

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**
**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования**
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Р.Ф. Ковтун

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНФЛИКТОЛОГИЯ

Учебное пособие

Челябинск

2020

УДК 371.015:151(021)
ББК 74.00:88.40я73
К - 56

Ковтун Р.Ф. Педагогическая конфликтология : учебное пособие. – Челябинск : изд-во «Библиотека А. Миллера», 2020. – 258 с.

ISBN 978-5-93162-366-5

Рассматриваются проблемы педагогических конфликтов, причины их возникновения, способы урегулирования. Представлены практические задания, выполнение которых должно способствовать формированию конфликтологических компетенций педагога-психолога.

Предназначено студентам высших учебных заведений, обучающимся по специальностям «Педагогика и психология», «Педагогика», а также студентам других специальностей, практическим психологам, работающим в системе образования, педагогам общего, профессионального и дополнительного образования.

Рецензенты:

Гнатышина Е.В., к.п.н., доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии ЮУрГГПУ

Ворожейкина А.В., к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ

ISBN 978-5-93162-366-5

© Ковтун Р.Ф., 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Оглавление

Введение.....	3
Тема 1. Феноменология межличностного конфликта.....	6
Тема 2. Особенности протекания конфликтов в образовательной среде.....	31
Тема 3. Особенности педагогических конфликтов между педагогами и учащимися.....	46
Тема 4. Особенности педагогических конфликтов между учащимися	84
Тема 5. Особенности педагогических конфликтов между детьми (учащимися) и родителями.....	114
Тема 6. Особенности педагогических конфликтов в диаде «педагог – педагог» и «педагог – родитель».....	157
Тема 7. Особенности педагогических конфликтов между педагогами и администрацией.....	164
Тема 8. Работа психолога с межличностными конфликтами в индивидуальном и групповом консультировании	178
Заключение	206
Библиографический список.....	207
Приложение 1. Глоссарий	216
Приложение 2. Качества педагога-психолога, влияющие на эффективность осуществления им профессиональной деятельности.....	229
Приложение 3. Методика «Барьеры педагогической деятельности»..	231
Приложение 4. Программа изучения профессионально-педагогической общительности.....	234
Приложение 5. Методика исследования социальной приспособленности детей (методика Рене Жилия)	237

Введение

Педагогическая конфликтология – практико-ориентированное направление педагогической науки, целями которого являются изучение характера и причин педагогических конфликтов, разработка методов их регулирования и разрешения.

Проблема взаимодействия участников педагогического процесса приобретает все большую остроту в современной школе. Сегодня педагог должен обладать компетенциями, которые позволят предупреждать и разрешать конфликтные ситуации в образовательном пространстве.

Интерес к психологии педагогических конфликтов обусловлен следующими причинами:

- социально-экономические и политические условия, а именно снижение уровня жизни основной массы населения;
- жесткая конкуренция в социальной сфере (бизнес, производственные отношения);
- изменение сложившихся ранее институтов социализации и воспитания ребенка;
- ослабление и трансформация системы ценностей и ценностных ориентаций;
- рост правонарушений;
- падение престижа педагогической профессии в обществе;
- напряженность межличностных отношений в образовательных учреждениях;
- авторитарность школьного управления;
- невротический стиль общения во многих семьях.

Педагогический конфликт – социальное явление, которое, в принципе, естественно для такого динамичного социума, каким является современное образовательное учреждение. Педагог в своей деятельности должен учитывать индивидуально-психологические, возрастные особенности личности учащегося, социальную ситуацию его развития, иметь представление о социальном окружении ребенка (семья, внеучебная деятельность, интересы).

Многие процессы, происходящие в обществе и в педагогической деятельности, – это проблемы коммуникативной культуры. Поэтому

важное значение имеет внедрение в педагогическую практику здоровьесберегающих технологий, способствующих снижению конфликтогенных факторов и развитию позитивных взаимоотношений в формальных и неформальных структурах школьного и вузовского социума.

Анализ научных трудов показал, что однозначного определения конфликта в педагогической теории нет, хотя виды педагогических конфликтов исследовались Ф. Аланом, С. Е. Аксененко, А. Я. Анцуповым, Ю. В. Гиппенрейтер, А. И. Донцовым, Б. П. Жизневским, Я. Л. Коломинским, Д. М. Маллаевым, Л. А. Петровской, Т. А. Репиной, А. А. Рояк, М. М. Рыбаковой, А. И. Шипиловым и многими другими учеными.

Неумение на практике управлять школьными конфликтами, находить оптимальные способы их предупреждения, разрешения негативно сказывается на организации учебно-воспитательного процесса.

Сегодня становится все более актуальным формирование конфликтологических компетенций у педагогов и всех участников образовательного процесса. Благоприятный психологический климат в коллективе (школе, классе, группе), снижение влияния конфликтогенных факторов, существующих в образовательной среде, использование методов индивидуального консультирования, учет личностного компонента участников конфликта будут способствовать гармоничному развитию личности каждого учащегося.

В первой главе раскрываются междисциплинарная категория «конфликт», структура данного феномена, функции и динамика. Во второй и последующих главах рассматриваются особенности педагогических конфликтов, их причины, специфика протекания, связанная с участниками конфликтов: «педагог – учащийся», «учащийся – учащийся», «учащийся – родитель», «педагог – педагог», «родитель – педагог», «педагог – администрация». В восьмой, заключительной, главе представлен анализ практико-ориентированных подходов, психотехнологий, используемых в предупреждении и урегулировании педагогических конфликтов.

В глоссарии (прил. 1) даны основные понятия, владение которыми обязательно для профессионального педагога-психолога.

Тема 1. ФЕНОМЕНОЛОГИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА

Цель – ознакомиться с основными феноменами межличностного конфликта.

Задачи:

- 1) раскрыть суть понятия «межличностный конфликт»;
- 2) рассмотреть междисциплинарную категорию «конфликт», функции и классификацию конфликтов;
- 3) изучить структуру конфликтов;
- 4) познакомиться с динамикой протекания конфликтов и стратегиями поведения в них.

Ключевые понятия: конфликт, конфликтная ситуация, структура конфликта, функции, динамика конфликта.

Основные теоретические положения

Слово «*конфликт*» происходит от латинского *conflictus* – «столкновение» и обозначает столкновение сил, сторон, мнений и интересов людей, вызывающее определенные действия [20]. Впервые понятие «конфликт» в качестве научного термина использовал английский социолог Г. Спенсер в своем труде «Основания социологии».

Понятие «конфликт» является междисциплинарным. Конфликты изучают такие науки как психология, педагогика, социология, история, политология, философия и др. Изучением социального конфликта занимались М. Вебер, У. Мур, А. Росс и другие зарубежные и отечественные социологи.

Конфликт возникает как форма социального противоречия и заключается в осознанном противоборстве субъектов, преследующих несовместимые цели. Все конфликты имеют общую структуру и включают в себя участников конфликта (личности, группы), конфликтную ситуацию (противоположные интересы, позиции, мотивы) и специфическую активность субъектов (противоборство, столкновение, непримиримость).

С точки зрения А. Г. Здравомыслова, конфликт – это форма отношений между потенциальными или актуальными субъектами

социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями [26, с. 94]. Р. Дарендорф понимает его как любое отношение между элементами, которое можно охарактеризовать через объективные («латентные») или субъективные («явные») противоположности [91]. В «Психологическом энциклопедическом словаре» конфликт определяется как трудно разрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями [23]. При этом в качестве его форм выделяются внутрличностные, межличностные и межгрупповые конфликты.

А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов предлагают понимать под конфликтом наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями [4].

Б. И. Хасан определяет конфликт как актуализировавшееся противоречие, т. е. воплощенные во взаимодействии противостоящие ценности, установки, мотивы [96].

В истоке любого конфликта лежат противоречия, обусловленные неудовлетворенностью каких-либо потребностей конфликтующих.

Противоречия являются объективной основой развития конфликтов. В тех случаях, когда конфликт возникает без видимых причин, конфликтная ситуация порождается латентным (скрытым) действием противоречий в социальных системах. Конфликт всегда связан с конкретными действиями противоположных сторон. Важной стороной этого противодействия является поведение людей. В конфликтных ситуациях стороны (индивиды, социальные группы, социальные организации) стремятся реализовать свои интересы [42].

Структура конфликта

Все конфликты имеют общую структуру, однако разные исследователи рассматривают различные структурные компоненты конфликта.

А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов при описании структуры конфликта говорят о *конфликтной ситуации, участниках конфликта, объекте конфликта, условиях протекания конфликта,*

образах конфликтной ситуации и конфликтном взаимодействии. Конфликтная ситуация, с их точки зрения, включает в себя участников (стороны конфликта); группы поддержки; объект или предмет конфликта; условия протекания конфликта и образы конфликтной ситуации, имеющиеся у ее участников. Конфликтное взаимодействие как структурный компонент представляет собой совокупность приемов этого взаимодействия. Динамические характеристики конфликта авторы сводят к стадиям процесса возникновения и развития конфликта (включая и конфликтное взаимодействие, и разрешение конфликта) [4].

Автором первой понятийной схемы социально-психологического анализа конфликта является Л. А. Петровская. При описании структуры конфликта она выделяет следующие составляющие: стороны (участники) конфликта, условия протекания конфликта, образы конфликтной ситуации, возможные действия участников конфликта, исходы конфликтных действий. Динамика конфликта, по мнению Л. А. Петровской, представляет собой процесс, состоящий из различных стадий развития конфликта – от возникновения конфликтной ситуации до ее разрешения.

Существенным признаком конфликта, по мнению Н. В. Гришиной, является наличие субъекта или субъектов как активных носителей конфликта. Конфликт как фаза противоречия возможен лишь тогда, когда его стороны представлены субъектами [17].

Под *конфликтной ситуацией* понимают совокупность объективных и субъективных условий, которые предшествуют конфликту и обуславливают несовместимые, взаимно отрицаемые требования сторон, вовлеченных в конфликт.

Чтобы конфликтная ситуация переросла в конфликт, необходим инцидент. *Инцидент* – это повод для конфликта, конкретное обстоятельство, которое является «спусковым механизмом», порождающим развитие событий.

Участники конфликта, или конфликтующие стороны (оппоненты, соперники), – лица, которые непосредственно совершают активные (наступательные или защитные) действия друг

против друга. Участники конфликта обычно обозначаются в терминах *ролевых позиций*.

С точки зрения *протекания конфликтной ситуации* она может быть производственной, семейной, детско-родительской. Основой разногласий в конфликте являются интересы участников конфликта, преследуемые ими цели, их социокультурные и индивидуально-психологические особенности.

Кроме непосредственных участников конфликтной ситуации в конфликте опосредованно могут принимать участие и другие лица, заинтересованные в его развитии, – косвенные участники.

Подстрекатель (провокатор) – это лицо, стремящееся столкнуть участников, втянуть их в конфликтную ситуацию, преследуя свои цели, но при этом остающееся в стороне. Его главная задача – спровоцировать конфликт, поддерживать его, извлекая из ситуации пользу, выгоду.

Пособник – это лицо, содействующее конфликту различными способами – советом, делом, а иногда и материально; пособничество может проявляться и в пассивности, бездействии.

Организатор – человек, который планирует конфликт, намечает стратегию и тактику развертывания действий, последовательность акций (чаще организатор находится вне конфликта и руководит им со стороны, но он также может представлять одну из противоборствующих сторон).

Посредник – нейтральное лицо, взявшее на себя обязательства оказать помощь противоборствующим сторонам в разрешении конфликта.

Переход от конфликтной ситуации к конфликтному взаимодействию начинается с действий *инициатора* – того, кто проявляет инициативу.

В конфликте сторона – инициатор действий может рассматриваться как активная, а другая – как пассивная. В конфликтной ситуации стороны пытаются помешать друг другу в достижении определенных целей, противодействовать удовлетворению интересов противоположной стороны. Действия сторон проявляются в стремлении завладеть ресурсами

противоположной стороны, повысить свой социальный статус, в посягательстве на собственность, на территорию. Конфликт может проявляться и в активных действиях сторон, направленных на изменение поведения соперника, его социальной позиции или статуса.

Конфликтное взаимодействие состоит из противоположно направленных действий участников конфликта, в которых реализуются скрытые от внешнего восприятия процессы, происходящие в мыслительной, эмоциональной и волевой сферах оппонентов. Действия оппонентов влияют друг на друга, вытекают из взаимных реакций, направленных на реализацию интересов каждой стороны, т. е. являются взаимообусловленными, а значит, приобретают характер взаимодействия.

Под *условиями конфликта* имеют в виду объективные характеристики ситуации, которые считаются существенными для возникновения конфликта и включают в себя условия возникновения и особенности протекания.

Причины возникновения конфликта – конкретные действия участников ситуации или возникшие обстоятельства. Выявить причину конфликта – это значит понять, что именно в действиях или поведении участников привело к переходу их взаимодействия в конфликт [15, 17, 21, 43].

Предмет конфликта – это то, что становится объектом переговоров или борьбы участников взаимодействия (несовместимые притязания сторон) и связан с целями конфликтующих сторон. Предметом конфликта может быть конкретный объект (например, материальный предмет). Таким образом, предмет конфликта – объективно существующая или мыслимая (воображаемая) проблема, служащая источником раздора между сторонами, т. е. это основное противоречие, из-за которого возник конфликт.

К *условиям протекания конфликта* относят факторы, влияющие на его развитие: социокультурный контекст конфликта (культурные нормы протекания и разрешения конфликтов); ситуационный фон развития данной конфликтной ситуации (который

может выступать как фактор ужесточения конфликта), наличие третьих сил, заинтересованных в смягчении или обострении конфликта, и др.

Действия участников конфликта. Конфликтное взаимодействие, в сущности, и является основным содержанием процесса конфликта.

Исход конфликта как структурный элемент представляет собой не столько результат, завершающую стадию развития конфликта, сколько идеальный образ этого результата, имеющийся у участников конфликтного взаимодействия и определяющий его направленность. Исходом конфликта могут быть совершенные действия, изменение отношений, психологические последствия. Успешное разрешение конфликта требует учета интересов всех участников – не только непосредственных, но и тех лиц, чьи интересы могут быть затронуты данной ситуацией, и чья позиция может иметь влияние на исход конфликта (косвенные участники данного конфликта).

Классификация конфликтов

В зависимости от того, какие структурные элементы конфликта рассматривались, Ф. Е. Василюк, Н. В. Гришина, М. Дойч, Дж. Доллард, А. А. Ершов, К. Левин, Н. Д. Левитов, А. Р. Лурия, Н. Миллер и другие ученые создавали свои классификации конфликтов (табл. 1).

В зависимости от сторон, вовлеченных в конфликт, противоречия бывают:

- *внутриличностными* – отражают борьбу равных по силе мотивов, влечений, интересов личности;
- *межличностными* – характеризуются тем, что каждый из участников стремится реализовать в процессе взаимодействия свои, взаимоисключающие, цели;
- *лично-групповыми* – в этом случае возникает конфликт между личностью и группой; наблюдается в случае несоответствия поведения личности групповым нормам и ожиданиям;

- *межгрупповыми* – конфликтующими сторонами в этом случае выступают социальные группы, преследующие несовместимые цели и препятствующие друг другу в их осуществлении;
- *международными*.

Таблица 1 Классификации конфликтов

Автор (авторы)	Виды конфликтов
К. Боулдинг	<ul style="list-style-type: none"> • Конфликты между отдельными личностями; • между личностью и группой; • между личностью и организацией; • между группой и организацией; • конфликты между разными типами групп и организаций
С. Чейз	<ul style="list-style-type: none"> • Конфликтные явления внутриличностного и межличностного уровня; • конфликты между государствами, нациями и т. д.
А. Г. Здравомыслов	<ul style="list-style-type: none"> • Межиндивидуальные конфликты; • межгрупповые конфликты: <ul style="list-style-type: none"> – между группами по интересам; – группами этнонационального характера; – группами, объединенными общностью положения; • конфликты между ассоциациями (партиями); • внутри и межинституциональные конфликты; • конфликты между секторами общественного разделения труда; • конфликты между государственными образованиями; • конфликты между культурами или типами культур
А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов	<ul style="list-style-type: none"> • Внутриличностные конфликты; • социальные конфликты: межличностные конфликты, конфликты между малыми, средними и большими социальными группами; • международные конфликты между отдельными государствами и их коалициями

В аспекте *потребностей* конфликты подразделяются на материальные, статусно-ролевые, духовные.

По *времени протекания* конфликты бывают кратковременными, быстротечными, длительными (затяжные, продолжающиеся годы, десятилетия).

По *результативности*:

- **конструктивные (позитивные):** в результате таких конфликтов группы, в которых они происходят, сохраняют свою

целостность, а отношения между членами группы принимают характер сотрудничества;

- деструктивные, патологические, негативные, когда взаимоотношения между людьми приобретают нецивилизованные формы, характер противостояния, борьбы и могут привести даже к разрушению, распаду организации.

Л. А. Козер конфликты подразделяет на *реалистические* (предметные) и *нереалистические* (беспредметные). *Реалистические* вызываются неудовлетворением определенных требований участников и несправедливым (по мнению одной или обеих сторон) распределением преимуществ между ними. Эти конфликты направлены на борьбу с предполагаемым источником неудовлетворенности или несправедливости и имеют целью достижение определенного результата. *Нереалистические конфликты* требуют взаимодействия между двумя или более людьми, но причиной их являются не противоречащие друг другу устремления противников, а потребность освободиться от напряжения, от негативных эмоций [38].

В реалистических конфликтах могут быть выделены конструктивная и деструктивная фазы, а нереалистические конфликты состоят из одной фазы – деструктивной.

Деструктивная фаза конфликта характеризуется неудовлетворенностью оппонентов друг другом. Способы решения конфликта превышают критический порог, совместная деятельность становится неуправляемой:

- 1) стороны стремятся зависеть свои возможности и занижить возможности оппонента, самоутвердиться за его счет, неконструктивно критикуют друг друга и т. д. Эти реакции оцениваются оппонентом как личные оскорбления, и далее включаются механизмы активной защиты и противодействия с его стороны;

- 2) повышение активности оппонентов при резком ослаблении самоконтроля; нарушение обратной связи. На этом этапе участникам конфликта сложно вернуться в конструктивную фазу.

Конструктивная фаза конфликта характеризуется осознанием оппонентами цели, объекта конфликта, средств достижения цели, правильной оценкой собственного состояния, возможностей и способностью объективно оценить состояние и реакции оппонента. Совместная деятельность остается в рамках делового обсуждения предмета конфликта.

Функции межличностных конфликтов

Льюис Козер в своей работе «Функции социального конфликта» выделяет следующие функции конфликта: конструктивные (положительные) и негативные (отрицательные) [38]. Однако для этого конфликт должен быть управляемым.

Основными *негативными функциями конфликта* являются следующие:

- ухудшение социального климата в группе, снижение производительности труда или успеваемости в учебе, реформирование группы в целях разрешения конфликта;
- неадекватное восприятие и непонимание конфликтующими сторонами друг друга;
- отсутствие сотрудничества между конфликтующими сторонами в ходе конфликта и после него;
- стремление каждой из сторон к лидирующему положению в конфликте (к победе во что бы то ни стало), конфронтация;
- материальные и эмоциональные затраты на разрешение конфликта.

