредничество – это прежде всего психологическая помощь людям в конфликтных ситуациях, направленная на восстановление нарушенных отношений и их продолжение на новой, более конструктивной основе». В психологии существуют две полярные точки зрения на этическую или моральную позицию психолога (медиатора, посредника) по отношению к решаемой в конфликте проблеме:

1. выдвижение на первый план нейтральной позиции психолога (запрет принимать какую-либо собственную моральную позицию по отношению к проблеме, так как это приводит к ожиданию им оценок, попыткам защищаться и т.п.);
2. открытое выражение посредником своей ценностной позиции. Вряд ли возможно говорить о целесообразности той или иной точки зрения в сфере педагогической конфликтологии.

Конкретная конфликтная ситуация, определенный контекст конфликта, а главное профессиональные ценности педагога требуют выбора той или иной позиции в каждом конкретном случае. Поскольку конфликт рассматривается в педагогике как формирующий и развивающий фактор, позиция педагога может оказаться существенной при принятии участниками конфликта решений. Но это в свою (Анцупов А.Я., Баклановский С.В. Конфликтология в схемах и комментариях. СПб, 2006. С.241.) очередь, зависит от имиджа и авторитета педагога, степени доверительности его отношений с участниками и от множества других факторов. Важным представляется соблюдение неких принципов при педагогическом посредничестве. Среди этих принципов можно выделить те, которые являются общими с психологическим посредничеством:

- ответственность посредника за процесс,
- обеспечение защищенности участников,
- стимулирование перехода к конструктивному разрешению конфликта.

В тоже время педагогическое посредничество подразумевает ряд специфических принципов и установок. Среди них ответственность не только за процесс, но и за результат; влияние педагога на характер принимаемых решений; использование личностных качеств и авторитета для принятия участниками конструктивного решения; доскональное знание не только внешней, но и внутренней стороны конфликта; использование конфликта в целях конфликтологической подготовки и развития конфликтологической компетентности.

Последнее означает, что, участвуя в конфликте в качестве посредника, педагог должен использовать это для ознакомления участников (учеников, детей) с теорией конфликта и освоения умений по предупреждению и конструктивному разрешению конфликтов. Поэтому педагог не только осуществляет шаги в разрешении конфликта, но и знакомит с этой последовательностью самих участников если не во время процесса, то после его завершения. Так, само описание конфликта по определенной схеме и канону позволит участникам лучше разобраться в сути конфликта и уже является шагом в его разрешении. Педагог как посредник может и должен не только организовать разрешение конфликта, но и способствовать устранению причин его возникновения. Так, если педагог видит, что конфликт во многом определяется повышенной агрессивностью ребенка, необходимо способствовать снятию этой агрессивности педагогическими методами (рекомендовать учащемуся занятия спортом, организовать в классе туристический поход с преодолением трудностей и т.д.) Педагогическое посредничество на самом деле следует понимать шире определения «посредник». Оно приближается к определению медиаторства, в котором А.И. Шпилов выделяет несколько ролей¹. «Третейский судья» – наиболее авторитарная роль, обладающая наибольшими возможностями по определению вариантов решения

проблемы. Он самостоятельно на основании изучения проблемы выносит решение, которое не оспаривается. Для детей с неразвитой волевой сферой в определенных ситуациях этот тип посредничества единственно верный. Формирование самостоятельности здесь будет заключаться в аргументации решения и объяснении его смысла. «Арбитр» также обладает значительными полномочиями, но он обсуждает свое окончательное и обязательное для исполнения решение с участниками конфликта. Его решение может быть обжаловано в вышестоящей инстанции. «Собственно посредник» имеет более нейтральную позицию. Обеспечивая конструктивное обсуждение проблемы, окончательное решение он оставляет за самими участниками. «Помощник» участвует в урегулировании конфликта с целью совершенствования процесса обсуждения проблемы, организации взаимодействия, но не вмешивается в содержание противоречия и принятие окончательного решения. «Наблюдатель» своим присутствием в зоне конфликта лишь сдерживает участников от нарушения договоренностей и от взаимной агрессии, создавая тем самым условия для конструктивного взаимодействия.

Такое широкое посредничество является важнейшим фактором в конструктивном разрешении педагогических конфликтов. При этом педагог может обеспечить:

- волевое прекращение конфликта (третейский судья, арбитр);
- разведение конфликтующих сторон (третейский судья, арбитр);
- блокирование борьбы (третейский судья, арбитр, наблюдатель);
- применение санкций к сторонам (третейский судья, арбитр);
- определение правого и неправого (третейский судья, арбитр);
- оказание помощи в поиске решения (помощник, посредник);
- содействие нормализации отношений (помощник, посредник);
- оказание помощи в организации общения (помощник, посредник);
- контроль за выполнением решения (арбитр, посредник, наблюдатель).

В педагогической конфликтологии для определения стиля и нормы поведения педагога в сложных ситуациях используется понятие **«конфликтологический стандарт»**. Стандартом принято называть правовую норму. Однако в современном образовании под конфликтологическим стандартом педагога имеется ввиду свод принципов, на которые должен ориентироваться педагог, организуя свое поведение в конкретной конфликтной ситуации. Конфликтологический стандарт не исключает своеобразия, индивидуальной гибкости поведения человека. Однако он должен предусматривать определенные ограничения для неприемлемых форм общения в конфликтных ситуациях с целью обеспечения сохранности чести и достоинства каждой личности. Кроме ограничительных (лимитирующих) в конфликтологический стандарт входят и разрешительные (направляющие) принципы. Вот некоторые из этих принципов.

1. Исключение насилия.

Насилием считают всякое физическое, социально-организованное, психическое (словесное, моральное) воздействие на человека, которое неправомерно понижает его нравственный (духовный), социальный (в том числе правовой) и жизненный статус, причиняет ему физические и душевные страдания; а также угроза такого воздействия. Выделяют следующие формы насилия: прямое (личное, практикуемое во взаимоотношениях индивидов) либо косвенное; структурное (заключенное в структурах социальных институтов); физическое; психологическое (манипуляции, угрозы, принуждение, психотропное воздействие и др.); скрытое (латентное) и открытое насилие. Структурное насилие, по мнению многих исследователей, составляет характерную черту всей отечественной системы образования, и в особенности средней школы. Оно проявляется в том, что учителя, свыкшись с традициями структурного насилия, характерными для нашего общества в целом, часто в своих взаимоотношениях с учащимися проявляют авторитаризм, подавляют их личность, навязывая им свое мнение, отношение, оценку и тем ущемляя их права. Хотя слово «насилие» в русском языке связано со словом «сила», ненасилие неправильно было бы понимать как полный отказ от принуждения, в том числе такого, которое требует приложения силы. Принуждение может быть нравственно-психическим, социальным, административным или физическим, но насильственным является принуждение, совершаемое неправомерно или ради несправедливых и неправомерных целей.

Антитезой насилия в сфере образования является педагогика ненасилия. Нравственным императивом педагогики ненасилия является убеждение, что человек является высшей ценностью. Педагогика ненасилия является выражением моральной силы и потому, в отличие от насилия, не требует специального оправдания. Ненасилие, рассматриваемое как нравственный принцип педагогики, предполагает милосердие, взаимопонимание, участие, терпимость к человеческим недостаткам. (Здесь под недостатками подразумеваются природные, возрастные и социально обусловленные характеристики людей, которые, помимо их желания, создают им сложности в общении.) Поэтому принцип отказа от насилия неразрывно связан с принципом толерантности.

2. Толерантность.

Толерантность как принцип взаимодействия, основанный на цивилизованном компромиссе между конкурирующими субъектами, на готовности к принятию иных логик и взглядов выступает условием педагогической деятельности, элементом конфликтологического стандарта. Феномен толерантности в образовании настолько сложен, что ему посвящен специальный раздел в данном пособии.

3. Эмпатия.

Постижение эмоционального состояния другого обходимо педагогу как механизм понимания. В психологии «различают эмоциональную эмпатию, основанную на механизмах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого человека; когнитивную эмпатию, базирующуюся на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогия и т.п.), и предикативную эмпатию, проявляющуюся как способность человека предсказывать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях»¹. Без понимания другого вряд ли можно адекватно выстроить собственное поведение в сложной ситуации, какой является конфликт, а тем более предвидеть поведение другого. Несмотря на то, что эмпатию часто противопоставляют рефлексии на основании замкнутости в рамках непосредственного эмоционального опыта², эмпатийность и рефлексивность педагога вполне сочетаются и даже взаимодополняют друг друга в конкретной педагогической практике.

4. Рефлексия.

Самопознание педагогом своих внутренних психических актов и состояний, понимание самого себя, а также того, как другие понимают его, необходимо для сохранения педагогом управленческой позиции в конфликте. Педагогу важно быть не только в конфликте, но и над ним. Позиция наблюдателя, позволяет сохранить трезвость восприятия, удержать эмоциональное состояние и осуществить необходимые интеллектуальные операции для определения необходимой, наиболее эффективной и конструктивной стратегии поведения в конфликте.

5. Фасилитация.

Развитие и разрешение конфликта представляет собой острую форму развития личности. В педагогическом конфликте изменяются прежние и формируются новые отношения личности. Более того, конфликт – необходимое условие развития. Целью поведения педагога в конфликте следует считать выработку отношения к конфликту как к форме проявления противоречий, конструктивное разрешение которых будет способствовать личностному росту участников. Поэтому одним из ведущих принципов, определяющих конфликтологический стандарт поведения педагога, является фасилитация. Под педагогической фасилитацией понимают механизм вспоможения, повышения скорости и продуктивности образовательной деятельности, основанный на признании субъектности участников образования. Фасилитация противопоставляется принципу формирования, который в свою очередь основан на признании ребенка, ученика, воспитанника объектом педагогического воздействия. Важнейшим механизмом фасилитации являются диалоговое общение, использующее

технику активного слушания и адекватного говорения. Умение слушать других – один из основных навыков при разрешении конфликтов. Техники активного слушания являются для педагога необходимыми элементами его профессиональной компетенции, составляющими конфликтологический стандарт.

- Безмолвное слушание, дополненное невербальными знаками внимания, позволяет показать собеседнику заинтересованность разговором, поощрить его к продолжению общения.

- Простое повторение с целью прояснение смысла сказанного может быть эффективно использовано при общении с людьми в состоянии агрессии.

- Уточнение, прояснение, перефразирование (краткое изложение слов оппонента в собственной редакции, но сохраняя его точку зрения) обеспечивает по возможности более точное понимание смысла сказанного.

- Демонстрация, отражение чувств другого человека позволяет установить обратную связь и показать, что чувства другого человека понятны и важны. Это требует определенной эмпатийности (способности к эмпатии, сопереживанию, отождествлению себя с собеседником, разделению его интересов и чувств) и вносит в общение теплоту и доброжелательность.

- Подведение итогов (резюмирование) является своеобразной формой соглашения, выражения общей с оппонентом позиции.

Кроме умения слушать педагогу необходимо владение приемами изложения собственной точки зрения, не вызывая при этом агрессии или желания защищаться у оппонента. Австралийские конфликтологи Х. Корнелиус и Ш. Фэйр предлагают эффективный способ выражения отношения к какой-либо ситуации, соответствующий стратегии оптимального самоутверждения – «Я - высказывание». Такое высказывание передает объективное отношение к определённом предмету (событию, ситуации и т. д.), представляет предмет (событие, ситуацию и т. д.) как сугубо собственную проблему, не содержит субъективных оценок и эмоциональной окраски выражений. Так, высказывание «Вы меня обманываете» может усугубить противостояние и его целесообразнее заменить на «Я–высказывание»: «Я чувствую себя обманутым». Таким образом, организация, управление и стратегия завершения педагогического конфликта требует от педагога виртуозного профессионализма в рамках конфликтологического стандарта, основанного на принципах отказа от насилия, толерантности, эмпатии, рефлексии и фасилитации.

В свое время Макс Отто утверждал, что глубочайшим источником философии человека, источником, который питает и формирует ее, является вера или отсутствие веры в человечество. Если человек питает доверие к людям и верит в то, что с их помощью он способен достичь чего-то значимого, тогда он усвоит такие взгляды на жизнь и на мир, которые будут находиться в гармонии с его доверием. Из этого, в частности, следует, что в любой педагогической концепции кроме привычно выделяемых теоретической и практической составляющих всегда имеется, но не всегда

осознается и заявляется еще одна - ценностная. Именно это аксиоматическое кредо и является реальным фундаментом концептуальных построений. По утверждению Л. С. Братченко, «если приложить этот критерий веры/неверия в человека к основным психологическим теориям, то они достаточно четко разделятся на две группы...: *доверяющих* человеческой природе (т.е. - гуманистически ориентированных) и *недоверяющих*»¹. В соответствии с базовой установкой и решением проблемы сущности человека решается и вопрос о том, как правильно развивать и воспитывать человека. Этот вопрос о смысле воспитания принципиально решается следующим образом. Если сущность человека негативная, то ее надо исправить; если ее нет - ее надо создать, сконструировать и вложить в человека (причем в обоих случаях главным ориентиром выступают так называемые интересы общества). Если она позитивная - ей надо помочь раскрыться; если сущность обретается посредством свободного выбора, то следует помочь ей сделать этот выбор. В последних двух случаях во главу угла ставятся интересы самого человека. Таким образом, более развернутая типология базисных имплицитных установок в мире психологических концепций представляется Братченко Л.С. следующим образом:

Базисная установка	Взгляд на природу человека	Смысл воспитания	Основные представители
Неверие	изначально	исправление,	классический
негативная	компенсация	фрейдизм	в человека
пассивно нейтральная	формирование, коррекция	бихевиоризм, НЛП, большинство подходов в советской психологии	
безусловно позитивная	помощь в актуализации	концепции К.Роджерса, А. Маслоу	Вера в человека
условно позитивная	помощь в выборе	экзистенциальный подход В. Франкла, Бюджентала	

Хотя эта схема (как и любая попытка классификации в психологии), безусловно, упрощает реальное многообразие подходов, но она, на взгляд Л.С. Братченко, фиксирует очень принципиальные различия и достаточно ясно очерчивает пространство профессионального самоопределения психолога и педагога, варианты выбора и глубинные основания этого выбора.

Становится очевидным, что в психологии и педагогике профессиональное самоопределение предопределяется фундаментальными жизненными установками, т.е. - личностным самоопределением. Спор между концепциями, вытекающими из разных базовых установок, как правило, заканчивается безрезультатно потому, что сталкиваются аксиоматические положения, по сути дела, - разные веры. А вера, как известно, мало восприимчива к аргументам, и обращается с фактами как магнит с предметами, притягивая только «свое», подтверждающее и поддерживающее положение веры.

В рамках предложенной дихотомии проявляются две возможные стратегии педагогического взаимодействия Взрослого и Ребенка, две противоположные позиции, которые и являются проявлением двух основных базисных установок.

1) Если Взрослый исходит из веры в человека, из признания его природной сущности доброй и конструктивной, - то он будет ценить и принимать ребенка таким, какой он есть, он будет уважительно и доброжелательно относиться к нему, его свободе и праву выбирать свой жизненный путь и самому (т.е. опираясь на себя) идти по этому пути. Именно этим своим отношением Взрослый обеспечивает условия для нарастающего действия тенденции к актуализации - для свободного, естественного и эффективного становления Ребенка как полноценного человека, то есть - для его личностного роста.

2) Если Взрослый исходит из неверия в человека, из непризнания его природной сущности как движущей силы развития или из приписывания этой сущности асоциальных, деструктивных качеств, - то он будет стремиться либо преодолеть, переделать изначально негативную сущность, либо берет на себя ответственность за ее создание и за проектирование жизни Ребенка за него, рассматривая самого Ребенка как исходный материал. Эта формирующая активность Взрослого и служит причиной драмы развития, суть которой по образному выражению Л.С. Выготского в «переплавке человека».

Определение индивидуальной педагогической стратегии с неизбежностью сталкивается с необходимостью выбора одной из двух базисных установок. Очевидно также, что принципы, изложенные в этой главе как основание для проектирования педагогической практики лежат в поле действия базисной установки веры в человека, его способности и возможности, его потребности в личностном развитии.

7. Конфликтные ситуации в учебной процессы

Способы разрешения конфликтов в системе «педагог – учащийся»

В своей статье «Педагогические конфликты: причины и пути их разрешения» С.А.Мустафаева отмечает четыре конфликтных периода, через которые проходят учащиеся в процессе обучения в школе [59].

Первый конфликтный период – начало учебной деятельности. Учащиеся первого класса переживают довольно сложный этап в своей жизни: происходит смена ведущей деятельности (с игровой на учебную), меняется социальная роль (из ребенка он превращается в школьника), возникают новые требования и обязанности. Психологическая адаптация к школе может длиться от трех месяцев до полутора лет.

Второй конфликтный период совпадает с переходом учащегося в среднее звено. Появляются новые школьные предметы, более сложные по сравнению с предметами в начальной школе, которые проводят разные педагоги-предметники. Педагоги средних классов к учащимся относятся более строго и требовательно, чем учителя начальных классов. Увеличивается учебная нагрузка, больше самостоятельной работы, происходит адаптация к новым учителям и новым предметам.

Третий конфликтный период наступает в начале 9-го класса, когда возникает проблема выбора дальнейшего пути: продолжить учебу в школе или идти учиться в среднее специальное учебное заведение. Подростки в данном положении часто испытывают «комплекс неполноценности» в связи с тем, что администрация школы не намерена обучать неуспевающего или конфликтного подростка, а также по причинам материального характера. Таким образом, для многих учеников девятый класс выступает определенной границей между детством и взрослой жизнью.

Четвертый конфликтный период – окончание школы, выбор профессии, экзамены в вуз, начало личной жизни. К сожалению, сегодня школа не готовит выпускников к реализации определенных социальных ролей, необходимых во взрослой жизни. Поэтому данный период зачастую бывает остроконфликтным и может сопровождаться неудачами, кризисами, проблемами в различных сферах жизни.

Межличностные конфликты, возникающие между педагогами и учащимися, по своему содержанию могут быть *деловыми* и *личными*. Деловые конфликты, по мнению М. М. Рыбаковой, возникают по поводу качества выполнения учащимися учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности. Е. А. Соколова называет такие конфликты учебными, связывая их появление с нарушениями делового характера. Н. И. Самоукина считает, что данный тип конфликтов возникает между педагогом и учащимся из-за слабой учебной мотивации, отсутствия желания и интереса к учебе. По мнению В. И. Журавлева, конфликты в сфере дидактического взаимодействия связаны в первую очередь с ошибками учителей при выборе методики оценивания знаний и умений учеников, манипуляцией оценками. Причинами недовольства учащихся оказываются и такие методические изъязны в работе педагога на уроке, как непонятное

объяснение, бессистемное изложение, усложненный язык, отсутствие повторений, сухость преподнесения материала, неумение связать тему с жизнью, заинтересовать предметом и др. [24, 82 и др.]. При возникновении конфликтной ситуации необходимо проявлять по отношению к учащемуся терпимость, сочувствие, соучастие; поддерживать обратную связь, быть лаконичным, немногословным, говорить спокойным тоном и так строить фразы, чтобы они вызвали нейтральную или позитивную реакцию у учащегося.

На первой (дословесной) фазе прояснения конфликтной ситуации необходимо дать учащемуся выговориться, внимательно его выслушать, выдержать паузу при излишней эмоциональности учащегося; мимикой, жестами подтверждать свое участие, понимание его состояния. По возможности нужно уменьшить дистанцию, например, приблизиться к учащемуся, коснуться его, наклониться и т. п.

На второй (словесной) фазе педагогу требуется обратить внимание учащегося на его самочувствие, состояние; рассмотреть факты; признать свою вину (если она есть); показать учащемуся свою заинтересованность в разрешении проблемы; подтвердить общность интересов, целей и задач; разделить с учащимся ответственность за выбор решения; выразить уверенность в тех его качествах, которые помогут ему самостоятельно справиться со своим состоянием; попросить у учащегося совет, как поступить взрослому (чтобы учащийся сам решил свою ситуацию); пообещать поддержку и, если есть возможность, решить вопрос сразу или сделать это в кратчайшие сроки.

Наиболее эффективным взаимодействие педагога и учащихся оказывается в случае ориентации обеих сторон на сотрудничество в условиях совместной деятельности. Частота и характер конфликтов зависят от уровня развития класса, учебной группы как коллектива: чем выше этот уровень, тем реже в нем создаются конфликтные ситуации. В сплоченном коллективе всегда имеется общая цель, а в ходе совместной деятельности формируются общие ценности и нормы. В таких коллективах имеют место преимущественно деловые конфликты между педагогом и учащимися, которые возникают как следствие объективных, предметных противоречий в ходе осуществления совместной деятельности. Они имеют положительный характер, так как направлены на коллективное сотрудничество и достижение общей цели. Деловой конфликт не исключает эмоциональной напряженности участников конфликта, но при этом не содержит негативного личного отношения к предмету разногласий. Личная заинтересованность в общем деле не позволяет сводить счеты, самоутверждаться путем унижения другого. После конструктивного решения вопроса, породившего деловой конфликт, взаимоотношения его участников нормализуются.

Конфликтные ситуации в педагогическом процессе, особенно в старших классах, считаются закономерными и привычными. Их разрешению способствует организация коллективной учебной деятельности учащихся разного возраста, усиление деловой взаимозависимости между ними.

Проблемная ситуация с учащимся, плохо успевающим по предмету, или «трудным» в плане поведения требует от педагога внимания к личности учащегося, знания особенностей поведения ребенка в ситуации фрустрации (контрольная работа, повышенная тревожность при ответе у доски и др.), готовности к оказанию помощи в выполнении задания. Ни в коем случае нельзя ставить низкие оценки по предмету за несоблюдение учащимся норм и правил поведения в учебном заведении: это будет способствовать затяжному межличностному конфликту с педагогом и приведет к снижению интереса к его предмету. Сближению позиций педагога и учащегося помогут некоторые приемы:

- называйте учащегося по имени даже тогда, когда он совершил проступок. Это придает обращению требовательно-уважительный характер. Следует учитывать, что к подросткам обращаются по имени особенно редко. Услышав свое имя, учащийся автоматически настроится на доверительное общение;

- используйте невербальные средства общения. В общении педагога с учащимися большое значение имеют не только содержание речи, но и интонация, мимика, тон. Ребенок по интонации чувствует отношение к нему взрослого, скрытый смысл сказанных слов – он обладает «эмоциональным слухом». Крик и монотонная речь в общении с учащимися практически не имеют воздействующей силы;

- учитесь слушать и слышать учащегося, настраивайтесь на его «волну». Некоторым учащимся сложно формулировать фразы, отвечать устно перед всем классом. А педагоги прерывают его и еще больше смущают своим отношением: «Ладно, все понятно, иди!». Часто педагог не готов выслушать учащегося в силу собственной занятости, и учащийся теряет интерес к взрослому, который не слышит его;

- никогда не упрекайте ученика, особенно подростка, за неблагополучие в семье, за поведение родителей, братьев, сестер – подросток не простит этого;

- как средство предупреждения и успешного разрешения конфликтов используйте прием «возврат эмоций». Осознание истинного мотива поступка учащегося позволяет педагогу абстрагироваться от собственных переживаний и эмоций и проявить сочувствие и соучастие к ученику. Когда педагогу приходится делать замечания на уроке, можно использовать следующие приемы, позволяющие снять напряжение: шутка, ирония, розыгрыш, замечание, поданное в виде афоризма, и т. п. Важнейшая предпосылка успеха – знание педагогами тех стадий, которые проходит процесс понимания учащимися его требований. Первую стадию можно условно обозначить как стадию *проверки мобилизационной способности педагога*. Учащиеся неосознанно отмечают особенности поведения учителя, эмоциональное состояние, способность правильно оценить ситуацию, найти соответствующую форму эмоционального отношения к ней, согласовать с этой формой слова, поступки. Например, молодой педагог растерялся в трудной ситуации, но пытается сделать вид, что ничего не произошло. Однако его поступки

лишены внутренней логики, не учитывается психологическая атмосфера коллектива. Учащиеся тонко замечают подобное несоответствие, они отмечают все: как педагог вошел, его мимику, улыбку. Особо выделяют его способности мгновенно ориентироваться в ситуации и оперативно принимать решения.

Проверка психологической устойчивости педагога составляет содержание второй стадии. Речь идет об оценке волевых качеств, терпения, настойчивости, умения добиваться выполнения своих требований. Третья стадия – *проверка ценностных ориентаций педагога*. Здесь учитываются его требовательность, доброта, принципиальность, справедливость, внимательность, отзывчивость, честность, благородство. Четвертая стадия связана с оценкой таких профессиональных качеств педагога, как *компетентность* и *методическая подготовленность*. На определенных этапах развития личности у учеников возникают новые критерии оценки деятельности педагога. В начальных классах дети воспринимают учителя как эталон мудрости и поведения в силу самого педагогического статуса: «Учитель всегда прав, учитель справедлив, учитель все видит». Они замечают его промахи, ошибки, но воспринимают это как отдельные случаи: «Так сказала учительница!». Подростки отличаются от младших школьников в оценке личности педагога. Они категорично судят о нем по поступкам, фразам, эмоциональным проявлениям.

Старшие школьники более дифференцированно, глубоко и обоснованно оценивают педагога, более критичны, требовательны; их взгляды касаются профессиональных качеств. Поэтому с первых дней совместной деятельности необходимо сформировать в сознании старшеклассников образ компетентного, эрудированного профессионала. Рассмотрим несколько примеров конфликтогенных педагогических ситуаций и произведем их анализ

Ситуации (или конфликты) деятельности

Ситуация 1. На уроке русского языка педагог несколько раз делала замечания учащемуся, который не занимался. На замечания педагога он не реагировал, продолжал мешать другим: достал резинку и начал стрелять бумажками в учащихся, сидящих впереди.

Педагог потребовала, чтобы мальчик вышел из класса. Он грубо отказался это сделать. Педагог прекратила урок. Класс зашумел, а виновник продолжал сидеть на своем месте, хотя стрелять прекратил. Педагог села за стол и стала писать в журнале, учащиеся занялись своими делами. Так прошло 20 мин. Прозвенел звонок, педагог встала и сказала, что весь класс остается после уроков. Все зашумели.

Анализ ситуации. Такое поведение учащегося свидетельствует о полном отсутствии деловых взаимоотношений с педагогом, что ведет к ситуации, когда работа педагога действительно зависит от расположения к нему учащегося.

В последнее время наблюдается увеличение подобных конфликтов из-за того, что педагоги часто предъявляют завышенные требования к усвоению предмета, а отметки используют как средство наказания тех, кто не подчиняется, нарушает дисциплину на уроке. Тем самым искажается подлинный мотив учебной деятельности, такие ситуации часто становятся причиной ухода из школы способных, самостоятельных учеников, а у остальных снижается интерес к познанию вообще.

Дайте свою оценку ситуации. Каким образом можно было урегулировать этот конфликт?

Все ситуации взяты из кн.: Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе. М.: Просвещение, 1991. 128 с.

Ситуации (или конфликты) поступков Педагогическая ситуация может приобрести характер конфликта в том случае, если педагог допустил ошибку в анализе поступка учащегося, сделал необоснованный вывод, не выяснил мотивы. Следует иметь в виду, что один и тот же поступок может иметь совершенно различные мотивы. Педагогу приходится корректировать поведение учащихся в условиях недостаточности информации об обстоятельствах и подлинных причинах их поступков. Отсюда ошибки, вызывающие вполне оправданное возмущение учащихся.

Ситуация 2. «Три года назад я пошел в однодневный поход с учащимися 4-го класса. Все проверил, как положено, но, пройдя 500 м, решил еще раз проверить. У Оли М. оказался тяжелый рюкзак (она взяла 4 кг картофеля), он «резал» плечи. Посоветовавшись, ребята решили отдать картофель мальчику, у которого был самый легкий рюкзак. Но этот мальчик – Вова Т. – сразу и резко отказался. Ребята дружно возмутились его отказом. Тогда Вова побежал куда глаза глядят. Два мальчика побежали за ним, но не догнали. Вова вернулся домой, а мы взяли его рюкзак и пошли дальше. Отдыхали, веселились. Вечером к Вове зашли две девочки, отдали рюкзак и вручили букет полевых цветов.

Мальчик был испуган таким отношением: он ожидал другого. Долго переживал случившееся (по наблюдению девочек). Первого сентября по дороге в школу меня догнал Вова с букетом цветов, извинился и сказал, что был неправ. Мы разговорились, и я узнал, почему он отказался нести картофель. Оказывается, когда он собирался в поход, то все думал, как облегчить свой груз, даже не взял необходимые вещи – и на тебе, вдруг картофель! Ему это показалось обидным, отсюда и такая реакция.

Перед ребятами я его похвалил, раскрыл причину отказа и увидел радость за товарища в глазах ребят».

Анализ ситуации. Педагоги, оценивая поступки учащихся, не всегда ответственно относятся к последствиям и недостаточно заботятся о том, как повлияют такие оценки на последующие взаимоотношения.

Исходя из внешнего восприятия поступка и собственных предположений о его мотивах, педагог часто дает оценку не только поступку, но и личности учащегося, чем вызывает обоснованное возмущение и протест, а иногда – стремление вести себя так, как нравится педагогу, чтобы оправдать его ожидания. В подростковом возрасте это приводит к конфликту в поведении, слепому подражанию образцу, когда учащийся не пытается «заглянуть в себя», оценить свой поступок. Педагоги часто торопятся принять меры, наказать учащегося, не считаясь с его позицией и не давая ему возможности обдумать свой поступок. В результате ситуация теряет воспитательный смысл, а иногда и переходит в конфликт.

Дайте свою оценку ситуации. Как поступили бы Вы? Отметьте положительные стороны такого педагогического воздействия.

Ситуации (или конфликты) отношений. Конфликты отношений часто возникают в результате неумелого разрешения педагогом ситуации и имеют, как правило, длительный характер.

Конфликты отношений приобретают личностный смысл, порождают длительную неприязнь или ненависть учащихся к педагогу, надолго нарушают взаимодействие с педагогом и создают у ребенка острую потребность в защите от несправедливости и непонимания взрослых. По содержанию ситуаций, возникающих между педагогом и учащимся, можно узнать о характере сложившихся взаимоотношений между ними, их позициях: в этом проявляется познавательная функция педагогических ситуаций и конфликтов.

Педагогу трудно судить о характере взаимоотношений с классом в целом: среди ребят всегда есть согласные с педагогом, нейтральные – следующие за большинством, и противоборствующие – не согласные с педагогом.

Особенно тяжело переживается педагогами конфликт отношений, когда он происходит не с одним учащимся, а с группой, поддерживаемой всем классом. Это бывает в том случае, когда педагог навязывает ребятам свой характер взаимоотношений, ожидая от них ответной любви и уважения.

Ситуация 3. Молодая учительница математики работала классным руководителем в 6-м классе. С ребятами было, как ей казалось, полное взаимопонимание, она много проводила с ними времени, и часть девочек буквально ходила за ней по пятам, но в классе было больше мальчиков. На вопрос «Как Вы привыкаете к классу?» она всегда отвечала, что у нее все в порядке. В один из дней декабря педагог пришла в школу в приподнятом настроении, в учительской сказала, что у нее день рождения.

В таком эмоционально приподнятом настроении она пошла на урок в свой класс, ожидая, что ребята заметят ее настроение, поздравят ее (девочки

знали о дне ее рождения). Но ожидание не оправдалось, ребята молчали. Педагог начала урок, но когда попыталась писать на доске, мел заскользил: доска была чем-то натерта. У учительницы резко изменилось настроение, и она, рассерженная, обратилась к классу: «Кто это сделал?». В ответ молчание. «Неблагодарные! Я все делала для Вас, не жалела времени, а вы...».

В класс были приглашены администрация школы, родители и началось выяснение, кто это сделал. Но ребята упорно молчали. Тогда педагог сказала, что в поход они не поедут. Ребята упорно молчали. После каникул класс стал неуправляемым и педагог ушла из школы. **Анализ ситуации.** Конфликт раскрыл подлинное отношение ребят к педагогу: они поняли ее неискренность в отношении с ними и жестоко продемонстрировали свое несогласие с ней. Отношения между педагогом и учащимися становятся разнообразными и содержательными, выходят за рамки ролевых, если педагог искренне интересуется ребятами, условиями их жизни, занятиями вне школы. Это дает возможность реализовать воспитательную ценность ситуации или конфликта. Иначе возможен разрыв отношений.

Дайте свою оценку ситуации. Каким образом можно было урегулировать этот конфликт?

Ситуация 4. На уроке литературы в 7-м классе при проверке домашнего задания педагог трижды поднимала отвечать одного и того же учащегося, но он молчал. В конце урока она объявила, что ставит ему «двойку». На следующем уроке педагог вновь начала опрос с этого учащегося и, когда он отказался отвечать, удалила его с урока. Учащийся перестал ходить на уроки литературы, всячески избегал встреч с педагогом; по другим предметам учился по-прежнему успешно. За четверть педагог поставила ему «двойку». Узнав об этом, учащийся совсем перестал посещать школу. **Анализ ситуации.** На первом уроке учащийся молчал. Педагогу было необходимо после урока разобраться в причине молчания и устранить назревающий конфликт. На следующем уроке молчание учащегося уже было проявлением протеста. Учащийся, испытав нажим со стороны педагога, проявил подростковую принципиальность и самолюбие, но в дальнейшем не смог управлять своими поступками (подростковый негативизм). В своих действиях педагог допустила очень серьезные педагогические ошибки: не разобралась в причине отказа отвечать, не увидела в учащемся личность. На следующий день педагог показала свое недоброжелательное отношение к учащемуся и тем углубила конфликт. Учащийся расценил позицию педагога в отношении себя как несправедливую, и нормальные педагогические отношения были нарушены по вине педагога. Следовало выяснить причину неподготовленности: ведь по другим предметам учащийся хорошо учился. Его опрос на следующем же уроке был грубейшим нарушением взаимоотношений между педагогом и учащимся.

Конфликт по вине педагога стал затяжным, эмоционально напряженным. Каждая педагогическая ситуация оказывает воспитательное воздействие на ее участников: учащийся включается в ситуацию с одними установками, а выходит из нее с иной оценкой собственного поступка; изменяется оценка себя и у взрослых участников ситуации.

Дайте свою оценку ситуации. Каким образом можно было урегулировать этот конфликт?

Педагог, нацеленный на совместную деятельность, сотрудничество, сопереживание успехов или неудач учащегося, может сформировать у ученика положительное отношение к учебному процессу, коллективу, к взрослым в целом, что будет способствовать взаимопониманию и становлению зрелой, гармонично развитой личности.

Ситуация 5. Как-то педагог по математике показала в учительской работу Толи, очень проблемного ребенка, со словами неподдельной радости и удивления: «Посмотрите, ведь это Толя сейчас на уроке вычертил график. И знаете, смотрела незаметно на его лицо: сосредоточенное, даже доброе и красивое. В этот момент он был другим. Может, рано мы его списали в “трудные”, а?»

Анализ ситуации. Учащиеся ценят хорошие отношения с теми педагогами, которые могут разделить их радости. При таких отношениях бывают и конфликты, но разрешать их значительно проще, отношения не доходят до конфронтации. В педагогических конфликтах не бывает до конца правых и виноватых, победителей и побежденных – в каждой педагогической неудаче, трудной судьбе учащегося есть и вина несостоявшегося педагога.

Дайте свою оценку ситуации. Какие действия педагога могли способствовать раскрытию определенных положительных качеств ученика?

Наказание... При разрешении конфликтов педагоги считают наказание одним из основных средств воздействия. Следствием такого «взаимодействия» может стать страх совершения подобного проступка. Однако любое наказание травмирует психику ребенка, вызывает негативные чувства и эмоции: раскаяние, злобу, стыд, страх, обиду, чувство вины, агрессию.

А. С. Макаренко писал: «Весьма важно еще одно обстоятельство: как бы ни строго ни был наказан воспитанник, никогда не нужно выходить в этой строгости за пределы наложенного. Если наказание уже наложено, не следует вторично о нем вспоминать. Наложённое наказание должно всегда разрешать конфликт до конца, без всяких остатков. Уже через час после наложения взыскания нужно быть с воспитанником в нормальных отношениях» [52, с. 50].

Одним из методов наказания, часто применяемых в школе, является вызов родителей.

Ситуация 6. Во время перемены в учительской классный руководитель беседовала с матерью учащегося 7-го класса о его учебе, поведении и т. д. Он стоял, опустив голову. Мать плакала, сознавая и свою вину перед педагогом, и свою беспомощность как-то исправить поведение сына. Педагоги, входя в учительскую, слышали эту беседу, и каждый старался дополнить перечень проступков учащегося, вспомнить все его «грехи». Никто из учителей не проявил сочувствия, не сказал доброго слова. Подросток все ниже опускал голову, но на лице уже не было смирения и раскаяния – их сменили недоумение и озлобление. И когда классный руководитель спросила: «Понял, к чему ты идешь, как к тебе относятся педагоги, да и мать до чего довел?! Она в слезах, а тебе хоть бы что!», он злобно взглянул на классного руководителя и выбежал из учительской.

Анализ ситуации. Таким отрицательным педагогическим приемом учителя лишь озлобили подростка, ему трудно будет забыть эту ситуацию, а тем более простить взрослым свое публичное «избиение».

Дайте свою оценку ситуации. Каким образом можно было предупредить этот конфликт?

Приглашение «третьего». Для разрешения конфликта, когда отношения между педагогом и учащимся принимают характер противостояния, иногда приглашают «третьего». При выборе «третьего» следует учесть, что он должен включиться в разрешение ситуации не по служебной обязанности, а имея искреннее желание помочь и понять причины конфликта.

«Третьим» может быть родитель, учитель, сверстник. «Третий» должен быть значимым человеком для учащегося. Часто в разрешение конфликта вынужденно включается директор школы, представитель администрации. Одним из действенных способов предупреждения и профилактики конфликтов является оптимизация всех форм общения, оказание психологической и педагогической помощи как педагогу, так и учащимся. С этой целью могут использоваться различные формы индивидуальной и групповой работы: беседы, диспуты, игры, тренинги и др.

Методика «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях»

С помощью методики К. У. Томаса, адаптированной Н. В. Гришиной, описываются пять возможных вариантов поведения индивида в конфликтной ситуации, определяются типические способы реагирования в конфликте. Можно выявить, насколько респондент склонен к соперничеству и сотрудничеству в группе, в команде, насколько стремится к компромиссам, избегает конфликтов или, наоборот, старается обострить их. Эта методика позволяет также оценить степень адаптации каждого члена коллектива к совместной деятельности.

Методика взята из кн.: *Елисеев О. П.* Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2000. 560 с.21

Инструкция

Выберите в каждом пункте вариант поведения, который естественнее для вас, и отметьте его в бланке ответов.

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

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

б) Я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы совместно могли добиться успеха.

Обработка результатов

Ответы испытуемых оцениваются в соответствии с ключом.

Ключ

Стратегия поведения	Номера утверждений
Сотрудничество	2б, 5а, 8б, 11а, 14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б, 30б
Соперничество	3а, 6б, 8а, 9б, 10а, 13б, 14б, 16б, 17а, 22б, 25а, 28а
Компромисс	2а, 4а, 7б, 10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 22а, 24б, 26а, 29а
Приспособление	1б, 3б, 4б, 11б, 15а, 16а, 18а, 21а, 24а, 25б, 27б, 30а
Избегание	1а, 5б, 6а, 7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 23б, 27а, 29б

Бланк ответов

№ п/п	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1	а	б			
2	б	а			
3	а	б			
4	а	б			
5	а	б			
6	б	а			
7	б	а			
8	а	б			
9	б	а			
10	а	б			
11	а	б			
12	б	а			
13	б	а			
14	б	а			
15	б	а			
16	б	а			
17	а	б			
18	б	а			
19	а	б			
20	а	б			
21	б	а			
22	б	а			
23	а	б			
24	б	а			
25	а	б			

26	б	а			
27	а	б			
28	а	б			
29	а	б			
30	б	а			
Всего	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ

Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о доминирующем у него стиле поведения в конфликтных ситуациях.

Уровни выраженности стратегий поведения в конфликте

Уровень выраженности	Количество баллов
Низкий	0–3
Средний	4–8
Высокий	9–12

Сотрудничество. Следуя этой стратегии, человек активно участвует в разрешении конфликта и отстаивает свои интересы, стараясь, однако, при этом сотрудничать с другим человеком. Данный стиль требует более продолжительной работы по сравнению с большинством других подходов к конфликту, поскольку стороны сначала «выкладывают на стол» нужды, заботы и интересы каждого, а затем обсуждают их. Этот стиль особенно эффективен, когда стороны имеют различные скрытые потребности. В таких случаях бывает затруднительным определение источника неудовлетворенности. Вначале может показаться, что оба хотят одного и того же или имеют противоположные цели на отдаленное будущее, что является непосредственным источником конфликта. Однако существуют различия между внешними декларациями или позициями в споре и подспудными интересами или нуждами, которые служат истинными причинами конфликтной ситуации [15, 28].

При разрешении конфликта этот стиль используется, если необходимо найти общее бескомпромиссное решение; сохранить длительные, прочные отношения с другой стороной; целью взаимодействия является приобретение опыта совместной деятельности; стороны умеют слушать и уважают мнение друг друга; необходимо найти общие точки зрения на предмет совместной деятельности коллектива.

Соперничество. Человек, использующий стиль соперничества, весьма активен и предпочитает идти к разрешению конфликта своим собственным путем. Он не заинтересован в сотрудничестве с другими людьми

и способен на волевые решения. К. Томас и Р. Килменн считают, что человек использует этот стиль в тех случаях, когда целью конфликтного взаимодействия является удовлетворение собственных интересов в ущерб интересам противоположной стороны. Для достижения цели он использует свои волевые качества.

Эту стратегию используют тогда, когда исход конфликта очень важен для одной из сторон и участник конфликта стремится разрешить его в свою пользу; человек обладает достаточной властью и авторитетом (подчинение мнению авторитета); когда нет другого выхода из данной ситуации. *Компромисс.* Данный стиль характеризуется взаимными уступками для выработки обоюдного компромиссного решения. В результате чего происходит частичное удовлетворение потребностей обеих сторон. Такой стиль поведения используют, когда обе стороны имеют одинаково убедительные аргументы и обладают одинаковой властью; удовлетворение желания не имеет для субъекта конфликта важного значения; участникам конфликта нужно принять хоть какое-то временное решение, так как нет возможности для выработки другого.

Приспособление означает, что субъект жертвует своими интересами в пользу другой стороны, полностью уступая ее интересам. К. Томас и Р. Килменн считают, что этот стиль наиболее эффективен, когда исход дела чрезвычайно важен для одной стороны и не существен для другой. Стиль приспособления может быть применен, когда основной задачей является восстановление спокойствия и стабильности, а не разрешение конфликта; предмет разногласия не важен для одной из сторон конфликта или стороны конфликта не беспокоит разрешение ситуации; участники конфликта хотят сохранить добрые корректные отношения с другими людьми больше, чем отстаивать собственную точку зрения; у одной из сторон недостаточно шансов победить.

Избегание. Этот стиль реализуется в том, что человек не отстаивает свои интересы; он не готов сотрудничать с другой стороной для выработки наилучшего совместного решения и потому уклоняется, уходит от разрешения конфликта. К. Томас считает, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигает своей цели.

Стиль избегания применяется в тех случаях, когда источник разногласий несущественен для субъекта конфликта; одна из сторон не готова решать вопрос в свою пользу; субъекту необходимо выиграть время для

анализа ситуации и получения дополнительной информации перед принятием решения; решение проблемы опасно в связи с тем, что открытое обсуждение конфликта может ухудшить ситуацию; участники могут успешно урегулировать конфликт; решение проблемы может принести дополнительные неприятности

8. Последствия педагогических конфликтов. Профессиональные деформации и деструкции.

Цель – изучить особенности конфликтного взаимодействия между педагогом и учащимся.

Задачи:

- 1) рассмотреть основные причины возникновения конфликтов в диаде «педагог – учащийся»;
- 2) выявить специфику протекания и особенности урегулирования конфликтов между педагогами и учащимися;
- 3) освоить алгоритм анализа педагогических ситуаций и способы разрешения педагогических конфликтов.

Ключевые понятия: конфликтогенные факторы, анализ педагогических ситуаций, психологические приемы взаимодействия, разрешение педагогических конфликтов, профессиональные деструкции личности педагога.

Основные теоретические положения

Основой педагогического взаимодействия, по словам Я. Л. Коломинского, является личностное отношение педагога к учащимся, складывающееся, в основном, из следующих компонентов [73]:

- 1) эмоциональные переживания;
- 2) наглядный образ учащегося, его обобщенный портрет;
- 3) мысли об учащемся, суждения о нем.

Формирование негативных взаимоотношений между педагогом и учащимся часто происходит вследствие того, что учитель допускает высказывания, критику, замечания в адрес учащегося.

Предпосылками возникновения конфликтогенных ситуаций в образовательном процессе могут быть:

- неумение педагога прогнозировать поведение учащихся на уроках, нетерпимость к «помехам» (неожиданным поступкам), нарушающим

запланированный ход урока (это вызывает раздражение и затрудняет выбор оптимального поведения и тона обращения);

- стремление педагога сохранить свой социальный статус любой ценой;
- оценивание педагогом не отдельного поступка учащегося, а его личности (эта оценка может определить дальнейшее отношение к учащемуся других учителей и сверстников, особенно в начальной школе);
- оценка учащегося с опорой на субъективное восприятие его поступка и без учета мотивов, особенностей личности, условий жизни в семье;
- неумение педагога анализировать ситуацию и стремление наказать провинившегося учащегося;
- нетерпимость педагога к определенным личностным качествам и поведению;
- личностные качества педагога (раздражительность, грубость, мстительность, самодовольство, беспомощность и др.);
- отсутствие у учителя педагогических способностей, интереса к педагогической деятельности;
- неблагоприятный психологический климат и плохая организация работы в педагогическом коллективе.

Особенности педагогических конфликтов в диаде «педагог – учащийся»

Педагогическая ситуация определяется Е. И. Кузьминой как реальная обстановка в учебной группе и в сложной системе отношений и взаимоотношений учащихся, которую нужно учитывать при принятии решения о способах воздействия на них [44]. Учащийся испытывает трудности в ежедневном выполнении правил поведения в школе и требований учителей на уроках и переменах, что проявляется в незначительных нарушениях дисциплины. Правильно реагируя на поведение ребенка, педагог берет ситуацию под контроль и восстанавливает порядок. Поспешность в оценках поступка часто приводит к ошибкам, вызывает возмущение учащихся несправедливостью со стороны педагога, и тогда педагогическая ситуация переходит в конфликт. В. А. Сухомлинский так пишет о конфликтах в школе: «Конфликт между педагогом и ребенком, между педагогом и родителями, педагогом и коллективом – большая беда школы. Чаще всего конфликт возникает тогда, когда педагог думает о ребенке несправедливо. Думайте о ребенке справедливо – и конфликтов не будет. Умение избежать конфликта – одна из составных частей педагогической мудрости педагога. Предупреждая конфликт, педагог не только охраняет, но и создает воспитательную силу коллектива» [92, с. 185].

Основные качества педагога-психолога, способствующие или препятствующие осуществлению им профессиональной деятельности, обозначены в прил. 2.

Среди особенностей педагогических конфликтов в диаде «педагог – учащийся» можно отметить следующие:

- различное понимание событий и их причин участниками (конфликт глазами педагога и глазами учащихся): педагогу не всегда легко понять глубину переживаний ребенка, а учащемуся – справиться со своими эмоциями;
- автоматическое превращение конфликта в акт воспитания, особенно если при нем присутствуют другие учащиеся;
- всякая ошибка педагога при разрешении конфликта порождает новые сложные конфликты, в которые включаются другие учащиеся;
- конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить.

Причиной многих конфликтов в системе «педагог – учащийся» является низкая коммуникативная культура учителя. При возникновении проблемной ситуации некоторые педагоги позволяют себе резкие слова, упреки в адрес учащегося, некорректные отзывы в адрес семьи ребенка, особенно детей из неблагополучных семей, подчеркивают отрицательные качества, высмеивают перед классом.

В качестве специфической причины конфликтов «педагог – учащийся» можно обозначить *недостаточный профессионализм* педагога как предметника и воспитателя, что проявляется в неумении организовать познавательный интерес у учащихся к своему предмету, манипулировании отметками, навешивании ярлыка неуспевающего учащегося, акцентуации характера, неумении организовать занятия со всеми учащимися (например, на уроках физкультуры).

Со стороны учащихся конфликт может быть спровоцирован – в случае неподготовки домашнего задания, умышленного нарушения дисциплины – например, пропуска уроков без уважительной причины.

Стили педагогического общения

От того, как педагог общается с учащимся, от его стиля педагогического общения во многом зависит конфликтогенность в учебном коллективе.

В. А. Кан-Калик выделяет следующие стили педагогического общения [35]:

1. *Общение на основе высоких профессиональных установок педагога*, его отношения к педагогической деятельности. О таких говорят: «За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!» Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными

интересами.

2. *Общение на основе дружеского расположения* предполагает увлеченность общим делом: педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности.

3. *Общение-дистанция* (самый распространенный тип педагогического общения). Во взаимоотношениях существует дистанция во всех сферах: и в обучении, и в воспитании (используется ссылка на авторитет, профессионализм, жизненный опыт и возраст).

4. *Общение-устрашение* – негативная форма общения, вскрывающая педагогическую несостоятельность преподавателя.

5. *Общение-заигрывание* характерно для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает ложный, дешевый авторитет.

В педагогической практике обычно наблюдается сочетание стилей или доминирование одного из них.

Анализ педагогического взаимодействия показывает, что в одной и той же группе учащихся можно выделить разные *уровни общения*:

- высокий – характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью и пр.;
- средний;
- низкий – характеризуется отчужденностью, непониманием, неприязнью, холодностью, отсутствием взаимопомощи.

Складывающийся в группе уровень общения непосредственно связан с воздействиями педагога, которые соответствуют парциальным (частичным) оценкам (их изучением занимался Б. Г. Ананьев). Эти воздействия можно разделить на два вида:

- положительные – одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложение;
- отрицательные – замечания, насмешка, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки.

Традиционно выделяют шесть основных стилей педагогического общения:

1) *автократический* (самовластный) стиль руководства: преподаватель осуществляет единоличное управление коллективом учащихся, не позволяя им высказывать свои взгляды и критические замечания. Педагог

последовательно предъявляет учащимся свои требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением;

2) *авторитарный* (властный) стиль руководства: учащиеся допускаются к обсуждению вопросов, касающихся учебной или коллективной жизни, но решение в конечном счете принимает преподаватель в соответствии со своими установками;

3) *демократический стиль* предполагает внимание и учет преподавателем мнений учащихся, стремление понять их, убедить, диалогическое общение на равных;

4) *игнорирующий стиль* характеризуется тем, что преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность коллектива, практически устраняется от руководства, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей передачи учебной и административной информации;

5) *попустительский, конформный стиль* проявляется тогда, когда преподаватель устраняется от руководства группой учащихся либо идет на поводу их желаний;

6) *непоследовательный, алогичный стиль*: преподаватель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния использует то один, то другой стили руководства, что ведет к дезорганизации и ситуативности системы взаимоотношений преподавателя с группой, к появлению конфликтных ситуаций.