Позитивные функции конфликта отражают динамику процессов, происходящих в группе, в коллективе и заключаются в следующем:

- стимулирование системы (группы, коллектива), приведение к новым формам межличностного и межгруппового взаимодействия;
- диагностирование сложившихся отношений в группе;
- снятие состояния напряженности, оздоровление межличностных отношений;
- способствование изменению структуры социальной группы, ее сплочению;

- объединение участников: в ходе конфликта его участники лучше узнают друг друга; выявляются незаметные до этого достоинства и недостатки членов группы, создаются условия для переоценки моральных качеств (стойкости, мужества и т. д.) участников конфликта, для выдвижения и формирования лидеров;
- стимулирование развития личности, формирование чувства ответственности, осознания своей значимости;
- снятие синдрома «выученной беспомощности», активизирование инициативы людей.

При анализе позитивных и негативных функций конфликта необходимо учитывать продолжительность его протекания: положительный, но затянувшийся конфликт может иметь негативные последствия [36].

Динамика протекания конфликтов

К динамическим характеристикам конфликта относят этапы развития конфликта и процессы, возникающие на различных его стадиях.

Этапы развития конфликта:

- 1) возникновение предконфликтной ситуации или объективной конфликтной ситуации;
- 2) осознание ситуации как конфликтной;
- 3) конфликтное взаимодействие (или собственно конфликт); 4) разрешение конфликта.

Конфликт как процесс имеет три стадии: латентная стадия (предконфликтная ситуация); стадия открытого конфликта; стадия разрешения (завершения) конфликта.

А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов в динамике конфликта выделили ряд периодов и этапов.

Латентный период (предконфликтная ситуация) состоит из следующих этапов [13]:

- *возникновение объективной проблемной ситуации.* В ее основе лежат объективные причины, которые являются предпосылкой возникновения конфликтов;
- *осознание объективной проблемной ситуации.* На данном этапе происходит восприятие реальности как проблемной,

понимание необходимости предпринять какие-то действия для разрешения противоречия. Наличие препятствия для реализации интересов способствует тому, что проблемная ситуация воспринимается субъективно, т. е. с искажениями;

- *попытки сторон разрешить объективную проблемную ситуацию неконфликтными способами.* Осознание конфликтной ситуации сторонами, вовлеченными в конфликт, ведет к разрешению ее неконфликтными способами: убеждение, разъяснение, просьба, информирование противостоящей стороны. На данном этапе один из участников ситуации может уступить, не желая перерастания проблемной ситуации в конфликт;

- *возникновение предконфликтной ситуации.* Ситуация может восприниматься как предконфликтная, т. е. восприятие угрозы каким-то общественно важным интересам, причем действия оппонента не рассматриваются как реальная угроза.

Открытый период, или конфликтное взаимодействие (собственно конфликт), составляют следующие этапы:

- *инцидент:* происходит первое столкновение сторон, попытка одной стороны решить проблему в свою пользу. Конфликт может развиваться как чередование конфликтных столкновений – инцидентов;

- *эскалация:* интенсификация противостояния участников конфликта. Этот этап связан с началом открытого конфликтного взаимодействия: эмоциональным напряжением (аффективное реагирование); переходом в общении от аргументов к претензиям и личным выпадам; углублением противоречий; применением насилия; снижением значимости первичных разногласий по поводу предмета конфликта; увеличением числа участников. Эскалация конфликта характеризуется сужением когнитивной сферы, т. е. переходом к более примитивным формам отражения реальности; вытеснением адекватного восприятия другого образом врага [17];

- *сбалансированное противодействие:* снижение интенсивности противостояния. Происходит осознание, что продолжение конфликта силовыми методами не даст результата, но

действия по достижению согласия участниками еще не предпринимаются;

- *завершение конфликта*: осуществляется поиск путей выхода из конфликта и переход от конфликтного противодействия к решению проблемы и прекращению конфликта. Основными формами завершения конфликта являются разрешение, урегулирование, затухание, устранение или перерастание в другой конфликт [13].

Методы урегулирования и разрешения межличностных конфликтов

Урегулирование и разрешение конфликтов – это система мер, направленная на их предотвращение, а также поиск путей выхода из конфликта.

Можно выделить типичные ошибки в области урегулирования конфликтов:

- запаздывание в принятии необходимых мер;
- попытка разрешить конфликт без выяснения его истинных причин;
- использование только силы, карательных мер по урегулированию конфликтов или, наоборот, только дипломатических переговоров;
- шаблонное применение схем урегулирования конфликта без учета его типа и особенностей.

Разрешение конфликта – это совместная деятельность его участников, направленная на прекращение противодействия и решение проблемы, которая привела к столкновению. Деятельность по разрешению конфликтов включает в себя:

- 1) анализ и выявление причин конфликта и его участников;
- 2) принятие решения о вмешательстве в конфликт с учетом его исхода;
- 3) реализацию принятого решения.

Суть разрешения конфликта состоит в воздействии на его причины и участников. Разрешение конфликта предполагает активность обеих сторон по преобразованию условий, в которых они взаимодействуют, по устранению причин конфликта. Для разрешения конфликта необходимо изменение самих оппонентов

(или хотя бы одного из них), позиций, которые они отстаивали в конфликте. Часто разрешение конфликта основывается на изменении отношения оппонентов к объекту конфликта или друг к другу.

В ходе разрешения конфликта анализируются:

- источники конфликта – его исторические, экономические, социальные, национальные, конфессиональные предпосылки; субъективные или объективные переживания сторон, нравственные, гуманитарные аспекты; глубина конфликта: противоречие мнений, позиций или полная конфронтация;
- «биография» конфликта, т. е. его история и фон, на котором он прогрессировал; нарастание конфликта, избранные способы «борьбы», кризисы и поворотные точки в его развитии; жертвы и иные последствия конфликта;
- стороны конфликта – личности, группы (зависимости от фактического числа реальных сил и участников определяется уровень сложности конфликта);
- позиции и отношения сторон – формальные и неформальные, общие и частные; взаимозависимости позиций разных участников и масштабов отношений; роли в конфликте различных группировок и личностей; характер личных отношений между оппонентами;
- отношение к конфликту: стремятся ли стороны разрешить конфликт; хотят решить его самостоятельно или рассчитывают на внешние факторы воздействия.

Урегулирование конфликта отличается от разрешения тем, что в устранении противоречия между оппонентами принимает участие третья сторона (с согласия противоборствующих сторон либо без их согласия).

При завершении конфликта противоречие, лежащее в его основе, разрешается не всегда.

Затухание конфликта – это временное прекращение противодействия сторон при сохранении основных признаков конфликта: противоречия и напряженных отношений. Конфликт переходит из явной формы в скрытую. Затухание конфликта обычно происходит в результате:

- истощения ресурсов обеих сторон, необходимых для борьбы;

- потери мотива к борьбе, снижения важности объекта конфликта;
- переориентации мотивации оппонентов (возникновение новых проблем, более значимых, чем борьба в конфликте).

Под *устранением конфликта* понимают такое воздействие на него, в результате которого ликвидируются основные структурные элементы конфликта.

Устранение конфликта возможно с помощью следующих способов:

- изъятие из конфликта одного из участников;
- исключение взаимодействия участников на длительное время;
- устранение объекта конфликта.

Перерастание в другой конфликт происходит, когда в отношениях сторон возникает новое, более значимое противоречие и происходит смена объекта конфликта.

Исход конфликта рассматривается как результат борьбы с точки зрения состояния сторон и их отношения к объекту конфликта.

Исходами конфликта могут быть:

- устранение одной или обеих сторон;
- приостановка конфликта с возможностью его возобновления;
- победа одной из сторон (овладение объектом конфликта);
- деление объекта конфликта (симметричное или асимметричное);
- согласие о правилах совместного использования объекта;
- равнозначная компенсация одной из сторон за овладение объектом другой стороной;
- отказ обеих сторон от посягательств на данный объект.

Послеконфликтный период состоит из двух этапов:

- *частичная нормализация отношений*. Она происходит в условиях, когда еще не исчезли негативные эмоции, имевшие место в конфликте. Этап характеризуется переживаниями, осмыслением своей позиции. Происходит коррекция самооценок, уровней притязания, отношения к партнеру. Обостряется чувство вины за свои действия в конфликте. Но негативные установки по отношению друг к другу не дают возможности сразу нормализовать отношения;

- *полная нормализация отношений*. Наступает при осознании сторонами важности дальнейшего конструктивного взаимодействия, чему способствуют преодоление негативных установок, продуктивное участие в совместной деятельности, установление доверия.

После проведения анализа с учетом выявленной специфики каждого конкретного конфликта можно подобрать адекватные меры по его урегулированию.

Профилактика конфликтов предполагает их прогнозирование (время наступления, тяжесть последствий и др.).

Непосредственная профилактика связана с устранением условий возникновения конфликтов. В ее основе лежат устранение деформаций социальных отношений, сглаживание групповой дифференциации, а также социальная психогигиена, психопрофилактика, массовая, групповая и индивидуальная психотерапия, просвещение, обучение, тренинг общения.

Стили поведения в конфликте

Существует множество описаний различных стилей поведения в конфликте – как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Одним из них является двухмерная модель регулирования конфликтов, предложенная К. Томасом [17].

Двухмерная модель Томаса – Килменна отражает методы регулирования и стили поведения людей в конфликтной ситуации (рисунок). Основопологающими измерениями в данной модели являются:

- кооперация – человек проявляет внимание к интересам других людей, вовлеченных в конфликт;
- напористость – внимание человека сосредоточено только на защите собственных интересов.

Для более эффективного решения проблемы необходимо выбрать определенный стиль (стратегию) поведения. Под стратегией поведения в конфликте понимают ориентацию личности по отношению к конфликту, установку на определенные формы поведения в ситуации конфликта [20, 43].

Психологи К. Томас и Р. Килменн определяют пять возможных стилей поведения в конфликтных ситуациях (см. рисунок):

- *сотрудничество* – совместная выработка решения, удовлетворяющая интересы всех сторон, требующая интеграции позиций субъектов взаимодействия;
- *компромисс* – урегулирование разногласий через взаимные уступки; • *избегание (игнорирование, уход)* – уклонение от конфликта, стремление выйти из конфликта, не решая его;
- *приспособление (уступка)* – понижение своих стремлений и принятие позиции оппонента;
- *соперничество(конкуренция)* – открытая борьба за свои интересы, жесткое отстаивание своей позиции.

а



б



Модель стратегий поведения в конфликте Томаса – Килменна: а – двухмерная; б – трехмерная: МЛО – межличностные отношения

Каждый человек в определенной ситуации может выбрать для себя любой из этих стилей, но чаще всего он использует приоритетные, привычные для него стили реагирования.

Как правило, в конфликте используется комбинация стратегий; но порой доминирует одна из них [43]. Стратегии поведения в конфликте могут реализовываться через различные тактики, т. е. совокупности приемов воздействия на оппонента. При этом одна и та

же тактика может использоваться в рамках разных стратегий. Известны следующие тактики воздействия на оппонента:

- *захват и удержание объекта конфликта* (применяется в конфликтах, где объект материален);
- *физическое насилие (ущерб)*: здесь используются такие приемы, как уничтожение материальных ценностей, физическое воздействие, нанесение телесных повреждений различной тяжести, блокирование чужой деятельности, причинение боли и т. п.;
- *психологическое насилие (ущерб)*: используются такие приемы, как оскорбление, грубость, оскорбительные жесты, негативная личностная оценка, дискриминационные меры, клевета, дезинформация, обман, унижение, жесткий контроль за поведением и деятельностью, диктат в межличностных отношениях, вызывающие у оппонента обиду, задевающие его самолюбие, достоинство и честь;
- *давление*: предъявление требований, указания, приказы, угрозы, вплоть до ультиматума, компромат, шантаж;
- *демонстративные действия*: действия, осуществляемые с целью привлечения внимания окружающих к своей персоне – публичные высказывания и жалобы на состояние здоровья, невыход на работу, заведомо неудавшиеся попытки самоубийства и т. п.;
- *санкционирование*: воздействие на оппонента с помощью высказываний, увеличения рабочей нагрузки, наложения запретов, установления блокад, невыполнения распоряжений под каким-либо предлогом, открытого отказа от выполнения;
- *фиксация своей позиции*: использование фактов, логики для подтверждения своей позиции и применение убеждения, просьб, критики, выдвижение предложений;
- *дружелюбие*: корректное обращение, подчеркивание общего в позициях оппонентов, демонстрация готовности решать проблему, предъявление необходимой информации, предложение помощи, оказание услуги, извинение, порицание;
- *сделка*: взаимный обмен благами, обещаниями, уступками, извинениями.

При анализе конфликтов на основе двухмерной модели (см. рисунок) необходимо помнить, что уровень направленности на собственные интересы или интересы соперника зависит от следующих обстоятельств:

- а) содержание предмета конфликта;
- б) ценность межличностных отношений;
- в) индивидуально-психологические особенности личности.

Особое внимание при оценке моделей и стратегий поведения личности в конфликте нужно уделить *значимости для человека межличностных отношений* с противоположной стороной. Если для одного из соперников межличностные отношения (дружба, любовь, товарищество, партнерство и т. д.) не представляют никакой ценности, то поведение его в конфликте будет принимать деструктивные формы (принуждение, борьба, соперничество). Если межличностные отношения значимы для субъекта конфликтного взаимодействия, то он будет стремиться к проявлениям конструктивного поведения и иметь направленность на компромисс, сотрудничество, уход или уступку.

С. М. Емельянов на основе вышеизложенного предлагает трехмерную модификацию модели Томаса – Килменна, где третьим измерением является ценность межличностных отношений (см. рисунок).

Самостоятельная работа

Проведите исследование по предложенной методике.

Методика «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях»¹

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

¹ Методика взята из кн.: Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2000. 560 с.

обострить их. Эта методика позволяет также оценить степень адаптации каждого члена коллектива к совместной деятельности.

Инструкция¹

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.

¹ Здесь и далее тексты методик приведены с незначительными стилистическими изменениями.

10. а) Я твердо стремлюсь добиться своего;
б) Я пытаюсь найти компромиссное решение.
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
Вс ег о	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.

Домашнее задание

1. Опишите полученные результаты по предложенной методике.
2. Составьте глоссарий по теме «Межличностные конфликты».

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение следующих понятий: «конфликт», «конфликтная ситуация», «предмет конфликта», «объект конфликта».
2. Определите структурные компоненты конфликта.
3. Дайте классификацию конфликтов.
4. Раскройте суть динамики протекания конфликтов.

5. Назовите функции межличностного конфликта и раскройте их содержание.
6. Перечислите методы урегулирования и разрешения межличностных конфликтов.
7. Охарактеризуйте стили поведения в конфликте.

Список рекомендуемой литературы

1. *Анцупов А. Я.* Конфликтология: учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. Москва: Юнити, 2000. 551 с.
2. *Анцупов А. Я.* Конфликтология в схемах и комментариях / А. Я. Анцупов, С. В. Баклановский. Санкт-петербург: Питер, 2005. 288 с.
3. *Большая психологическая энциклопедия* / под ред. Н. Дубенюк. Москва: Эксмо, 2007. 544 с.
4. *Воробьева И. В.* Социально-психологическое взаимодействие личности и группы: учебное пособие / И. В. Воробьева, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 271 с.
5. *Гришина Н. В.* Психология конфликта / Н. В. Гришина. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 464 с.
6. *Козырев Г. И.* Введение в конфликтологию: учебное пособие / Г. И. Козырев. Москва: Владос, 2001. 176 с.
7. *Кружкова О. В.* Социальная психология в схемах, таблицах и кроссвордах: учебное пособие / О. В. Кружкова, О. Н. Шахматова. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 146 с.
8. *Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом* / под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. 630 с.

Тема 2. 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» нередко 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.

Самостоятельная работа

Проведите исследование по предложенной методике. **Опросник определения профиля стратегий поведения в конфликте¹**

Данный опросник состоит из 25 утверждений, описывающих поведение человека в соответствии с одной из стратегий поведения в конфликте.

Инструкция

Перед Вами список из 25 утверждений, описывающих поведение человека. Внимательно прочитайте каждое из них. Затем отметьте степень Вашего согласия или несогласия с каждым утверждением:

- «-» – «Это не верно»;
- «?» – «Это не совсем так»; ● «V» – «В общем это верно»;
- «+» – «Полностью согласен».

Текст опросника

1. Я пытаюсь уладить дело с учетом интересов другого участника и моих собственных.
2. Улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку у другого.
3. Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.
4. Я пытаюсь преодолеть наши разногласия.

5. Я всегда склоняюсь к открытому и всестороннему обсуждению проблемы.
6. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
7. Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему.
8. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.
9. Я отстаиваю свои желания.
10. Я стараюсь доказать приоритет своей позиции.
11. Я стараюсь найти компромиссное решение.
12. Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться своего.
13. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.
14. Я предлагаю среднюю позицию.
15. Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.
16. Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.
17. Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
18. Я стараюсь не задеть чувства другого человека.
19. Если это сделает другого человека счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
20. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.
21. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
22. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
23. Я пытаюсь избежать возникновения неприятностей для себя.
24. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.
25. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.

Обработка результатов

Ответы оцениваются следующим образом:

- «-» – 0 баллов;
- «?» – 1 балл;
- «V» – 2 балла;
- «+» – 3 балла.

Далее считается сумма баллов в каждой строке, что будет соответствовать баллам по каждой из пяти стратегий:

I – сотрудничество; II – соперничество;

III – компромисс; IV – приспособление; V – избегание.

Интерпретация результатов

Интерпретация результатов производится в следующей последовательности:

1) определяется уровень выраженности стратегий по таблице;

2) выполняется графическое изображение результатов (строится индивидуальный профиль поведения в конфликте); 3) производится интерпретация профиля.

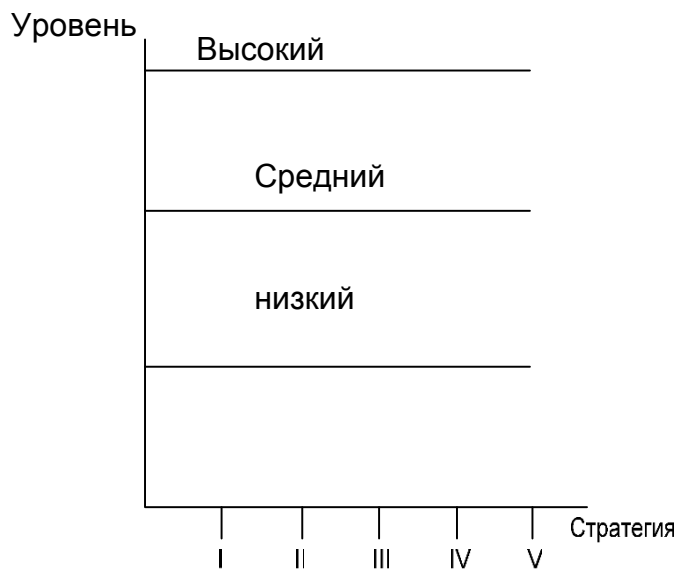
Уровни выраженности стратегий поведения в конфликте

Уровень	Сумма баллов
Низкий	0–4
Средний	5–10
Высокий	11–15

Графическое изображение результатов

По данным, полученным в ходе тестирования, выстраивается индивидуальный профиль выраженности стратегий поведения в конфликте.

Сетка профиля может выглядеть следующим образом:



А собственно профиль на такой сетке – вот так:



Интерпретация профиля

Интерпретация полученного профиля производится следующим образом:

1. Определяются стратегии, расположенные на высоком уровне. Они являются доминирующими и, как правило, применяются первыми без учета их адекватности возникшей ситуации:

- доминирует сотрудничество – человек при возникновении конфликтной ситуации первым делом предлагает оппоненту сесть за стол переговоров и прояснить появившиеся разногласия;

- доминирует соперничество – человек уже в начале конфликтного взаимодействия применяет агрессивные тактики воздействия, проверяя резерв и возможности своего оппонента;

- доминирует компромисс – человек пытается решить проблему, разделив объект разногласия со своим оппонентом поровну, или предлагает ему равноправное владение спорным объектом;

- доминирует приспособление – человек первым делом старается

«задобрить» оппонента, признавая его правоту;

- доминирует избегание – у человека при возникновении конфликта появляется стремление не встречаться с оппонентом, чтобы не задевать «больного» вопроса.