Профессионально важные качества педагогического общения

В процессе осуществления своей профессиональной деятельности педагог использует разнообразные приемы, способы общения с воспитанниками. К профессионально важным для реализации педагогического общения качествам, способностям педагога принято относить:

1) интерес к людям, к работе с ними, общительность, коммуникабельность;

2) эмпатические способности и понимание;

3) гибкость, оперативное творческое мышление, обеспечивающее умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся ситуациях;

4) умение управлять собой, своим психическим состоянием, переживаниями (телом, голосом, мимикой, настроением, мыслями, чувствами и др.);

5) способность к спонтанной (неподготовленной) коммуникации;

6) умение прогнозировать возможные педагогические ситуации (последствия взаимодействия);

7) вербальные способности: культура общения, развитость речи, богатый

лексический запас, правильный выбор языковых средств;
8) способность к педагогической импровизации, умение применять все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, «заражение»);
9) педагогическая рефлексия – процесс самопознания внутренних психических актов и состояний, что помогает понимать других. Рефлексивно-перцептивные умения педагога образуют органичный комплекс, нацеленный на познание собственных индивидуально-психологических особенностей, оценивание своего психического состояния, разностороннее восприятие и адекватное познание личности учащегося. Рефлексивно-перцептивные умения основаны на системе знаний: закономерностей и механизмов межличностного восприятия, возрастных психологических особенностей детей и взрослых.

Профессиональные деструкции личности педагога

Профессиональные деструкции – это изменения сложившейся структуры личности и деятельности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками трудового процесса. Сенситивным моментом для их зарождения являются периоды профессиональных кризисов, когда специалист сталкивается с необходимостью разрешения особенно сложных профессиональных ситуаций. В этих условиях формируются определенные поведенческие реакции, которые закрепляются, превращаются в стереотипы, приводят к акцентированию соответствующих личностных черт. Доминирующие качества оказывают влияние на дальнейшее поведение личности, т. е. личность стремится сформировать профессиональную среду так, чтобы создавалась возможность для их проявления [28, 30].
Профессиональная деформация – это деструкции, которые возникают в процессе выполнения профессиональной деятельности и негативно влияют на ее продуктивность. Они порождают профессионально нежелательные качества и изменяют профессиональное поведение человека. Развитие профессиональных деформаций определяется различными факторами: разнонаправленными онтогенетическими изменениями, возрастной динамикой, содержанием профессии, социальной средой, жизненно важными событиями и случайными моментами. К основным психологическим детерминантам профессиональной деформации относятся психофизиологические изменения, стереотипы профессиональной деятельности, стагнация профессионального развития, акцентуации характера и психологические защиты.

В настоящее время признаки профессиональных деформаций классифицируют по разным основаниям:

- по степени отклонения от социальной нормы (Б. Н. Новиков);
- по степени выраженности делинквентного поведения в процессе исполнения социальной роли;
- по степени выраженности дисгармоний в развитии личности, превращающих субъектов в узких специалистов. Данные деформации различают по глубине деформированности личности; широте деформированности личности (глобальная или парциальная); степени устойчивости проявлений (временная (случайная) или постоянная (закономерная) деформация); скорости наступления (на ранних стадиях профессиональной деятельности или на поздних).

Воздействие профессии на личность можно оценить, прежде всего, по его модальности (позитивное или негативное). Профессиональная деформация качеств личности проявляется при негативном влиянии профессиональной роли. Известно, что в наибольшей степени деформация выражена у представителей тех специальностей, чья работа связана с людьми, у которых имеются отклонения от нормы в физической, интеллектуальной, мотивационно-волевой, поведенческой или личностной сферах (врачей, педагогов, работников сферы обслуживания и правоохранительных органов, госслужащих, руководителей, предпринимателей и др.). А. К. Маркова выделяет следующие тенденции профессиональных деструкций [28, 55]:

- отставание, замедление профессионального развития сравнительно с возрастными и социальными нормами;
- дезинтеграция профессионального развития, распад профессионального сознания и, как следствие, – нереалистические цели, ложные смыслы труда, профессиональные конфликты;
- низкая профессиональная мобильность, неумение приспособиться к новым условиям труда, дезадаптация;
- рассогласованность отдельных звеньев профессионального развития (одна сфера доминирует над другой);
- ослабление ранее имевшихся профессиональных данных, профессиональных способностей, профессионального мышления;
- искаженное профессиональное развитие, появление ранее отсутствовавших негативных качеств, отклонений от социальных и индивидуальных норм профессионального развития, меняющих профиль личности;

- появление деформаций личности (например, эмоциональное истощение и выгорание, а также ущербная профессиональная позиция);
- прекращение профессионального развития вследствие профессиональных заболеваний или потери трудоспособности.

Профессиональные деформации нарушают целостность личности, снижают ее адаптивность, устойчивость, отрицательно сказываются на продуктивности деятельности.

Анализируя причины, препятствующие профессиональному развитию человека, А. К. Маркова указывает на возрастные изменения, связанные со старением, профессиональную усталость, монотонность труда, длительную психическую напряженность, а также кризисы профессионального развития [55].

Исследователи С. П. Безносков, Р. М. Грановская, Л. Н. Корнеева, А. К. Маркова выделяют следующие профессиональные деформации [69]:

1. *Авторитарность*. Что проявляется в использовании преимущественно распоряжений, рекомендаций, указаний, в нетерпимости к критике, снижении рефлексии – самоанализа и самоконтроля специалиста, проявлении высокомерия и черт деспотизма.

2. *Демонстративность*. Качество личности, проявляющееся в эмоционально окрашенном поведении, желании нравиться, стремлении быть на виду, проявить себя. Эта тенденция реализуется в оригинальном поведении, демонстрации своего превосходства, нарочитых преувеличениях, расцвечивании своих переживаний. Демонстративность, определяя стиль поведения педагога, приводит к снижению качества профессиональной деятельности.

3. *Профессиональный догматизм*. Развивается с увеличением стажа работы, снижением уровня общего интеллекта, обуславливается особенностями характера. Педагог нацелен на стереотипное решение проблем без учета особенностей проблемной ситуации. Может проявляться в завышенной самооценке и самоуверенности.

4. *Доминантность*. Эта черта обусловлена индивидуально-типологическими особенностями личности. Связана с оцениванием, осуществлением контроля. Профессиональная деятельность педагога создает благоприятные условия для удовлетворения потребности во власти, в подавлении и самоутверждения за счет других.

5. *Профессиональная индифферентность*. Характеризуется отсутствием эмоциональной включенности в педагогическое взаимодействие, игнорированием индивидуальных особенностей субъектов взаимодействия. Эта деформация характерна для педагогов со слабо выраженной эмпатией, испытывающих трудности в общении. Индифферентность развивается с годами как следствие эмоциональной усталости и отрицательного индивидуального опыта взаимодействия с подчиненными и коллегами.
6. *Консерватизм*. Проявляется в приверженности устоявшимся методам, формам, способам воздействия. Стереотипные приемы постепенно превращаются в штампы и не вызывают дополнительных эмоциональных переживаний.
7. *Профессиональная агрессия*. Проявляется в том, что педагог в своей деятельности не учитывает чувства, права и интересы других людей. Агрессивность выражается также в иронии, насмешках и навешивании ярлыков: «тупица», «бездельник», «хам», «кретин» и т. п. Агрессивность растет с увеличением стажа работы, когда объективно усиливаются стереотипы мышления, падают самокритичность и способность конструктивно решать конфликтные ситуации.
8. *Ролевой экспансионизм*. Проявляется в тотальной погруженности в профессию, фиксации на собственных проблемах и трудностях, в неспособности и нежелании понять другого человека, в преобладании обвинительных и назидательных высказываний, безапелляционных суждений. Эта деформация обнаруживается в жестком ролевом поведении за пределами организации, характеризуется преувеличением собственной роли и значения.
9. *Социальное лицемерие* обусловлено необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность с годами превращается в привычку морализировать, чувства и отношения становятся неискренними.
10. *Поведенческий трансфер* (проявление синдрома ролевого трансфера). Суть этой деформации – в формировании черт ролевого поведения и качеств, присущих другим людям.
11. *Сверхконтроль*. Проявляется в чрезмерном сдерживании своих чувств, ориентации на инструкции, уходе от ответственности, подозрительной осмотристельности, скрупулезном контроле деятельности других людей. Главной профилактической мерой профессиональных деформаций личности являются возможность творческой реализации

специалиста, а также расширение вариантов профессиональных задач и разнообразный круг общения.

Р А З Д Е Л 1. Ф еноменология педагогических конфликтов

Наши убеждения, представления, ценности, потребности, эмоции - неотъемлемая часть каждого конфликта, в котором мы участвуем. Наше поведение в конфликтной ситуации зависит от того, как мы воспринимаем себя, других людей и мир в целом. Упражнения и задания этого раздела помогут участникам образовательного процесса осознать, как соотносятся с конфликтом их убеждения, чувства, мысли, жизненный опыт. Перед началом занятий участники отвечают на вопросы анкеты.

1. Как вы считаете, нужна ли преподавателю вуза конфликтологическая подготовка?

Да

Нет

Не знаю

2. Насколько часто вы встречаетесь с конфликтами в своей педагогической деятельности?

Постоянно

Редко

Затрудняюсь ответить

4. Вы когда-нибудь были участником педагогического конфликта?

Был

Не был

Затрудняюсь ответить

5. Умеете ли вы конструктивно разрешать педагогический конфликт?

Да

Нет

Затрудняюсь ответить

6. Как в дальнейшем у вас складываются отношения с тем человеком, с которым вы вступили в конфликт?

Прекращаю с ним общаться

Ненавижу его

Продолжаю общаться, как и прежде

Свой вариант ответа

Упражнение 1. «Конфликт».

Цель: осознание собственного отношения к конфликту.

Ход выполнения: преподавателям предлагается заполнить рабочий лист «Конфликт». При заполнении рабочего листа преподаватели не должны советоваться друг с другом, сравнивать свои ответы.

Рабочий лист «Конфликт».

Дата _____

Имя _____

Конфликт это ... _____

В каких отношениях находятся такие понятия как «противоречие» и «конфликт»? _____

Можно ли представить себе разрешение конфликта без разрешения противоречия? _____

Необходимыми и достаточными условиями возникновения конфликта являются _____

Какие смыслы вкладывают в содержание понятия «педагогический конфликт»? _____

Чем педагогический конфликт отличается от других видов конфликта?

Задание. Из представленных ниже определений педагогического конфликта, выберите то, которое наиболее соответствует вашей точки зрения на природу педагогических конфликтов.

Педагогический конфликт - это возникающая в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебновоспитательного процесса форма проявления обострившихся субъектносубъектных противоречий, вызывающих чаще всего у них отрицательный

эмоциональный фон общения, и предполагающая конструктивный перевод столкновения данных сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин (С.В. Баныкина).

В основе педагогического конфликта лежит ситуация, включающая в себя либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели или средства их достижения, либо несовпадение интересов, желаний, либо нарушение взаимодействия и понимания другого членами педагогического коллектива (И. В. Сафронова). Педагогический конфликт - это отсутствие согласия в межкультурном педагогическом взаимодействии субъектов образовательного процесса, в структурных подсистемах учебного учреждения по достижению целей

образования и выполнения социокультурного заказа общества (А. В. Мельничук).

Педагогический конфликт - это противоречия, возникающие в учебновоспитательном процессе при столкновении требований, интересов педагогов и учащихся, нуждающиеся в разрешении и гармонизации отношений. По мнению А.С. Белкина, педагогические конфликты всегда касаются вопросов учебно-воспитательного процесса. Если возникает межличностный конфликт в диаде «преподаватель - студент» и он не затрагивает учебно-воспитательный процесс, то данный конфликт не является педагогическим (А.С. Белкин).

Конфликт в педагогическом процессе представляет собой острые эмоциональные отношения между субъектами педагогического процесса по поводу трудноразрешимых противоречий, обусловленных противоположными по потребностям, мотивами, целями, установками, взглядами, поведением, которые возникают в процессе взаимодействия и требуют перевода начавшегося столкновения в продуктивную форму с целью полного разрешения межличностных и внутриличностных противоречий для снятия негативных внутренних переживаний и гармонизации отношений (Л.Д. Наумова).

Конфликт в педагогической деятельности часто проявляется, как стремление учителя утвердить свою позицию и как протест ученика против несправедливого наказания, неправильной оценки его деятельности (М.М. Рыбакова).

Педагогический конфликт — это ситуация столкновения и борьбы несовпадающих точек зрения (В.М. Афонькова).

Педагогический конфликт представляет собой форму проявления стихийно обострившихся системных противоречий в педагогической деятельности, формирующий отрицательный эмоциональный фон коммуникации между всеми субъектами педагогической деятельности и предполагающий возможность конструирования процессов конфликтного взаимодействия, разрешения проблем и конструктивной коммуникации (Л.Н. Цой).

Упражнение 2. «Я и конфликт».

Цель: помочь участникам в осознании своих представлений о конфликте, определении своего отношения к данному феномену. Выявление субъективных трудностей, переживаемых членами группы в настоящий момент, и личных ресурсов противостояния конфликтным ситуациям. **Ход выполнения:** преподаватель готовит заранее бумагу формата А 4 (по числу участников), цветные фломастеры. Участники располагаются комфортно (в кругу или за кругом). Преподаватель предупреждает их о том,

что данное упражнение носит конфиденциальный характер, поэтому в ходе проведения упражнения не стоит задавать друг другу никаких вопросов. Инструкция преподавателя группе: «Нарисуйте, пожалуйста, рисунок «Я и конфликт». Он может быть выполнен в любой форме: реалистической, абстрактной, символической, художественной. Большее значение имеет ваша степень искренности, то есть желание изобразить свои мысли, чувства, образы, которые пришли вам в голову сразу после того, как вы слышали тему. Этот рисунок сможет стать тем ключом, который на протяжении всех занятий будет помогать вам осознавать трудности, находить уже имеющиеся ресурсы, вырабатывать новые успешные стратегии управления конфликтом. При необходимости можно воспользоваться цветными фломастерами. Вы имеете полное право не показывать ваш рисунок в группе, если вы этого захотите».

Участники рисуют в течение 4-5 минут. Затем преподаватель начинает задавать вопросы, на которые участники отвечают самостоятельно (мысленно), не записывая ответы на бумаге, не произнося их вслух. После каждого вопроса преподаватель дает участникам от 15 до 40 секунд для внесения изменений и дополнений в рисунок.

Вопросы, которые может задать преподаватель. Посмотрите внимательно на свой рисунок. Использован ли в вашем рисунке цвет? Посмотрите, какие цвета (или какой цвет) преобладают в рисунке. Что для вас значит именно этот цвет? Где вы изобразили себя? Пометьте себя буквой «Я» на рисунке.

Как вы изобразили конфликт? В виде живого существа, абстрактной фигуры, конкретного человека? Посмотрите, сколько места занимает на листе ваше изображение и сколько — конфликт. Почему? При изображении себя и конфликта использовали ли вы похожие цвета? Какие? Мысленно разделите лист пополам горизонтальной и вертикальной чертами. Где оказалась ваша фигура? Есть ли на рисунке какой-либо барьер между вами и конфликтом?

Может быть, выдержите в руках саблю, зонт или что-то еще?

Если вы почувствовали необходимость, нарисуйте еще что-либо, что может защитить вас от конфликта.

Есть ли у вас почва под ногами, на что вы опираетесь? Или вы висите в воздухе?

А в жизни на кого вы можете опереться? Если такие люди существуют в вашей реальной жизни, но их почему-то нет на рисунке — дорисуйте их. Какие свои сильные стороны во взаимодействии с конфликтной ситуацией вы могли бы отметить? Постарайтесь найти не менее трех позиций, по

которым вы чувствуете себя уверенно. Какие личностные качества помогают вам добиваться успеха?

Что бы вам хотелось изменить или как бы вам хотелось улучшить свое состояние в конфликтной ситуации? Какие личностные качества и/или другие факторы мешают вам улучшить его? Какие еще ваши ресурсы вы видите в этом рисунке или хотите добавить в него? Нарисуйте их, пожалуйста.

Обсуждение. После того, как участники ответят на последний вопрос, преподаватель просит их объединиться в подгруппы по 4-5 человек. Как правило, создаются группы по принципу совпадения каких-либо позиций, касающихся восприятия понятия «конфликт», стратегий и ресурсов, проявившихся в рисунках.

В каждой сформированной группе желающие могут высказаться по поводу своих ощущений, мыслей и т. п., возникших в процессе рисования. При этом остальные слушают, дополняют, высказывают свою точку зрения, задают вопросы, но не критикуют. Говоря о том, что помогает и что мешает эффективно действовать в ситуации конфликта, можно высказываться как по поводу своего личного опыта, так и основываясь на наблюдениях за поведением людей, умеющих конструктивно разрешать конфликты. Затем каждая подгруппа формулирует несколько основных позиций, по которым они хотели бы что-то изменить в своих реакциях на конфликты. Все участники возвращаются в круг. Преподаватель предлагает желающим высказаться по поводу проделанной работы или по поводу своих ощущений. Представители от подгрупп зачитывают свои списки. Преподаватель разъясняет участникам, над какими проблемами возможна работа на занятиях.

Рекомендации преподавателю. Поскольку данное упражнение проводится в начале занятий, то преподаватель может обратить внимание участников на то, что большую часть нашей профессиональной жизни мы используем левое полушарие, которое отвечает за логические действия. Во время рисования мы активизируем наше правое образное полушарие. Поэтому психологи считают, что процесс рисования является оздоровительным уже сам по себе, и неслучайно рисование широко используется в психологической практике. При интерпретации данной методики преподаватель может использовать свои знания по арт-терапии и правила интерпретации из любых руководств по работе с проективными методиками.

РАЗДЕЛ 2. Анатомия педагогического конфликта

К структурным элементам педагогического конфликта известные конфликтологи А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов (см. рисунок) относят **конфликтную ситуацию** (конфликтующие стороны; группы поддержки; объект или предмет конфликта; инцидент; условия его протекания; образ конфликтной ситуации); **конфликтное взаимодействие** (возможные действия участников конфликта; исходы конфликтных действий). **Конфликтная ситуация** — это накопившиеся противоречия, связанные с деятельностью субъектов социального взаимодействия и создающие почву для реального противоборства между ними. Конфликтная ситуация — противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, стремление к противоположным целям, использование различных средств для их достижения, несовпадение интересов, желаний.

Участники, или стороны конфликта — это субъекты социального взаимодействия, находящиеся в состоянии конфликта.

Группы поддержки — это субъекты социального взаимодействия явно или неявно поддерживающие конфликтующих.

Объект конфликта — то, на что претендует каждая из конфликтующих сторон, что вызывает их противодействие, конкретная материальная (ресурс), социальная (власть) или духовная (идея, принцип) ценность.

Предмет конфликта — объективно существующая или воображаемая проблема, служащая причиной раздора между сторонами (проблема власти, первенства, совместимости сотрудников). Предмет конфликта — это то, из-за чего возникает конфликт.

Условия протекания конфликта. Характер любого разногласия в существенной степени определяется внешней средой. Выделяют такие важнейшие условия протекания конфликта:

- **пространственные** (сфера возникновения и проявления конфликта, условия и причины его возникновения, конкретные формы проявления и результаты конфликта, средства и действия, используемые сторонами в конфликте);
- **временные** (длительность, частота и повторяемость конфликта, продолжительность участия в конфликте каждой из сторон, временные характеристики каждого из этапов развития конфликта);
- **социально-психологические** (особенности психологического климата в группе, тип и уровень взаимодействия (общения), степень конфронтации и особенности психологического состояния участников конфликта, а также

диапазон и уровень вовлеченности в противоречие интересов различных социальны



Рис. Структура педагогического конфликта
(А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов)

Образ конфликтной ситуации — это отображение предмета конфликта в сознании субъектов конфликтного взаимодействия. Образы конфликтной ситуации, которые иногда называют своеобразными идеальными картами ситуации, включают следующие элементы:

- представления участников конфликта о себе (о своих потребностях, возможностях, целях, ценностях и т. п.);
- представления участников конфликта о противоположной стороне (о потребностях, целях, ценностях, возможностях других участников конфликта и т. п.);
- представления участников конфликта о среде и условиях протекания конфликта.

Инцидент — это стечение обстоятельств, являющихся поводом для конфликта.

Конфликтное взаимодействие.

В основу классификации действий в конфликте положены:

- характер действий (наступательные, оборонительные и нейтральные);
- степень активности в осуществлении действий (активные — пассивные, иницирующие — ответные);

• направленность действий участников конфликта (предполагается направленность на участника, на третьих лиц, на самого себя). Разнообразие действий участников конфликта можно объединить в несколько общих классов или типовых стратегий поведения в конфликте. Чаще всего различают такие **стратегии поведения в конфликтах (общие схемы действий)**:

- **соперничающая** — навязывание другой стороне предпочтительного для себя решения;
- **кооперативная (сотрудничество)** — поиск решения, которое удовлетворяло бы обе стороны;
- **уступающая (компромисс)** — понижение своих стремлений, в результате чего исход конфликта становится менее приемлемым, чем хотелось бы;
- **избегающая** — уход из ситуации конфликта (физический или психологический);
- **приспособление** — сглаживание противоречий, в основном поступаясь своими интересами.

Как правило, в конфликте используются комбинации стратегий или общих схем действий, но иногда доминирует одна из них. Часто конфликт начинается с кооперативного поведения, в случае неудачи прибегают к соперничающей стратегии, которая также может оказаться неэффективной. Тогда вновь обращаются к проблемно-решающей стратегии, что способствует успешному разрешению конфликта.

Стратегии реализуются через различные тактики. Стратегии и тактики различаются по степени обобщенности; при этом предполагается, что стратегии — не только общая схема действий, но и набор базовых и вспомогательных целей действий, в то время как тактики — средства достижения целей. Одна и та же тактика может использоваться в рамках разных стратегий. Необходимо отметить, что в литературе по конфликтологии и психологии конфликтов стратегии и стили поведения в конфликтах нередко отождествляются.

Основные тактики поведения в конфликте или, иными словами, тактики воздействия:

- **рациональное убеждение** — использование фактов и логики для подтверждения своей позиции и убеждения противоположной стороны;
- **давление** — требование, приказ, угрозы;
- **апелляция к власти, санкции** — использование взысканий и вознаграждений;
- **дружеское обращение** — создание у противоположной стороны представления о наличии у нее привлекательных качеств, о том, что ее

позиция, взгляды, предложения заслуживают уважения и представляют интерес;

- **заискивание, пристройка снизу** - навязывание своей подчиненной роли. Внешне проявляется как просьба, извинение, оправдание, виноватая или заискивающая интонация, наклоны корпуса, опускание головы и другая демонстрация зависимости и подчинения. Целью пристройки снизу обычно является обретение сильного покровителя, который может защитить и облагодетельствовать.

- **коалиционная** — просьба о поддержке, союзе;

- **заключение сделок** — взаимный обмен благами, обещания;

- **манипулятивная** — использование приемов введения участников конфликта в состояние волнения, некоторой запутанности, создание эффекта неожиданности и др.;

- **неотменяемые обязательства** — одна из сторон осуществляет определенное действие до тех пор, пока ее условия не будут приняты;

- **угроза** — деструктивная и недоброжелательная тактика, которая может быть использована в случае неготовности или неспособности одной из сторон уступать далее определенного предела;

- **уступка** - стремление урегулировать разногласия, уступая в чем-то противоположной стороне;

- **навязывание советов** — навязывание другой стороне собственного мнения, собственного опыта.

Выделение стратегий конфликтного поведения, их особенностей и эффективного применения в ситуации выхода из конфликта тесно связано с индивидуальным выбором личности и предпочтением ею определенной стратегии поведения, а также соответствием стратегии и применяемых тактик личностным особенностям и привычному стилю поведения личности в общении.

Важную роль в выборе стратегии или стиля поведения в конфликте и в определении их эффективности играет исход конфликтной ситуации. Любое конфликтное действие может иметь четыре основных **исхода**:

- полное или частичное подчинение другой стороны или участника конфликта;

- компромисс;

- прерывание конфликтных действий;

- интеграция и разрешение конфликта.

Тот или иной исход конфликтных действий зависит от адекватности и эффективности используемой стратегии и тактик поведения в конфликте, а также от особенностей динамики конфликта и его разрешения. Конфликты

возникают и исчезают не вдруг. При урегулировании конфликтов и их разрешении важно учитывать, на каком из этапов развития или эскалации конфликта находятся в настоящий момент отношения между его участниками.

Задание. Проанализируйте конфликты, представленные в ситуациях, определите их составляющие: *конфликтная ситуация* (конфликтующие стороны;

группы поддержки; объект или предмет конфликта; инцидент; условия его протекания; образ конфликтной ситуации); *конфликтное взаимодействие* (возможные действия участников конфликта; исходы конфликтных действий). Проанализируйте динамику данных конфликтов: возникновение объективной предконфликтной ситуации, ее осознание как конфликтной, инцидент или собственно конфликт; разрешение (завершение) конфликта; послеконфликтная ситуация.

Ситуация 1. Молодой преподаватель английского языка (стаж работы в вузе два года) несколько раз делал замечание студенту, который не занимался.

Студент на замечания преподавателя не реагировал, продолжая заниматься своими делами (что-то искал в своем телефоне). Преподаватель требовал от студента, чтобы он включился в работу группы и начал заниматься, но студент игнорировал его требования, более того, чтобы не слышать замечания преподавателя, он достал наушники и демонстративно стал слушать музыку.