2. Определяются стратегии, расположенные на среднем уровне. Они применяются после доминирующих, если те оказались мало результативны. Средне выраженные стратегии в большей степени адекватны ситуации, чем доминирующие или отвергаемые. Выбор стратегии такого рода зависит от степени значимости оппонента для самого человека.

3. Определяются стратегии, расположенные на нижнем уровне. Данными стратегиями обычно пренебрегают и практически не применяют в конфликтах:

- отвергается сотрудничество – человек не может признать оппонента равным себе, ставит его либо выше себя и пристраивается к нему, либо ниже и пытается давить на него;

- отвергается соперничество – человек считает, что агрессивными методами ничего не добиться и даже в случае конфликтной ситуации надо попытаться сохранить с оппонентом хорошие отношения;

- отвергается компромисс – человек придерживается принципа «либо все, либо ничего», не признает «половинчатых» решений;
- отвергается приспособление – человек испытывает трудности, если нужно признать свою неправоту; считает слабостью отступить от своей точки зрения, даже если знает, что она ошибочна;
- отвергается избегание – человек всегда готов принять вызов оппонента, считает излишним уклоняться от возникших трудностей во взаимодействии, реагирует даже на незначительные конфликтогены.

Домашнее задание

1. Опишите полученные результаты по предложенной методике.
2. Составьте глоссарий по теме «Педагогические конфликты».

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятия «педагогический конфликт».
2. Назовите основные причины педагогических конфликтов.
3. Перечислите типы педагогических конфликтов и дайте их классификацию.
4. Каковы особенности протекания педагогических конфликтов?
5. Определите роль педагога в урегулировании педагогических конфликтов.

Список рекомендуемой литературы

1. *Анцупов А. Я.* Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. Москва: Юнити, 2000. 551 с.
2. *Гришина Н. В.* Психология конфликта / Н. В. Гришина. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 464 с.
3. *Здравомыслов А. Г.* Социология конфликта / А. Г. Здравомыслов.

Москва: Аспект-Пресс, 1996. 137 с.

4. *Конфликтология* / под ред. А. С. Кармина. Санкт-Петербург: Лань, 1999. 448 с.

5. *Кох И. А.* Конфликтология / И. А. Кох. Екатеринбург: Изд-во УрО РАН, 1997. 150 с.

6. *Скотт Д. Г.* Способы разрешения конфликтов / Д. Г. Скотт. Санкт-Петербург: Изд-во ВИК, 1994. 210 с.

7. *Смирнова Е. О.* Конфликтные дети / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. Москва: Эксмо, 2009. 176 с.

Тема 3. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ПЕДАГОГАМИ И УЧАЩИМИСЯ

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 не подготовки 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, беспепелляционных 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 осмотрительности, 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.

Психологический анализ конфликтных ситуаций

Основным этапом разрешения проблемной педагогической ситуации является проведение психологического анализа. В этом случае педагог может вскрыть причины ситуации с целью предупреждения ее перехода в длительный, затяжной конфликт.

Основной целью психологического анализа проблемной ситуации является получение определенной информации о ее развитии. Спонтанное реагирование педагога, как и необдуманное решение, может вызвать аффективную импульсивную реакцию учащегося и привести к некорректному вербальному взаимодействию (крики, взаимные упреки, угрозы и др.) – ситуация станет конфликтной. Например, педагоги, предпочитающие авторитарный стиль общения, нетерпимы к любой конфликтной ситуации. Они считают ее угрозой своему авторитету. Поэтому любая конфликтная ситуация, участником которой является авторитарный педагог, переходит в стадию открытого столкновения. Анализ ситуации помогает переключить внимание с возмущения поступком учащегося на его личность и ее проявление в деятельности и отношениях. Если обычно при разборе поступка виноватым оказывается учащийся, который менее симпатичен педагогу (что является следствием подмены учителем объективного изучения личностных качеств учащегося перечнем проступков, в которых тот был замечен раньше), то психологический анализ дает возможность увидеть положительное в поступках «нелюбимого» учащегося и отрицательное в поведении учащегося, который симпатичен, разрешить ситуацию, обнаружить стимулирующие факторы для развития личности даже «трудного» ребенка.

Психологический анализ помогает педагогу найти как варианты разрешения, так и возможные пути предупреждения или погашения конфликта. Разрешение конфликта на уровне педагогической ситуации – это наиболее благоприятный выход для обеих сторон. Педагог при этом может определить момент возможного перехода ситуации в конфликт и снизить напряженность, тем самым контролировать ситуацию.

Погасить конфликт – это значит перевести отношения его участников с аффективно-напряженных в сферу деловых отношений. Анализ конфликтной ситуации включает в себя анализ всех звеньев (элементов) данной ситуации. Анализ ситуации в диаде «педагог – учащийся» требует от педагога наличия развитой рефлексивной позиции, сформированных коммуникативной и конфликтологической компетенций.

Рассмотрим три возможных алгоритма анализа возникающих проблемных ситуаций.

Первый вариант:

- содержательное описание возникшей ситуации, конфликта, поступка, его участников, места возникновения, деятельности участников и т. д.;

- определение того, что предшествовало возникновению ситуации;

- определение возрастных и индивидуальных особенностей участников, проявившихся в их поведении, ситуации, поступке;

- характеристика ситуации с точки зрения учащихся и педагога;

- обозначение личностной позиции педагога в возникшей ситуации

(отношение его к учащемуся);

- определение реальных целей педагога во взаимодействии с учащимся (хочет избавиться от учащегося, помочь ему или же он безразличен к учащемуся);

- определение познавательной ценности ситуации для педагога (что нового узнал педагог об учащемся из ситуации, поступка?);

- анализ основных причин возникновения ситуации или конфликта и его содержания (конфликт деятельности, поведения или отношений);

- анализ личности учащегося: его настроения, установок, активности, степени эмоционального возбуждения; отношения к коллективу, товарищам, педагогам, к совместной деятельности, к

самому себе; проявившихся в поступке положительных и отрицательных качеств.

Второй вариант:

- описание ситуации, ее участников;
- определение критического момента, когда можно было предупредить переход ситуации в конфликтную;
- оценка педагогом своих действий (что помешало изменить течение ситуации – эмоциональное состояние, присутствие свидетелей, растерянность, неожиданность и др.?);
- анализ приемов воздействия, которые использовал педагог;
- оценка приемов воздействия, которые использовал педагог, в том числе с точки зрения адекватности имеющейся у него на начало развития ситуации информации;
- анализ поведения педагога в ситуации, его ошибок;
- определение вариантов отношений с учащимся после конфликта.

Третий вариант:

- описание ситуации или конфликта;
- определение причин возникновения проблемной ситуации (внутренние и внешние условия) и ее перехода в конфликт;
- определение динамики конфликта;
- прояснение смысла конфликта для каждого из его участников;
- психологический анализ отношений между участниками ситуации.

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 изъяны 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 взаимодействием 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 анализ¹.

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

¹ Все ситуации взяты из кн.: Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе. М.: Просвещение, 1991. 128 с.

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?

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 противостоящие – 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 б. 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.

Самостоятельная работа

Проведите исследование по предложенным методикам¹.

Методика определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности

Методика разработана А. В. Карповым – доктором психологических наук, профессором Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, и кандидатом психологических наук В. В. Пономаревой и предназначена для оценки развития такого интегрального свойства, как рефлексивность; способность к рефлексии считается одной из важнейших характеристик личности, связанных с обучаемостью, успешностью в разных видах деятельности².

Методика помогает определить уровень сформированности рефлексивности не только как психического свойства, но и как процесса, а также состояния.

Данная методика исследует две основные сферы реализации рефлексивных процессов: анализ собственного мышления, сознания, деятельности личности и анализ содержания сознания другого человека, рассуждения за него, понимание его позиции и мотивов.

¹ Кроме предложенных ниже могут быть использованы методика «Барьеры педагогической деятельности» (прил. 3) и программа изучения профессионально-педагогической общительности (прил. 4).

² Методика взята из работы: *Карпов А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психол. журн. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–47.

Методика включает 27 утверждений, распределенных по четырем шкалам:

- 1) ретроспективная рефлексия деятельности;
- 2) рефлексия настоящей деятельности;
- 3) прогностическая рефлексия (рассмотрение будущей деятельности);
- 4) рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми.

Задача: выявить уровень сформированности свойства рефлексивности как предпосылки развития рефлексии – процесса, включенного в деятельность и общение.

Инструкция

Вам предстоит выразить степень своего согласия с несколькими утверждениями опросника. В бланке ответов напротив номера каждого утверждения поставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

- 1 – абсолютно неверно;
- 2 – неверно;
- 3 – скорее, неверно;
- 4 – не знаю;
- 5 – скорее, верно;
- 6 – верно;
- 7 – совершенно верно.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Текст опросника

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.

5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с кем-то, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.

6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.

7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.

8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.

9. Я часто ставлю себя на место другого человека.

10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.

11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.

12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.

13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.

14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.

15. Я беспокоюсь о своем будущем.

16. Думаю, что в большинстве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.

17. Порой я принимаю необдуманные решения.

18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.

19. Если происходит конфликт, то размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.

20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.

21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.

22. Бывает, что обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.

23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают у других людей мои слова и поступки.

24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какие слова лучше использовать, чтобы его не обидеть.

25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда я занимаюсь другими делами.

26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Бланк ответов

Номер утверждения	Вариант ответа	Номер утверждения	Вариант ответа	Номер утверждения	Вариант ответа
1		10		19	
2		11		20	
3		12		21	
4		13		22	
5		14		23	
6		15		24	
7		16		25	
8		17		26	
9		18		27	

Обработка и интерпретация результатов

Из 27 утверждений 15 являются прямыми (1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25-е утверждения), остальные 12 – обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов. Для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов.

Полученные «сырые» баллы переводятся в стены:

Стены	Тестовые «сырые» баллы
-------	------------------------

0	Меньше 100
1	100
2	101–107
3	108–113
4	114–122
5	123–130
6	131–139
7	140–147
8	148–156
9	157–171
10	172 и больше

Если испытуемый получил в результате перевода «сырых» баллов 7 стенов и более, это говорит о высоком уровне развития рефлексивности. Такой педагог в большей степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так и в настоящем и будущем. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно ее планировать и прогнозировать все возможные последствия.

Если испытуемый получил от 4 до 7 стенов – у него средний уровень развития рефлексивности; если меньше 4 – низкий: такому педагогу сложно поставить себя на место другого человека и регулировать собственное поведение.

Кроме того, как мы уже говорили, все утверждения теста можно объединить в 4 группы:

- 1) ретроспективная рефлексия деятельности (номера утверждений: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);
- 2) рефлексия настоящей деятельности (номера утверждений: 2, 3, 13, 14, 16, 17, 18, 26);
- 3) прогностическая рефлексия (номера утверждений: 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20);
- 4) рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми (номера утверждений: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

Методика исследования профессиональных деструкций личности педагога¹

Инструкция

Внимательно прочитайте каждый вопрос и обозначьте отношение к нему с помощью одного из утверждений: а) нет, это неверно; б) пожалуй, это верно; в) скорее всего, верно; г) совершенно верно. Отметьте свой ответ в бланке соответствующей буквой.

Бланк ответов может заполняться индивидуально или группой.

Опросник

1. Хронически не успевающие по моему предмету учащиеся вызывают у меня чувство досады, порой переходящее в негодование.

2. Думаю, что уровень моих способностей и другие качества выше, чем у многих моих коллег.

3. Я всегда нахожусь в центре внимания своих коллег.

4. Успех в любой деятельности зависит от наличия четкого ее алгоритма.

5. Мне кажется, что педагогическая практика в последние годы отягощена новыми теориями (принципами, концепциями), практически ничего не меняющими в обучении и воспитании учащихся.

6. Я считаю, что требовательность педагога – это одна из главных гарантий его успешности.

7. Я согласен с утверждением «Педагогика для меня – не просто профессия, а дело всей моей жизни. Весь опыт, знания я отдам детям...».

8. Я считаю, что учебные предметы можно подразделять на основные и второстепенные.

9. Я вмешиваюсь в поведение людей (в магазине, транспорте и т. д.), если замечаю какие-либо «ненормальные» его формы.

¹ Методика взята из кн.: Зеер Э. Ф. Практикум по психологии профессий: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2002. 174 с.

10. Я считаю, что чем меньше разница в возрасте педагога и ученика, тем лучше они понимают друг друга.

11. Мне кажется, что такие формы передачи информации, как указания, приказ, действуют намного эффективнее, чем другие.

12. Мне свойственно естественное чувство брезгливости, которое я испытываю при общении с людьми неопрятными, небрежно одетыми, физически непривлекательными.

13. Считаю, что профессия педагога очень напоминает профессию актера, режиссера.

14. Меня раздражают люди, поведение которых остается для меня непонятным.

15. Я прихожу к мнению, что мое истинное предназначение – актерская деятельность.

16. Моя профессия – одна из самых изнурительных и малоперспективных.

17. Мне нетрудно сделать замечание человеку (взрослому, ребенку), если он ведет себя, на мой взгляд, несоответствующим образом.

18. Люди, не желающие следовать моим рекомендациям, распоряжениям, советам, вызывают у меня негативное отношение.

19. Мне кажется, что молодежь за последние годы сильно изменилась не в лучшую сторону.

20. Я согласен, что самое главное в моей работе – это прочные глубокие знания того предмета (дисциплины), который я преподаю.

21. Я могу быть настолько приветливым с человеком, которого не люблю, что моего подлинного отношения никто не заметит.

22. Четкие инструкции и умозаключения являются важнейшей составляющей преподавания.

23. Откровенно говоря, мне приходилось занижать оценки ученикам только потому, что они по каким-либо причинам были неприятны мне.

24. Согласен, когда говорят, что раньше и учились лучше, и учили лучше.

25. Считаю, что профессионалу необходимо скрывать свои истинные чувства и эмоции.

26. Я стараюсь делиться с молодыми специалистами личным педагогическим опытом негативного характера.

27. Я прихожу к мысли, что ученики – это чуткие и благодарные зрители.

28. У меня возникает чувство досады и раздражения в том случае, если замечаю, что многие ученики одеты гораздо дороже и моднее меня.

29. Владение молодежным сленгом помогает педагогу устанавливать контакт с учениками.

30. Я считаю, что современному педагогу необходимо совершенствовать знания прежде всего по своему предмету (курсу, дисциплине).

31. За пределами стен учебного заведения я все равно чувствую себя педагогом.

32. Я согласен с выражением «Педагог – это второй человек после Бога, ибо он непогрешим».

33. Я постоянно контролирую социальное окружение детей (в том числе и своих собственных), так как считаю это залогом успешного воспитания.

34. Я замечаю, что хорошо организованная, аргументированная система наказания действует намного эффективнее других воспитательных средств.

35. Мне кажется, что 80 % времени, отведенного на занятие, я говорю сам.

36. Я согласен с мнением, что педагог – это центральная фигура образовательного процесса, так как на нем лежит вся полнота власти и ответственности.

37. Мне кажется, что ни одна из профессий не ставит перед человеком столько проблем и затруднений, как профессия педагога.

38. Я могу так войти в сценическую роль (образ), что забываю о том, что это только игра.

39. Мне кажется, что традиционные, устоявшиеся методы преподавания более доступны как для педагога, так и для учащихся.

40. Знание психологических теорий мало влияет на качество преподавания моего предмета.

41. Мне приятно, что мои ученики считают меня человеком ироничным, «подковыристым».

42. Я оцениваю свой стиль одежды как современный, модный, молодежный.

Бланк ответов

I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X		XI	
Номер утверждения	Вариант ответа	Номер утверждения	Вариант ответа	Номер утверждения	Вариант ответа	Номер утверждения	Вариант ответа	Номер утверждения	Вариант ответа	Номер утверждения	Вариант ответа	Номер утверждения	Вариант ответа	Номер утверждения	Вариант ответа	Номер утверждения	Вариант ответа	Номер утверждения	Вариант ответа	Номер утверждения	Вариант ответа
1		2		3		4		5		6		7		19		8		9		10	
12		11		13		22		30		14		16		24		20		17		29	
23		36		15		35		40		18		26		39		31		25		42	
28				21						33						37		32			
34				27																	
41				38																	

Ключ

За каждый ответ выставляется соответственно:

- за ответ «а» – 0 баллов;
- за ответ «б» – 1 балл;
- за ответ «в» – 2 балла; • за ответ «г» – 3 балла.

Утверждения объединены в группы в соответствии с видами возможных деструкций.

Пед агог иче ска грес сия	Авт (II) ори тар ност ь	Дем онст рат ивн ость	Дид акти чно сть	Дид мат изм	Дид ина нтн ость	Инф инф ере нтн ость	(VI) кон сер ват изм	Эко рол ево ион изм	Соц иал ьно еме рие	Пов еде нче ски тра й нсф ер
1	2	3	4	5	6	7	1 9	8	9	10
12	1 1	1 3	2 2	3 0	1 4	1 6	2 4	20	17	29
23	3 6	1 5	3 5	4 0	1 8	2 6	3 9	31	25	42
28		2 1			3 3			37	32	
34		2 7								
41		3 8								
<i>Максимальный балл по каждой деструкции</i>										
18	9	1 8	9	9	1 2	9	9	12	12	9

Деструкция считается несформированной, если показатель составляет менее 30 % от максимального балла										
До 5	Д о 3	Д о 5	Д о 3	Д о 3	Д о 4	Д о 3	Д о 3	До 4	До 4	До 3
Деструкция имеется, но ярко не выражена, если показатель составляет от 30 до 60 % от максимального балла										
6– 13	4 – 6	6 – 1 3	4 – 6	4 – 6	5 – 8	4 – 6	4 – 6	5– 8	5– 8	4– 6
Деструкция считается ярко выраженной, если показатель составляет более 60 % от максимального балла										
14 – 18	7 – 9	1 4 – 1 8	7 – 9	7 – 9	9 – 1 2	7 – 9	7 – 9	9– 12	9– 12	7– 9

При выявлении ярко выраженных деструкций специалисту необходимо еще раз познакомиться с их внешним проявлением в деятельности, вынести самостоятельное суждение о своем согласии с фактом наличия каждой из них, проанализировать причины возникновения деструкций и оценить свою способность к их устранению (коррекции).

Домашнее задание

1. Опишите полученные результаты по предложенным методикам.
2. Выберите одну из тем, предложенных ниже, и напишите эссе.
 - 1) Какие барьеры педагогического взаимодействия, на ваш взгляд, приводят к межличностным конфликтам в педагогическом процессе?

- 2) Опишите конфликтную ситуацию между педагогом и учащимся, свидетелем которой вы стали, проанализируйте ее с точки зрения педагога и с позиции учащегося.
- 3) Идеальный педагог. Какой он?
- 4) Идеальный учащийся. Какой он?
- 5) Что мешает нам понимать друг друга?

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Перечислите основные особенности педагогических конфликтов в диаде «педагог – учащийся».
2. Назовите причины возникновения педагогических конфликтов между педагогом и учащимся.
3. Раскройте суть психологического анализа конфликтных ситуаций.
4. Перечислите этапы урегулирования педагогического конфликта.
5. Опишите влияние возрастных особенностей на возникновение и протекание педагогических конфликтов.
6. Раскройте содержание понятия «профессиональная деформация».
7. Определите основные деформации, свойственные представителям педагогической профессии.