Тогда преподаватель потребовал, чтобы он вышел из аудитории. Студент грубо ответил и не вышел. Преподаватель прекратил занятия, заявив, что пока студент не выйдет из аудитории, он занятия не продолжит. Группа зашумела.

Ситуация 2. Преподаватель, стаж работы которого в вузе более 25 лет, вела занятия у группы студентов, которые, по ее мнению, имели слабую школьную подготовку. Отношения с группой у нее не складывались. Преподаватель часто выражала свое недовольство в целом группе на протяжении всего семестра, постоянно напоминала студентам, что на экзамене требования к ответам будут повышены, особенно к студентам, нарушающим дисциплину (не готовящимся к семинарам, прогуливающим занятия).

Наступил день экзамена.

Экзамен затягивался по времени, т.к. преподаватель требовала от каждого студента исчерпывающего ответа, т.е. осуществляла обещанное в семестре. Студенты нервничают. Группа - 28 человек. Наступает вечер. Сдали экзамен

только треть студентов. Преподаватель своего поведения и отношения к экзамену не изменила. Экзамен закончился около 23 часов. На следующий день недовольные студенты с жалобой на преподавателя идут в деканат.

Ситуация 3. Однажды студентка О. сдавала экзамен преподавателю. К экзамену студентка подготовилась не очень хорошо, отвечала слабо, преподаватель ей часто подсказывал, но из-за того, что она была отличницей, преподаватель ей всё-таки поставил за экзамен оценку «отлично». Свидетелем ответа студентки О. была студентка И.. Студентка И. рассказала своим одногруппникам о том, что преподаватель несправедливо оценивает студентов, что за плохой ответ студентка О. получила отличную оценку.

Группа была возмущена необъективностью преподавателя. Студентка О. узнала об этом, но никак не отреагировала.

Ситуация 4. В группе студентов преподавал преподаватель авторитарного типа. Своими действиями: чрезмерной раздражительностью, унижением студентов, он вызывал страх у всей группы. Однажды это вылилось в то, что одна из студенток сдала диктофонную запись с его лекции в ФСБ. Преподаватель узнал об этом, между ним и студенткой началась «холодная война». Преподаватель всячески третировал студентку, и ей пришлось сменить специальность.

Ситуация 5. К студентам, стоящим в коридоре университета в верхней одежде, подошла преподавательница и нравоучительным тоном стала говорить о том, что только некультурные люди ходят в университете в верхней одежде, что ей стыдно за то, что студенты, которых она учит, такие невоспитанные.

Студенты отреагировали на ее высказывания усмешкой. Преподаватель это заметила. В последующем она стала придирается к студентам, которые усмехнулись в ответ на ее замечание. Она унизительно отзывалась о студентах в присутствии других, необъективно оценивала их знания.

В результате чего она не поставила им зачет, студенты написали на нее жалобу в деканат. Зачет они сдавали комиссии.

Ситуация 6. Молодой преподаватель ведет занятие на спецфаке (*комментарий:* работа на спецфаке - это дополнительный заработок для преподавателей). Студенты спецфака значительно старше и опытнее его. Молодой преподаватель не пользуется авторитетом в данной группе. Однажды к нему на занятие заходит декан и в присутствии студентов начинает его отчитывать за ошибки в работе, за невыполненные задания. Молодой преподаватель виновато оправдывается перед деканом. Группа наблюдает всю эту ситуацию.

После этой сцены студенты группы пишут докладную декану факультета с просьбой заменить данного преподавателя, так как они считают его некомпетентным.

Декан вызывает к себе преподавателя и сообщает ему о докладной.

Ситуация 7. В группе повышения квалификации ведет занятие преподаватель А., недавно защитившийся доктор наук. На занятии присутствует преподаватель Н., который в критичной форме делает постоянные замечания преподавателю А. Преподаватель А. не выдерживает нападок и просит покинуть аудиторию преподавателя Н. Преподаватель Н. уходит. На следующее утро в интернете появляется письмо преподавателя Н. о том, что новоиспеченный доктор наук ничего из себя не представляет в научном смысле. Известие о письме доходит до заведующего кафедрой. Заведующий кафедрой просит преподавателя Н., разместившего в интернете разоблачительное письмо удалить свое послание. Тот соглашается, но при условии, что курсы повышения квалификации будет вести другой преподаватель. Преподаватель А., ведущий занятия на ФПК, отказывается вести занятия с данной группой и пишет заявление об уходе.

Ситуация 8. Я работаю в вузе преподавателем. Сегодня возникла конфликтная ситуация с одним из студентов. Занятие: объясняю материал, что-то прошу записывать, по ходу спрашиваю, есть ли вопросы. Несколько человек разговаривают. Попросила их прекратить, так как они мешают другим.

К слову, так я обращаюсь ко всем студентам, а не только к данным учащимся, если действительно откровенно разговаривают на паре, я вежливо прошу либо снизить громкость, или не разговаривать. Мне ответили, что они обсуждают материал. На что я резонно заметила, что, если есть вопросы, они могут задать их мне. Занятие продолжается, эти студенты также продолжают разговаривать. Мешают откровенно. Делаю замечание повторно и говорю, что когда будет самостоятельная работа, то на ваши вопросы я уже отвечать не буду. Студент мне в ответ заявляет, что никогда ко мне не подходил, вопросов не задавал и советы мои ему не нужны, да и вообще, я на вопросы никогда не отвечаю, если мне их задают.

(Считаю это утверждение лживым). После этого студент заявил, что когда я выйду из здания учебного заведения, то (цитирую): «Я на машине чуть газану и наеду на вас». Сказано было это во время занятия, т.е. в аудитории было еще человек минимум. На что я ответила:

— Вы мне угрожаете?

Студент:

— Так вы мне тоже угрожаете.

— Чем?

На вопрос: «Чем я угрожаю?» — ответа не получила. Тему быстро замяла, т.к. нужно было продолжать занятия. Вообще, после вышеуказанной угрозы сказать, что я была в шоке - ничего не сказать. Плюс ко всему я действительно испугалась (одному богу известно, что может быть на уме у этого парня). Возможно, этот студент ничего и не сделает, это так, попугать...но...

У меня вопросы:

1. Как поставить человека на место, чтоб не зарывался.
2. Обращаться ли в администрацию вуза (написание докладной)? Если да, то, как думаете, может, стоит рассказать сначала моей зав. кафедрой (у нас с ней хорошие отношения)?
3. Или пустить ситуацию на самотек: на место не ставить, в администрацию не обращаться. Отчислить данного учащегося не отчислят, т.к. учится на платном отделении, а платников в нашем вузе, увы и ах, отчислить не так-то просто.

РАЗДЕЛ 3. Различие характеров как причина педагогических конфликтов

К характерологическим предпосылкам возникновения конфликта относятся устойчивые черты характера, предрасполагающие к столкновению с окружающими, вызывающие отрицательное отношение к человеку, чувства антипатии и противодействия, которые формируются средой, являются следствием психологически неадекватного, одностороннего воспитания (например, в условиях эмоционального отвержения ребенка в семье, гипер- или гипопротекции как стиля нарушенного семейного воспитания). Наиболее сложные конфликты возникают у лиц с выраженными акцентуациями характера.

Понятие «акцентуации» было введено в психологию К. Леонгардом. Его концепция «акцентуированных личностей» основывалась на предположении о наличии основных и дополнительных черт личности. Основных черт значительно меньше, но они являются стержнем личности, определяют ее развитие, адаптацию и психическое здоровье. При значительной выраженности основных черт они накладывают отпечаток на личность в целом, и при неблагоприятных обстоятельствах они могут разрушить всю структуру личности. По К. Леонгарду, акцентуации личности проявляются в общении с другими людьми. Поэтому, оценивая стили общения, можно выделить определенные типы акцентуаций.

Акцентуации характера — это крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим (А.Е. Личко).

Такие акцентуации, как временные состояния психики, чаще всего наблюдаются в подростковом и раннем юношеском возрасте. При взрослении человека проявившиеся в детстве особенности его характера, оставаясь достаточно выраженными, теряют свою остроту, но со временем вновь могут проявиться отчетливо (особенно если возникает заболевание). В данном разделе представлен диагностический инструментарий, позволяющий выявить акцентуации характера студентов и преподавателей. Результаты исследования, полученные по данным методикам, могут применяться в вузах для реализации дифференцированного подхода в обучении студентов путем организации учебных групп и создания оптимальных условий для формирования профессионально важных качеств будущих специалистов.

Тест акцентуации характера (А.С. Прутченков, А.А. Сиялов).

Тестирование можно проводить как индивидуально, так и с целой группой студентов одновременно. При проведении индивидуального тестирования студенту выдается текст теста, содержащий 104 утверждения, которые он должен внимательно прочитать, оценить, исходя из своего согласия или несогласия, и затем записать соответствующий балл в бланке для ответов. При групповом тестировании также можно раздать тексты теста. Допускается и устное тестирование: преподаватель зачитывает все 104 утверждения вслух (обязательно дважды каждое из них), а студенты сразу оценивают свое отношение соответствующим баллом в бланке для ответов. Если у тестируемых возникают вопросы по содержанию утверждений теста, преподаватель должен разъяснить непонятные слова или смысл всего утверждения.

Время для проведения теста вместе с объяснением инструкции примерно 35-40 мин.

Инструкция тестируемым. В бланк для ответов (в клетки (1 - 104) вписывайте свои ответы - слева направо ряд за рядом.

Отвечая на утверждения теста, оценивайте степень своего согласия или несогласия следующими баллами:

+2 - совершенно верно, я, как правило, так и делаю;

+ 1 - верно, но все же бывают заметные исключения;

0 - трудно сказать;

-1 - не верно, но все же иногда бывают такие ситуации;

-2 - совершенно неверно, это несвойственно для моей обычной жизни.

Старайтесь не отвечать «Трудно сказать», отдайте предпочтение одному из остальных четырех ответов, соотнеся его со своими привычками, желаниями, поступками. Причем любое из приведенных в тесте утверждений нужно оценивать, исходя из принципа «как правило» и из обычного для вас образа жизни. Ведь мы все время от времени бываем или веселыми, или раздражительными.

Бланк для ответов.

Бланк для ответов.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65
66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78
79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91
92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII

Текст

теста

1. Я никогда не доверяю незнакомым людям и не раз убеждался, что в этом я прав.
2. Мне не раз приходилось убеждаться, что дружат из-за выгоды.
3. Я всегда чувствую себя бодрым и полным сил. Как правило, настроение у меня хорошее.
4. Мое самочувствие очень зависит от того, как относятся ко мне окружающие.
5. Мое настроение улучшается, когда меня оставляют одного.
6. Я не могу спокойно спать, если утром надо вставать в определенный час; я слишком мнителен, без конца тревожусь и беспокоюсь обо всем.
7. Малейшие неприятности сильно огорчают меня, после огорчений и беспокойств возникает плохое самочувствие.
8. У меня плохой и беспокойный сон, часто бывают мучительные сновидения; утро для меня - самое тяжелое время суток.
9. Мое настроение обычно такое же, как у окружающих меня людей.
10. О друзьях, с кем пришлось расстаться, я долго не скучаю и быстро нахожу новых.
11. Я плохо сплю ночью и чувствую сонливость днем, часто бываю раздражителен.

12. Мое настроение легко меняется от незначительных причин.
13. Недели хорошего самочувствия чередуются у меня с неделями, когда я чувствую себя плохо.
14. Я считаю, что у человека долж на быть большая и серьезная цель, ради которой стоит жить.
15. У меня случаются приступы плохого самочувствия с раздражительностью и чувством тоски.
16. Я сплю мало, но утром встаю бодрым и энергичным.
17. Мое настроение очень зависит от общества, в котором я нахожусь.
18. Никогда не следую общей моде, а ношу то, что мне самому понравилось.
19. Плохое самочувствие появляется у меня от волнения и ожидания неприятностей.
20. Нередко я стесняюсь есть при посторонних людях, я чрезмерно чувствителен.
21. Всегда боюсь, что мне не хватит денег, и очень не люблю брать в долг.
22. Я считаю, что самому не следует выделяться среди окружающих.
23. Я легко завожу новые знакомства.
- 24.0 своей одежде я мало думаю.
25. В одни дни я встаю веселым и жизнерадостным, в другие - без всякой причины с утра угнетен и уныл.
26. Периодами у меня бывает волчий аппетит, периодами ничего есть не хочется.
27. Жизнь научила меня не быть слишком откровенным даже с друзьями.
28. Сон у меня очень крепкий, но иногда бывают жуткие, кошмарные сновидения.
29. Я люблю лакомства и деликатесы и ненавижу заранее рассчитывать все расходы.
30. Мой сон богат яркими сновидениями.
31. Я не могу найти себе друга по душе и страдаю от того, что меня не понимают; от окружающих стремлюсь держаться подальше.
32. У меня настроение портится от ожидания возможных неприятностей, от неуверенности в себе, от беспокойства за близких.
33. Если у меня взяли в долг, я стесняюсь об этом напомнить.
34. Мне кажется, что окружающие меня презирают и смотрят на меня свысока.
35. Прежде, чем познакомиться, я всегда хочу узнать, что это за человек, что о нем говорят люди.
36. Я стремлюсь быть с людьми, трудно переношу одиночество.
37. В будущем меня больше всего беспокоит мое здоровье; упрекаю родителей в том, что в детстве они недостаточно уделяли внимания моему здоровью.
38. Я люблю одеться так, чтобы было к лицу.
39. Периодами я люблю больше дружеские компании, периодами избегаю их и ищу одиночества.

40. У меня не бывает уныния и грусти, но может быть ожесточенность и гнев.
41. Измены бы я никогда не простил.
42. Я легко схожусь с людьми в любой обстановке, охотно завожу новые знакомства, люблю иметь много друзей и тепло отношусь к ним.
43. Я люблю яркие, броские костюмы и одежду.
44. Я люблю одиночество, свои неудачи я переживаю сам.
45. Я много раз взвешиваю все «за» и «против» и все никак не решаюсь рискнуть; могу быть впереди других в рассуждениях, но не в действиях.
46. Моя застенчивость мешает мне подружиться с тем, с кем мне хотелось бы.
47. Я избегаю новых знакомств, мне не хватает решительности во всем.
48. Стараюсь жить так, чтобы окружающие не могли сказать обо мне ничего плохого.
49. Не люблю много раздумывать о своем будущем и тем более заранее рассчитывать все свои расходы.
50. Я чувствую себя таким больным, что мне не до друзей.
51. Периодами я к деньгам отношусь легко и трачу их, не задумываясь; периодами все пугаюсь остаться без денег.
52. В одни периоды мне хорошо с людьми, в другие - они меня тяготят.
53. Меня привлекает лишь то новое, что соответствует моим принципам и интересам.
54. Для меня главное, чтобы одежда была удобной, аккуратной и чистой.
55. Я убежден, что в будущем исполнятся мои желания и планы.
56. Я предпочитаю тех друзей, которые очень внимательны ко мне.
57. Я люблю придумывать новое, все переиначивать и делать по-своему, не так, как все.
58. Часто беспокоюсь, что мой костюм не в порядке.
59. Я боюсь одиночества, и тем не менее так получается, что нередко оказываюсь в одиночестве.
60. В одиночестве я чувствую себя спокойнее.
61. Я считаю, что всякий человек не должен отрываться от коллектива.
62. Люблю разнообразие и перемены в жизни.
63. Людское общество меня быстро утомляет и раздражает.
64. Периоды, когда я не очень слежу за тем, чтобы соблюдать все правила, чередуются с периодами, когда я упрекаю себя за недисциплинированность.
65. Временами я доволен собой, временами ругаю себя за нерешительность и вялость.
66. Я не боюсь одиночества, свои неудачи я переживаю сам и ни у кого не ищу сочувствия и помощи.
67. Я очень аккуратен в денежных делах, огорчаюсь и расстраиваюсь, когда не хватает денег.
68. Я люблю перемены в жизни - новые впечатления, новых людей, новую обстановку вокруг.

69. Я не переношу одиночества, всегда стремлюсь быть среди людей; больше всего со стороны окружающих ценю внимание ко мне.
70. Я допускаю опеку над собой в повседневной жизни, но не над моим душевным миром.
71. Я часто подолгу размышляю, правильно или неправильно я что-либо сказал или сделал в отношении окружающих.
72. Я часто боюсь, что меня по ошибке примут за нарушителя законов.
73. Будущее кажется мне мрачным и бесперспективным, неудачи угнетают меня, и прежде всего я виню самого себя.
74. Я стараюсь жить так, чтобы будущее было хорошим.
75. При неудачах мне хочется убежать куда-нибудь подальше и не возвращаться.
76. Незнакомые люди меня раздражают, к знакомым я уже как-то привык.
77. Я легко ссорюсь, но быстро и мирюсь.
78. Периодами я люблю «задавать тон», быть первым, но периодами мне это надоедает.
79. Я уверен, что в будущем докажу всем свою правоту.
80. Предпочитаю раз и навсегда установленный порядок, мне нравится учить людей правилам и порядку.
81. Я люблю всякие приключения, даже опасные, охотно иду на риск.
82. Приключения и риск привлекают меня, если в них мне достается первая роль.
83. Я люблю опекать кого-либо одного, кто мне понравится.
84. В одиночестве я размышляю или беседую с воображаемым собеседником, невольно думаю о возможных неприятностях и бедах, которые могут случиться в будущем.
85. Новое меня привлекает, но вместе с тем беспокоит и тревожит; неудачи приводят меня в отчаяние.
86. Я боюсь перемен в жизни, новая обстановка меня пугает.
87. Я охотно слеую за авторитетными людьми.
88. Одним людям я подчиняюсь, другими командую сам.
89. Я охотно слушаю те советы, которые касаются моего здоровья.
90. Бывает, что совершенно незнакомый человек мне сразу внушает доверие и симпатию.
91. Периодами мое будущее кажется мне светлым, периодами - мрачным.
92. Всегда находятся люди, которые слушают меня и признают мой авторитет.
93. Если в моих неудачах кто-то виноват, я не оставляю его безнаказанным.
94. Я считаю, что для интересного и заманчивого дела всякие правила и законы можно обойти.
95. Я люблю быть первым, чтобы мне подражали, за мной следовали другие.
96. Я не слушаю возражений и критики, всегда думаю и делаю по-своему.
97. Если случается неудача, я всегда ишу, что же я сделал неправильно.

98. В детстве я был обидчивым и чувствительным ребенком.
99. Я не люблю командовать людьми, ответственность меня пугает.
100. Считаю, что ничем не отличаюсь от большинства людей.
101. Мне не хватает усидчивости и терпения.
102. Новое меня привлекает, но часто быстро утомляет и надоедает, мне не до приключений.
103. В хорошие минуты я вполне доволен собой, в минуты дурного настроения мне кажется, что мне не хватает положительных качеств.
104. Периодами я легко переношу перемены в своей жизни и даже люблю их, но временами начинаю их бояться и избегать.

Расшифровка результатов тестирования.

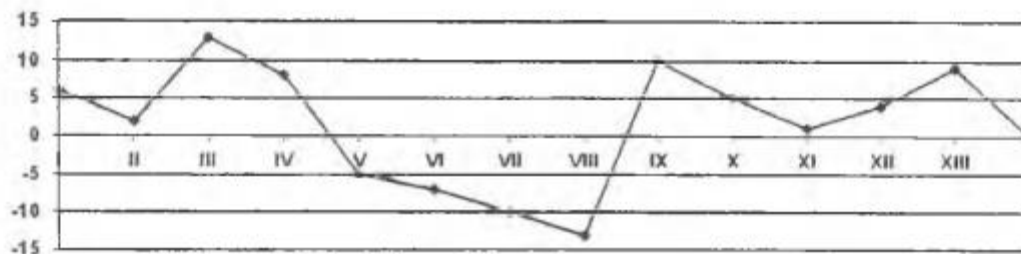
1. Подсчитывается сумма баллов в каждой вертикальной колонке, например, сумма баллов, поставленных студентом в клеточках под № 1, 14, 27, 40, 53, 66, 79, 92. При определении суммы учитывается знак балла «+» или «-». Сумма баллов любой колонки находится в диапазоне от +16 (если все восемь утверждений оценены тестируемым +2, т. е. совершенно верно) до -16 (если все утверждения оценены -2, т. е. совершенно неверно).

2. Раскодируется наименование зашифрованных в вертикальных колонках типов акцентуации характера.

- I (1, 14, 27, 40, 53, 66, 79, 92) - параноик,
II (2, 15, 28, 41, 54, 67, 80, 93) - эпилептоид,
III (3, 16, 29, 42, 55, 68, 81, 94) - гипертим,
IV (4, 17, 30, 43, 56, 69, 82, 95) - истероид,
V (5, 18, 31, 44, 57, 70, 83, 96) - шизоид,
VI (6, 19, 32, 45, 58, 71, 84, 97) - психастеник,
VII (7, 20, 33, 46, 59, 72, 85, 98) - сензитив,
VIII (8, 21, 34, 47, 60, 73, 86, 99) - гипотим,
IX (9, 22, 35, 48, 61, 74, 87, 100) - конформный тип,
X (10, 23, 36, 49, 62, 75, 88, 101) - неустойчивый тип,
XI (11, 24, 37, 50, 63, 76, 89, 102) - астеник,
XII (12, 25, 38, 51, 64, 77, 90, 103) - лабильный тип,
XIII (13, 26, 39, 52, 65, 78, 91, 104) - циклоид.

Номер типа	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
Сумма баллов	+6	+2	+13	+8	-5	-7	-10	-13	+10	+5	+1	+4	+9

"Рисунок личности"



Если кривая не выходит за пределы линий, которые проведены из точек +10 и -10, это значит, что тип находится в рамках обычного рисунка личности

(эти точки приняты специалистами как нормативы). Если кривая выходит за пределы, ограниченные линией, проведенной из точки +10, это означает, что какой-то тип у тестируемого проявляется наиболее ярко.

Если же одна или несколько точек находятся за пределами линии, проведенной из точки -10, это означает, что у тестируемого проявляется антитип,

т. е. черты, свойственные человеку с противоположным характером. В нашем примере у студента наиболее ярко проявляются черты гипертима (точка +13, соответствующая типу III, находится выше линии, проведенной из точки +10) и антигипотима (точка -13, соответствующая типу VIII, находится ниже линии, проведенной из точки -10). Для того, чтобы не становиться источником межличностных конфликтов, важно понять, что раздражает людей в вашем психотипе, самодисциплинироваться и отслеживать проявление этих черт.

Расшифровка акцентуаций характера по А.Е. Личко.

Циклоид. Смена двух противоположных состояний - гипертимного и гипотимного, циклические изменения эмоционального фона (периоды приподнятого настроения сменяются фазами эмоционального спада). Привлекательные

черты характера: инициативность, жизнерадостность, общительность (в

периоды подъема настроения, когда он похож на гипертима); грусть, задумчивость, вялость, упадок сил - все валится из рук (в периоды спада настроения, когда он

похож на гипотима). Отношения с людьми носят циклический характер: тяга к общению, новым знакомствам, бесшабашная удача сменяются замкнутостью, нежеланием общаться даже с самыми близкими друзьями («все вы мне надоели»), По-настоящему дружить предпочитает с теми, кто хорошо понимает неизбежность перемены в отношениях на какое-то время и не обижается на это,

прощает вспышки раздражительности и обидчивости. В учебной деятельности

та же ситуация: периоды активной работы на занятиях и дома сменяются этапами, когда у циклоида наступает полное безразличие к учебным предметам,

домашним заданиям. В работе он то гипертим (любое дело спорится и получается, но до тех пор, пока оно интересно), то гипотим (недоволен любой предлагаемой работой, найдет причину для жалоб и раздражения).

Черты, способствующие конфликтам. Непоследовательность, неуравновешенность, безразличие, вспышки раздражительности, чрезмерной обидчивости и придирчивости к окружающим. Во время спада труднее становится и

жить, и учиться, и общаться. Ошибки, мелкие неприятности, которые случаются в этот период из-за плохого самочувствия, переживаются им очень тяжело,

тем более что есть с чем сравнивать. На реплики и замечания отвечает с недовольством и грубостью, хотя в глубине души сильно переживает эти внезапные

для него изменения.

Ситуации, в которых возможны конфликты. Ситуации неожиданных поручений и просьб, противоречащих настроению данного момента; ситуации

резкой смены привычных состояний; ситуации, в которых приходится отступать от сложившихся стереотипов, привычек; ситуации претензий, притеснений

и неудач; ситуации психологических перегрузок, особенно в стадии спада. В конфликте не предсказуем.

Лабильный тип. Крайняя изменчивость настроения, чуткость, привязанность, вспыльчивость, ослабленный самоконтроль.

Привлекательные черты характера: богатая чувственная сфера, общительность, добродушие, искренняя привязанность, социальная отзывчивость. Интересуются общением, тянутся к

своим сверстникам, довольствуются ролью опекаемого. Самооценка лабильного типа отличается искренностью. Лабильные люди хорошо знают особенности

своего характера, знают, что они - «люди настроения» и что от настроения у них все зависит. Отдавая отчет в слабых сторонах своей натуры, они не пытаются что-либо скрыть или затушевать, а как бы предлагают окружающим принимать их такими, какие они есть. В том, как относятся к ним окружающие, они

обнаруживают удивительно хорошую интуицию - сразу, при первом контакте чувствуя, кто к ним расположен, кто безразличен, а в ком таится хоть капля недоброжелательности или неприязни. Ответное отношение возникает незамедлительно и без попыток его утаить. В душе лабильный тип стихийно ищет психотерапевта. Он предпочитает дружить с тем, кто в минуты грусти и недовольства способен отвлечь, утешить, рассказать что-нибудь интересное, приободрить, убедить, что «все не так страшно», но и в то же время в минуты эмоционального подъема легко откликнуться на радость и веселье, удовлетворить потребность в сопереживании. Очень чутко реагирует на знаки внимания, благодарность, похвалу и поощрения, которым он действительно рад, но это не переходит в заносчивость и самодовольство. Работая, лабильный тип в состоянии переключиться, забыть о своем плохом настроении, но это происходит лишь в

том случае, если работа его заинтересовала, не надоедает, увлекает его. Это является одним из условий профилактики его плохого настроения.

Черты, способствующие конфликтам. Мотивированная смена настроения, вспыльчивость, ослабленный самоконтроль.

Ситуации, в которых возможны конфликты. Ситуации сильной конкуренции; ситуации ущемления чувства собственного достоинства; ситуации

полной дисгармонии его настроению (всем весело, а он в это время страдает); ситуации отсутствия успеха, признания, внимания; ситуации угрозы наказания,

страха перед чем-либо или кем-либо; ситуации критики самого человека, его поведения. В конфликте пассивен.

Астеноневротический тип. Повышенная утомляемость,

раздражительность, склонность к ипохондрии. Привлекательные черты характера: аккуратность, дисциплинированность, скромность, покладистость, исполнительность,

дружелюбие, незлопамятность, способность к раскаянию. Представители астенического типа робки, стеснительны, с явно заниженной самооценкой, не могут

при необходимости постоять за себя. Они испытывают большую тревогу в случае изменения внешних обстоятельств, ломки стереотипов, так как одним из

механизмов психологической защиты является привыкание к одним и тем же вещам, укладу жизни. Для них характерны внезапные аффективные вспышки из-за сильной утомляемости и раздражительности. Астеник не стремится к близким отношениям из-за своей пугливости и неуверенности, не проявляет инициативы. Круг друзей ограничен, прежде всего из-за внезапной раздражительности и частых капризов. Тяжелая и напряженная работа вызывает раздражение, астеник может заплакать от чувства бессилия.

Поэтому он нуждается в периодическом отдыхе или чередовании разных видов деятельности. Но в любом случае это должна быть не очень интенсивная физическая и психологическая нагрузка.

Черты, способствующие конфликтам. Капризность, плаксивость, неуверенность в себе, вялость, забывчивость.

Ситуации, в которых возможны конфликты. Ситуации внезапного физического и психического напряжения; ситуации открытых конфликтов, когда приходится отстаивать свою точку зрения; ситуации, когда смеются над его

слабостями, ошибками, неумелыми действиями; ситуации вынужденного активного общения с большим количеством людей; ситуации, когда необходимо

быстрое переключение в работе или в общении; ситуации, в которых надо проявлять определенную силу воли. В конфликте пассивен.

Неустойчивый тип. Полное непостоянство проявлений. Неустойчивый зависит не от группы окружающих его людей, а от любого человека, который в

эту минуту) оказался рядом с ним. Его ничего не может удержать, он поддается

влиянию этого человека. Привлекательные черты характера: общительность, открытость, услужливость, доброжелательность, быстрота переключения в делах и общении. Представители этого типа пассивны, стараются избегать

конфликтов. Контакты в целом беспорядочные и бесцельные. Они могут быть в составе сразу нескольких групп, при этом они действительно перенимают правила и стиль поведения каждого коллектива. Неустойчивый тип склонен жить сегодняшним днем, часами может смотреть телевизор, слушать музыку, ничего не делая при этом. Его в принципе не интересуют занятия, которые требуют определенных интеллектуальных усилий. Склонны к аффективным вспышкам,

часто отмечается почти полная расторможенность. На работе неустойчивый тип ненадежен, так как может подвести в любую минуту.

Черты, способствующие конфликтам. Безволие, тяга к пустому времяпрепровождению и развлечениям, болтливость, хвастовство, соглашательство,

лицемерие, трусость, безответственность.

Ситуации, в которых возможны конфликты. Ситуации жесткого подчинения дисциплинарным требованиям, особенно если это требуется делать

длительное время; ситуации ограничения в общении с людьми, которые помогают развлекаться; ситуации длительных усилий и концентрации сил на какойто работе; ситуации, при которых необходимо принимать конкретные решения

и нести за них ответственность.

Конформный тип. Конформный тип соглашается со всем, что ему предлагает ближайшее окружение, но стоит ему попасть под влияние другой группы, он изменяет отношение к тем же вещам на противоположное. Такой человек как бы утрачивает свое личностное отношение к миру, его суждения и

оценки окружающего мира полностью совпадают с мнением тех людей, с которыми он общается в данный момент. Причем он не выделяется, не навязывает

свое личное мнение, а просто представляет «массу», которая согласна с лидером. Доминирующие черты характера: постоянная и чрезмерная приспособляемость к своему непосредственному окружению, почти полная зависимость

от малой группы (семьи, компании), в которую он входит в данный момент. Жизнь идет под девизом: «Думать, как все, делать, как все, и чтобы все было, как у всех». Это распространяется и на стиль одежды, и на манеру поведения, и

на взгляды по самым важным проблемам. Их ближайшее будущее во многом

определяется характером и направленностью группы, в которую они входят в данный момент. Привлекательные черты характера: дружелюбие, исполнительность, дисциплинированность, покладистость. В группе они не являются источником конфликтов или раздоров, так как принимают стиль жизни группы без всякого критического осмысления, ими удобно командовать. Они соглаша

24

ются с теми предложениями, которые поступают от лидеров, охотно участвуют

в «приключениях», но потом могут и раскаяться. Хотя собственной смелости и

решительности что-то предложить у них, как правило, не хватает. Но если в группе модно быть «храбрым», они могут стать «храбрыми». Конформный тип

легко устанавливает контакты с людьми, при этом подражает тем, кого считает

лидерами. Но дружеские отношения очень непостоянны, зависят от складывающейся ситуации. Такие люди не стремятся первенствовать среди друзей,

не проявляют интереса к новым знакомствам. К работе он относится в зависимости от настроения группы: может быть очень трудолюбивым и исполнительным,

творчески и изобретательно выполнять все, что ему поручено. Но может и отлынивать от работы, делать ее формально. Все зависит от окружения

Черты, способствующие конфликтам. Несамостоятельность, безволие, почти полное отсутствие критичности как в отношении себя, так и своего ближайшего окружения, что может послужить причиной аморальных поступков.

Ситуации, в которых возможны конфликты. Ситуации изгнания из «своей» группы, к которой он привязался; ситуации освоения новых видов деятельности без образцов или лидеров; ситуации принятия самостоятельных решений без опоры на мнения значимых людей; ситуации знакомства с новыми

людьми, когда надо проявить себя, свои личностные качества; ситуации прямого противоречия между мнениями двух групп, в которые человек входит одновременно. В конфликте склонен к безоговорочным уступкам, побуждая другую сторону к наращиванию агрессивного поведения.

Гипотим. Постоянно пониженное настроение, склонность к депрессивным

аффектам. Настроение гипотима так же постоянно меняется, как и у гипертима, но только эти изменения со знаком минус. Поэтому настроение практически всегда плохое. Привлекательные черты характера: совестливость

и острый критический взгляд на мир. Гипотим стремится чаще быть дома, создавая уют и теплоту', и тем самым избегать лишних волнений. Низкая энергетичность гипотима выражается в быстрой утомляемости, он часто впадает в апатию, появляются унылые мысли. Из-за этого его действительно преследуют неудачи, он к этому привыкает, жалуясь окружающим на судьбу, на несправедливое отношение к себе и т. п. Гипотим часто и подолгу обижается на окружающих и своих друзей. Но при этом он остро нуждается в общении, чтобы была возможность жаловаться на свою жизнь, на то, что его не поняли, не оценили.

Ему нравится рассказывать окружающим о тех трудных обстоятельствах, в которые он попал. На все советы со стороны собеседника он приведет массу аргументов, почему сложившуюся ситуацию нельзя изменить, а ему самому будет

только хуже, если он начнет что-либо предпринимать. Дружить с ним очень трудно, в первую очередь из-за того, что он видит в любом человеке сначала возможную причину ухудшения своего настроения. Гипотимы могут проявить

себя, хорошо заучивая материал, тщательно выполняя задания, но само содержание их особенно не интересует. Делают они это из-за страха плохой оценки.

Гипотим обычно всегда недоволен работой, что бы ему ни предлагали делать.

25

Он постоянно жалуется на людей, на обстоятельства и просит дать ему другое задание.

Черты, способствующие конфликтам. Обидчивость, ранимость, постоянное уныние, склонность искать у себя проявление недомоганий, различных

заболеваний, почти полное отсутствие интересов и увлечений.

Ситуации, в которых возможны конфликты. Ситуации вынужденного одиночества, когда рядом нет человека, с которым можно поделиться своими бедами и страхами; ситуации критики его самого или его поведения; ситуации

недостаточного внимания к его жизни, настроению; ситуации длительных физических и психических нагрузок; ситуации невольных перемен образа или условий жизни, тем более если это происходит довольно часто; ситуации вынужденной заботы о своем здоровье, наличия симптомов недомогания.

Сензитив. Повышенная чувствительность, впечатлительность, чувство собственной неполноценности. Сензитивы робки и застенчивы особенно среди

посторонних людей и в необычной для них обстановке. В себе они видят множество недостатков, особенно в морально-этической и волевой сферах. Привлекательные черты характера: доброта, спокойствие, внимательность к людям,

чувство долга, высокая внутренняя дисциплинированность, ответственность, добросовестность, самокритичность, повышенные требования к себе. Сензитив

стремится преодолеть свои слабые стороны. Сензитивы охотно идут на контакт

с узким кругом людей, которые вызывают у них особые симпатии. В то же время они всячески избегают знакомств и общения с людьми слишком бойкими

и неугомонными. Настоятельная потребность поделиться своими переживаниями

и ощущениями реализуется в общении с друзьями. Сензитивы учатся из-за нежелания огорчать своих родных и преподавателей, а также из-за определенного

страха перед контрольными, зачетами, экзаменами. Публичных выступлений стесняются и избегают, чтобы не прослыть выскочкой. Но при доброжелательном отношении со стороны педагогов они могут показать прекрасные результаты. Привыкнув к одному коллективу, они страдают, если приходится переходить в другой коллектив.

Черты, способствующие конфликтам. Мнительность, пугливость, замкнутость, склонность к самобичеванию и самоунижению, растерянность в трудных ситуациях, повышенная обидчивость и конфликтность на этой почве.

Ситуации, в которых возможны конфликты. Ситуации несправедливых обвинений в неблагоприятных поступках; ситуации критики, насмешек над ним или его поведением; ситуации открытого соперничества; ситуации постоянных контрольных проверок его деятельности, недоверия; ситуации вынужденного одиночества, невозможности поделиться своими переживаниями

другом. У сензитива чаще наблюдается аутоагрессия. Склонен к внутриличностным конфликтам. В конфликте пассивен. **Психастеник.** Неуверенность и тревожная мнительность, опасение за будущее свое и близких. Привлекательные черты характера: аккуратность, серьезность, добросовестность, рассудительность, самокритичность, ровное настроение, верность данным обещаниям, надежность. Стеснителен, застенчив,

26

боится устанавливать новые контакты. В отношениях со старыми друзьями ценит именно глубокий личностный контакт, друзей у него немного, но эта дружба «на века». Психастеник способен заниматься, не поднимая головы, проявляя

несвойственную ему целеустремленность, настойчивость и усидчивость длительное время, так как боится огорчить неудовлетворительными оценками своих близких и преподавателей.

Черты, способствующие конфликтам. Нерешительность, определенный формализм, безынициативность, склонность к бесконечным рассуждениям, самокопание, наличие навязчивых идей, опасений.

Ситуации, в которых возможны конфликты. Ситуации, когда необходимо принять самостоятельные решения; ситуации быстрого переключения с одного занятия на другое; ситуации выполнения заданий без четких указаний и

инструкций; ситуации сильного беспокойства или страха; ситуации прямой критики самого человека или его поведения; ситуации длительных физических

или психологических перегрузок. У психастеника чаще наблюдается аутоагрессия. Склонен к внутриличностным конфликтам. В конфликте пассивен.

III изоид. Это ярко выраженный мыслительный тип, постоянно осмысливающий окружающую действительность. При этом он самостоятельно создаст

схемы анализа и пытается с их помощью объяснить существующий мир. Привлекательные черты характера: серьезность, несуетливость, немногословность,

устойчивость интересов и постоянство занятий. III изоид малоэнергичен, малоактивен при интенсивной работе, как физической, так и интеллектуальной.

Эмоционально холоден, почти не выражает никаких эмоций: не печалится и

не

радуется, не сердится и не смеется. Он равнодушен к чужой беде, может быть даже жестоким. Но его эгоизм не сознательный, он просто не замечает чужого горя.

В то же время шизоид может быть и сам легкоранимым, так как самолюбив.

Черты, способствующие конфликтам. Замкнутость, холодность, рассудочность.

Ситуации, в которых возможны конфликты. Ситуации, при которых необходимо устанавливать неформальные контакты с окружающими и даже близкими людьми; ситуации, когда необходим душевный контакт, разговор по

душам; ситуации, в которых приходится руководить другими людьми; ситуации коллективной или групповой деятельности; ситуации, в которых необходимо выполнять интеллектуальную работу по заранее заданным схемам и правилам. Склонен к внутриличностным конфликтам. Находится в постоянном

и непримиримом внутреннем конфликте с самим собой. Первичный конфликт в

области отношений у шизоидных людей касается близости и дистанции, любви

и страха.

Истероид. Демонстративность, т. е. стремление быть постоянно в центре внимания, причем иногда любой ценой, беспредельный эгоцентризм, ненасытная жажда постоянного внимания к себе, восхищения, удивления, почитания,

поклонения. Привлекательные черты характера: упорство и инициативность, коммуникабельность и целеустремленность, находчивость и активность, ярко выраженные организаторские способности, самостоятельность и готовность
27

взять на себя руководство, энергичность, хотя он быстро выдыхается после выплеска энергии. Неспособность переносить удары по эгоцентризму, разоблачение его вымыслов, а тем более их высмеивание, что может привести к острым

аффективным реакциям, включая изображение суицидных попыток. Истероид

постоянно нуждается в многочисленных зрителях. В принципе, это основная форма его жизни (жизнь на людях и для людей). Но он общается, как правило,

только с теми, кто явно или неявно выражает свое восхищение им,

боготворит

его способности и талант. Если таких людей мало, истероид прилагает немало

усилий, чтобы этот круг почитателей стал значительно шире. Истероиды очень

избирательны, они стремятся дружить с известными людьми, чтобы часть их славы доставалась и им, или с людьми, в чем-то проигрывающими им, чтобы еще больше оттенить свои способности. В вуз истероид ходит не учиться, а общаться, именно от этого он получает основное удовольствие. Чтобы привлечь

внимание, ему приходится не просто хорошо учиться, а учиться лучше всех, удивлять преподавателей своими способностями к разным предметам. В целом

истероид одаренный, талантливый человек, поэтому ему легко даются профессии, связанные с художественным творчеством.

Черты, способствующие конфликтам. Способность к интригам и демагогии, лживость и лицемерие, задиристость и бесшабашность, необдуманный

риск (но только в присутствии зрителей), похвальба несуществующими успехами, учет только собственных желаний, явно завышенная самооценка, обидчивость, когда задевают его лично.

Ситуации, в которых возможны конфликты. Ситуации, вольно или невольно задевающие самолюбие истероида; ситуации пусть даже некоторого

равнодушия со стороны окружающих людей, а тем более сознательного игнорирования его личности; ситуации критики его достижений, таланта или способностей; ситуации, когда он вынужден оставаться в одиночестве или ограничить круг своего общения, поклонников; ситуации, когда невозможно проявить

себя в полной мере; ситуации, когда он попадает в нелепое или смешное положение; ситуации, когда нет ни одного яркого события и, главное, возможности

проявить свои способности; ситуации, в которых приходится находиться в постоянном психическом или физическом напряжении. В конфликте активен.

Гипертим. Постоянно повышенное настроение, экстравертированность, т. е. обращенность на окружающий мир, открытость для общения с людьми, радость от этого общения, которая сочетается с хорошим самочувствием и цветущим внешним видом. Привлекательные черты характера: энергичность, оптимизм, щедрость, стремление помочь людям, инициативность,

разговорчивость, жизнерадостность, причем его настроение почти не зависит от того, что происходит вокруг него. Но высокий жизненный тонус, брызжущая энергия, неудержимая активность, жажда деятельности сочетаются с тенденцией разбрасываться и не доводить начатое дело до конца. Не переносит однообразной обстановки, монотонного труда, требующего тщательной, кропотливой работы, или резкого ограничения общения; его угнетает одиночество или вынужденное

безделье. Гипертим всегда выступает в роли весельчака и балагура. Он любит

28

сбирать гостей, его дом - место встречи друзей и просто знакомых, куда может запросто прийти любой человек и остаться до тех пор, пока ему нравится.

Всегда тянется в компанию, среди сверстников стремится к лидерству. Легко может оказаться в неблагоприятной среде, склонен к авантюрам. Гипертим готов дружить со всем светом, но на глубокую привязанность не способен, Ему

присущ альтруизм, любовь к ближнему, он может броситься на помощь человеку не раздумывая. В дружбе он добр и незлопамятен. Обидев кого-то, он быстро забывает об этом и при следующей же встрече может искренне обрадоваться; если нужно, он может от всей души извиниться за нанесенную обиду и

тут же сделать что-либо приятное обиженному человеку. Студенты гипертимического типа могли бы добиться значительных успехов, но они легкомысленны

и ленивы, не могут сосредоточиться на одном предмете, особенно если для его

освоения требуются определенные длительные усилия. В принципе все учебные дисциплины даются им легко, но знания, получаемые в вузе, поверхностны

и часто бессистемны. Гипертим постоянно опаздывает на занятия, прогуливает

(особенно те занятия, на которых ему скучно и нет возможности выразить себя). Но ему легко наверстать упущенное, например, перед контрольной работой

или экзаменом не поспать одну ночь и выучить почти весь необходимый материал. Гипертим может достичь успеха практически в любом деле. И

действительно, вначале у него все спорится в руках, появляются определенные достижения, но, как только начинается обычная рутинная работа, ему становится неинтересно, дело перестает быть новым, и он готов бросить его, переключиться на что-то другое. Часто шумливый и сверхактивный, гипертим создаст лишь видимость продуктивной деятельности (охотно и с большим жаром берется за

дело, планирует массу мероприятий, проводит совещания и т. п.), и это помогает ему делать карьеру.

Черты, способствующие конфликтам. Поверхностность, неспособность долго сосредоточиваться на каком-либо конкретном деле или мысли, постоянная спешка (стремится заняться чем-то более интересным в данный момент), перескакивание с одного дела на другое, неорганизованность, фамильярность, легкомысленность, готовность на безудержный риск, грубость (но без всякого зла), склонность к прожектерству и аморальным поступкам (но незлоумышленно и сразу готов покаяться).

Ситуации, в которых возможны конфликты. Ситуации вынужденного одиночества, лишаящие гипертима свободного и разнообразного общения; ситуации, ограничивающие двигательную активность; ситуации, в которых нужно

подчиняться определенным систематическим требованиям; ситуации, в которых приходится отказывать себе в чем-то интересном, новом, необычном.

В конфликте активен.

Эпилептоид. Любовь к порядку, стремление поддерживать уже установленный порядок, консервативность (не признают того, что еще не принято другими); высокий энергетизм (эпилептоиды полны жизненной энергии, они с охотой занимаются спортом, бегают, громко говорят, организуют всех вокруг себя; своей активностью часто мешают окружающим); агрессивность (в экс

29

тремальных ситуациях становятся храбрыми и даже безрассудными, а в обыденной жизни у них проявляется гневливость, взрывчатость, придирчивость,

бывают периоды злобно-тоскливого настроения с поиском объекта, на котором

можно сорвать зло); такие люди злопамятны и мстительны. Привлекательные черты характера: тщательность, аккуратность, исполнительность,

бережливость

(часто переходящие в излишний педантизм), надежность (всегда выполняет свои обещания), пунктуальность, внимательность к своему здоровью (поэтому

здоровье, как правило, крепкое). Практически не переносит неподчинения себе

и бурно восстает против ущемления своих интересов. Как и во всем остальном,

эпилептоид любит устоявшийся порядок в дружбе и общении с людьми. Он не

заводит случайных знакомств, а предпочитает общение с друзьями детства и школьными товарищами. Но если эпилептоид считает кого-то своим другом, то

он выполняет все обязательства, которые накладывает на него дружба.

Измены

в дружбе (как и в любви) он никогда не простит. Эпилептоиды отличаются целеустремленностью, выполняют все домашние задания, никогда не прогуливают занятий (таков порядок, и его нужно соблюдать); обычно они отличники.

В дальнейшем такие студенты лучше всего проявляют себя в работе, связанной

с поддержанием порядка, правил и норм, принятых кем-то другим.

Черты, способствующие конфликтам. Жестокость, нечувствительность к чужому горю, чрезмерная требовательность, приводящая к раздражительности в связи с замеченным беспорядком, неаккуратностью других или нарушением ими определенных правил.

Ситуации, в которых возможны конфликты. Ситуации, которые требуют от эпилептоида ломки, изменения устоявшихся порядков и установленных правил, особенно если это ему приходится делать самостоятельно; ситуации жесткой конкуренции со стороны таких же сильных и энергичных людей; ситуации, ограничивающие возможность для эпилептоида проявить свой авторитет, свою власть над другими людьми, в том числе и над преподавателем; ситуации, когда критикуются действия эпилептоида, тем более, когда смеются над его недостатками; ситуации, в которых от него требуются повседневная работа, длительные усилия и нет возможности выделиться среди окружающих;

ситуации, в которых так или иначе ущемляются права и интересы самого эпилептоида. В конфликте активен.

Параноик. Высокая степень целеустремленности. Такой человек подчиняет свою жизнь достижению определенной цели (причем достаточно большого масштаба), при этом он способен полностью пренебрегать интересами окружающих его людей (своих родителей, друзей и т. п.). Ради достижения поставленной цели он готов пожертвовать и своим благополучием, отказаться от развлечений, комфорта и других обычных для людей радостей.

Привлекательные

черты характера: высокая энергичность, независимость, самостоятельность, надежность в сотрудничестве, если его цели совпадают с целями тех людей, с которыми он вместе работает. Не переносит отсутствия общественного признания

и одобрения его успехов; он чрезвычайно честолюбив, но по большому счету,

а не по мелочам. Человек с такой акцентуацией характера, как правило, конфликт

30

тен, так как у него нет естественной потребности в общении, которое он рассматривает лишь как средство для достижения ранее поставленной глобальной

цели. И если ему приходится вступать в контакт с людьми, он часто подавляет

собеседника, бывает излишне категоричен в своих суждениях, при этом может

легко ранить словом окружающих. Не замечает своей конфликтности.

Параноик совершенно несентиментален, недоверчив в дружбе, которую рассматривает

как продолжение общего большого дела. Друзья для него - это только соратники, с которыми он идет к поставленной цели. Размолвки для него - предательство общего дела, он долго помнит обиды и оскорбления. Но даже долгая

дружба с ним еще ни о чем не говорит, если человек ему не нужен для дела, он

его забудет без всякого сожаления. Параноидальные студенты обычно изучают

тщательно лишь те учебные дисциплины, которые нужны сейчас или потребуются в будущем для успешного достижения поставленных целей.

Наибольших

успехов параноики достигают в индивидуальной творческой работе, так как им

очень трудно работать в группе и тем более в большом коллективе. И если работа параноика увлекает, он становится «трудооголиком»: все время в работе,

ничего не существует, кроме его цели и необходимой для ее достижения работы. Параноики - непревзойденные поставщики, генераторы крупных идей, нестандартных подходов к решению сложных проблем

Черты, способствующие конфликтам. Агрессивность, раздражительность, гневливость, которые проявляются тогда, когда что-то или кто-то оказывается на пути к достижению поставленной цели; нечувствительность к чужому горю, отсутствие душевности в отношениях с людьми, авторитарность. Часто выступает инициатором конфликтов, в конфликте активен. Всецело поглощен

своими интересами и с целью их реализации идет на постоянное усугубление конфликта. Лицам такого типа свойственна постоянная оборонительная готовность, захваченность своей целью.

Ситуации, в которых возможны конфликты. Ситуации, в ходе которых его дело подвергается критике; ситуации, в которых человеку приходится подчиняться воле других людей, особенно не являющихся авторитетными для

него; ситуации, когда ему приходится заниматься «пустяками», общественно незначимой деятельностью, рутинной работой или не интересующим его предметом; ситуации, которые заставляют его задумываться о каких-то бытовых мелочах, решать житейские проблемы; ситуации принудительного длительного общения с разными людьми, которые не разделяют его интересов; ситуации отсутствия постоянного признания, общественного одобрения. В конфликте активен.

Задание 1. Решите задачи по теме «Психотип и конфликт».

Задача 1. Аспирант, защитив у вас диссертацию, перестает при встрече с Вами здороваться. Как Вы на это отреагируете?

Как на это отреагирует параноик?

Как на это отреагирует психастеник?

Как на это отреагирует шизоид?

Задача 2. Студенты идут в деканат и жалуются декану на то, что у вас неинтересные занятия. Декан вызывает Вас и говорит Вам об этом.

Как Вы на это отреагируете?

Как на это отреагирует лабильный тип?

Как на это отреагирует истероид?

Как на это отреагирует конформный тип?

Задача 3. Вы спорите со студентом и убеждаетесь, что он прав.

Признаете ли Вы свою ошибку?

Признает ли свою ошибку сензитив?

Признает ли свою ошибку эпилептоид?

Признает ли свою ошибку параноик?

Задача 4. Заведующий кафедрой проводит с вами беседу о том, что ваш внешний вид не соответствует внешнему виду ПВШ.

Как Вы на это отреагируете?

Как на это отреагирует психастеник?