Список рекомендуемой литературы

1. *Анн Л.* Психологический тренинг с подростками / Л. Анн. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 271 с.
2. *Анцыферова Л. И.* Способность личности к преодолению деформаций своего развития / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 1. С. 6–19.
3. *Бараковская Н. И.* Субъект-субъектные и субъект-объектные отношения в педагогическом процессе: практическое пособие для учителей школ и студентов вузов / Н. И. Бараковская. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1999. 35 с.

4. *Белкин А. С.* Педагогическая конфликтология / А. С. Белкин, В. Д. Жаворонков, И. С. Зими́на. Екатеринбург: Глаголь, 1995. 96 с.
5. *Журавлев В. И.* Основы педагогической конфликтологии: учебник / В. И. Журавлев. Москва: Российское педагогическое агентство, 1995. 184 с.
6. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2004. 384 с.
7. *Смирнова Е. О.* Конфликтные дети / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. Москва: Эксмо, 2009. 176 с.

Тема 4. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ УЧАЩИМИСЯ

Цель – изучить особенности протекания и предупреждения конфликтов в системе «учащийся – учащийся».

Задачи:

- 1) рассмотреть специфические причины конфликтов между учащимися;
- 2) познакомиться с психологическими особенностями личности участников образовательного процесса;
- 3) выделить основные функции, осуществляемые педагогом-психологом в урегулировании конфликтов между учащимися.

Ключевые понятия: внешние и внутренние причины конфликтов, личность, характер, акцентуации характера.

Основные теоретические положения

Конфликты среди учащихся – частое явление и, по мнению учителей, являются обычным делом для школы. Конфликты в ученической среде характерны для всех поколений.

Г. И. Козырев говорит о том, что снижение или увеличение количества конфликтов между учащимися зависит от того, насколько успешно проходят процессы адаптации ребенка к школе, его социализации, от характера семейных отношений, того, насколько сформирована у него система ценностей (духовных, нравственных и др.) [39].

Непосредственные причины возникновения конфликтов между детьми носят эмоционально-личностный характер. Они связаны, как правило, с личностным восприятием происходящего вокруг, с чувственной реакцией на поведение и действия другого ребенка, с расхождением во взглядах на правильность игровых действий, поступков и т. п.

Конфликты между учащимися по *составу конфликтующих сторон* можно разделить на внутриличностные, межличностные и внутригрупповые.

Конфликты в детском коллективе также можно классифицировать по *форме* и *степени столкновения*: противоборство может быть открытым (спор, ссора и т. п.) и скрытым (действия исподтишка, маскировка истинных намерений и т. д.), спонтанно возникшим и преднамеренным, заранее спланированным или просто спровоцированным. Такие конфликты оказываются либо неизбежными, в известной степени закономерными, либо вынужденными, хотя и необходимыми; либо ничем не оправданными, лишенными всякой целесообразности.

Конфликты в детском коллективе могут выполнять самые разнообразные функции – как позитивные, так и негативные.

Специфические причины конфликтов «учащийся – учащийся»

Помимо уже рассмотренных нами основной причиной конфликтов между учащимися является, по мнению Г. Л. Воронина, отсутствие у детей коммуникативных навыков (грубость, хамство, жестокость, озлобленность) [16]. Исследования конфликтов типа «учащийся – учащийся» показали, что часто они бывают вызваны специфическими причинами внешнего и внутреннего порядка.

К *внешним* причинам можно отнести:

- учебные перегрузки детей, общую утомляемость учащихся, ведущие к обострению противоречий;
- смену школьного (или классного) коллектива и возникающие при этом трудности адаптации новичков;
- общую неблагоприятную морально-психологическую атмосферу в классе.

К *внутренним* причинам прежде всего относится несформированная рефлексивность.

Выделяют три вида рефлексии: ситуативную (актуальную), ретроспективную и перспективную.

Ситуативная рефлексия обеспечивает самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Поведенческими проявлениями

и характеристиками этого вида рефлексии являются время обдумывания субъектом своей текущей деятельности; степень развернутости процессов принятия решения; склонность к самоанализу в конкретных жизненных ситуациях.

Ретроспективная рефлексия проявляется в склонности к анализу свершившихся событий: предпосылок, мотивов и причин произошедшего; своего поведения, допущенных ошибок.

Перспективная рефлексия соотносится с анализом предстоящей деятельности, поведения; планированием, прогнозированием вероятных исходов и др. Ее основные поведенческие проявления: тщательное планирование деталей своего поведения, частое обращение к будущим событиям, ориентация на будущее.

Важно учитывать возрастные особенности рефлексии. В возрасте 6–7 – 10–11 лет ребенок переживает свою уникальность, свою самость, стремится утвердиться среди взрослых и сверстников, у него формируется самосознание. В учебной деятельности у школьника складываются представления о себе, самооценка, формируются навыки самоконтроля и саморегуляции. Рефлексия проявляется в возможности выделять особенности собственных действий и делать их предметом анализа, т. е. формируется способность самостоятельно устанавливать границы своих возможностей [102].

Л. С. Выготский предполагал, что в семилетнем возрасте начинает формироваться самооценка как обобщенное дифференцированное отношение ребенка к самому себе. Эта важнейший личностный конструкт, позволяющий контролировать собственную деятельность с позиции нормы, выстраивать свое поведение в соответствии с социальными требованиями. Представление о себе в младшем школьном возрасте формируется в процессе оценочной деятельности самого ребенка, в процессе его общения с другими людьми.

Положительная самооценка ребенка играет важную роль в успешном обучении и межличностном взаимодействии. Ребенок с положительной самооценкой уверен в себе и своих поступках, действиях. Во многом формирование самооценки зависит от похвалы и поддержки взрослых, в первую очередь – родителей и педагога.

Серьезной причиной, вызывающей конфликтные ситуации среди школьников, является *неопределенный социальный статус личности учащегося в школьном социуме*. Комфортное состояние или неустойчивое положение учащегося зависит от эмоциональных отношений в группе, наличия противоречий в учебном коллективе, от того социометрического статуса, который он имеет в классе (группе).

Каждый учащийся в группе занимает определенное социометрическое положение: лидер, предпочитаемый, принимаемый, пренебрегаемый, отверженный. Положение лидера («звезды», «любимчика») делает учащегося социально уязвимым; а изменения его места в группе часто приводят к столкновениям с одноклассниками. Статус пренебрегаемого или отверженного («белая ворона», «козел отпущения», «изгой»), потеря или отсутствие друзей приводят к негативным взаимоотношениям в группе, влияют на психическое состояние личности (повышаются тревожность, негативизм, озлобленность и др.), что может явиться причиной возникновения конфликтных ситуаций в группе.

Характерологические особенности личности

Понятие акцентуации впервые ввел немецкий психиатр и психолог, профессор неврологической клиники Берлинского университета Карл Леонгард. Им же была разработана классификация типов акцентуации личности. В нашей стране получила распространение классификация, предложенная известным детским психиатром, профессором А. Е. Личко [47].

Акцентуация характера (от лат. *accentus* – ударение) – своеобразный «перекос», «слабое место» или гипертрофированная выраженность отдельных черт характера, что обуславливает повышенную уязвимость личности в отношении определенного рода воздействий и затрудняет ее адаптацию в некоторых специфичных ситуациях, в результате чего ухудшается взаимодействие субъекта с окружающими, проявляются однотипные затруднения и конфликты [4, 18, 41, 63].

Характер (от гр. *character* – печать, чеканка) – совокупность индивидуальных психологических свойств, проявляющаяся в

типичных для данного субъекта способах деятельности и формах поведения [53].

Характер наиболее полно отражает структуру личности. Он является формируемым психологическим новообразованием личности, подвергающимся коррекции и самокоррекции в процессе социализации.

Черты характера помогают (или мешают) личности устанавливать правильные взаимоотношения с людьми, проявлять выдержку и самообладание в решении сложных жизненных вопросов, отвечать за свои действия и поведение в обществе [103].

К. Леонгард выделил десять типов акцентуаций [79].

1. Особенностью *гипертимического типа* (гипертимного, по А. Личко) личности является постоянное (или частое) пребывание в приподнятом настроении, даже при отсутствии каких-либо внешних причин для этого.

Приподнятое настроение сочетается с высокой активностью, жаждой деятельности. Для гипертимов характерны общительность, словоохотливость, активность, подвижность, склонность к озорству. Они смотрят на жизнь оптимистически, не теряя этого качества и при возникновении препятствий. Трудности часто преодолевают без особого труда, в силу органично присущей им активности и деятельности [40].

Особенности психолого-педагогической работы. В учебном процессе поведенческие особенности личности гипертимного типа акцентуации характера очень часто вызывают недовольство педагогов в связи с неусидчивостью и недисциплинированностью таких детей.

Недовольство иногда перерастает в устойчивое негативное отношение к учащемуся. Более того, со временем такое поведение может начать восприниматься педагогом как злонамеренное, как демонстрация со стороны ученика неуважения и неприязни. Гипертимы склонны к недостаточному осознанию дистанции между собой и старшими (по статусу и возрасту). Крайней формой негативного отношения педагога к учащемуся может быть неприятие его поведения и игнорирование причин такого поведения.

*Пример*¹. Педагогам одного из учебных заведений была предложена помощь в проведении психолого-педагогической коррекционной работы с учащимися. Для психологического консультирования было необходимо отобрать только тех учащихся, которые оценивались бы педагогами как «очень трудные», вызывающие чрезвычайную тревогу, даже как имеющие криминальный потенциал.

Из восьмисот учащихся педагогами было отобрано только двадцать таких «особых», из них все 100 % оказались гипертимами. При этом у большинства ребят не было обнаружено каких-то дополнительных признаков делинквентного поведения, кроме характерной для гипертимов неусидчивости, недисциплинированности и вообще повышенной активности.

Рекомендации педагогу-психологу. В целях предупреждения формирования у педагогов устойчивого негативного отношения к таким учащимся целесообразно проводить коррекционную работу не только с учащимися, но и с самими педагогами. Необходимо разъяснять особенности и механизмы гипертимного поведения, следует акцентировать внимание педагога на том, что в основе недисциплинированности и неусидчивости лежат определенные характерологические особенности, а вовсе не негативная учебная мотивация или, тем более, неприязненное отношение учащегося к педагогу.

Особые трудности возникают у педагогов при работе с учащимися, имеющими гипертимную акцентуацию, в ситуациях строгой регламентации, жесткой дисциплины, постоянной навязчивой опеки и контроля. В этих ситуациях повышается вероятность нарушения дисциплины со стороны учащегося, возникает опасность внезапных вспышек гнева и, как следствие, – конфликта с педагогами (воспитателями, родителями).

Делинквентность таких учащихся обусловлена не столько четко выраженными антисоциальными установками, сколько легкомыслием, гиперактивностью, реакцией группирования и склонностью к риску. А.

¹ Здесь и далее в данной теме приведены примеры из кн.: Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 574 с.

Личко относит гипертимный тип акцентуации личности к группе риска с точки зрения делинквентности.

2. *Застревающий тип* (нет соответствия у А. Личко) отличается высокой устойчивостью аффекта, длительностью эмоционального отклика, переживаний. Оскорбление личных интересов и достоинства, как правило, долго не забывается и никогда не прощается просто так. В связи с этим окружающие часто характеризуют их как злопамятных и мстительных людей. К этому есть основания: переживание аффекта часто сочетается с фантазированием, вынашиванием плана мести обидчику. Болезненная обидчивость этих людей, как правило, хорошо заметна. Их также можно назвать чувствительными и легкоуязвимыми. *Особенности психолого-педагогической работы.* В связи с этими особенностями необходимо учитывать, что даже совершенно случайная несправедливость или поспешно нанесенная обида может стать причиной потери личного контакта между подростком и педагогом. Потеря контакта и концентрация на обиде, как правило, не только влекут за собой проблемы в личных взаимоотношениях, но и сказываются на отношении к предмету, на успеваемости.

Отношение к учебному предмету («люблю – не люблю», «нравится – не нравится») опосредовано отношением ученика к учителю. Отношение к преподавателю является значимым фактором, обуславливающим привлекательность предмета.

Устойчивость аффекта и обидчивость проявляются у акцентуанта застревающего типа и во взаимоотношениях со сверстниками. В данном случае негативное изменение личного отношения часто сопровождается вынашиванием «достойного» ответа обидчику. Причем месть может быть скрытой, «тонкой», отсроченной по времени.

Рекомендации педагогу-психологу. Педагоги почти не замечают данный тип акцентуации. Часто представителями этого типа являются учащиеся с асоциальной направленностью, с девиациями поведения, с выраженной социальной дезадаптацией.

Психолого-педагогическая коррекция должна учитывать индивидуальные особенности такого учащегося и быть направлена на изменение у него системы установок и поведения в ходе

консультационных бесед. Фразы педагога-психолога могут быть обращены не к самому акцентуанту, а к группе в целом. Опосредованно, в виде общих рассуждений до него важно донести идею нецелесообразности длительных обид хотя бы с точки зрения их вреда для психического и соматического здоровья.

Воздействие педагога должно стимулировать скорейший выход из «застревания». Психолого-педагогическая коррекция имеет в данном случае ситуативный характер и связана с изменением отношения личности к конкретной ситуации или к конкретному человеку. Коррекционные мероприятия могут помочь повысить социальную адаптивность учащегося.

3. Особенности *эмотивного типа личности* (лабильного, по А. Личко) являются высокая чувствительность и глубокие реакции в области эмоций. Для таких людей характерны мягкосердечие, доброта, задушевность, эмоциональная отзывчивость, эмпатия. Эти особенности постоянно проявляются во внешних реакциях личности в различных ситуациях (например, в повышенной плаксивости).

Особенности психолого-педагогической работы. Эмотивные пики в характере подростка обычно остаются для педагога незамеченными. Педагоги часто игнорируют такие особенности подростка, как повышенная чувствительность к тому, что его не понимают, и впечатлительность. А между тем, такие учащиеся остро реагируют на различные оплошности в поведении педагога.

Рекомендации педагогу-психологу. Во взаимодействии с эмотивной личностью важны эмоциональная открытость, чувствительность и эмоциональная отзывчивость. Эмпатийное поведение педагога оказывается очень желательным в силу того, что потребность в сочувствии и сопереживании у такого подростка актуализирована и ярко выражена. Проявление эмпатии ведет к быстрому установлению позитивных и доверительных отношений. Высокая эмоциональная чувствительность эмотивных акцентуантов, изменчивость настроения позволяет им легко выявлять фальшь, безразличие и черствость со стороны взрослого, они тонко чувствуют и чрезвычайно быстро реагируют на подобное отношение.

А. А. Реан отмечает высокий процент выраженности этого типа акцентуации среди делинквентных подростков, потому что значительное число «трудных» учащихся проходит через эмоциональную депривацию, которая может оказаться одним из пусковых механизмов делинквентности. Для эмотивных подростков эмоциональная депривация может иметь особо негативные последствия, а наличие искреннего эмоционального контакта между таким подростком и педагогом дает самые положительные результаты [79].

Пример. Психолого-педагогическая характеристика, написанная классным руководителем на Леонида Я., 14,5 лет, состоящего на учете в Инспекции по делам несовершеннолетних. «Леонид учится в шестом классе второй год. Способности есть, но систематически не работает. На уроках занимается посторонними делами. На замечания отвечает резко, грубит, создает конфликтные ситуации: ходит по классу, пересаживается с места на место, мешает одноклассникам. На уроки постоянно опаздывает, много прогулов без уважительных причин, курит. В коллективе авторитетом не пользуется, в общественной жизни класса участия не принимает. Типичные нарушения: опоздания, курение, создание конфликтных ситуаций, прогулы уроков, драки, грубость, побеги из дома.

Поведение обсуждалось на совещании у директора, родительском комитете и в детской комнате милиции. Мать по вызову в школу не приходит, выгораживает сына, с поведением сына не справляется». В процессе исследования у подростка была выявлена эмотивная акцентуация характера. Социально-психологический анамнез показал, что обстановка в семье психологически неблагоприятная: подросток испытывает эмоциональную депривацию, неоднократно совершал побеги из дома.

Для эффективного педагогического общения, направленного на коррекцию девиантного поведения, педагогу необходимо было учитывать повышенную эмотивность Леонида Я., поскольку эмоционально чувствительный, ранимый, испытывающий дефицит сочувствия и сопереживания подросток нуждается прежде всего в поддержке и понимании.

4. Внешними проявлениями *педантичного типа* (психоастенического, по А. Личко) акцентуации характера являются повышенная аккуратность, тяга к порядку, нерешительность и осторожность. Прежде чем что-либо сделать, долго и тщательно все обдумывают. За внешней педантичностью стоят нежелание и неспособность к быстрым переменам, к принятию ответственности. Эти люди без нужды не меняют место работы. Любят свое дело, привычную работу, добросовестны в быту.

5. Главной особенностью *тревожного типа* (сенситивного, по А. Личко) акцентуации характера является повышенная тревожность по поводу возможных неудач, беспокойство за свою судьбу и судьбу близких. При этом объективных поводов к такому беспокойству, как правило, нет или они незначительны. Отличаются робостью, иногда проявлением покорности. Постоянная настороженность перед внешними обстоятельствами сочетается с неуверенностью в собственных силах.

6. Особенностью *циклотимического типа* (циклоидного, по А. Личко) акцентуации характера является систематическая смена гипертимических и дистимических состояний. В гипертимической фазе поведения радостные события вызывают у циклотимов не только радостные эмоции, но и жажду деятельности, повышенную словоохотливость, активность. Печальные события вызывают не только огорчение, но и подавленность. В этом состоянии характерны замедленность реакций и мышления, замедление и снижение эмоционального отклика.

7. Человек с *демонстративным типом* (истероидным, по А. Личко) акцентуации характера постоянно стремится произвести впечатление, привлечь к себе внимание, быть в центре. Это проявляется в тщеславном, зачастую нарочитом, поведении, в частности, в таких чертах, как самовосхваление, восприятие и преподнесение себя как центрального персонажа любой ситуации. Значительная доля того, что такой человек говорит о себе, обычно оказывается плодом его фантазии или же значительно приукрашенным изложением событий.

Особенности психолого-педагогической работы. Эта особенность обуславливает как само поведение демонстративной личности, так и особенности психолого-педагогического взаимодействия с ним.

Игнорирование такой личности, отношение к ней по принципу: «Ты ничем не выделяешься на общем фоне» может вызвать гиперактуализацию демонстративной потребности вплоть до аффективной реакции, в результате чего может произойти резкий разрыв отношений с педагогом. Для данного типа акцентуации характерны проявления эгоцентризма в сфере сексуальных реакций через демонстративное поведение, афиширование своих реальных и мнимых связей, самооговоры в целях привлечения к себе внимания окружающих.

Психические колебания на поведенческом уровне могут выражаться в форме демонстративной делинквентности и даже демонстративного суицида. Потребность привлечь к себе внимание, не находя удовлетворения, может привести к побегам из дома, уходам из школы, попыткам самоубийства или к словесным угрозам его совершения.

Рекомендации педагогу-психологу. В процессе психолого-педагогической и психолого-коррекционной работы следует быть осторожным в разоблачении фантазий «демонстративных» акцентуантов. Угроза разоблачения («Он не такой, каким себя представляет») трудно переносится демонстративной личностью, попытки суицида и другие подобные действия могут стать реальностью.

С «демонстративными» акцентуантами целесообразно переводить беседы в плоскость виктимного поведения, говорить с ними о риске вовлечения в криминальную ситуацию в качестве жертвы.