Как на это отреагирует сензитив тип?

Как на это отреагирует гипотим?

Задача 5. У входа в университет стоит группа студентов и громко матерится.

Ваша реакция?

Реакция астеноневротика?

Реакция гипертимного типа?

Реакция шизоидного типа?

Задача 6. Ваш заведующий кафедрой (авторитарный человек) излагает свой план работы, который вам кажется нерациональным.

Ваша реакция?

Реакция параноика?

Реакция циклоида?

Реакция конформного типа?

Задача 7. Студент пропустил несколько ваших занятий без уважительной причины.

Как Вы на это отреагируете?

Как на это отреагирует эпилептоид?

Как на это отреагирует истероид?

Как на это отреагирует психастеник?

Задача 8. Стоят двое студентов и в разговоре нелестно отзываются о Вашем коллеге.

Ваша реакция?

Реакция лабильного типа?

Реакция шизоида?

Реакция сензитива?

Задача 9. Об одном из ваших коллег, с которым у вас сложились неприязненные отношения, в интернете появилась информация о том, что он,

как ученый, не состоялся и защищенная им докторская диссертация является научной профанацией.

Как Вы на это отреагируете?

Как на это отреагирует астеноневротик?

Как на это отреагирует гипотим?

Как на это отреагирует лабильный тип?

Задача 10. Один из ваших коллег собирает о Вас негативную информацию и рассказывает ее заведующему кафедрой. Заведующий кафедрой рассказывает Вам об этом.

Как Вы на это отреагируете?

Как на это отреагирует психастеник?

Как на это отреагирует гипертим?

Задача 11. Декан просит аттестовать студента, который не посещал ваши занятия и не выполнил ни одного задания, мотивируя свою просьбу тем, что этот студент родственник одного очень известного человека.

Как Вы на это отреагируете?

Как на это отреагирует конформный тип?

Как на это отреагирует циклоид?

Задача 12. Студенческая группа объявила бойкот молодому преподавателю (не посещала занятия).

Что бы Вы ему посоветовали, если бы знали, что преподаватель является сензитивом?

Что бы Вы ему посоветовали, если бы знали, что преподаватель является эпилептоидом?

Что бы Вы ему посоветовали, если бы знали, что преподаватель является астеноневротиком?

Задача 13. Вы заметили, что в студенческой группе существуют враждующие между собой группировки.

Что Вы предпримете?

Что предпримет циклоид?

Что предпримет параноик?

Что предпримет гипертим?

Задача 14. Вы увидели в университете студентку в пляжной одежде. Ваша реакция?

Реакция истериода?

Реакция эпилептоида?

Реакция гипотима?

Задание 2. В левом столбце таблицы представлены действия участников конфликта, в правом столбце — возможные субъекты данных действий.

Определите, какому из субъектов свойственны данные действия, субъектов может быть несколько.

Действия в конфликте	Субъекты конфликтных действий	
Избегает конфликта, уходит от решения острых вопросов	1. Параноик. 2. Эпилептоид.	3. Сензитив. 4. Конформный тип.
Принижает оппонента, негативно его оценивает	1. Сензитив. 2. Эпилептоид.	3. Истероид. 4. Конформный тип.
Постоянно навязывает свою точку зрения, оказывает давление	1. Истероид. 2. Шизоид.	3. Эпилептоид. 4. Астеноневротик.
Не желает признавать свои ошибки или правоту оппонента	1. Эпилептоид. 2. Истероид.	3. Сензитив. 4. Психастеник.
Выражает свое мнение извиняющимся тоном	1. Эпилептоид. 2. Гипертим.	3. Сензитив. 4. Психастеник.
Часто подтасовывает факты	1. Истероид. 2. Шизоид.	3. Эпилептоид. 4. Сензитив.
Считает, что проиграет, если выразит несогласие	1. Конформный тип. 2. Гипертим.	3. Истерод. 4. Параноик.
Ищет слабое место в позиции оппонента	1. Истероид. 2. Эпилептоид.	3. Гипотим. 4. Сензитив.
Удивляется, почему другие его не понимают	1. Гипотим. 2. Циклоид.	3. Эпилептоид. 4. Параноик.
Считает, что отступление в конфликте ведет к «потере лица»	1. Гипертим. 2. Эпилептоид.	3. Истероид. 4. Лабильный тип.
В конфликте не демонстрирует своих эмоций	1. Гипотим. 2. Истероид.	3. Шизоид. 4. Астеноневротик.
Использует тактику «затыкания» рта оппоненту	1. Конформный тип. 2. Эпилептоид.	3. Сензитив. 4. Истероид.
Чувствует, что надо уступить, если хочешь разрешить конфликт	1. Эпилептоид. 2. Психастеник.	3. Сеситив. 4. Параноик.
Нападает на человека, а не на проблему	1. Эпилептоид. 2. Сензитив.	3. Истероид. 4. Шизод.
Считает, что люди всегда с трудом выходят из конфликта	1. Сензитив. 2. Параноик.	3. Эпилептоид. 4. Астеноневротик.
Использует тактику маскировки (голосом, манерами и т. п.)	1. Истероид. 2. Шизоид.	3. Эпилептоид. 4. Гипотим.
Отказывается от дискуссии, если она идет не в соответствии с его замыслом	1. Параноик. 2. Эпилептоид.	3. Конформный тип. 4. Психастеник.
Создает дефицит времени для решения проблемы	1. Истероид. 2. Эпилептоид.	3. Астеноневротик. 4. Лабильный тип
Игнорирует попытки оппонента установить контакт	1. Шизоид. 2. Сензитив.	3. Эпилептоид. 4. Конформный тип.
Преуменьшает вклад оппонента в общее дело и преувеличивает свой	1. Истероид. 2. Психастеник.	3. Эпилептоид. 4. Сензитив.
Легко соглашается с точкой зрения оппонента	1. Параноик. 2. Эпилептоид.	3. Конформный тип. 4. Истероид.
Проявляет доброжелательное отношение к оппоненту	1. Психастеник. 2. Конформный тип.	3. Эпилептоид. 4. Шизоид.

Конфликтогены

Наблюдения показывают, что 80 % конфликтов возникает помимо желания их участников. Происходит это из-за особенностей нашей психики и того, что большинство людей либо не знает о них, либо не придает им значения.

Главную роль в возникновении конфликтов играют так называемые конфликтогены. Конфликтогенами мы называем слова, действия (или бездействие), могущие привести к конфликту. Коварную суть конфликтогенов можно объяснить тем, что мы гораздо более чувствительны к словам других, нежели к тому, что говорим сами.

На конфликтоген в наш адрес мы стараемся ответить более сильным конфликтогеном, часто максимально сильным среди всех возможных. Закономерность эскалации конфликтогенов можно объяснить следующим образом. Получив в свой адрес конфликтоген, пострадавший хочет компенсировать свой психологический проигрыш, поэтому испытывает желание избавиться от возникшего раздражения, ответив обидой на обиду. При этом ответ должен быть не слабее, и для уверенности он делается с «запасом». Ведь трудно удержаться от соблазна проучить обидчика, чтоб впредь не позволял себе подобного. В результате сила конфликтогенов стремительно нарастает. Конфликтологи выделяют три типа конфликтогенов: стремление к превосходству; проявления агрессивности; проявления эгоизма.

Конфликтогены — стремление к превосходству.

Прямые проявления превосходства: приказание, угроза, замечание или любая другая отрицательная оценка, критика, обвинение, насмешка, издевка, сарказм.

Снисходительное отношение, то есть проявление превосходства, но с оттенком доброжелательности: «Не обижайтесь», «Успокойтесь», «Как можно этого не знать?», «Неужели Вы не понимаете?», «Вам ведь русским языком

сказано», «Вы умный человек, а поступаете...». Одним словом — забвение известной мудрости: «Если ты умнее других, то никому не говори об этом». Конфликтогеном является и снисходительный тон.

Хвастовство, то есть восторженный рассказ о своих успехах, истинных или мнимых, вызывает раздражение, желание «поставить на место» хвастуна.

Категоричность, безапелляционность — проявление излишней уверенности в своей правоте, самоуверенность; предполагает свое превосходство

и подчинение собеседника. Сюда относятся любые высказывания категоричным тоном, в частности такие, как «Я считаю», «Я уверен». Вместо них безопаснее употреблять высказывания, отличающиеся меньшим напором: «Я думаю», «Мне не кажется», «У меня сложилось впечатление, что...».

Навязывание своих советов. Есть правило: давай совет лишь тогда, когда тебя об этом просят. Советующий, по существу, занимает позицию превосходства.

П еребивание собеседника, повышение голоса или когда один поправляет другого. Тем самым показывается, что его мысли более ценны, чем мысли других, именно его надо слушать.

Утаивание информации. Информация — это необходимый элемент жизнедеятельности. Отсутствие информации вызывает состояние тревоги. Информация может утаиваться по разным причинам: например, руководителем от подчиненных из благих побуждений, чтобы не расстраивать плохими

новостями. Но природа не терпит пустоты, и возникший вакуум заполняется домыслами, слухами, сплетнями, которые бывают еще худшего свойства. Хотя гораздо опаснее, что возникает недоверие к сокрывшему информацию, ибо его действие вызвало состояние тревоги.

Нарушения этики, намеренные или непреднамеренные. Воспользовался чужой мыслью, но не сослался на автора. Доставил неудобство (нечаянно толкнул, наступил на ногу и т.п.), но не извинился; не пригласил сесть; не поздоровался или поздоровался с одним и тем же несколько раз в течение дня. «Влез» без очереди, используя знакомого или свое начальственное положение.

Подшучивание. Его объектом обычно становится тот, кто почему-либо не может дать достойный отпор. Любителям насмешек не следует забывать, что уже в древности порицался порок злого языка. Так, в первом псалме Давида насмешники осуждаются наряду с безбожниками и грешниками. И неслучайно: осмеянный будет искать возможность сквитаться с обидчиком.

Обман или попытка обмана есть средство добиться цели нечестным путем и является сильнейшим конфликтогеном.

Напоминание (возможно, и непреднамеренное) о какой-то проигрышной для собеседника ситуации.

Перекалывание ответственности на другого человека.

Просьба одолж ить деньги. Отказ вызывает неприятное чувство у просящего. Но и удовлетворение просьбы нередко приводит к конфликту: отдают не всегда вовремя, приходится напоминать и т.д.

Завершая этим, возможно, неполный перечень конфликтогенов данного типа, необходимо отметить, что объединяет их, кроме цели достижения превосходства, еще и метод - пристройка сверху, подчеркивание своего преимущества посредством занятия позиции «Родителя». Все это — попытка манипулировать собеседником, то есть управлять им против его воли, достигая при этом собственных выгод — психологических или материальных.

Конфликтогены проявления агрессивности.

Человек с повышенной агрессивностью конфликтен, является «ходячим конфликтогеном», поскольку выплескивает накопившееся раздражение на окружающих. Другими словами, он разрешает свои внутренние проблемы за

счет окружающих. В этом смысле он является как бы «вампиром», поглощающим

положительную энергию (и эмоции) окружающих. Человек с агрессивностью ниже средней рискует добиться в жизни намного меньше, нежели он достоин.

Полное отсутствие агрессивности граничит с апатией или с бесхарактерностью, ибо означает отказ от борьбы.

Ситуативная агрессивность возникает как ответ на внутренние конфликты, вызванные сложившимися обстоятельствами. Это могут быть неприятности (личные или по работе), плохое настроение и самочувствие, а также ответная реакция на полученный конфликтоген. В психологии это состояние называется **фрустрация**. Оно возникает вследствие реальной или воображаемой помехи, препятствующей достижению цели. Защитные реакции при фрустрации проявляются в агрессивности. Следует отметить, что конфликтогены типа «стремление к превосходству» и «проявление эгоизма» можно также отнести к некоей форме агрессии — скрытой агрессии. Ибо они представляют собой посягательство, хоть и завуалированное, на достоинство человека, его интересы. В силу эскалации конфликтогенов скрытая агрессия получает отпор в виде явной, более сильной агрессии.

Есть три способа снять агрессивность — пассивный, активный и логический. Пассивный способ заключается в том, чтобы «поплакаться» кому-то, пожаловаться, выговориться. Терапевтический эффект этого огромен. Слезы же снимают внутреннее напряжение, так как с ними выводятся ферменты — спутники стресса. Дать облегчение — это одна из важнейших функций слез. Найдите человека, который с сочувствием Вас выслушает, и Вы почувствуете, что Вам стало гораздо легче. Активные способы снятия агрессивности строятся на двигательной активности. В основе их лежит тот факт, что адреналин — спутник напряженности — «сгорает» во время физической работы. Лучше всего той, что связана с разрушением целого, рассечением его на части: копка земли, работа топором и пилой, косьба. Из спортивных занятий быстрее всего снимают агрессивность те виды, которые включают удары: бокс, теннис (большой и настольный), футбол, волейбол, бадминтон. Даже наблюдение за соревнованиями даст выход агрессии. Болельщики испытывают те же эмоции, что и играющие:

Их мышцы непроизвольно сокращаются, как будто они сами борются на площадке.

Эти эмоции и физическая нагрузка «сжигают» излишки адреналина. Не менее полезны так называемые циклические упражнения, связанные с повторением огромного количества раз элементарных движений: неторопливый бег, быстрая ходьба, плавание, велосипед. Поглощая значительное количество энергии, эти занятия эффективно снимают нервное напряжение. Например, каково бы ни было раздражение перед началом бега, уже на 2-3 километре всегда наступает облегчение, приходит простая мысль: «Жизнь прекрасна! Все остальное — мелочи».

Увлечения типа «кто кого победит» (охота, рыбалка), чтение и просмотр детективов, фильмов ужасов также неплохо снимают агрессивность. Отсутствие возможности избавиться от заряда агрессивности не только вредно, но и мешает полноценно жить, работать. Чтобы снять раздражение на работе, японцы используют следующий необычный способ. В специальной комнате помещаются манекены, изображающие руководителей — от директора до бригадиров. Всякий работник может «отдубасить» любого представителя администрации, для этого имеется набор палок, плеток. Такая психологическая разгрузка улучшает атмосферу в коллективе, повышает производительность и качество труда.

Логический способ погасить агрессивность приемлем преимущественно для сугубо рациональных людей, предпочитающих логику всему остальному. Такому человеку главное — докопаться до сути явления. Ему отгонять от себя неприятные мысли себе дороже, поэтому лучше именно сосредоточиться на неприятностях, а все остальные дела отложить на потом, пока не будет найден выход из сложившегося положения. Уже сама эта аналитическая работа успокаивает, так как отнимает много энергии. Кроме того, человек занимается привычным (и достаточно любимым) делом — работой мысли, в результате эмоции притупляются.

Конфликтогены проявления эгоизма.

Эгоизм — это ценностная ориентация человека, характеризующаяся преобладанием своекорыстных потребностей безотносительно к интересам других людей. Проявления эгоизма заключаются в отношении к другому человеку как к объекту и средству достижения своекорыстных целей. Любовь к себе — в разумных пределах — присуща любому нормальному человеку. Каждый должен заботиться о себе, чтобы не стать обузой для других.

Например, заботиться о своем здоровье, будущем, благосостоянии и т.п. Еще Аристотель отметил: «Эгоизм заключается не в любви самого себя, а в большей, чем должно, степени этой любви». У эгоиста любовь к себе гипертрофирована, достижение целей осуществляется за счет других людей. Обычно, поступая эгоистично, человек преследует корыстные цели, достижение каких-то благ. Однако при этом он теряет значительно больше — свою добрую репутацию. Приобретая же репутацию эгоиста, он потеряет в дальнейшем значительно больше, чем приобрел в данный момент. Если эгоист проанализирует свои поступки и окружение, то увидит, что он в вакууме, у него нет друзей, что ему дается все намного труднее, чем остальным, и в итоге он в проигрыше.

Правила бесконфликтного общения.

Правило 1. Не употребляйте конфликтогены.

Правило 2. Не отвечайте конфликтогеном на конфликтоген.

Правило 3. Проявляйте эмпатию к собеседнику.

Правило 4. Делайте как можно больше благожелательных посылов.

Существует понятие, противоположное понятию конфликтогена. Это психологическая аттракция. Психологическая аттракция - это возникновение или создание психологической привлекательности между партнерами по общению.

К проявлениям психологической аттракции относят: установку на диалогическое статусное или вне статусное общение; обращение к человеку по имени или по имени-отчеству; уважение к личности (каждая личность является потенциальным партнером); применение вербальных («золотые слова») и невербальных (открытость взгляда, позы, доброжелательность жестов и т. д.) подтверждений тому, что противоположная сторона — личность, заслуживающая внимания;

создание и акцентирование позитивных эмоций и ситуаций; осознание и удовлетворение потребности самоутверждения; тяготение к человеку, который вызывает позитивные эмоции и признает в другом человеке личность; установка на позитивное общение с целью решения вопросов и проблем.

Задание 1. Познакомьтесь с возможными конфликтогенами, представленными в правом и среднем столбце таблицы, и отметьте буквой "Я" тот конфликтоген, который присущ Вам и буквами "ДР" конфликтоген, присущий другим людям.

Конфликтоген Пример

Кто делает это?

Вы/Другие Угрозы (вызывают страх, подчинение, обиду, враждебность) «Если Вы не можете вовремя приходить на работу, нам придется подумать о возможности вашего увольнения»; «Делайте, как сказано, или...»

Приказы

(власть над другими) «Срочно зайдите ко мне в кабинет»; «Не спрашивайте почему, делайте так, как Вам сказано»

Критика

(негативная) «Вы недостаточно прилежно работаете»; «Вы постоянно жалуетесь»

Оскорбительные прозвища «Такое может сказать только идиот»;

«Ну ты просто дурак»;

«Что еще можно ожидать от бюрократа?»

Слова-должники

«Вы должны вести себя более ответственно»;

«Вы должны принимать во внимание факты»;

«Вы не должны так сердиться»

Соккрытие важной информации (реплика-ловушка) «Вам этот проект придется по душе» (не объяснив, что с этим связано)

Допрос

«Сколько времени у Вас ушло на это?»;

«Во сколько это обошлось?»;

«Почему ты так поздно?»;

«Чем ты занимаешься?»

Похвала с подвохом «У вас так хорошо получаются отчеты; Вы не напишете еще один?»

Убеждение логикой

«Нечего тут расстраиваться. Все это довольно логично»

Несвоевременные советы (когда человек просто хочет быть выслушанным)

«Если бы ты навел порядок на своем письменном столе, у тебя не было бы причин для паники»; «Почему ты не сделал это таким образом?»; «Просто не обращай на них внимания» **Отказ от обсуждения** «Нечего обсуждать. Я не вижу здесь проблемы»

Смена темы

«Очень интересно... Я смотрел вчера смешной фильм...»

Соревнование

—Я попал на прошлой неделе в ужасную аварию...

— Это что, ты бы посмотрел на мою...

Успокоение отрицанием

«Не нервничай»; «Не волнуйся, все образуется»; «Все пройдет»;

«Ты прекрасно выглядишь»

Задание 1. Познакомьтесь с возможными конфликтогенами, представленными в правом и среднем столбце таблицы, и отметьте буквой "Я" тот конфликтоген, который присущ Вам и буквами "ДР" конфликтоген, присущий другим людям.

Конфликтоген	Пример	Кто делает это? Вы/Другие
Угрозы (вызывают страх, подчинение, обиду, враждебность)	«Если Вы не можете вовремя приходить на работу, нам придется подумать о возможности вашего увольнения»; «Делайте, как сказано, или...»	
Приказы (власть над другими)	«Срочно зайдите ко мне в кабинет»; «Не спрашивайте почему, делайте так, как Вам сказано»	
Критика (негативная)	«Вы недостаточно прилежно работаете»; «Вы постоянно жалуетесь»	
Оскорбительные прозвища	«Такое может сказать только идиот»; «Ну ты просто дурак»; «Что еще можно ожидать от бюрократа?»	
Слова-должники	«Вы должны вести себя более ответственно»; «Вы должны принимать во внимание факты»; «Вы не должны так сердиться»	
Слова-должники	«Вы должны принимать во внимание факты»; «Вы не должны так сердиться»	
Соккрытие важной информации (реплика-ловушка)	«Вам этот проект придется по душе» (не объяснив, что с этим связано)	
Допрос	«Сколько времени у Вас ушло на это?»; «Во сколько это обошлось?»; «Почему ты так поздно?»; «Чем ты занимаешься?»	
Похвала с подвохом	«У вас так хорошо получаются отчеты; Вы не напишете еще один?»	
Убеждение логикой	«Нечего тут расстраиваться. Все это довольно логично»	
Несвоевременные советы (когда человек просто хочет быть выслушанным)	«Если бы ты навел порядок на своем письменном столе, у тебя не было бы причин для паники»; «Почему ты не сделал это таким образом?»; «Просто не обращай на них внимания»	
Отказ от обсуждения	«Нечего обсуждать. Я не вижу здесь проблемы»	
Смена темы	«Очень интересно... Я смотрел вчера смешной фильм...»	
Соревнование	— Я попал на прошлой неделе в ужасную аварию... — Это что, ты бы посмотрел на мою... «Не нервничай»: «Не волнуйся, все образуется»	

Задание 2. Познакомьтесь с возможными конфликтогенами, представленными в правом столбце таблицы и с помощью фраз, вопросов преобразуйте конфликтоген в синтонные послылы - слова, действия (или бездействие), создающие благоприятный психологический микроклимат в общении

Конфликтоген	Преобразующие фразы (вопросы)
Дурак! (и другие оскорбления)	
Я прав, а ты (они) не прав	
Я не буду...	
Все пропало	
Он (она) безнадежен!	
Я (они) должен/вынужден...	
Слишком много/ мало	
Они всегда...	
Я не хочу...	
Я не могу...	
Он (она) никогда не...	
Это невозможно...	
Я не с вами разговариваю	
Это не ваше дело	
Не умничайте	
Ваше лицо не обезображено интеллектом	
Вас здесь не стояло	
Вы прореха на человечестве	
Ваша ошибка заключается в том, что...	
Вы умный человек, а говорите...	
Не нервничайте	
Я тебе третий раз говорю	
Разве я Вам что-то обещал	

Я Вам ничего не должен	
Думай, что говоришь	
Понаехали тут...	
Как я устала от Вас всех	
Кто ты такой...?	
Я на Вас работать не нанималась	
Делай сам!	
Не разбрасывай вещи	
Не орите...	

В целях профилактики возникновения педагогических конфликтов преподавателю следует научиться, в разных коммуникативных ситуациях преобразовывать свои обращения к студенту: обороты речи, содержащие неприятие студента, следует заменять оборотами речи, свидетельствующими о принятии его. В процессе общения пессимистическую формулу обращения к студенту заменить на оптимистическую, преобразовать обращения к студенту, которые могут уязвить его чувство собственного достоинства, в обращения, которые восстанавливают или укрепляют в нем чувство собственного достоинства. В таблице представлены примеры преобразования конфликтогенных обращений к студенту.

Задание 3. Преобразуйте конфликтогенные обращения к студенту в синтонные послы.

Как можно этого не знать!

Эта задача решается элементарно!

Вы всегда приходите на занятие неподготовленным.

Из вас никогда не получится хорошего специалиста.

Как можно в вашем возрасте быть таким негибким?

Ваша курсовая работа нуждается в качественной доработке, и самостоятельно вы с этой задачей вряд ли справитесь. На вашей специализации учатся одни неудачники.

Ваша группа самая слабая.

Вы студент вуза, а впечатление производите недалекого человека.
У вас как всегда самая плохая оценка.
Ничего большего от вас не ожидал...
Можете не записывать, вы все равно ничего не поймете.
Вы единственный из тех, кто меня не понял.
Как можно было не запомнить такой легкий материал?
Ваше мнение никому неинтересно.
Как вы можете считать себя культурным человеком, если не знаете ни одного закона термодинамики.
Вы слишком много говорите ни о чём.
Вы страдаете просторечием, культурные люди так не говорят.
Ваша болтовня меня раздражает.
Культурные люди в верхней одежде по университету не ходят.
Как можно быть такими вялыми, безынициативными?
Вы такой молодой, а у вас уже такая одышка.
Прекратите так себя вести!
Вы вообще нормальный человек?
Вас с занятий еще пока никто не отпускал.
Отвечать нужно по лекциям, что, я зря что ли их вам начитывал.
Вы ничего не умеете.
Вы как не от мира сего.
Вы слишком плохо воспитаны.
Посмотрите, на кого вы похожи!
У вас никогда ничего не получается как следует.
Я все для вас делаю, а вы неблагодарные.
Вам должно быть стыдно за такой слабый ответ!

Задание 4. Преобразуйте конфликтогенные обращения к преподавателю в синтонные послы.

Вы обещаете и никогда свои обещания не выполняете.
А вы можете диктовать лекцию еще быстрее (сказано с иронией)?
Мы так и знали, что сегодня вы снова опоздаете на занятие.
Неужели вы думаете, что то, что вы нам даете на лекциях, может пригодиться нам в жизни?
Вы не имеете права не пускать опоздавших студентов на лекции.
Нам скучно на ваших занятиях.
Почему вы завышаете оценки своим любимчикам?
Вы необъективно оцениваете знания.
Вы слишком высокого мнения о себе.
С вами бесполезно договариваться о чем-либо. Вы все равно все забудете.
У вас полностью отсутствует чувство юмора.
У вас такой скрипучий голос, он действует мне на нервы.
У вас такой неприятный взгляд.
Ваша обязанность учить, так учите!

Педагог должен любить детей!

Вы обязаны найти подход к каждому ребенку.

Обороты речи с неприятием студента:	Обороты речи с принятием студента:
Преподаватель студенту:	
Как, Вы не знаете ответ на такой легкий вопрос?	Вижу, что мой вопрос ввел Вас в замешательство, но Вы попытайтесь подойти к его решению с другой стороны.
Не смейте опаздывать на мои занятия!	На мои занятия старайтесь приходить без опозданий
Пессимистические формулы обращения к студенту:	Оптимистические формулы обращения к студенту:
Если Вы так будете относиться к занятиям, вы никогда не сдадите экзамен на хорошую оценку.	Если Вы будете готовиться к занятиям, то я верю, что Вы сможете сдать экзамен хорошо.
Я заранее знал, что Вы опустите руки и не справитесь с задачами исследования.	Вы способный человек и можете решить поставленные перед Вами задачи.
Обращения, уязвляющие чувство собственного достоинства студента:	Обращения, укрепляющие чувство собственного достоинства студента:
На этот раз Вы явно не справились с поручением: даю 3 дня для устранения недостатков.	Обычно Вы хорошо справляетесь с поручениями: уверен, Вы справитесь с недочетами, постарайтесь уложиться в 3 дня.

РАЗДЕЛ 5. Стратегии поведения в конфликте, исходы конфликта

Стратегия поведения в конфликте - это ориентация человека по отношению к конфликту, установка на определенные формы поведения в ситуации конфликта. Как правило, в конфликте человек используют комбинацию стратегий, но порой доминирует одна из них. Хелена Корнелиус и Шюсана Фэйр типичное поведение человека в конфликте называют «конфликтной привычкой».

Уход, подавление, «выиграть/проиграть» и компромисс - четыре наиболее часто встречающиеся «конфликтные привычки». Быть под властью этих привычек

- значит потерять гибкость и вызвать к жизни ненужные трудности. Это случается особенно тогда, когда мы пытаемся доказать свою правоту, вместо того чтобы снизить тон. Или когда мы делаем вид, что все в порядке, вместо поиска совместного решения. В некоторых случаях уход, подавление, «выиграть/проиграть» и компромисс вполне приемлемы, однако от нас требуются гибкость и умение для полноценного использования этих подходов.

Самой продуктивной конфликтной привычкой является привычка «выиграть/выиграть».

Задание 1. Диагностика «конфликтной привычки».

Инструкция: «Познакомьтесь с возможными поведенческими реакциями на конфликт, представленными в правом столбце таблицы и отметьте

галочкой, тот вариант поведенческой реакции, который присущ именно Вам».

В конфликте - можете ли Вы...	
Поддерживать дружеские отношения?	
Искать справедливого исхода?	
Делить предмет желаний поровну?	
Избегать самовластия и напоминаний о вашем первенстве?	
Получить что-то и для себя?	
Избегать столкновения в лоб?	
Уступать немного ради поддержания отношений?	
Как часто в конфликте Вы...	
Стремитесь доказать, что другой человек не прав?	
Стремитесь перекричать оппонента?	
Применяете физическое насилие?	
Стремитесь не принимать явного отказа?	
Требуете безоговорочного послушания?	
Стремитесь перехитрить оппонента?	
Призываете на помощь союзников для поддержки?	
Требуете, чтобы ваш оппонент согласился с вами ради сохранения отношений?	
Как часто в конфликте Вы...	
Делаете вид, будто все в порядке?	
Продолжаете действовать, как будто ничего не произошло?	
Миритесь с происходящим, дабы не нарушать покой?	
Ругаете себя за вашу раздражительность?	
Пользуетесь вашим обаянием для достижения нужной цели?	
Молчите, а потом начинаете вынашивать планы мести?	
Подавляете все ваши негативные эмоции?	
Подумайте о том, что происходит, когда вы не согласны с кем-то, и посмотрите, применима ли к вам какая-либо из этих реакций:	
Молчание?	
Демонстративное удаление?	
Обиженный уход?	
Затаенный гнев?	
Депрессия?	
Игнорирование обидчика?	
Едкие замечания по «их» поводу за «их» спиной?	
Переход на «чисто деловые отношения»?	
Индифферентное отношение?	
Полный отказ от дружеских или деловых отношений с провинившейся стороной?	

Характеристики конфликтных привычек личности.
УХОД. Если вы физически или эмоционально уходите от конфликта (возможно, из опасения конфронтации), вы отнимаете у себя возможность

принять участие в дальнейшем развитии ситуации. С другой стороны, ваш уход может толкнуть вашего оппонента на преждевременную сдачу позиций, завышение требований или ответный уход вместо принятия участия в совместной выработке решений. Уход может привести к непомерному росту проблемы за время вашего отсутствия. Избегайте также возможности наказания вашего оппонента своим уходом. Подобная тактика нередко применяется, сознательно или бессознательно, для того, чтобы заставить оппонента изменить его отношение к конфликту. Плюсы: уход от конфликта может быть тем не менее вполне разумным шагом, если конфликт не затрагивает ваших прямых интересов и ваша не вовлеченность в него не отражается на его развитии. Такой шаг может быть также полезен, если он привлекает внимание к запущенному кризису.

ПОДАВЛЕНИЕ. "Мир любой ценой" может быть опасен. Мы отказываемся признать наличие конфликта в том случае, если мы пытаемся поддержать хорошие отношения любой ценой. Подавление серьезного конфликта означает, что вы не затрагиваете главные спорные вопросы. Если вы храните молчание, ваш оппонент не знает, что происходит в вашей душе. Даже если он и догадывается, что что-то не в порядке, ему' трудно узнать, что за этим стоит. Плюсы: подавление может быть разумной тактикой, если конфронтация по поводу незначительных разногласий может вносить чрезмерный стресс во взаимоотношения на данном этапе, или в том случае, если ваш оппонент не готов пока выслушать вас. Бывают и такие случаи, когда вы можете сохранить хорошие отношения, предпочтя такт честности "во что бы то ни стало". Конфликты иногда сами разрешаются только за счет того, что мы продолжаем поддерживать дружеские отношения.

ВЫИГРАТЬ / ПРОИГРАТЬ. Предпочтение тактики «выиграть/проиграть» нередко объясняется подсознательным стремлением оградить себя от боли, вызываемой чувством поражения. Она отражает такую форму борьбы за власть, при которой одна сторона выходит несомненным победителем. Однако стратегия "выиграть / проиграть" редко приносит долгосрочные результаты - проигравшая сторона может не поддержать решение, принятое вопреки ее воле, или даже попытается саботировать его. Тот, кто проиграл сегодня, может завтра отказаться от сотрудничества. Плюсы: эта тактика оказывается необходимой и в том случае, если определенное лицо, облеченное властью, должно навести порядок ради всеобщего благополучия. Она несомненно оправдана, если кто-то берет контроль в свои руки, для того чтобы оградить людей от насилия или опрометчивых поступков.

КОМПРОМИСС. Компромисс требует определенных навыков в ведении переговоров, чтобы каждый участник их чего-то добился. Это кажется справедливым: "Сколько вам?" "Сколько мне?" Однако такое решение проблемы подразумевает, что делится какая-то конечная величина и что в процессе ее раздела нужды всех участников не могут быть полностью удовлетворены.

Тем не менее, раздел поровну нередко воспринимается как самое справедливое решение и, раз мы не можем увеличить размер делимой вещи, равноправное пользование имеющимися благами - уже достижение. Недостатки компромисса в том, что одна сторона может, например, раздуть свою позицию, чтобы потом показаться великодушной или сдать свои позиции намного раньше другой. В таких случаях ни одна сторона не будет придерживаться решения, которое не удовлетворяет ее нужд. Если компромисс был достигнут без тщательного анализа других возможных вариантов решения, он может быть далеко не самым оптимальным исходом переговоров.

Одной из самых популярных и широко используемых является концепция Томаса-Килмена, в которой выделяется пять основных стратегий человеческого поведения в конфликтной ситуации. Основанием для выделения указанных стратегий поведения является динамика соотношения между степенью настойчивости в удовлетворении своих интересов (ось У) и степенью готовности пойти навстречу другому в удовлетворении его интересов (ось Х). В начале осей находится нулевая точка, в которой не происходит удовлетворения ничьих интересов. Эта точка соответствует стратегии избегания или ухода. Такая стратегия означает, что человек игнорирует конфликтную ситуацию, делает вид, что ее не существует, и не предпринимает никаких шагов по ее разрешению или изменению. Вертикальная ось выражает стремление удовлетворить только свой интерес, не принимая в расчет интересов партнера. Чем выше по этой оси расположена точка, тем большему упорству в стремлении добиться максимального удовлетворения своих интересов она соответствует. Такую линию поведения называют стратегией соперничества. Горизонтальная ось, направленная по нарастанию уступчивости оппоненту, демонстрирует стратегию приспособления к оппоненту вплоть до полной капитуляции перед его требованиями. Чем большее значение координаты Х имеет точка, тем сильнее проявляется тенденция уступить требованиям партнера. В центральной части пространства между осями располагается множество точек возможного компромисса.

Идеальным компромиссом можно считать удовлетворение интересов каждой из сторон наполовину. Наконец, еще одна стратегия поведения в конфликтной ситуации выражается точками, имеющими одновременно высокие значения координат Х и У. Это стратегия сотрудничества. Она отличается стремлением достигнуть максимально возможного удовлетворения и своих интересов, и интересов партнера. Часто люди считают такой вариант желательным, но в данной конкретной ситуации конфликта нереальным. Однако во многих случаях ситуация кажется тупиковой только из-за того, что каждый из оппонентов выдвигает требования, которые явно находятся в противоречии с требованиями другого, и не ищет иных вариантов удовлетворения своих интересов. В отличие от компромисса, для сотрудничества необходим переход от отстаивания своих

позиций к более глубокому уровню, на котором обнаруживается совместимость и общность интересов.

Задание 2. Определите свою стратегию поведения в конфликте.
ДИАГНОСТИКА ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ К КОНФЛИКТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ (методика К. Томаса; адаптированный вариант Н. Гришиной)

Инструкция. Далее приведены утверждения, которые помогут определить некоторые особенности Вашего поведения. Из двух вариантов ответов — А и Б — выберите один, в большей степени соответствующий Вашим взглядам, мнению о себе. Отвечать надо как можно быстрее.

1. А. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
Б. Вместо того, чтобы обсуждать с собеседником различия во взглядах, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.
2. А. Я стараюсь найти компромиссное решение спорного вопроса.
Б. Я пытаюсь учитывать и собственные интересы, и интересы другого.
3. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
Б. Я стараюсь успокоить оппонента и сохранить с ним хорошие отношения.
4. А. Я стараюсь найти компромиссное решение спорного вопроса.
Б. Иногда я жертвую собственными интересами ради интересов другого.
5. А. Улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку у другого.
Б. Я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
6. А. Я пытаюсь избегать неприятностей.
Б. Я стараюсь добиваться своего.
7. А. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса, чтобы со временем решить его окончательно.
Б. Я считаю возможным уступить в одном, чтобы добиться другого.
8. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
Б. Первым делом я стараюсь ясно определить, в чем затронуты интересы мои и оппонента.
9. А. Я думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.
Б. Я прикладываю максимум усилий, чтобы добиться своего.
10. А. Я твердо стремлюсь достичь своего.
Б. Я пытаюсь найти компромиссное решение спорного вопроса.
11. А. Первым делом я стараюсь ясно определить, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
Б. Я стараюсь успокоить оппонента и сохранить с ним хорошие отношения.
12. А. Зачастую я избегаю позиции, которая может вызвать споры.
Б. Я позволяю оппоненту в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

13. А. Я предлагаю найти "среднее" решение спорного вопроса.
Б. Я настаиваю, чтобы было по-моему.
14. А. Я сообщаю оппоненту свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.
Б. Я пытаюсь показать оппоненту логику и преимущество моих взглядов.
15. А. Я стараюсь успокоить оппонента и сохранить с ним добрые отношения.
Б. Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряженности.
16. А. Я стараюсь не задевать чувств оппонента.
Б. Я стараюсь убедить оппонента в преимуществах моей позиции.
17. А. Обычно я настойчиво стараюсь добиться своего.
Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
18. А. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
Б. Я даю оппоненту возможность в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.
19. А. Первым делом я стараюсь ясно определить, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
Б. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса, чтобы со временем решить его окончательно.
20. А. Я пытаюсь немедленно разрешить разногласия.
Б. Я стараюсь найти лучшее сочетание выгод и потерь для себя и другого.
21. А. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям оппонента.
Б. Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
22. А. Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей точкой зрения и позицией другого человека.
Б. Я отстаиваю свою позицию и свои интересы.
23. А. Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания другого человека и свои.
Б. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
24. А. Если позиция оппонента кажется ему очень важной, стараюсь пойти навстречу его желаниям.
Б. Я стараюсь убедить оппонента прийти к компромиссу.
25. А. Я пытаюсь показать оппоненту логику и преимущество моих взглядов.
Б. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям оппонента.
26. А. Я предлагаю найти позицию, которая наБ. Я почти всегда озабочен тем, чтобы удовлетворить желания другого человека и свои.
27. А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.
Б. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
28. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
Б. Улаживая ситуацию, я обычно стараюсь найти поддержку у оппонента.
29. А. Я предлагаю найти позицию, которая находится посередине между моей точкой зрения и позицией другого человека.

Б. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за разногласий.
 30. А. Я стараюсь не задевать чувств другого.
 Б. Я всегда занимаю такую позицию в спорном вопросе, чтобы совместно с другим заинтересованным человеком найти компромиссное решение.

Бланк

Номер утвер- ждения	Соперничество	Сотруд- ничество	Компромисс	Избегание	Приспособле- ние
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5		А		Б	
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11		А			Б
12			Б	А	
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20		А		Б	
21		Б			А
22	Б		А		
23		Б	А		
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А

Обработка и интерпретация результатов. После того как Вы заполнили бланк для ответов, его можно расшифровать с помощью ключа (таблицы), где каждый ответ "А" или "Б" дает представление о количественном выражении:

соперничества, сотрудничества, компромисса, избегания и приспособления.

Характеристика стратегий поведения в конфликте.

Конкуренция, соперничества или противоборство участников. Такая стратегия обязательно предполагает выигравшего и проигравшего. Человек, использующий эту стратегию, весьма активен и предпочитает идти к разрешению конфликта собственным путем. Такой участник конфликта не заинтересован в сотрудничестве с другими, способен на волевые решения.

Люди, использующие эту стратегию, удовлетворяют собственные интересы в ущерб интересам других, вынуждая последних принимать именно их решение. Тот, кто прибегает к этой стратегии, для достижения цели использует свои волевые качества, и если его воля достаточно хорошо развита, то ему это удастся. Соперничество может быть эффективным, если использующий его обладает определенной властью. В ситуации, когда человек не обладает достаточной властью и соответствующим статусом для ее внедрения, стиль соперничества, используемый в конфликтах, обращается в явную "конфликтную привычку", вызывает отчуждение и нежелание продолжать общение и даже деловые взаимоотношения.

При конкурентном или соревновательном стиле союзники завоевываются только тогда, когда используемый ими стиль поведения приносит желаемый положительный результат — победу.

Избегание, уклонение или уход. Заключается в стремлении выйти из конфликтной ситуации, не решая ее, не уступая своего, но и не настаивая на нем. Эта стратегия и соответствующий ей стиль поведения в конфликтах реализуется тогда, когда человек не отстаивает свои права, не сотрудничает ни с кем для выработки решения проблемы или же просто уклоняется от разрешения конфликта. Избегая конфликта или уходя из него (физически или эмоционально), возможно, человек опасается конфронтации. Уходя от реального разрешения конфликта, он лишает себя возможности принять участие в дальнейшем развитии ситуации. Избегание или уход от конфликта может привести к росту проблемы.

Приспособление. Стратегия сглаживания противоречий, в основном поступаясь своими интересами. Человек не пытается отстаивать свои собственные интересы и соглашается делать то, чего хочет другой участник.

Компромисс. Стратегия урегулирования разногласий, конфронтации через взаимные уступки. Компромисс предполагает, что одна сторона может «раздуть» свою позицию, чтобы потом показаться великодушной, или же «сдать» свои позиции намного раньше другой. В таких случаях ни одна из сторон не будет придерживаться решения, которое ее не удовлетворяет. Кроме того, если компромисс был достигнут без тщательного анализа других возможных вариантов решения, он может быть далеко не оптимальным выходом из конфликта.

Сотрудничество. Наиболее продуктивная стратегия и стиль поведения в конфликтах, приводящие чаще всего к разрешению и продуктивному выходу из конфликта со взаимным удовлетворением интересов участников. Однако стиль сотрудничества сложен для реализации, требует много времени и специальной подготовки использующих его людей.

Исходы конфликтных ситуаций могут быть разными: уход от конфликта, его сглаживание, приход к компромиссу, возникновение конфронтации, принуждение.

Уход от конфликта как способ разрешения конфликтной ситуации — это уход от разрешения возникшего противоречия со ссылкой на недостаток

времени, на неуместность, несвоевременность спора и т. д. Этот способ следует использовать, чтобы не довести разговор до конфликта. Однако такой исход — это просто откладывание разрешения конфликтной ситуации. Обвиняемая сторона избегает открытого столкновения, дает противоположной стороне «остыть», ослабить психическое напряжение, обдумать свои претензии.

Подчас проявляется и надежда, что со временем все само собой утрясется (это чаще всего наблюдается у молодых преподавателей или у преподавателей с большим стажем, дожидаящихся ухода на пенсию). Однако при появлении нового повода конфликт вспыхивает вновь. **Сглаживание конфликта** — это согласие с претензиями, но «только на этот момент». «Обвиняемый» старается таким способом успокоить партнера, снять эмоциональное возбуждение. Он говорит, что его не так поняли, что нет особых причин для конфликта, что он что-то не сделал из-за неожиданно появившихся новых обстоятельств. Однако это не значит, что он принял претензии и осознал суть конфликта. Просто в данный момент он проявляет согласие, лояльность. Сглаживание не может бесконечно спасать положение, но, используемое редко и не по одному и тому же поводу, позволяет снять в данный момент напряженность в отношениях.

Однако через некоторое время маневр «обвиняемого» обнаружится, и на него снова могут посыпаться упреки: «Обещал, но снова все то же самое...»

Компромисс — это принятие наиболее приемлемого для обеих сторон решения путем открытого обсуждения мнений и позиций. Компромисс исключает принуждение в одностороннем порядке к одному единственному варианту, а также откладывание разрешения конфликта. Его преимущество состоит во взаимной равности прав и обязанностей, принятых каждой стороной добровольно, и открытости претензий друг к другу.

Конфронтация — это жесткое противостояние сторон друг другу, когда ни одна из них не принимает позицию другой. Опасность конфронтации в том, что партнеры могут перейти на личные оскорбления, когда все разумные доводы оказываются исчерпанными. Несмотря на то, что такой исход конфликтной ситуации является неблагоприятным, он позволяет партнерам увидеть сильные и слабые стороны друг друга, понять интересы сторон («значит, и в моей позиции не все гладко»), Конфронтация заставляет думать, сомневаться, искать новые пути выхода из тупика. Часто конфронтация возникает при переоценке себя и недооценке партнера по общению, что характерно для эгоцентристов: «Кажется, говоришь очевидные вещи, а он не понимает!» — возмущается преподаватель. Однако он не учитывает ряд моментов. Очевидной вещь может быть только для него, у студента на этот счет другая точка зрения, и высказанная преподавателем позиция противоречит его интересам, установкам, привычкам, обычаям.

Принуждение — это тактика прямолинейного навязывания человеку того варианта решения, который устраивает только одного участника конфликта. Принуждение быстро и решительно устраняет причины недовольства, но в то же время оно является самым неблагоприятным исходом для сохранения

хороших отношений. Рассмотренные исходы конфликтных ситуаций и конфликтов по-разному влияют как на настроение партнеров по общению, так и на устойчивость их отношений. «Сглаживание» снимает отрицательные переживания у одного или обоих участников конфликта, а «компромисс» стимулирует равноправное сотрудничество, тем самым укрепляя межличностные отношения. «Уход» как пассивный исход может демонстрировать равнодушие одного из партнеров по общению, а если он используется обеими сторонами, то можно говорить о взаимном равнодушии отношений. Естественно, это не способствует успешности той деятельности, где требуются сплоченность, моральная поддержка друг друга. «Конфронтация» и «принуждение» отрицательно влияют на эмоциональное состояние и на устойчивость отношений между партнерами. Рано или поздно конфронтация приводит к разрыву отношений между конфликтующими сторонами.

Задание 3. В представленных ниже примерах определите типичные исходы в конфликте (компромисс, уход, сглаживание, принуждение, конфронтация).

Пример 1. Преподаватель не доволен тем, что студент не записывает его лекции. В момент конфликта он заставляет студента записывать лекции, следя за ним.

Пример 2. Преподаватель не доволен ответом студента. Он негативно отзывается об уровне подготовки студента. Студент соглашается с замечаниями преподавателя и обещает ему в будущем лучше готовиться к занятиям. Свое обещание студент не выполняет.

Пример 3. Один из преподавателей сделал замечание другому: «Не слишком ли Вы громко разговариваете по телефону». Ответ: «Я иначе говорить не умею и не собираюсь под кого-либо подстраиваться!»

Пример 4. Преподаватель сделал замечание студенту: «Вы слишком часто не посещаете мои занятия». Студент в ответ: «Мне кажется, я совершил ошибку в выборе профессии, и в данный момент я ищу себя»

Пример 5. На паре преподаватель обязал всех студентов участвовать в соревнованиях по волейболу во вне учебное время, пообещав, что поставит каждому студенту по 10 баллов. Когда подошло время ставить баллы, преподаватель сказал, что поставит только по 5 баллов, что привело к возмущению студентов группы, так как большая часть отменила свои личные дела ради участия в соревнованиях. На что преподаватель ответил, что не будет ставить всем по 10 баллов, т. к. группа не заняла призовые места.

РАЗДЕЛ 6. Техники разрешения конфликтов: активное слушание, Я-сообщение

Активное слушание — это такая организация коммуникации, за счет которой партнеры лучше понимают друг друга: все более и более осмысленно говорят, проверяют и уточняют свое понимание, совместно выясняют степень его адекватности.

Активное слушание рекомендую применять в том случае, если ситуация позволяет разобраться не торопясь и подробно с происходящими или произошедшими событиями; для вас очень важно сохранение нормальных эмоциональных отношений с данным человеком; на вас лежит обязанность консультанта-эксперта конфликтной ситуации. Выделяют четыре вида активных ответных реакций в общении, обеспечивающих рефлексивное слушание: выяснение, перефразирование, отражение чувств, резюмирование.

Задание 1. Выполните упражнение «Оценка собственной манеры слушать».

Упражнение «Оценка собственной манеры слушать»

Цель: осознание собственной манеры слушать для улучшения общения и отношений с другими людьми.

Инструкция: заполните «Опросник на эффективность общения». В соответствующей колонке поставьте крестик.

Опросник на эффективность общения

Λ (бланк самооценки) _____
Опросник на эффективность общения
 (бланк самооценки)

№ п/п	Характеристика процесса общения	В большинстве случаев	Часто	Иногда	Почти никогда
1.	«Отключаетесь» ли вы, слушая тех людей, с которыми вы не согласны или которых слушать не хотите?				
2.	Сосредоточиваетесь ли вы на сказанном даже тогда, когда вам неинтересно?				
3.	Прекращаете ли вы слушать говорящего, если знаете, что он собирается сказать?				
4.	Повторяете ли вы услышанное своими словами?				
5.	Выслушиваете ли точку зрения другого человека, если она расходится с вашей?				
6.	Берете ли вы что-либо от каждого собеседника, пусть даже самое незначительное?				
7.	Выясняете ли вы, что значат услышанные вами незнакомые слова?				
8.	Готовите ли вы мысленно возражения, пока собеседник говорит?				
9.	Делаете ли вы вид, что слушаете, хотя на самом деле не слушаете?				

10.	Витаєте ли ви myślami где-то далеко, когда с вами кто-то говорит?				
11.	Воспринимаете ли вы сообщение целиком, включая его словесное и несловесное выражение?				
12.	Признаете ли вы, что одни и те же слова для разных людей значат разное?				
13.	Прислушиваетесь ли вы только к тому, что хотите услышать, не замечая остального?				
14.	Смотрите ли вы на говорящего?				
15.	Концентрируетесь ли вы больше на сути сказанного или на внешнем виде говорящего?				
16.	Известно ли вам, на какие слова и выражения вы сильнее всего реагируете эмоционально?				
17.	Думаете ли вы заранее, какой цели собираетесь достичь в данном акте общения?				
18.	Планируете ли вы время, когда лучше высказать свою мысль?				
19.	Думаете ли вы о том, как другой человек прореагирует на сказанное вами?				
20.	Учитываете ли вы то, каким образом лучше осуществить акт общения (в письменной форме, устно, по телефону, с помощью доски объявлений, записки и т. п.)?				
21.	Учитываете ли вы, с каким человеком говорите (чем-то обеспокоенным, враждебно настроенным, незаинтересованным, спешащим, застенчивым, упрямым, нетерпеливым и т. п.)?				
22.	Перебиваете ли вы говорящего?				
23.	Думаете ли вы иногда: «А я-то предполагал, что он должен это знать»?				
24.	Позволяете ли вы говорящему выражать его отрицательное к вам отношение, не занимая при этом оборонительной позиции?				
25.	Занимаетесь ли вы регулярными упражнениями для совершенствования своего умения слушать?				
26.	Делаете ли вы записи на память (памятки)?				
27.	Не отвлекают ли вас посторонние звуки и шум?				
28.	Слушаете ли вы говорящего, не критикуя его и не осуждая?				
29.	Повторяете ли вы полученные сообщения и инструкции, чтобы убедиться, что вы их правильно поняли?				
30.	Выражаете ли вы своими словами то, что, по вашему мнению, чувствует говорящий?				