Примером может служить фрагмент из материалов судебно-психологической экспертизы по делу об изнасиловании шестнадцатилетней Н. При анализе ситуации в ходе психологического исследования личности потерпевшей были выявлены ее характерные черты, а именно диагностирована акцентуация характера демонстративного типа. Был проведен анализ поведения Н. в предкриминальной ситуации. Гуляя вечером с двумя подругами, около

23 часов Н. встретила своего знакомого – семнадцатилетнего Г., учащегося ПТУ. Всем своим поведением в процессе завязавшейся беседы Н. пыталась демонстрировать свою «взрослость» и большой, по сравнению с подругами, опыт общения с юношами. Ей было лестно, что именно ей в присутствии двух девушек Г. предложил покататься на мотоцикле, и она охотно на это согласилась. Поведение Н. стало иным, как только они оказались наедине в поле, вдали от жилого массива, поскольку демонстрация ситуативного имиджа «девушки легкого поведения» была рассчитана не столько на Г., сколько на подруг Н. На предложение Г. вступить в половую связь Н. ответила отказом, просила ее не трогать, отвезти домой. Угрожая совершить насилие в извращенных формах, Г. подавил сопротивление Н. и совершил насильственный половой акт. Таким образом, эгоцентризм Н., демонстративность поведения и жажда внимания определили ее виктимное поведение в криминальной ситуации, которое оказало провоцирующее воздействие на поведение семнадцатилетнего Г. и на все дальнейшее развитие криминогенной ситуации.

8. Особенностью *возбудимого типа* (эпилептоидного, по А. Личко) личности является выраженная импульсивность поведения. Манера общения и поведения такого человека в значительной мере зависит не от логики, не от рационального осмысления своих поступков, а обусловлена порывом, влечением, инстинктом или неконтролируемыми побуждениями. В области социального взаимодействия для представителей этого типа характерна крайне низкая терпимость, что может расцениваться и как отсутствие терпимости вообще.

Особенности психолого-педагогической работы. Поскольку в области социального взаимодействия психологические проявления данной акцентуации выглядят как низкая терпимость, знание педагогом этих особенностей, их антиципация, готовность к проявлению соответствующих им поведенческих реакций имеет позитивное значение. Эта готовность педагога может предупредить возможные срывы как ответные реакции на импульсивность и нетерпимость учащегося.

Рекомендации педагогу-психологу. Важной задачей психологической службы является диагностика данного типа акцентуации; информирование педагогов; формирование у педагога готовности к проявлению неконтролируемых действий, агрессивности со стороны учащегося, т. е. обучение методам саморегуляции, техникам эффективного общения (самокоррекция собственных личностных установок и привычных поведенческих реакций, формирование соответствующей мотивации).

Возбудимый тип акцентуации входит в группу особого риска делинквентного поведения. По данным А. Личко, такой тип занимает второе место по частоте делинквентности среди всех типов акцентуаций [79]. Эти подростки – наиболее частые участники насильственных деликтов, опасных с социальной точки зрения и имеющих самые суровые правовые последствия.

9. *Дистимический тип* (нет соответствия у А. Личко) – антипод гипертимического. Такие подростки сконцентрированы на мрачных, печальных сторонах жизни, что проявляется в поведении, в общении, в особенностях восприятия жизни, событий и других людей (социально-перцептивные особенности). Обычно эти люди по натуре серьезны. Активность, а тем более гиперактивность им несвойственны.

10. Главной чертой *экзальтированного типа* (по А. Личко также экзальтированного) личности является бурная, экзальтированная реакция на происходящее. Такие люди легко приходят в восторг от радостных событий и в отчаяние от печальных. Их отличает крайняя впечатлительность по поводу любого события или факта. При этом внутренняя впечатлительность и склонность к переживаниям находят в их поведении яркое внешнее выражение.

Мы представили краткий анализ акцентуаций и дали несколько рекомендаций педагогам по работе с детьми, имеющими тот или иной тип акцентуации характера. Хотелось бы добавить, что необходимо формировать у педагогов психологическую компетентность по вопросам акцентуаций, анализу личности и поведения конкретного учащегося в определенных ситуациях.

Специфика протекания педагогического конфликта между учащимися

В любом конфликте, несмотря на все их разнообразие, можно выделить следующие стадии:

- потенциальное формирование противоречивых интересов, ценностей, норм (в игровом, учебном процессе, в общении детей);
- переход потенциального конфликта в реальный (состояние фрустрации, нарушение территории ребенка или ущемление его личных интересов);
- конфликтные действия и эмоциональные проявления (обида, гнев, оскорбления, агрессивные насильственные действия и т. д.);
- урегулирование или разрешение конфликта.

Таким образом, задача педагогов и педагога-психолога при предупреждении, урегулировании конфликта в школьном коллективе – научить детей конструктивно выходить из возникающих конфликтных ситуаций, не доводя дело до агрессивных решений вопросов общения. То есть создавать условия, способствующие формированию корректного поведения, согласованным действиям, конструктивному решению проблемных ситуаций в конфликтных игровых действиях.

Самостоятельная работа

1. Проведите психолого-педагогический анализ ситуации, описанной в «Педагогической поэме» А. С. Макаренко. Сформулируйте свое мнение по поводу педагогического приема, который использовал А. С. Макаренко. «Приход новых колонистов сильно расшатал наш некрепкий коллектив, и мы снова приблизились к “малине”».

Наши первые воспитанники были приведены в порядок только для нужд самой первой необходимости. Последователи отечественного анархизма еще менее склонны были подчиняться какому бы то ни было порядку. Нужно, однако, сказать, что открытое сопротивление и хулиганство по отношению к воспитательскому персоналу в колонии никогда не возрождалось. Можно думать, что Задоров, Бурун, Таранец и другие умели сообщить новеньким краткую историю первых

горьковских дней. И старые, и новые колонисты всегда демонстрировали уверенность, что воспитательский персонал не является силой, враждебной по отношению к ним. Главная причина такого настроения безусловно лежала в работе наших воспитателей, настолько самоотверженной и, очевидно, трудной, что она, естественно, вызывала к себе уважение. Поэтому колонисты, за очень редким исключением, всегда были в хороших отношениях с нами, признавали необходимость работать и заниматься в школе, в сильной мере понимали, что это вытекает из общих наших интересов. Лень и неохота переносить лишения у нас проявлялись в чисто зоологических формах и никогда не принимали формы протеста.

Мы отдавали себе отчет в том, что все это благополучие есть чисто внешняя форма дисциплины и что за ним не скрывается никакая, даже самая первоначальная культура.

Вопрос, почему колонисты продолжают жить в условиях нашей бедности и довольно тяжелого труда, почему они не разбегаются, разрешался, конечно, не только в педагогической плоскости. 1921 год для жизни на улице не представлял ничего завидного. Хотя наша губерния не была в списке голодающих, но в самом городе все же было очень сурово и, пожалуй, голодно. Кроме того, в первые годы мы почти не получали квалифицированных беспризорных, привыкших к бродяжничеству на улице. Большею частью наши ребята были дети из семьи, только недавно порвавшие с нею связь.

Хлопцы наши представляли в среднем комбинацию очень ярких черт характера с очень узким культурным состоянием. Как раз таких и старались присылать в нашу колонию, специально предназначенную для трудновоспитуемых. Подавляющее большинство их было малограмотно или вовсе неграмотно, почти все привыкли к грязи и вшам, по отношению к другим людям у них выработалась постоянная защитно-угрожающая поза примитивного героизма.

Выделялись из всей этой толпы несколько человек более высокого интеллектуального уровня как Задоров, Бурун, Ветковский, Братченко, а из вновь прибывших – Карабанов и Митягин, остальные только очень постепенно и чрезвычайно медленно приобщались к

приобретениям человеческой культуры, тем медленнее, чем мы были беднее и голоднее.

В первый год нас особенно удручало их постоянное стремление к ссоре друг с другом, страшно слабые коллективные связи, разрушаемые на каждом шагу из-за первого пустяка. В значительной мере это проистекало даже не из вражды, а все из той же позы героизма, не корректированной никаким политическим самочувствием. Хотя многие из них побывали в классово-враждебных лагерях, у них не было никакого ощущения принадлежности к тому или другому классу. Детей рабочих у нас почти не было, пролетариат был для них чем-то далеким и неизвестным, к крестьянскому труду большинство относилось с глубоким презрением, не столько, впрочем, к труду, сколько к отсталому крестьянскому быту, крестьянской психике. Оставался, следовательно, широкий простор для всякого своеволия, для проявления одичавшей, припадочной в своем одиночестве личности.

Картина, в общем, была тягостная, но все же зачатки коллектива, зародившиеся в течение первой зимы, потихоньку зеленели в нашем обществе, и эти зачатки во что бы то ни стало нужно было спасти, нельзя было новым пополнениям позволить приглушить эти драгоценные зеленя. Главной своей заслугой я считаю, что тогда я заметил это важное обстоятельство и по достоинству его оценил. Защита этих первых ростков потом оказалась таким невероятно трудным, таким бесконечно длинным и тягостным процессом, что, если бы я знал это заранее, я, наверное, испугался бы и отказался от борьбы. Хорошо было то, что я всегда ощущал себя накануне победы, для этого нужно было быть неисправимым оптимистом.

Каждый день моей тогдашней жизни обязательно вмещал в себя и веру, и радость, и отчаяние.

Вот идет все как будто благополучно. Воспитатели закончили вечером свою работу, прочитали книжку, просто побеседовали, поиграли, пожелали ребятам спокойной ночи и разошлись. Хлопцы остались в мирном настроении, приготовились укладываться спать. В моей комнате отбиваются последние удары дневного рабочего пульса, сидит еще Калина Иванович и по обыкновению занимается каким-нибудь обобщением, торчит кто-нибудь из любопытных колонистов, у

дверей Братченко с Гудом приготовились к очередной атаке на Калину Ивановича по вопросам фуражных, и вдруг с криком врывается пацан: “В спальне хлопцы режутся!”.

Я – бегом из комнаты. В спальне содом и крик. В углу две зверски ощерившиеся группы. Угрожающие жесты и наскоки перемешиваются с головокружительной руганью; кто кого-то “двигает” в ухо, Бурун отнимает у одного из героев финку, а издали ему кричат: “А ты чего мешаешься? Хочешь получить мою расписку?”.

На кровати, окруженный толпой сочувствующих, сидит раненый и молча перевязывает куском простыни порезанную руку.

Я никогда не разнимал дерущихся, не старался их перекричать.

За моей спиной Калина Иванович испуганно шепчет: “Ой, скорийше, скорийше, голубчику, бо вони ж, паразиты, порежут один одного...”.

Но я стою молча в дверях и наблюдаю. Постепенно ребята замечают мое присутствие и замолкают. Быстро наступающая тишина приводит в себя и самых разъяренных. Прячутся финки и опускаются кулаки, гневные и матерные монологи прерываются на полуслове. Но я продолжаю молчать: внутри меня самого закипают гнев и ненависть ко всему этому дикому миру. Это ненависть бессилия, потому что я очень хорошо знаю: сегодня не последний день.

Наконец в спальне устанавливается жуткая, тяжелая тишина, утихают даже глухие звуки напряженного дыхания.

Тогда вдруг взрываюсь я сам, взрываюсь и в приступе настоящей злобы и в совершенно сознательной уверенности, что так нужно: “Ножи на стол! Да скорее, черт!..”.

На стол выкладываются ножи: финки, кухонные, специально взятые для расправы, перочинные и самодельные, изготовленные в кузнице. Молчание продолжает висеть в спальне. Возле стола стоит и улыбается Задоров, прелестный, милый Задоров, который сейчас кажется мне единственным родным, близким человеком. Я еще коротко приказываю:

– Кистени!

– Один у меня, я отнял, – говорит Задоров. Все стоят, опустив головы.

– Спать!..

Я не ухожу из спальни, пока все не укладываются.

На другой день ребята стараются не вспоминать вчерашнего скандала. Я тоже ничем не напоминаю о нем. Проходит месяц-другой. В течение этого времени отдельные очаги вражды в каких-то тайных углах слабо чадят, и если пытаются разгореться, то быстро притушиваются в самом коллективе. Но вдруг опять разрывается бомба, и опять разъяренные, потерявшие человеческий вид колонисты гоняются с ножами друг за другом.

В один из вечеров я увидел, что мне необходимо прикрутить гайку, как у нас говорят. После одной из драк я приказываю Чоботу, одному из самых неугомонных рыцарей финки, идти в мою комнату. Он покорно бредет. У себя я ему говорю:

– Тебе придется оставить колонию.

– А куда я пойду?

– Я тебе советую идти туда, где позволено резаться ножами. Сегодня ты из-за того, что товарищ не уступил тебе место в столовой, пырнул его ножом. Вот и ищи такое место, где споры разрешаются ножом.

– Когда мне идти?

– Завтра утром.

Он угрюмо уходит. Утром, за завтраком, все ребята обращаются ко мне с просьбой: пусть Чобот останется, они за него ручаются.

– Чем ручаетесь?

Не понимают.

– Чем ручаетесь? Вот если он все-таки возьмет нож, что вы тогда будете делать?

– Тогда вы его выгоните.

– Значит, вы ничем не ручаетесь? Нет, он пойдет из колонии.

Чобот после завтрака подошел ко мне и сказал:

– Прощайте, Антон Семенович, спасибо за науку...

– До свиданья, не поминай лихом. Если будет трудно, приходи, но не раньше как через две недели.

Через месяц он пришел, исхудавший и бледный.

- Я вот пришел, как Вы сказали.
- Не нашел такого места?

Он улыбнулся.

- Отчего “не нашел”? Есть такие места... Я буду в колонии, я не буду брать ножа в руки.

Колонисты любовно встретили нас в спальне:

- Все-таки простили! Мы ж говорили!» [51, с. 203–205].

2. Проведите исследование по предложенной методике.

Опросник Шмишека

Данный личностный опросник, предназначенный для диагностики типа акцентуации характера личности, является реализацией типологического подхода к ее изучению. Опубликован Г. Шмишеком в 1970 г.¹ Тест состоит из 88 вопросов, на которые требуется ответить «да» или «нет».

Разработан также сокращенный вариант опросника.

С помощью данной методики определяются следующие типы акцентуации личности:

1. *Демонстративный тип.* Характеризуется повышенной способностью к вытеснению.

2. *Педантичный тип.* Характеризуется повышенной ригидностью, инертностью психических процессов, неспособностью к вытеснению травмирующих переживаний.

3. *Застревающий тип.* Характерна чрезмерная стойкость аффекта.

4. *Возбудимый тип.* Повышенная импульсивность, ослабление контроля над влечениями и побуждениями.

5. *Гипертимический тип.* Повышенный фон настроения в сочетании с оптимизмом и высокой активностью.

6. *Дистимический тип.* Сниженный фон настроения, пессимизм, фиксация на теневых сторонах жизни, заторможенность.

7. *Тревожно-боязливый.* Склонность к страхам, робость и пугливость.

¹ Текст опросника взят из кн.: Батаршев А. В. Диагностика черт личности и акцентуаций: практическое руководство. М.: Психотерапия, 2006. 288 с.

8. *Циклотимический тип.* Смена гипертимических и дистимических фаз.

9. *Аффективно-экзальтированный.* Легкий переход от восторга к печали. Восторг и печаль – основные сопутствующие этому типу состояния.

10. *Эмотивный тип.* Родственен аффективно-экзальтированному, но проявления не столь бурны. Лица этого типа отличаются особой впечатлительностью и чувствительностью.

В отечественной практике опросник использовали в клинико-психологических исследованиях.

Инструкция

Вам предлагается ответить на 88 вопросов, касающихся различных сторон вашей личности. Рядом с номером вопроса поставьте знак «+» («да»), если согласны, или «-» («нет»), если не согласны. Отвечайте быстро, надолго не задумывайтесь.

Детский вариант

1. Ты обычно спокоен, весел?
2. Легко ли ты обижаешься, огорчаешься?
3. Легко ли ты можешь расплакаться?
4. Много ли раз ты проверяешь, нет ли ошибок в твоей работе?
5. Такой ли ты сильный, как твои одноклассники?
6. Легко ли ты переходишь от радости к грусти и наоборот?
7. Любишь ли ты быть главным в игре?
8. Бывают ли дни, когда ты без всяких причин на всех сердисься?
9. Серьезный ли ты человек?
10. Всегда ли ты стараешься добросовестно выполнять задания учителей?
11. Умеешь ли ты выдумывать новые игры?
12. Скоро ли ты забываешь, если кого-нибудь обидел?
13. Считаешь ли ты себя добрым, умеешь ли сочувствовать?

14. Бросив письмо в почтовый ящик, ты проверяешь рукой, не застряло ли оно в прорези?
15. Стараешься ли ты быть лучшим в школе, в спортивной секции, в кружке?
16. Когда ты был маленьким, ты боялся грозы, собак?
17. Считают ли тебя ребята чересчур старательным и аккуратным?
18. Зависит ли твое настроение от домашних и школьных дел?
19. Можно ли сказать, что большинство твоих знакомых любят тебя?
20. Бывает ли у тебя беспокойно на душе?
21. Тебе обычно немного грустно?
22. Переживая горе, случалось ли тебе рыдать?
23. Тебе трудно оставаться на одном месте?
24. Борешься ли ты за свои права, когда с тобой поступают несправедливо?
25. Приходилось ли тебе когда-нибудь стрелять из рогатки в кошек?
26. Раздражает ли тебя, когда занавес или скатерть висят неровно?
27. Когда ты был маленьким, ты боялся оставаться один дома?
28. Бывает ли так, что тебе весело или грустно без причины?
29. Ты – один из лучших учеников в классе?
30. Часто ли ты веселишься, дурачишься?
31. Легко ли ты можешь рассердиться?
32. Чувствуешь ли ты себя иногда очень счастливым?
33. Умеешь ли ты веселить ребят?
34. Можешь ли ты прямо сказать кому-то все, что ты о нем думаешь?
35. Боишься ли ты крови?
36. Охотно ли ты выполняешь школьные поручения?

37. Заступишься ли ты за тех, с кем поступили несправедливо?
38. Тебе неприятно входить в темную пустую комнату?
39. Тебе больше по душе медленная и точная работа, чем быстрая и не такая точная?
40. Легко ли ты знакомишься с людьми?
41. Охотно ли ты выступаешь на утренниках, вечерах?
42. Ты когда-нибудь убежал из дома?
43. Ты когда-нибудь расстраивался из-за ссоры с ребятами, учителями настолько, что не мог пойти в школу?
44. Кажется, ли тебе жизнь тяжелой?
45. Можешь ли ты при неудаче посмеяться над собой?
46. Стараешься ли ты помириться, если ссора произошла не по твоей вине?
47. Любишь ли ты животных?
48. Уходя из дому, приходилось ли тебе возвращаться, чтобы проверить, не случилось ли чего-нибудь?
49. Кажется, ли тебе иногда, что с тобой или твоими родными должно что-то случиться?
50. Твое настроение зависит от погоды?
51. Трудно ли тебе отвечать в классе, даже если ты знаешь ответ на вопрос?
52. Можешь ли ты, если сердиться на кого-то, начать драться?
53. Нравится ли тебе быть среди ребят?
54. Если тебе что-то не удастся, можешь ли ты прийти в отчаяние?
55. Можешь ли ты организовать игру, работу?
56. Упорно ли ты стремишься к цели, даже если на пути встречаются трудности?
57. Плакал ли ты когда-нибудь во время просмотра кинофильма, чтения грустной книги?
58. Бывает ли тебе трудно уснуть из-за каких-нибудь забот?
59. Подсказываешь ли ты или даешь списывать?