вычисление результата: сверьтесь с нижеприведенной таблицей и поставьте вместо своих крестиков соответствующее данной строке число.

№ п/п	В большинстве случаев	Часто	Иногда	Почти никогда
1.	1	2	3	4
2.	4	3	2	1
3.	1	2	3	4
4.	4	3	2	1
5.	4	3	2	1
6.	4	3	2	1
7.	4	3	2	1
8.	1	2	3	4
9.	1	2	3	4
10.	1	2	3	4
11.	4	3	2	1
12.	4	3	2	1
13.	1	2	3	4
14.	4	3	2	1
15.	4	3	2	1
16.	4	3	2	1
17.	4	3	2	1
18.	4	3	2	1
19.	4	3	2	1
20.	4	3	2	1
21.	4	3	2	1
22.	4	3	2	1
23.	1	2	3	4
24.	4	3	2	1
25.	4	3	2	1
26.	4	3	2	1
27.	4	3	2	1
28.	4	3	2	1
29.	4	3	2	1
30.	4	3	2	1

Теперь подсчитайте сумму цифр во всех колонках.

Сумма баллов:

110-120 - отлично;

99-109 - выше среднего;

88-98 - нормально;

77- 87 - посредственно.

Задание 2. В ы полните уп р аж н е н и е «Слуш ать чувства»

Упражнение «Слушать чувства»

Инструкция: «Люди в процессе общения сообщают друг другу гораздо больше, чем просто слова или идеи. За словами лежат чувства. Ниже приводятся некоторые «сообщения», прочтите каждое внимательно, стараясь услышать

выраженные в них чувства. Напишите в колонке справа чувство или чувства, которые Вы услышали, это может быть одно или несколько чувств, напишите все основные чувства, которые вы услышали в данном сообщении. Сравните полученные результаты с ключом».

	Человек говорит	Человек чувствует
1.	Пример: «О, осталось 10 дней до отпуска»	А) радость; Б) облегчение.
2.	Профессор слишком много задает на дом. Я никогда не смогу все это сделать.	
3.	Сегодня на занятии я ничего не понял и сказал об этом преподавателю, а он назвал меня дураком.	
4.	Мне грустно. Я не знаю, что мне делать.	
5.	Я никогда не буду лучше, чем Ваня. Я делаю, делаю, а он все равно лучше меня.	
6.	Как ты думаешь, я правильно готовлю доклад? Будет ли этого материала достаточно?	
7.	Математика очень трудная. Я слишком глупый, чтобы в ней разобраться.	
8.	Уходите, оставьте меня одного. Я не хочу ни с кем разговаривать. Вам наплевать на то, что со мной случится.	
9.	Я бы хотел пойти с ней в кино, но боюсь ей позвонить. А если она засмеет меня, что я ее пригласил?	
10.	Почему эта старая карга не поставила мне зачет? Ведь я не один прогуливал занятия и не готовился к зачету. Так и дал бы ей в нос.	
11.	Одно время у меня хорошо получалось учиться, а сейчас хуже, чем раньше. Я стараюсь, но не получается. Стоит ли стараться?	
12.	Неужели этой женщине с нашей кафедры дали должность доцента только из-за того, что у нее хорошие отношения с начальством. Ведь эту должность должны дать мне. У меня и стаж работы больше и квалификация выше.	
13.	Не знаю, что и делать! Научный руководитель постоянно просит меня задержаться в университете подольше, чтобы помочь ему выполнить текущие дела, а я не могу ему ничего возразить – ведь он мой руководитель. Я бы с удовольствием кое – что бы ему сказал, но просто не могу рисковать.	

Ключ к упражнению «Слушать чувства».

	Человек чувствует
1.	а) радость; б) облегчение.
2.	а) чувство затруднения; б) чувство своего поражения; в) беспомощность.
3.	а) обида; б) чувство несправедливости.
4.	а) скучно; б) поставлен в тупик.
5.	а) чувство неадекватности; б) обескуражен.
6.	а) сомнение; б) неуверенность.
7.	а) фрустрация; б) чувство неадекватности.
8.	а) боль; б) злость; в) чувствует, что его не любят; г) обида.
9.	а) желание пойти; б) страх.
10.	а) злость, ненависть; б) чувство несправедливости.
11.	а) разочарование; б) желание все бросить.
12.	а) чувство несправедливости.
13.	а) фрустрация; б) желание перемен.
14.	а) чувство беспомощности; б) чувство несправедливости.

Я-сообщения

Я-сообщения - это высказывания, позволяющие выразить свои негативные чувства в необходимой для собеседника форме. Правила применения Я-сообщений:

1. Начиная фразу с Я-сообщения, нельзя переходить на «Ты-сообщение».
2. Не акцентируйте в Я-сообщениях негативную сторону.
3. Я-сообщение должно соответствовать интенсивности внутренних чувств.
4. В Я-сообщении делайте акцент на первичных чувствах

Задание 1. Выполните упражнение № 1.

Упражнение 1. Найди Я - сообщение.

Инструкция: «Выберите из предложенных ответов на ситуацию тот, который больше всего отвечает «Я - сообщению».

Ситуация 1. Вы который раз зовете мужа садиться за стол. Он отвечает: «Сейчас», - и продолжает заниматься своими делами. Вы начали сердиться. Ваши слова:

1. Да сколько же раз тебе надо говорить?
2. Я начинаю сердиться, когда приходится повторять одно и то же.
3. Меня сердит, когда ты меня не слышишь.

Ситуация 2. У Вас важный разговор с другом. Ребенок то и дело его прерывает. Ваши слова:

1. Мне не трудно беседовать, когда меня прерывают.
2. Не мешай разговаривать.
3. Ты не можешь заняться чем-нибудь другим, пока я разговариваю.

Ситуация 3. Вы приходите домой усталый. У вашей жены подруги, музыка, веселье. На столе - следы их застолья. Вы испытываете смешанное чувство раздражения и обиды («Хоть бы обо мне подумала!»).

Ваши слова:

1. Тебе не приходит в голову, что я могу быть усталым?!
2. Уберите за собой посуду.
3. Меня обижает и сердит, когда я прихожу усталым и застаю дома беспорядок.

Ситуация 4. Ваш начальник дает Вам задание в самый последний момент.

Вас это ужасно раздражает.

Ваши слова:

1. Когда Вам что-то нужно от меня, Вы сообщаете об этом в последнюю минуту.
2. Когда я получаю задание в последний момент меня это сильно обижает и Л не всегда бываю свободным для выполнения данного задания.
3. Вы об этом задании знали еще вчера, а распоряжение на выполнение даете только сегодня вечером, когда я уже не могу изменить свои планы.

Ситуация 5. Вы одна ведете домашнее хозяйство, муж и дети Вам не помогают.

Ваши слова:

1. Мне тяжело и обидно вести хозяйство одной.
2. Хорошо устроились. Все взвалили на меня одну.
3. У Вас есть хоть капля совести?! М огли мне помочь.

Ситуация 6. Вы возвращаетесь вместе с мужем пешком с работы. Он идет очень быстро, Вы за ним едва успеваете.

Ваши слова:

1. Ты меня совсем загнал.
2. Мне трудно идти так быстро.
3. Куда ты спешишь?

Правильные ответы:

Ситуация 1. ответ: 2.

Ситуация 2. ответ: 1.

Ситуация 3. ответ: 3.

Ситуация 4. ответ: 4.

Ситуация 5. ответ: 1.

Ситуация 6. ответ: 2.

Задание 2. Выполните упражнение № 2.

Упраж нение № 2.

Инструкция: прочтите ситуацию, изучите «Ты-сообще«Ты-сообщение» и

напишите

«Я-сообщения» в третьей колонке. Ответы сравните с ключом.

№	Ситуация	Ты-сообщение	Я - сообщение
1.	Ваш коллега постоянно оставляет вещи на вашем рабочем столе.	Вы постоянно забываете свои бумаги на моем столе.	
2.	Вы только что дали развернутый ответ на вопрос, а студент снова задаст вам его.	Я только что ответил на этот вопрос. Вы думаете о чем-то другом и меня совершенно не слушаете.	
3.	Вы общаетесь с коллегой, который вас постоянно перебивает.	Вы постоянно меня перебиваете и не даёте мне высказаться.	
4.	Начальник кричит на вас из-за ошибки допущенной вами в работе.	Не надо на меня кричать!	
5.	Заведующий кафедрой дал вам в учебную нагрузку новый учебный курс не посоветовавшись с Вами.	Почему вы со мной не посоветовались?!	
6.	Ваша коллега вернула вам книгу с пятном на обложке.	Вы испачкали мою книгу.	
7.	Петров снова опоздал на ваше занятие. Его рассказ о пробках не вызывает у вас никакого доверия.	Выходите из дома пораньше и тогда вы не будете опаздывать на занятия.	

Ключ к упражнению № 2

	Ситуация	Ты-сообщение	Я-сообщение
1.	Ваш коллега постоянно оставляет вещи на вашем рабочем столе.	Вы постоянно забываете свои бумаги на моем столе.	Когда на моем столе лежат чужие бумаги, я не могу нормально организовать свою работу.
2.	Вы только что дали развернутый ответ на вопрос, а студент снова задает вам его.	Я только что ответил на этот вопрос. Вы думаете о чем-то другом и меня совершенно не слушаете.	Я сбиваюсь с мысли, когда мне задают вопросы, на которые я только что подробно ответил.
3.	Вы общаетесь с коллегой, который вас постоянно перебивает.	Вы постоянно меня перебиваете и не даете мне высказаться.	Мне трудно поддерживать разговор, когда меня перебивают.
4.	Начальник кричит на вас из ошибки допущенной вами в работе.	Не надо на меня кричать!	Мне бы хотелось обсудить этот вопрос без лишних эмоций.

5.	Заведующий кафедрой дал вам в учебную нагрузку новый учебный курс не посоветовавшись с Вами.	Почему вы со мной не посоветовались?!	У меня сложилось ощущение, что мое мнение по этому вопросу никого не интересует.
6.	Ваша коллега вернула вам книгу с пятном на обложке.	Вы испачкали мою книгу.	Мне очень не приятно, когда портят мои вещи.
7.	Петров снова опоздал на ваше занятие. Его рассказ о пробках не вызывает у вас никакого доверия.	Выходите из дома пораньше и тогда вы не будете опаздывать на занятия.	Меня очень отвлекает, когда опоздавшие студенты входят в аудиторию после звонка.
8.	Вы становитесь свидетелем того, как один студент унижает другого студента.	Как тебе не стыдно? Разве можно так обращаться со своим товарищем?	Когда я вижу, что один человек унижает другого, я чувствую себя подавленной и растерянной. Мне бы хотелось понять, что происходит?

Р

9.	Вы дали студентам домашнее задание, а они пришли на занятие неподготовленными.	Что значит, вы не успели подготовиться?! У вас было целые две недели!	Мне крайне неприятно это слышать. Я бы хотел строить наши отношения на основе взаимной обязательности.
10.	В студенческой аудитории очень шумно.	Перестаньте разговаривать!	Меня утомляет шум в аудитории.

Картография конфликта

Задание 1. Вспомните конфликт, произошедший в вашей профессиональной деятельности или личной жизни, составьте его карту, опираясь на теоретический материал, представленный в тексте.

Картография конфликта (Хелена Корнелиус, Шосана Фэйр). Карта дает четкое отображение того, как вещи расположены по отношению друг к другу, она дает возможность увидеть многое, что могло бы ускользнуть от нашего внимания. Вы можете сделать карту наедине, с близким другом, с другими участниками конфликта и, что особенно полезно, в ходе специальных встреч, направленных на поиск решений конфликта. Ее ценность заключается в упорядоченном, систематическом подходе к проблеме. Процесс картографии конфликта имеет следующие преимущества:

ограничивает дискуссию определенными формальными рамками, что помогает обычно избежать чрезмерного проявления эмоций; создает групповой процесс, в ходе которого возможно совместное обсуждение проблемы; представляет людям возможность сказать, что им нужно; способствует проявлению эмпатии и признает мнение людей, считавших ранее, что они были не поняты; позволяет яснее увидеть как собственную точку зрения, так и точку зрения других; придает систематический характер взглядам каждой стороны на проблему; наталкивает на новые направления в выборе решений.

Этап 1. В чем проблема? Опишите проблему в общих чертах. На данном этапе нет необходимости глубоко вдаваться в проблему или пытаться найти выход из нее. Если вопрос касается, например, того, что на работе кто-то не «справляется с работой» вместе со всеми, его можно отобразить под общей рубрикой «распределение нагрузки». Если речь идет о столкновении личностей и отсутствии доверия, проблема может быть отражена рубрикой «общение».

В семье проблема с мытьем посуды или беспорядком в комнатах детей может быть отражена рубрикой «мытьё посуды» или «работа по дому». Важно определить саму природу конфликта, отображением которого вы займетесь. Не определяйте проблему в форме двоякого выбора противоположностей «да или нет», «так или этак». Оставьте возможность нахождения новых и оригинальных решений.

Этап 2. Кто вовлечен? Решите, кто является главными сторонами конфликта. Вы можете внести в список отдельных лиц или целые команды, отделы, группы или организации (студенты, преподаватели, деканы, ректор и т.д.).

В той мере, в которой вовлеченные в конфликт люди имеют какие-то общие потребности по отношению к данному конфликту, их можно сгруппировать вместе. Смесь групповых и личных категорий также приемлема. Если вы намечаете карту для определения соотношения между числом студентов и преподавателей для вузов, в нее будут вовлечены студенты, преподаватели, заведующие кафедрами, деканы, родители и, быть может, средства массовой информации, Интернет. Внутренняя проблема может задевать только первые три группы. Если вы составляете карту конфликта между студентом и преподавателем, вы можете включить в нее конкретного студента и преподавателя, объединив остальных участников в одну группу.

Этап 3. Каковы их подлинные потребности? В чем их потребности? В чем опасения?

На третьем этапе вам следует перечислить основные потребности и опасения для каждого из главных участников, связанные с данной проблемой. Вы

должны выяснить мотивацию, стоящую за позициями участников в данном вопросе. Поступки людей и их установки вызваны их желаниями и стоящими за ними мотивами; мы стремимся к тому, что приближает удовлетворение наших потребностей, и избегаем того, что мешает этому. Графически отображая наши потребности и опасения, мы расширяем кругозор и создаем условия для более широкого круга потенциальных решений, доступных после окончания этого процесса.

Потребности - это желания, ценности, интересы и вообще все, что может казаться важным для человека. Вы можете просто спросить участников: «В отношении к проблеме, в чем заключаются ваши / их главные потребности?» Вы можете задать этот вопрос себе, другому участнику или о другом лице или стороне. В числе потребностей могут быть: постоянная работа, приносящая удовлетворение; уважение; признание и понимание; прибранный дом / письменный стол; позволение держать вещи в беспорядке; законность и респектабельность сделки т.д. Иногда одна и та же потребность относится к нескольким или даже всем участникам конфликта. В таком случае может быть полезным привести эту потребность под всеми рубриками, чтобы показать наличие общих интересов у всех участников. Иногда попытки отвлечь людей от заготовленных ими решений и перенести их внимание на рассмотрение потребностей сталкиваются с их сопротивлением. В таком случае полезно задать наводящие вопросы вроде: «Ваш ответ на проблему заключается в том, что мы должны сделать то-то и то-то. Что это вам даст?» Их ответ на этот вопрос сможет послужить указанием на их невысказанные потребности. Иногда процесс картографии конфликта сходит с пути, если один из участников начинает обсуждать свою сторону проблемы во время обсуждения опасений и потребностей другого участника. Вы можете прервать это отклонение от темы, вежливо спросив его, нельзя ли занести затронутую потребность или опасение под соответствующую рубрику на карте. Вы можете затем продолжить процесс, попросив, если это возможно теперь, вернуться к тому месту, где остановились ранее. Отображение опасений на карте означает их признание.

Опасения. Речь здесь может идти об озабоченности, опасениях, тревогах. Вам не нужно обсуждать, насколько они реальны, до того как вы нанесете их на карту. К примеру, у вас могут быть опасения по поводу чего-то, что представляется вашему рациональному сознанию чрезвычайно маловероятным; тем не менее, опасения не отступают, как бы ожидая своего признания. Их важно иметь на карте. Одно из важных преимуществ этого процесса возможность высказать и отразить на карте иррациональные страхи.

Опасения могут включать следующие категории: провал и унижение; страх допустить ошибку; финансовый крах; возможность быть отвергнутым или нелюбимым; потеря контроля; одиночество; быть подвергнутым критике или осуждению; потеря работы; низкая 'зарплата; неинтересная работа; опасение, что вами будут командовать; переплата за покупку; опасение, что все

придется начать сначала и т.д. Используйте категорию опасений для выявления мотиваций, не всплывающих при перечислении потребностей. Например, для некоторых людей легче сказать, что они не терпят неуважения, чем признаться, что они нуждаются в уважении. Важно помнить, что мы должны сосредоточиться на потребностях и опасениях всех сторон, пока карта не будет готова полностью. Не позволяйте отвлекать себя в сторону для обсуждения последствий, побочных вопросов и тем более решений. Если группа настаивает на временном отходе в сторону, зафиксируйте этот побочный вопрос. Упорно настаивайте на ответах на вопрос:

«Каковы ваши потребности и каковы опасения?» Иногда вам придется отсеивать готовые решения, преподносимые как потребности. Если кто-то в группе делает замечание относительно того, что им что-то не нравится или является неудовлетворительным, приложите усилия к тому, чтобы узнать, что скрывается за этим замечанием и как его можно перефразировать в опасение или потребность.

Когда вам приходится описывать нужды и опасения лиц или групп, не принимающих участия в этом процессе, важно обеспечить, чтобы занесенные категории отражали их реальные нужды и опасения так, как они выразили бы их сами.

Карту можно создать и наедине. Естественно, тогда вам придется всего лишь догадываться о намерениях других сторон, однако сам этот процесс приведет к расширению вашего кругозора. Вы, возможно, отметите для себя те места, которые требуют дополнительной информации, что позволит вам задать более целенаправленные вопросы другим людям до того, как вы начнете обдумывать решения.

Как читать ваш у карту конфликта? Ищите новую информацию и новое понимание - что-то незамеченное или недопонятое вами ранее. Карта помогает вам увидеть ситуацию глазами другого человека. Ищите общую «точку опоры»

- общие потребности или интересы. Ищите общую точку зрения и поддерживайте общие ценности или идеи, разделяемые всеми участниками. Совмещайте различные ценности и перспективы. Ищите скрытые устремления, такие, как индивидуальные блага, получаемые одной стороной при определенных вариантах решений. Очень часто это может быть всего лишь стремление спасти свою репутацию или престиж. Выведите эти скрытые устремления как дополнительные нужды и опасения на карте. Ищите наиболее трудные участки, требующие неотложного внимания. Ищите то, чего вы не знали раньше, что требует более подробного рассмотрения теперь. Ищите и стимулируйте предпосылки выигрыша для всех. Выделяйте элементы, важные для какой-то стороны, особенно если ваша уступка в этом плане не связана с большими жертвами. Ищите основу для взаимного выигрыша всех сторон. Предлагайте решения, включающие элементы выигрыша для всех.

Пример карты конфликта

Конфликт: каждый семестр преподаватели юридического факультета сталкиваются с проблемой: что делать со студентами, пропустившими практические занятия в течение учебного года? Деканат факультета обязывает преподавателей допускать до сдачи экзамена всех студентов, независимо от посещаемости ими занятий без каких-либо санкций.

Заведующий кафедрой, осуществляя воспитательную функцию в отношении студентов, требует от преподавателей проведения так называемых «отработок» по пропущенным темам в свободное от занятий время. Преподаватели, с одной стороны, возмущаясь дерзким поведением студентов, желают их наказать, проводя дополнительные занятия, с другой стороны, понимают, что излишняя их требовательность чревата тратой собственного неоплачиваемого времени.

Картография конфликта позволила посмотреть на вопрос шире. Преподаватели поняли, что до тех пор, пока студенты и их родители будут получать образовательные услуги возмездно, они обязаны их обучать и допускать до сдачи экзаменов, в то время как деканат смог осознать озабоченность преподавателей чрезмерно частыми прогулами студентов, что негативно сказывается как на качестве их образования, так и на трате личного времени преподавателей.

В качестве альтернативных путей решения проблемы можно предложить:

1. Оплату преподавателям дополнительных занятий со студентами, пропустившими практические занятия без уважительных причин.
2. Профилактическая работа деканата и кафедры по борьбе с пропусками (учет посещаемости, сообщение этих сведений родителям студентов).

Этап 1. Проблема: ЛИКВИДАЦИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

Этап 2. Участники: СТУДЕНТЫ, РОДИТЕЛИ, ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, ЗАВЕДУЮЩ ИЙ КАФЕДРОЙ, ДЕКАНАТ.

**ЛИКВИДАЦИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ
НЕУСПЕВАЕМОСТИ**

Студент	Родители	Преподаватель	Зав. кафедрой	Деканат
ПОТРЕБНОСТИ				
Сдать экзамен	Видеть успешность ребенка	Рационально использовать рабочее время	Сохранить добрые отношения с преподавателями и администрацией	Повысить успеваемость
Потратить меньше сил на обучение	Не желают иметь проблемы за свои деньги	Видеть качество и результат своего труда	Воспитывать нерадивых студентов через систему дополнительных занятий	Сохранить контингент любыми средствами
Весело провести время	Желают иметь комфорт от процесса получения образования	Повысить свой авторитет как среди студентов, так и среди коллег	Стимулирование преподавателей к строгости по отношению к неуспевающим студентам	Одобрение действий со стороны ректората
ОПАСЕНИЯ				
Отчисление	Отчисление и повторная оплата обучения	Затрата личного времени на погашение задолженности	Бунт преподавателей	Снижение финансирования факультета из-за отчисленных студентов
Родительский гнев, наказание	Необъективность преподавателя	Бесплатное исполнение обязанностей	Недовольство деканата	Жалобы студентов на строгость, необъективность преподавателей

Дополнительные задания	Выявление недостатков воспитания	Студенты не придут на передачу, время потрачено зря	Давление со стороны родителей	Требования зав. кафедрой об оплате труда своих сотрудников
Психологическая нагрузка, стресс	Боязнь осуждения со стороны окружающих	Прослыть в глазах студентов и окружающих тираном	Давление со стороны руководства	Нехватка аудиторий
			Жалобы студентов на необоснованные оценки	

Задание 2. Ответьте на вопросы опросника «Определение уровня развития конфликтологической культуры личности (О.И, Щ ербакова)», представленного в приложении № 1.

Результаты: 0-43-низкий уровень конфликтологической культуры;

44-63-средний уровень конфликтологической культуры;

64-84-высокий уровень конфликтологической культуры.

Изучая педагогические конфликты, большинство ученых отмечают, что педагогическая деятельность конфликтна по своей природе. Снижение числа конфликтных педагогических ситуаций будет способствовать снижению числа педагогических конфликтов, однако, как известно, полное избавление от конфликтных ситуаций в образовательном процессе невозможно, а значит, что педагогические конфликты будут. Поэтому становится важным конструктивное урегулирование педагогических конфликтов. В этой связи важно включить в курсы повышения квалификации преподавателей и в учебную программу подготовки студентов такую дисциплину, как «Педагогическая конфликтология», где давались бы теоретические основы педагогической конфликтологии и основной упор был бы сделан на практические методы урегулирования педагогических конфликтов. Представленные в данном учебном пособии практические задания способствуют отработке практических навыков анализа педагогических конфликтов, навыков разрешения конфликтов, поведения в педагогическом конфликте.

Опросник для определения уровня развития конфликтологической культуры личности (О.И. Щербакова)

1	Конфликт для меня – это возможность разрядки, выхода эмоций.	1 2 3 4 5 6 7	Сначала регулирую (уравновешиваю) свое эмоциональное состояние, а затем решаю проблему
2	Приходится идти на конфликт, так как другие меры не помогают	1 2 3 4 5 6 7	Придерживаюсь принципа «худой мир лучше доброй ссоры»
3	Решение моих жизненных проблем редко сопряжено с новыми конфликтами	1 2 3 4 5 6 7	Решение моих жизненных проблем часто сопряжено с новыми проблемами и конфликтами
4	Чтобы не допустить конфликт, заранее продумываю все свои слова и действия	1 2 3 4 5 6 7	Конфликты возникают неожиданно, предусмотреть все свои слова и действия заранее сложно
5	Когда вижу недостатки других, то, как правило, указываю на них	1 2 3 4 5 6 7	Недостатки в поведении других людей не являются поводом для конфликта
6	Возмущаюсь поведением людей, создающих проблемы себе и другим	1 2 3 4 5 6 7	Понимаю людей, создающих своим поведением проблемы себе и другим
7	В конфликте меня захватывают эмоции	1 2 3 4 5 6 7	В конфликте сохраняю невозмутимость и спокойствие
8	Делаю все возможное, чтобы предотвратить конфликт	1 2 3 4 5 6 7	Нередко оказываюсь в ситуации, приводящей к конфликту, так как предотвратить его невозможно
9	Многие мои проблемы возникают из-за других людей, с которыми мне приходится потом конфликтовать	1 2 3 4 5 6 7	Анализирую проблему и решаю, что можно предпринять без конфликта с тем, из-за кого она возникла
10	В сложной ситуации преодолеваю свои негативные чувства и решаю проблему спокойно	1 2 3 4 5 6 7	Из-за негативных переживаний, охватывающих меня в конфликтной ситуации, часто иду напролом
11	Всегда готов (а) к диалогу для разрешения проблем в отношениях	1 2 3 4 5 6 7	Не вижу смысла общаться с человеком, с которым у меня неприязненные отношения
12	Могу добиться желаемого без особых проблем и конфликтов	1 2 3 4 5 6 7	Чтобы добиться желаемого, невольно приходится идти на конфликты