60. Боишься ли ты пройти один по темной улице вечером?
61. Следишь ли ты за тем, чтобы каждая вещь лежала на своем месте?
62. Бывает ли с тобой так, что ты ложишься спать с хорошим настроением, а просыпаешься с плохим?
63. Свободно ли ты чувствуешь себя с незнакомыми ребятами (в новом классе, лагере)?
64. Бывает ли у тебя головная боль?
65. Часто ли ты смеешься?
66. Если ты не уважаешь человека, можешь ли ты вести себя с ним так, чтобы он этого не замечал (не показывать своего неуважения)?
67. Можешь ли ты сделать много разных дел за один день?
68. Часто ли с тобой бывают несправедливы?
69. Любишь ли ты природу?
70. Уходя из дома, ложась спать, проверяешь ли ты, заперта ли дверь, выключен ли свет?
71. Боязлив ли ты, как ты считаешь?
72. Меняется ли твое настроение за праздничным столом?
73. Участвуешь ли ты в драматическом кружке, любишь ли ты читать стихи со сцены?
74. Бывает ли у тебя без особой причины угрюмое настроение, при котором тебе ни с кем не хочется говорить?
75. Бывает ли, что ты думаешь о будущем с грустью?
76. Бывают ли у тебя неожиданные переходы от радости к тоске?
77. Умеешь ли ты развлекать гостей?
78. Подолгу ли ты сердишься, обижаешься?
79. Сильно ли ты переживаешь, если горе случилось у твоих друзей?
80. Станешь ли ты из-за ошибки, помарки переписывать лист в тетради?

81. Считаешь ли ты себя недоверчивым?
82. Часто ли тебе снятся страшные сны?
83. Возникало ли у тебя желание прыгнуть в окно или броситься под машину?
84. Становится ли тебе весело, если все вокруг веселятся?
85. Если у тебя неприятности, можешь ли ты на время забыть о них, не думать о них постоянно?
86. Совершаешь ли ты поступки, неожиданные для самого себя?
87. Обычно ты немногословен, молчалив?
88. Мог бы ты, участвуя в драматическом представлении, настолько войти в роль, что при этом забыть, что ты не такой, как на сцене?

Взрослый вариант

1. Является ли Ваше настроение в общем веселым и беззаботным?
2. Восприимчивы ли Вы к обидам?
3. Случалось ли Вам иногда быстро заплакать?
4. Всегда ли Вы считаете себя правым в том деле, которое делаете, и Вы не успокоитесь, пока не убедитесь в этом?
5. Считаете ли Вы себя сейчас более смелым, чем в детском возрасте?
6. Может ли Ваше настроение меняться от глубокой радости до глубокой печали?
7. Находитесь ли Вы в компании в центре внимания?
8. Бывают ли у Вас дни, когда Вы без достаточных оснований находитесь в угрюмом и раздражительном настроении и ни с кем не хотите разговаривать?
9. Серьезный ли Вы человек?
10. Можете ли Вы сильно воодушевиться?
11. Предприимчивы ли Вы?

12. Быстро ли Вы забываете, если Вас кто-нибудь обидит?
13. Мягкосердечный ли Вы человек?
14. Пытаетесь ли Вы проверить после того, как опустили письмо в почтовый ящик, не осталось ли оно висеть в прорези?
15. Всегда ли Вы стараетесь быть добросовестным в работе?
16. Испытывали ли вы в детстве страх перед грозой или собаками?
17. Считаете ли Вы других людей недостаточно требовательными друг к другу?
18. Сильно ли зависит Ваше настроение от жизненных событий и переживаний?
19. Всегда ли Вы прямодушны со своими знакомыми?
20. Часто ли Ваше настроение бывает подавленным?
21. Был ли у Вас раньше истерический припадок или истощение нервной системы?
22. Склонны ли Вы к состояниям сильного внутреннего беспокойства или страстного стремления?
23. Трудно ли Вам длительное время просидеть на стуле?
24. Боретесь ли Вы за свои интересы, если кто-то поступает с Вами несправедливо?
25. Смогли бы Вы убить человека?
26. Сильно ли Вам мешает косо висящая гардина или неровно постеленная скатерть – настолько, что вам хочется немедленно устранить эти недостатки?
27. Испытывали ли Вы в детстве страх, когда оставались один в квартире?
28. Часто ли у Вас без причины меняется настроение?
29. Всегда ли Вы старательно относитесь к своей деятельности?
30. Быстро ли Вы можете разгневаться?
31. Можете ли Вы быть бесшабашно веселым?
32. Можете ли Вы иногда целиком проникнуться чувством радости?

33. Подходите ли Вы для проведения увеселительных мероприятий?
34. Высказываете ли Вы обычно людям свое откровенное мнение по тому или иному вопросу?
35. Влияет ли на Вас вид крови?
36. Охотно ли Вы занимаетесь деятельностью, связанной с большой ответственностью?
37. Склонны ли Вы вступить за человека, с которым поступили несправедливо?
38. Трудно ли Вам входить в темный подвал?
39. Выполняете ли Вы кропотливую «черную» работу так же медленно и тщательно, как и любимое Вами дело?
40. Являетесь ли Вы общительным человеком?
41. Охотно ли Вы декламировали в школе стихи?
42. Убегали ли Вы ребенком из дома?
43. Тяжело ли Вы воспринимаете жизнь?
44. Бывали ли у Вас конфликты и неприятности, которые так изматывали Вам нервы, что Вы не выходили на работу?
45. Можно ли сказать, что Вы при неудачах не теряете чувство юмора?
46. Сделаете ли Вы первым шаг к примирению, если Вас кто-то оскорбит?
47. Любите ли Вы животных?
48. Уйдете ли Вы с работы или из дома, если у Вас там что-то не в порядке?
49. Мучают ли Вас неопределенные мысли, что с Вами или с Вашими родственниками случится какое-нибудь несчастье?
50. Считаете ли Вы, что настроение зависит от погоды?
51. Затруднит ли Вас выступить на сцене перед большим количеством зрителей?
52. Можете ли Вы выйти из себя и дать волю рукам, если Вас кто-то умышленно грубо рассердит?
53. Много ли Вы общаетесь?
54. Если Вы будете чем-либо разочарованы, придете ли в отчаяние?

55. Нравится ли Вам работа организаторского характера?
56. Упорно ли Вы стремитесь к своей цели, даже если на пути встречается много препятствий?
57. Может ли Вас так захватить кинофильм, что слезы выступят на глазах?
58. Трудно ли Вам будет заснуть, если Вы целый день размышляли над своим будущим или какой-нибудь проблемой?
59. Приходилось ли Вам в школьные годы пользоваться подсказками или списывать у товарищей домашнее задание?
60. Трудно ли Вам пойти ночью на кладбище?
61. Следите ли Вы с большим вниманием, чтобы каждая вещь в доме лежала на своем месте?
62. Приходилось ли Вам лечь спать в хорошем настроении, а проснуться в удрученном и несколько часов оставаться таким?
63. Можете ли Вы с легкостью приспособиться к новой ситуации?
64. Есть ли у Вас предрасположенность к головной боли?
65. Часто ли Вы смеетесь?
66. Можете ли Вы быть приветливым с людьми, не открывая своего истинного отношения к ним?
67. Можно ли Вас назвать оживленным и бойким человеком?
68. Сильно ли Вы страдаете из-за несправедливости?
69. Можно ли Вас назвать страстным любителем природы?
70. Есть ли у Вас привычка проверять перед сном или перед тем, как уйти, выключены ли газ и свет, закрыта ли дверь?
71. Пугливы ли Вы?
72. Бывает ли, что Вы чувствуете себя на седьмом небе, хотя объективных причин для этого нет?
73. Охотно ли Вы участвовали в юности в кружках художественной самодеятельности, в театральном кружке?
74. Тянет ли Вас иногда смотреть вдаль?
75. Смотрите ли Вы на будущее пессимистически?

76. Может ли Ваше настроение измениться от высочайшей радости до глубокой тоски за короткий период времени?

77. Легко ли поднимается Ваше настроение в дружеской компании?

78. Переносите ли Вы злость длительное время?

79. Сильно ли Вы переживаете, если горе случилось у другого человека?

80. Была ли у Вас в школе привычка переписывать лист в тетради, если вы поставили на него кляксу?

81. Можно ли сказать, что Вы больше недоверчивы и осторожны, нежели доверчивы?

82. Часто ли Вы видите страшные сны?

83. Возникала ли у Вас мысль против воли броситься из окна, под приближающийся поезд?

84. Становитесь ли Вы радостным в веселом окружении?

85. Легко ли Вы можете отвлечься от обременительных вопросов и не думать о них?

86. Трудно ли Вам сдержать себя, если Вы разозлитесь?

87. Предпочитаете ли Вы молчать (да), или Вы словоохотливы (нет)? 88. Могли бы Вы, если бы пришлось участвовать в театральном представлении, с полным проникновением и перевоплощением войти в роль и забыть о себе?

Ключ

При совпадении ответа на вопрос с ключом ответу присваивается один балл.

1. Демонстративность / демонстративный тип:

«+»: 7, 19, 22, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 85, 88.

«-»: 51.

Сумму совпадающих ответов умножить на 2.

2. Застревание / застревающий тип:

«+»: 2, 15, 24, 34, 37, 56, 68, 78, 81.

«-»: 12, 46, 59.

Сумму совпадающих ответов умножить на 2.

3. Педантичность / педантичный тип:

«+»: 4, 14, 17, 26, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83.

«-»: 36.

Сумму совпадающих ответов умножить на 2.

4. Возбудимость / возбудимый тип:

«+»: 8, 20, 30, 42, 52, 64, 74, 86.

Сумму совпадающих ответов умножить на 3.

5. Гипертимность / гипертимный тип:

«+»: 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77.

Сумму совпадающих ответов умножить на 3.

6. Дистимность / дистимический тип:

«+»: 9, 21, 43, 75, 87.

«-»: 31, 53, 65.

Сумму совпадающих ответов умножить на 3.

7. Тревожность / тревожно-боязливый тип:

«+»: 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82.

«-»: 5.

Сумму совпадающих ответов умножить на 3.

8. Экзальтированность / аффективно-экзальтированный тип:

«+»: 10, 32, 54, 76.

Сумму совпадающих ответов умножить на 6.

9. Эмотивность / эмотивный тип:

«+»: 3, 13, 35, 47, 57, 69, 79.

«-»: 25.

Сумму совпадающих ответов умножить на 3.

10. Циклотимность / циклотимный тип:

«+»: 6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84.

Сумму совпадающих ответов умножить на 3.

Интерпретация

Максимальная сумма баллов, которая может быть получена в результате тестирования, – 24. По некоторым источникам, признаком акцентуации считается величина, превосходящая 12 баллов. Однако на основании практического применения опросника принято считать, что сумма баллов в диапазоне от 15 до 19 говорит лишь о тенденции к тому

или иному типу акцентуации. И только в случае превышения 19 баллов черта характера является акцентуированной.

При этом выделенные К. Леонгардом 10 типов акцентуации делятся на две группы:

Акцентуации характера:

1. Демонстративный тип.
2. Педантичный тип.
3. Застревающий тип.
4. Возбудимый тип.

Акцентуации темперамента:

1. Гипертимный тип.
2. Дистимический тип.
3. Тревожно-боязливый тип.
4. Циклотимный тип.
5. Аффективно-экзальтированный тип.
6. Эмотивный тип.

Описание типов акцентуаций было дано нами ранее.

Домашнее задание

Опишите полученные результаты по использованной методике, дайте свои рекомендации на основе полученных результатов.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Перечислите формы педагогических конфликтов между учащимися.
2. Охарактеризуйте основные причины возникновения конфликтов в диаде «учащийся – учащийся».
3. Перечислите способы и педагогические приемы урегулирования конфликтов между учащимися.
4. Какова роль педагога-психолога в урегулировании межличностных конфликтов среди учащихся?
5. Дайте определение понятия «акцентуации характера» и опишите типы акцентуаций.

Список рекомендуемой литературы

1. *Бараковская Н. И.* Субъект-субъектные и субъект-объектные отношения в педагогическом процессе: практическое пособие для учителей школ и студентов вузов / Н. И. Бараковская. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1999. 35 с.
2. *Батаршев А. В.* Диагностика черт личности и акцентуаций: практическое руководство / А. В. Батаршев. Москва: Психотерапия, 2006. 288 с.
3. *Белкин А. С.* Педагогическая конфликтология / А. С. Белкин, В. Д. Жаворонков, И. С. Зимина. Екатеринбург: Глаголь, 1995. 96 с.
4. *Журавлев В. И.* Основы педагогической конфликтологии: учебник / В. И. Журавлев. Москва: Российское педагогическое агентство, 1995. 184 с.
5. *Смирнова Е. О.* Конфликтные дети / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. Москва: Эксмо, 2009. 176 с.

Тема 5. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ДЕТЬМИ (УЧАЩИМИСЯ) И РОДИТЕЛЯМИ

Цель – изучить особенности межличностного конфликта в системе детско-родительских отношений.

Задачи:

- 1) рассмотреть предпосылки возникновения конфликтов в семье;
- 2) охарактеризовать роль родителей в возникновении конфликтов;
- 3) определить основные типы семейного воспитания и их влияние на возникновение конфликтов между детьми и родителями;
- 4) выявить основные функции педагога-психолога в урегулировании конфликтов между детьми и родителями.

Ключевые понятия: типы семейного воспитания, социальная ситуация развития, возрастные кризисы.

Основные теоретические положения

Проблеме отношений между детьми и родителями уделяли внимание представители самых разных психологических школ и направлений: А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сатир, А. Фрейд, З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Эриксон и др. Особое значение имеют труды, посвященные периодизации психического развития ребенка (Э. К. Васильева, Л. С. Выготский, М. И. Лисина, Д. И. Фельдштейн, Э. Эриксон и др.).

Возрастные особенности детей, кризисы того или иного возраста могут провоцировать конфликты между родителями и ребенком.

В период младшего школьного возраста изменяется социальная ситуация развития ребенка. Он активно включается в новую деятельность, расширяется круг его общения, изменяется социальное окружение. Учитель для школьника – социальный взрослый, который выполняет определенные функции и предъявляет к ребенку новые требования. Ведущей деятельностью этого возраста является учеба.

В младшем школьном возрасте возрастают возможности произвольной регуляции поведения, ребенок способен во

взаимодействии и общении учитывать и принимать во внимание взгляды и мнения окружающих: взрослых, сверстников. Начинают формироваться достаточно устойчивые особенности личностного реагирования, происходит выстраивание иерархии мотивов и ценностей, закрепляются некоторые характерологические особенности, которые во многих случаях могут в будущем стать источником серьезных проблем для школьника.

Основные сложности, возникающие у детей в младшем школьном возрасте, во многом связаны с социальной ситуацией развития. Дисгармоничные отношения в семье формируют у ребенка стойкий эмоциональный дискомфорт, который сказывается как на учебной деятельности (успеваемости, внимании, познавательной активности), так и на его взаимоотношениях со сверстниками. А возникающие проблемы в учебной деятельности осложняют отношения с родителями.

Многочисленные факты свидетельствуют, что именно в среде младших школьников происходит наибольшее количество конфликтов, резко проявляется агрессивность, что способствует формированию асоциальных привычек. Опасность заключается и в том, что появившиеся у ребенка отрицательные качества определяют направление дальнейшего развития личности и могут обнаружиться в новом коллективе, препятствуя развитию нормальных отношений с окружающим миром.

Рост эмоционально-психического напряжения у взрослых в семье приводит к подобным соответствующим реакциям у детей. Дети легко перенимают образцы агрессивного поведения взрослых. При общении со сверстниками это создает дополнительные трудности, препятствует взаимопониманию и дает почву для взаимной неудовлетворенности, что служит предпосылкой возникновения конфликта.

По мнению А. В. Запорожца, эмоциональное развитие детей является одним из важнейших условий воспитания. Подчеркивая важность эмоциональных переживаний ребенка при взаимодействии с социумом для его личностного становления, А. В. Запорожец акцентировал внимание на том, что раннее неблагополучие аффективных отношений с близкими взрослыми и сверстниками

создает опасность нарушения последующего формирования личности [25].

Причины конфликтов между детьми и родителями

Эмоциональные переживания затрагивают все сферы жизни ребенка. В связи с этим исследователи говорят о социально-эмоциональном неблагополучии в области межличностных отношений (отношения с родителями, сверстниками, значимыми взрослыми) и неблагополучии во внутреннем мире ребенка, непосредственно влияющем на его поведение и общение с окружающими.

Характерными психологическими особенностями, затрудняющими общение со сверстниками и взрослыми, являются неуравновешенность, возбудимость, аффективные реакции (гнев, истерический плач, демонстрация обиды), которые сопровождаются соматическими изменениями, негативизмом, упрямством, неуступчивостью, конфликтностью, жестокостью, устойчивым негативным отношением к общению, застреванием на отрицательных эмоциях, отчуждением, скрывающем неуверенность в своих силах.

К особенностям внутреннего мира можно отнести острую восприимчивость, впечатлительность, болезненную чувствительность, наличие страхов, мнительность.

Эти черты часто служат причиной недовольства родителей, учителей, вызывая эмоциональную напряженность в отношениях и взаимное раздражение. Разнообразные жалобы со стороны родителей и учителей на ребенка-школьника, с которыми сталкиваются психологи и педагоги начальной школы, имеют в своей основе общие причины:

- незнание или сознательное игнорирование возрастных норм и необходимых условий развития ребенка;
- различные личностные проблемы самих взрослых;
- дефицит совместной деятельности и общения с родителями;
- необоснованно завышенные, с точки зрения возрастных возможностей, требования к произвольному управлению и контролю за поведением, за психическими процессами.

Дисгармония и дестабилизация семьи – итог негативных отношений между супругами. В результате длительно существующего конфликта у членов семьи наблюдаются снижение социальной психологической адаптации, отсутствие способности к совместной деятельности. Уровень психологического напряжения в семье имеет тенденцию к нарастанию, приводя к эмоциональным нарушениям, невротическим реакциям у ее членов, возникновению постоянного чувства беспокойства у детей.

В основе конфликта между детьми и родителями может лежать очень многое: от мелких детских капризов и упрямства в дошкольном детстве до полного непонимания и очень сильных негативных чувств в подростковом и раннем юношеском возрасте. Разберем две основные причины.

1. *Неверные воспитательные установки и представления взрослых.* Часто у взрослых вызывает беспокойство чрезмерная увлеченность ребенка игрой и фантазированием, проявление самостоятельности и инициативы (характерных для данного возраста), неприятие (отвержение) ребенка детским коллективом или стойкие трудности в его общении со сверстниками [10, 24]. Трудности у детей младшего школьного возраста во взаимоотношениях со сверстниками чаще всего возникают на почве уже имеющегося актуального неблагополучия в развитии ребенка. Например, ребенок слишком робок, зажат, не уверен в себе и, как следствие, неинициативен в играх и общении, малоинтересен товарищам. В число таких детей, как правило, попадают ребята из конфликтных семей с остро неблагоприятной эмоциональной атмосферой, а также дети из семей с гипо- или гиперопекой и некоторыми другими дисгармоничными типами воспитания.

Другой широко распространенный вариант «непопулярного» школьника – агрессивный, плохо контролирующий свое поведение ребенок, склонный к конфликтам и аффективным вспышкам. У детей младшего школьного возраста может иметь место доминирование потребности в признании в сочетании с общей высокой активностью в общении и малой способностью удовлетворить коммуникативные потребности своих партнеров по игре и совместной деятельности.

Непопулярные дети тяжело переживают свою невключенность в совместные игры сверстников, что, в свою очередь, крайне отрицательно сказывается на формировании у них самооценки и чувства самоуважения в целом. Специальная помощь в освоении коммуникативных навыков обычно требуется детям с такими особенностями эмоционально-личностного реагирования, как высокая тревожность и неуверенность в себе, зависимость от окружающих, повышенная потребность в их одобрении и другими особенностями, возникающими вследствие недостаточно четкого и гибкого воспитания ребенка в семье.

2. *Неблагоприятные условия жизни* содействуют развитию в детях замкнутости, злобы, одиночества, негативного отношения к социуму, культуре, окружающим людям. Отчуждение в отношениях между детьми и родителями, между учащимися и педагогами порождает конфликтные ситуации в семье и школе.

Такой подход может нанести ущерб развитию навыков межличностного общения, развитию образа Я и самооценки, толерантности к другим людям.

Особенности межличностных отношений между подростками и родителями

В подростковом возрасте взаимоотношения детей с родителями становятся иными, перестраивается система внутрисемейных отношений. Отсюда – необходимость адекватных психолого-педагогических способов управления процессом взросления. Особое значение приобретает проблема применения поощрения и наказания к подростку с учетом социальной ситуации развития, новой ведущей деятельности (межличностное общение), выбора референтной группы, значимого взрослого и др. Подросток, ощущая враждебное или безразличное отношение окружающих, вырабатывает свою систему поведения и отношения к людям. Он становится либо злобным и агрессивным, мрачным, замкнутым, либо пытается обрести власть над другими, чтобы компенсировать отсутствие любви. Как известно, такое поведение обуславливает дезадаптацию подростка как к окружающему миру в целом, так и к условиям обучения в колледже, техникуме в частности [36].

Рассмотрим, как формируется оценка родителя. В ее структуре выделяют три компонента: эмоциональный (аффективный), когнитивный и поведенческий.

Эмоциональный компонент отражает совокупность переживаний родителя, связанных с ребенком.

Когнитивный компонент связан с представлением родителя о характере, потребностях, интересах и ценностях своего ребенка.

Поведенческий компонент определяет стиль обращения с ребенком.

Отрицательная оценка ребенка родителями порождает в нем представление о своей социальной неполноценности, ненужности, препятствует формированию правильной самооценки. Дефицит внимания к ребенку часто является причиной ухудшения его успеваемости, агрессивного и асоциального поведения как способа компенсации недостатка признания и любви со стороны взрослых.

Отношения «родитель – ребенок» всегда имеют двусторонний характер. Отношение родителя к ребенку и сопровождающая его система санкций как результат оценки всегда вызывают ответное отношение ребенка – и к сложившейся ситуации, и собственно к родителю. Дети чрезвычайно чувствительны к поведению взрослых по отношению к ним. Наиболее стрессогенными факторами, влияющими на адаптивность подростка и его взаимоотношения со взрослыми, являются отсутствие позитивного интереса со стороны матери, враждебность отца, непоследовательность родительских требований.

Стили педагогического общения родителей с детьми

Система взаимоотношений между родителем и ребенком характеризуется стилем общения и лидерства и может рассматриваться через категории «доминирование – подчинение», «власть», «ответственность», «директивность», «авторитетность».

Р. П. Френч и Б. Райвен выделяют пять видов *социальной власти*, характеризующих детско-родительские отношения в семье [36]:

- 1) *власть вознаграждения*, основанная на контроле поведения ребенка и использовании системы наказаний и поощрений;
- 2) *власть принуждения*, где жесткий и тотальный контроль со стороны родителя касается лишь нежелательного, запрещенного

поведения, которое строго наказывается; успехи, достижения, социально одобряемое поведение ребенка остаются без внимания;

3) *власть эксперта* базируется на признании ребенком большей компетентности родителя и готовности к подчинению более сведущему и умелому партнеру;

4) *власть авторитета* основывается на уважении или преклонении перед родителем как представителем общества, образцом поведения и деятельности;

5) *власть закона* олицетворяется для ребенка в родителе как некий установленный социальный порядок, родитель воспринимается как носитель социальных правил и норм поведения, их исполнитель и судья.

Ф. Райе говорит о четырех основных стилях руководства и общения родителей с ребенком [78]:

1) *автократический стиль* предполагает единоличное принятие решения родителями без учета мнения и позиции ребенка;

2) *авторитетный, но демократический* основывается на совместном принятии решений родителями и детьми с учетом интересов ребенка;

3) при *либеральном стиле* руководства инициатива и решение остаются за ребенком;

4) *хаотический стиль* характеризуется непоследовательностью, переходом от авторитарных способов взаимодействия к либеральным, демократическим и обратно.

Д. Элдер рассматривает уже семь стилей общения и взаимодействия родителей с детьми применительно к подростковому возрасту [36]:

1) *автократический стиль* – крайний вариант родительского единоначалия: исключает участие подростка как в обсуждении проблем, так и в принятии решений;

2) *авторитарный стиль*: хотя и оставляет за родителем абсолютную власть и неограниченное право принятия решений, допускает для ребенка возможность высказать свое мнение и точку зрения, но без права голоса;

3) *демократический стиль*: предполагает равноправное участие родителя и ребенка в обсуждении и принятии решения с учетом опыта и меры компетентности каждого;

4) *эгалитарный стиль*: равенство позиций родителя и ребенка абсолютизируется, их роли во взаимодействии не дифференцированы – соответственно, возрастные, индивидуальные и когортные различия между ними не учитываются;

5) *разрешающий стиль*: характеризуется усилением роли и влияния ребенка, возрастанием его активности в управлении семейным взаимодействием при возрастающей готовности родителя некритично соглашаться с любым решением, предлагаемым подростком;

6) *попустительский стиль*: право единоличного решения передается родителем ребенку, а тот уже сам выбирает, информировать ли ему родителя о своих действиях;

7) *игнорирующий стиль*: партнеры полностью независимы и дистанцированы друг от друга; родители не интересуются делами ребенка и не принимают в них никакого участия, а ребенок не считает нужным информировать родителей о своих планах и поступках.

Исследования влияния различных стилей руководства на развитие личности ребенка и отношения между родителями и детьми показали, что наиболее благоприятное воздействие на воспитательный процесс оказывают авторитетный и демократический стили взаимодействия, в то время как остальные стили приводят к нарушениям личностного развития и дисгармонии межличностных отношений родителей и детей и создают условия для формирования конфликтных ситуаций [78].

Авторитарный стиль руководства, основанный на требовании беспрекословного подчинения, приводит к формированию негативизма, протестных реакций или, напротив, к чрезмерной зависимости, безынициативности, низкой волевой регуляции и недостаточной самооценки. Отношения родителей и детей пронизаны враждебностью, агрессивностью, недоверием и отчужденностью.

Либерально-попустительский стиль взаимодействия не обеспечивает достаточной ориентации ребенка в социальных ожиданиях, нормах, требованиях, вследствие чего выступает фактором риска в генезисе

девиантных форм поведения, социальной дезадаптации. Атмосфера вседозволенности рождает повышенную тревожность, страх, сомнение в собственной ценности, неуверенность в себе [9].

Особенно неблагоприятно на развитии детей сказывается хаотичный, или непоследовательный, стиль руководства и общения, умножающий негативные последствия как авторитарного, так и попустительского стиля.

Демократический стиль общения предполагает равноправный диалог, в котором оба партнера – и ребенок, и родитель – проходят определенный путь личностного роста.

Метод конгруэнтной коммуникации как инструмент демократического общения в системе отношений и взаимодействия «ребенок – взрослый» основан на идеях и принципах гуманистической психологии (А. Адлер, Т. Гордон, Х. Джайнотт, Р. Дрейкурс, А. Маслоу, К. Роджерс). Главная цель конгруэнтной коммуникации – обеспечение психологических условий для позитивного личностного развития ребенка – реализуется через установление взаимопонимания между ребенком и взрослым, формирование отношений доверия и сотрудничества, уважения и равенства на основе безусловного эмпатического принятия ребенка. Р. Дрейкурс и В. Зольц указывают, что равенство между взрослыми и детьми не предполагает их «уравнивания» по знаниям, умениям и жизненному опыту, но означает равные права на уважение и собственное достоинство. Такая форма общения способствует формированию позитивной Я-концепции ребенка, самопринятию и признанию самооценности Я, основанным на адекватном представлении о своих качествах и способностях.

В сотрудничестве родитель должен стимулировать активность ребенка, избегать советов, готовых рецептов и рекомендаций. Активность родителя должна быть направлена на то, чтобы помочь ребенку наметить возможные пути выхода из проблемной ситуации и самостоятельно осуществить оптимальный выбор ее разрешения.

Реализация намеченных принципов и овладение родителем методом конгруэнтной коммуникации требуют усвоения ряда коммуникативных техник: эмпатического активного слушания, эффективной похвалы,

использования «Ты-высказываний» и «Я-высказываний» и техники разрешения конфликтных ситуаций.

Роль педагога-психолога в разрешении конфликтов между детьми и родителями

Одним из направлений деятельности практического психолога образовательных учреждений является работа с родителями. Обращение к психологу по поводу сложностей в общении с ребенком – явление достаточно распространенное. Взаимодействие родителей и детей в силу развития ребенка, постепенного обретения им самостоятельности и взросления закономерно приводит к возникновению противоречий и их возможному обострению, особенно в подростковом возрасте.

Подросткам свойственно своеобразное поведение, ориентированное на поиск пределов допустимого. Оно выражается в провоцировании, почти сознательном обострении отношений, цель которого – своеобразное «выведывание» реакции других людей на свое поведение.

Работа педагога-психолога с родителями строится по следующим направлениям:

- психологическое просвещение;
- психодиагностика;
- психологическое консультирование.

В целях *психологического просвещения* родителей практический психолог образовательного учреждения активно участвует в родительских собраниях, где освещает вопросы, касающиеся психологических особенностей развития детей, и дает рекомендации по воспитанию детей.

Психодиагностическая работа проводится по запросу самих родителей. Ее результаты используются в индивидуальном консультировании.

Психологическое консультирование по вопросам отношений между родителями и детьми имеет ярко выраженную специфику, что определяется предметом, целями и задачами этого процесса. Его содержанием становится психологическое сопровождение родителей в

сложные периоды взаимоотношений с ребенком. Оно направлено на формирование продуктивного отношения к подростку; принятие его поведения, реакций; желание достичь доверительных, открытых отношений; восстановление разрушенных связей; принятие ответственности членов семьи друг за друга.

Содержательная характеристика мотивационно-смыслового, поведенческого, когнитивного и аффективного компонентов взаимодействия в диаде «ребенок – родитель» с учетом позиции каждого из участников взаимодействия позволяет выделить пять основных его видов.

1. При *гармоничном* взаимодействии переживания ребенка отражают позитивный интерес и доверие к близким взрослым, удовольствие от совместной деятельности, чувство семейной целостности и сплоченности. Ребенок ориентируется на поддержку со стороны родителей при возникновении трудных конфликтных ситуаций.

2. Для *конфликтного* взаимодействия характерно переживание дефицита позитивного эмоционального контакта с родителем, доверия к взрослому, напряженности и конфликтности в отношениях, взаимного недовольствия и раздражения, неспособности эффективно воздействовать на взрослого.

3. При *дистантном* взаимодействии ребенок испытывает недостаток эмоциональной поддержки и отвержение со стороны родителей, чувство незначительности. В фрустрирующих ситуациях ребенок переживает подавленность, горе, беспомощность или отрицает ее, не видя ресурса помощи во взрослом. Ребенок удовлетворяет аффилиативные потребности за счет «общения» с любимой игрушкой, фантазирования.

4. При *доминантном* взаимодействии по типу «родитель-диктатор – покорный ребенок» ребенок переживает неуверенность в себе и семейную разобщенность и нестабильность, зависимость от родителя и депривацию аффилиативных потребностей; ищет постоянной поддержки и контроля с его стороны.

5. При *доминантном* взаимодействии по типу «доминирующий ребенок – потворствующий родитель» ребенок

уверен в себе, своих силах и поддержке взрослого, ощущает потребность в кооперации. Недовольство ребенок выражает активно и даже агрессивно.

Характер взаимодействия между родителями и ребенком определяется позициями их обоих: со стороны родителей – характером эмоционального принятия ребенка, отношением к дисциплине, определяющим типом воспитания (санкции, требования, запреты), характером контроля и мониторинга; со стороны ребенка – прежде всего, особенностями переживания отношений, тактикой ребенка во взаимодействии с родителем.

В дошкольном возрасте выявить характер переживания ребенком отношений с родителями позволяет сюжетно-ролевая игра. Важными в диагностическом отношении показателями являются выбор игровых предметов и персонажей; особенности игрового сюжета; характер взаимодействия между игровыми персонажами; аффективное отношение к игровым персонажам и действиям; способ разрешения моделируемых в игре типичных конфликтов между ребенком и родителями.

Самостоятельная работа

Проведите исследование по предложенным методикам¹.

Опросник родительского отношения к детям (РОД) – «зеркало» для АСВ²

Опросник представляет собой зеркальный вариант методики АСВ. Утверждения методики АСВ изменены так, чтобы оценивали их достоверность для себя сами дети (подростки). Например, утверждение 34 методики АСВ звучит так: «Если бы у меня не было детей, я бы добился (добилась) в жизни гораздо большего», а утверждение 34 методики РОД – так: «Мои родители (или один из них) считают, что, если бы у них не было детей, они бы добились гораздо большего в жизни».

¹ Кроме предложенных ниже может быть использована методика Рене Жиля (прил. 5).

² Методика взята из кн.: Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: Бахрах, 1998. 672 с.

Количество утверждений и их распределение по шкалам (измеряемым параметрам) оставлены теми же. К сожалению, нам не известна концепция методики, нормативные данные и соотнесение результатов с методикой АСВ. В то же время представляется интересной сама идея создания зеркальных методик, в которых совершенно те же самые вопросы, касающиеся взаимоотношений родителей и детей, задаются родителям и детям по отдельности.

Инструкция

Читайте по очереди утверждения опросника. Если Вы в общем согласны с ними, то на бланке ответов обведите кружочком номер утверждения; если не согласны, то не делайте никаких пометок. Помните, что нет «правильных» или «неправильных» ответов. Отвечайте так, как Вы сами думаете.

1. Мои родители считают, что все, что они делают, они делают ради меня.
2. У моих родителей часто не хватает времени позаниматься со мной чем-нибудь интересным: куда-нибудь пойти вместе, поговорить о каких ни будь проблемах.
3. Мои родители часто разрешают мне такие вещи, каких не разрешают многие другие родители.
4. Мои родители не любят, когда я обращаюсь к ним с вопросами, говорят: «Догадайся сам(-а)».
5. Я имею дома гораздо больше обязанностей, чем большинство моих товарищей.
6. Меня даже мои родители не могут заставить что-нибудь сделать по дому.
7. Мои родители считают, что мне лучше не задумываться над правильностью их взглядов.
8. Обычно я возвращаюсь домой, когда захочу.
9. Мои родители не оставляют безнаказанным ни одного моего плохого поступка – считают, что только тогда я стану человеком.
10. По возможности родители стараются меня не наказывать.
11. Когда мои родители в хорошем настроении, нередко прощают мне то, за что в другое время наказали бы.

12. Родители любят меня больше, чем друг друга.
13. Мне кажется, что раньше, когда я был маленьким, родители любили меня больше, чем сейчас.
14. Когда я подолгу упрямлюсь или злюсь, родители часто понимают, что поступили по отношению ко мне неправильно.
15. У моих родителей долго не было детей, и моего появления очень ждали.
16. От своих родителей я часто слышу, что воспитание детей очень утомительное дело.
17. Я подозреваю, что у меня есть какие-то качества, которые выводят родителей из себя.
18. Мои родители часто конфликтуют из-за различия во взглядах на мое воспитание.
19. Мои родители говорят, что я для них самое главное в жизни.
20. Мои родители мало интересуются, где я пропадаю.
21. Родители стараются покупать мне такую одежду, какую я сам выберу, даже если она дорогая.
22. Мои родители считают меня непонятливым. Говорят: «Легче самому два раза сделать, чем один раз объяснить тебе».
23. Мне нередко приходилось (или приходится) присматривать за моим младшим братом (сестрой).
24. Мои родители предпочитают что-то сделать сами и не «связываться» со мной.
25. Мои родители очень злятся, когда я подмечаю их слабости и недостатки.
26. Я сам(-а), без участия родителей, решаю, с кем мне дружить.
27. Мои родители считают, что дети должны не только любить их, но и бояться.
28. Родители меня ругают очень редко.
29. В своей строгости по отношению ко мне у родителей бывают большие колебания: иногда они очень строги, а иногда все разрешают.
30. Мы с мамой понимаем друг друга лучше, чем с отцом.

31. Моих родителей огорчает, что я слишком быстро стал(-а) взрослым(-ой).
32. Если я упрямлюсь, то родители делают так, как я хочу.
33. Мои родители считают меня слабым(-ой) и болезненным(-ой).
34. Мои родители (или один из них) считают, что если бы у них не было детей, они бы добились гораздо большего в жизни.
35. У меня есть некоторые слабости, с которыми упорно борются мои родители.
36. Нередко бывает, когда меня наказывает один из родителей, другой упрекает его в излишней строгости и начинает утешать меня.
37. Мои родители часто говорят, что заботы обо мне занимают наибольшую часть их времени.
38. Мои родители редко посещают родительские собрания.
39. Мои родители стараются купить мне все, что я захочу, даже если это дорого.
40. От моих родителей часто можно услышать, что они сильно устают от общения со мной.
41. Мои родители часто поручают мне важные и трудные дела.
42. Мои родители считают, что на меня нельзя положиться в серьезном деле.
43. Мои родители считают, что главное, чему родители должны научить своих детей, – это слушаться.
44. Я сам(-а) решаю, курить мне или нет.
45. Мои родители считают, что чем строже они относятся ко мне, тем лучше для меня.
46. Мои родители очень мягкие люди.
47. Если мне что-то нужно от родителей, то я стараюсь выбрать момент, когда они в хорошем настроении.
48. Мои родители часто говорят, что когда я вырасту, то они мне будут не нужны.
49. Мои родители считают, что чем дети старше, тем труднее иметь с ними дело.
50. Часто мое упрямство – результат неправильного отношения родителей ко мне.

51. Мои родители постоянно переживают за мое здоровье.
52. Мои родители считают, что если бы у них не было детей, то их здоровье было бы гораздо лучше.
53. Мои родители считают, что несмотря на все их усилия, некоторые мои недостатки остаются без изменений.
54. Мой отец считает, что я его недолюбиваю.
55. Мои родители считают, что ради меня им от многого в жизни пришлось отказаться.
56. Бывает, что родители не знают о моих оценках и поведении, потому что редко заглядывают в мой дневник.
57. Мои родители тратят на себя значительно больше денег, чем на меня.
58. Мои родители не любят, когда я что-то прошу. Говорят, что лучше знают, что мне надо.
59. Мои родители считают, что у меня было более трудное детство, чем у большинства детей.
60. Обычно я делаю дома только то, что мне хочется, а не то, чего хотят родители.
61. Мои родители считают, что я должен (должна) уважать их больше, чем всех других людей.
62. Я сам решаю, на что мне тратить свои деньги.
63. Мои родители строже относятся ко мне, чем другие родители к своим детям.
64. Мои родители считают, что от наказаний мало проку.
65. Члены нашей семьи неодинаково строги со мной. Одни балуют, другие, наоборот, очень строги.
66. Мои родители часто говорят, что им бы хотелось, чтобы я не любил(-а) никого, кроме них.
67. Мои родители часто говорят, что когда я был(-а) маленьким (маленькой), то нравился (нравилась) им больше, чем теперь.
68. Часто я понимаю, что родители затрудняются в выборе решений, как поступить со мной.
69. Мои родители многое позволяют мне из-за моего слабого здоровья.

70. Я часто слышу от родителей, что воспитание детей – тяжелый и неблагодарный труд. Что они отдают мне все, а взамен не получают ничего.

71. Мои родители считают, что я не понимаю добрых слов и единственное, что на меня действует, – это постоянные строгие наказания.

72. Моя мать считает, что отец настраивает меня против нее.

73. Мои родители говорят, что все время думают только обо мне, моих делах, здоровье и т. д.

74. Мои родители редко заглядывают в мой дневник.

75. Я всегда умею добиться от родителей того, чего мне хочется.

76. Мои родители говорят, что им больше нравится, когда я веду себя тихо и спокойно.

77. Я стараюсь во всем помогать родителям.

78. Мои родители считают, что даже если я уверен(-а), что они не правы, то должен (должна) делать так, как говорят они.

79. У меня мало обязанностей по дому.

80. Выходя из дома, я редко говорю родителям, куда иду.

81. Мои родители считают, что бывают случаи, когда лучшее наказание – это ремень.

82. Мои родители говорят, что многие недостатки пройдут сами собой с возрастом.

83. Мои родители берутся за меня лишь тогда, когда я что-то натворю. Если все тихо, они оставляют меня в покое.

84. Я часто слышу от матери (отца), что если бы я не был(-а) их ребенком, а она (он) была (был) бы помоложе, то наверняка в меня влюбилась (влюбился) бы.

85. Мои родители говорят, что, когда я был(-а) маленьким (маленькой), со мной было интереснее говорить, чем сейчас.

86. Мои родители считают, что в моих недостатках виноваты они сами: потому что неумело меня воспитывали.

87. Мои родители говорят, что моя жизнь и здоровье стоили им огромных усилий.

88. Мои родители считают, что если бы у них не было детей, они жили бы лучше.

89. Мои родители считают, что если они предоставят мне свободу, то я немедленно использую это во вред себе и окружающим.

90. Нередко бывает, что если мать говорит мне одно, то отец говорит другое, и наоборот.

91. Мои родители говорят, что тратят на меня больше сил и времени, чем на себя.

92. Мои родители мало знают о моих делах.

93. Мои желания – закон для моих родителей.

94. Когда я был(-а) маленький (маленькой), то очень любил(-а) спать с родителями (или с одним из них).

95. Мои родители считают, что у меня плохой желудок.

96. Мои родители говорят, что они нужны мне, лишь пока я не вырос (выросла), а потом я все реже буду вспоминать о них.

97. Иногда мне кажется, что ради меня родители пошли бы на любую жертву.

98. Мои родители считают, что мне нужно уделять значительно больше времени, чем они могут.

99. Когда я ласков(-а) с родителями, они мне все прощают.

100. Мои родители хотели бы, чтобы я обзавелся (обзавелась) семьей как можно позже – после 30 лет.

101. Моих родителей беспокоит, что мои руки и ноги часто бывают очень холодными.

102. Мои родители говорят, что я маленький (маленькая) эгоист(-ка) и совсем не думаю об их здоровье и чувствах и т. д.

103. Мои родители считают, что если бы они не отдавали мне все время и силы, то я бы плохо кончил(-а).

104. Когда у меня все благополучно, родители меньше интересуются моими делами.

105. Моим родителям трудно сказать мне «нет».

106. Мои родители огорчены, что я все меньше в них нуждаюсь.

107. Мои родители считают, что мое здоровье хуже, чем у большинства сверстников.

108. Мои родители считают, что я испытываю по отношению к ним слишком мало благодарности.

109. Мои родители считают, что я не могу обходиться без их постоянной помощи.

110. Большую часть свободного времени я провожу вне дома.

111. Обычно у меня очень много времени для развлечений.

112. Я часто слышу от родителей, что кроме меня им больше никто на свете не нужен.

113. Моих родителей волнует мой беспокойный и прерывистый сон.

114. Нередко я слышу от родителей сожаления, что они слишком рано поженились.

115. Мои родители считают, что всего, чего я добился (добилась) к настоящему моменту (в учебе, работе или другом), я добился (добилась) только благодаря их постоянной помощи.

116. Моими делами в семье в основном занимается кто-то один из родителей.

117. Закончив делать уроки, я обычно занимаюсь тем, что мне нравится.

118. Когда я иду на свидание, у моих родителей портится настроение.

119. Мои родители обеспокоены тем, что я часто болею.

120. Мои родители не помогают, а осложняют мою жизнь.

Бланк ответов

Ф. И. О. _____ Возраст _____ Дата опроса _____

Номер утверждения					Названия шкал
1	22	43	64	85	Г+
2	23	44	65	86	Г–
3	24	45	66	87	У+
4	25	46	67	88	У–
5	26	47	68	89	Т+
6	27	48	69	90	Т–
7	28	49	70	91	З+

8	29	50	71	92	З–
9	30	51	72	93	С+
10	31	52	73	94	С–
11	32	53	74	95	Н
12	33	54	75	96	РРЧ
13	34	55	76	97	ПДК
14	35	56	77	98	ВН
15	36	57	78	99	ФУ
16	37	58	79	100	НРЧ
17	38	59	80	101	ПНК
18	39	60	81	102	ВК
19	40	61	82	103	Г+
20	41	62	83	104	Г–
21	42	63	84	105	У+
91	97	103	109	115	Г+
92	98	104	110	116	Г–
93	99	105	111	117	У+
94	100	106	112	118	РРЧ
95	101	107	113	119	ФУ
96	102	108	114	120	НРЧ

Интерпретация результатов

Интерпретация результатов производится на основании количественной выраженности признака (крайняя правая колонка).

Шкалы для интерпретации:

1. *Уровень протекции в процессе воспитания:*

«Г+» – гиперпротекция, или уделение большого количества времени ребенку;

«Г–» – гипопротекция, или недостаток внимания со стороны родителей.

2. *Степень удовлетворения потребностей подростка:*

«У+» – потворствование;

«У–» – игнорирование потребностей подростка.

3. *Количество и качество требований к подростку в семье:*

«Г+» – чрезмерность требований и обязанностей;

«Г–» – недостаточность требований и обязанностей;

«З+» – чрезмерность требований-запретов;
«З–» – недостаточность требований-запретов;
«С+» – строгость санкций (наказаний) за нарушение требований; «С–»
– минимальность санкций (наказаний) за нарушение требований.

4. *Неустойчивость стиля воспитания*: Н – сочетание различных стилей в воспитании;
РРЧ – расширение сферы родительских чувств; ПДК – предпочтение в подростке детских качеств; ВН – воспитательная неуверенность родителей;
ФУ – фобия утраты (ребенка, родителей);
НРЧ – неразвитость родительских чувств;
ПНК – проекция на подростка собственных нежелательных качеств; ВК – вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания.

Методика изучения родительских установок (PARI)¹

Методика PARI (*Parental attitude research instrument* – методика изучения родительских установок) предназначена для изучения отношения родителей (прежде всего, матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли). Авторы методики – американские психологи Е. С. Шефер и Р. К. Белл. Эта методика широко использовалась в Польше и Чехословакии. В нашей стране адаптирована Т. В. Нещерет.

Инструкция

Перед вами утверждения, которые помогут выяснить, что вы как родители думаете о воспитании детей. Здесь не может быть ответов правильных и неправильных, так как каждый прав по отношению к собственным взглядам. Старайтесь отвечать точно и правдиво.

Некоторые вопросы могут показаться вам одинаковыми. Однако это не так. Вопросы сходные, но не одинаковые. Сделано это для того, чтобы уловить возможные даже небольшие различия во взглядах на воспитание детей.

¹ Методика взята с сайта: Психология Интернета [Электронный ресурс]. URL: <http://psynet.carfax.ru>.

На заполнение опросника потребуется примерно 20 мин. Не обдумывайте ответ долго, старайтесь дать первый ответ, который пришел в голову.

В бланке ответов для каждого утверждения отметьте «А», «а», «б» или «Б» в зависимости от своего убеждения в правильности данного утверждения:

«А» – согласны полностью;

«а» – скорее согласны, чем не согласны; «б» – скорее не согласны, чем согласны; «Б» – полностью не согласны.

Текст опросника

1. Если дети считают свои взгляды правильными, они могут не соглашаться со взглядами родителей.

2. Хорошая мать должна оберегать своих детей даже от маленьких трудностей и обид.

3. Для хорошей матери дом и семья – самое важное в жизни.

4. Некоторые дети настолько плохи, что ради их же блага нужно научить их бояться взрослых.

5. Дети должны отдавать себе отчет в том, что родители делают для них очень много.

6. Маленького ребенка всегда следует крепко держать в руках во время мытья, чтобы он не упал.

7. Люди, которые думают, что в хорошей семье не может быть недоразумений, не знают жизни.

8. Ребенок, когда повзрослеет, будет благодарить родителей за строгое воспитание.

9. Пребывание с ребенком целый день может довести до нервного истощения.

10. Лучше, если ребенок не задумывается над тем, правильны ли взгляды его родителей.

11. Родители должны воспитывать в детях полное доверие к себе.

12. Ребенка следует учить избегать драк независимо от обстоятельств.

13. Самое плохое для матери, занимающейся хозяйством, – чувство, что ей нелегко освободиться от своих обязанностей.
14. Родителям легче приспособиться к детям, чем наоборот.
15. Ребенок должен научиться в жизни многим нужным вещам, и поэтому ему нельзя разрешать терять ценное время.
16. Если один раз согласиться с тем, что ребенок наябедничал, он будет это делать постоянно.
17. Если бы отцы не вмешивались в воспитание, матери бы лучше справлялись с детьми.
18. В присутствии ребенка не надо разговаривать о вопросах пола.
19. Если бы мать не руководила домом, мужем и детьми, все происходило бы менее организованно.
20. Мать должна делать все, чтобы знать, о чем думают дети.
21. Если бы родители больше интересовались делами своих детей, дети были бы лучше и счастливее.
22. Большинство детей должны самостоятельно справляться с физиологическими нуждами уже с 15 месяцев.
23. Самое трудное для молодой матери – оставаться одной в первые годы воспитания ребенка.
24. Надо способствовать тому, чтобы дети высказывали свое мнение о жизни и о семье, даже если они считают, что жизнь в семье неправильная.
25. Мать должна делать все, чтобы уберечь своего ребенка от разочарований, которые несет жизнь.
26. Женщины, которые ведут беззаботную жизнь, не очень хорошие матери.
27. Надо обязательно искоренять у детей проявления рождающейся ехидности.
28. Мать должна жертвовать своим счастьем ради счастья ребенка.
29. Все молодые матери боятся своей неопытности в обращении с ребенком.
30. Супруги должны время от времени ругаться, чтобы доказать свои права.

31. Строгая дисциплина по отношению к ребенку развивает в нем сильный характер.

32. Матери часто настолько бывают замучены присутствием своих детей, что им кажется, будто они не могут с ними быть ни минуты больше.

33. Родители не должны представлять перед детьми в плохом свете.

34. Ребенок должен уважать своих родителей больше других людей.

35. Ребенок должен всегда обращаться за помощью к родителям или педагогам вместо того, чтобы разрешать свои недоразумения в драке.

36. Постоянное пребывание с детьми убеждает мать в том, что ее воспитательные возможности меньше умений и способностей («Могла бы, но...»).

37. Родители своими поступками должны завоевывать расположение детей.

38. Дети, которые не пробуют своих сил, не пытаются добиться успехов, должны знать, что потом в жизни могут встретиться с неудачами.

39. Родители, которые разговаривают с ребенком о его проблемах, должны знать, что лучше ребенка оставить в покое и не вникать в его дела.

40. Мужья, если не хотят быть эгоистами, должны принимать участие в семейной жизни.

41. Нельзя допускать, чтобы девочки и мальчики видели друг друга голыми.

42. Если жена достаточно подготовлена к самостоятельному решению проблем, то это лучше и для детей, и для мужа.

43. У ребенка не должно быть никаких тайн от своих родителей.

44. Если у вас принято, что дети рассказывают вам анекдоты, а вы – им, то многие вопросы можно решить спокойно и без конфликтов.

45. Если рано научить ребенка ходить, это благотворно повлияет на его развитие.

46. Нехорошо, когда мать одна преодолевает все трудности, связанные с уходом за ребенком и его воспитанием.
47. У ребенка должны быть свои взгляды и возможность их свободно высказывать.
48. Надо беречь ребенка от тяжелой работы.
49. Женщина должна выбирать между домашним хозяйством и развлечениями.
50. Умный отец должен научить ребенка уважать начальство.
51. Очень мало женщин получают благодарность детей за труд, затраченный на их воспитание.
52. Если ребенок попал в беду, в любом случае мать всегда чувствует себя виноватой.
53. У молодых супругов, несмотря на силу чувств, всегда есть разногласия, которые вызывают раздражение.
54. Дети, которым внушили уважение к нормам поведения, становятся хорошими и уважаемыми людьми.
55. Редко бывает, чтобы мать, которая целый день занимается ребенком, оставалась ласковой и спокойной.
56. Дети не должны вне дома учиться тому, что противоречит взглядам их родителей.
57. Дети должны знать, что нет людей более мудрых, чем их родители.
58. Нет никакого оправдания ребенку, который бьет другого ребенка.
59. Молодые матери страдают по поводу своего заключения дома больше, чем по какой-нибудь другой причине.
60. Заставлять детей отказываться и приспосабливаться – плохой метод воспитания.
61. Родители должны научить детей находить занятие и не терять свободного времени.
62. Дети мучают своих родителей мелкими проблемами, если с самого начала к этому привыкнут.
63. Когда мать плохо выполняет свои обязанности по отношению к детям, это, пожалуй, значит, что отец не выполняет своих обязанностей по содержанию семьи.

64. Детские игры с сексуальным содержанием могут привести детей к сексуальным преступлениям.

65. Планировать должна только мать, так как только она знает, как положено вести хозяйство.

66. Внимательная мать знает, о чем думает ее ребенок.

67. Родители, которые выслушивают с одобрением откровенные высказывания детей о их переживаниях на свиданиях, товарищеских встречах, танцах и т. п., способствуют их более быстрому социальному развитию.

68. Чем быстрее ослабеет связь детей с семьей, тем быстрее дети научатся разрешать свои проблемы.

69. Умная мать делает все возможное, чтобы ребенок до и после рождения находился в хороших условиях.

70. Дети должны принимать участие в решении важных семейных вопросов.

71. Родители должны знать, как нужно поступать, чтобы дети не попали в трудные ситуации.

72. Слишком много женщин забывают о том, что их надлежащим местом является дом.

73. Дети нуждаются в материнской заботе, которой им иногда не хватает.

74. Дети должны быть более заботливы и благодарны своей матери за труд, вложенный в них.

75. Большинство матерей опасаются мучить ребенка, давая ему мелкие поручения.

76. В семейной жизни существует много вопросов, которые нельзя решить путем спокойного обсуждения.

77. Большинство детей должны воспитываться более строго, чем происходит на самом деле.

78. Воспитание детей – тяжелая, нервная работа.

79. Дети не должны сомневаться в разумности родителей.

80. Больше всех других дети должны уважать родителей.

81. Не надо способствовать занятиям детей боксом или борьбой, так как это может привести к серьезным проблемам.

82. У матери нет свободного времени для любимых занятий.

83. Родители должны считать детей равноправными во всех вопросах жизни.

84. Когда ребенок делает то, что обязан, он находится на правильном пути и будет счастлив.

85. Надо оставить ребенка, которому грустно, в покое и не заниматься им.

86. Самое большое желание любой матери – быть понятой мужем.

87. Одним из самых сложных моментов в воспитании детей являются сексуальные проблемы.

88. Если мать руководит домом и заботится обо всем, вся семья чувствует себя хорошо.

89. Так как ребенок – часть матери, он имеет право знать все о ее жизни.

90. Дети, которым разрешается шутить и смеяться вместе с родителями, легче принимают их советы.

91. Родители должны приложить все усилия, чтобы как можно раньше научить детей справляться с физиологическими нуждами.

92. Большинство женщин нуждаются в большем количестве времени для отдыха после рождения ребенка, чем им дается на самом деле.

93. У ребенка должна быть уверенность в том, что его не накажут, если он доверит родителям свои проблемы.

94. Ребенка не нужно приучать к тяжелой работе дома, чтобы он не потерял охоту к любой работе.

95. Хорошей матери достаточно общения с семьей.

96. Порой родители вынуждены поступать против воли ребенка.

97. Матери жертвуют всем ради блага собственных детей.

98. Самая главная забота матери – благополучие и безопасность ребенка.

99. Естественно, что двое людей с противоположными взглядами в супружестве ссорятся.

100. Воспитание детей в строгой дисциплине делает их более счастливыми.

101. Естественно, что мать «сходит с ума», если у нее дети эгоисты и очень требовательны.

102. Ребенок никогда не должен слушать критические замечания о своих родителях.

103. Прямая обязанность детей – доверие по отношению к родителям.

104. Родители, как правило, предпочитают спокойных детей драчунам.

105. Молодая мать несчастна, потому что многие вещи, которые ей хотелось бы иметь, для нее недоступны.

106. Нет никаких оснований для того, чтобы у родителей было больше прав и привилегий, чем у детей.

107. Чем раньше ребенок поймет, что нет смысла терять время, тем лучше для него.

108. Дети делают все возможное, чтобы заинтересовать родителей своими проблемами.

109. Немногие мужчины понимают, что матери их ребенка тоже нужна радость.

110. С ребенком что-то не в порядке, если он задает много вопросов, касающихся сексуальной сферы.

111. Выходя замуж, женщина должна отдавать себе отчет в том, что будет вынуждена руководить семейными делами.

112. Обязанностью матери является знание тайных мыслей ребенка.

113. Если включать ребенка в домашние заботы, он легче доверяет родителям свои проблемы.

114. Надо как можно раньше прекратить кормить ребенка грудью и из бутылочки (приучить самостоятельно питаться).

115. Нельзя требовать от матери слишком большого чувства ответственности по отношению к детям.

Бланк ответов

№	Ответ				№	Ответ				№	Ответ				№	Ответ			
	А	а	б	Б		А	а	б	Б		А	а	б	Б		А	а	б	Б
п					п					п					п				
/					/					/					/				
п					п					п					п				

				II											
1				2 4				4 7				7 0			9 3
2				2 5				4 8				7 1			9 4
3				2 6				4 9				7 2			9 5
4				2 7				5 0				7 3			9 6
5				2 8				5 1				7 4			9 7
6				2 9				5 2				7 5			9 8
7				3 0				5 3				7 6			9 9
8				3 1				5 4				7 7			1 0 0
9				3 2				5 5				7 8			1 0 1
1 0				3 3				5 6				7 9			1 0 2
1 1				3 4				5 7				8 0			1 0 3
1 2				3 5				5 8				8 1			1 0 4

1					3					5					8					1				
3					6					9					2					0				
1					3					6					8					1				
4					7					0					3					0				
1					3					6					8					1				
5					8					1					4					0				
1					3					6					8					1				
6					9					2					5					0				
1					4					6					8					1				
7					0					3					6					0				
1					4					6					8					1				
8					1					4					7					1				
1					4					6					8					1				
9					2					5					8					1				
2					4					6					8					1				
0					3					6					9					1				
2					4					6					9					1				
1					4					7					0					1				
2					4					6					9					1				
2					5					8					1					1				
2					4					6					9					1				

3						6						9					2						1						5
---	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	---

Интерпретация результатов

В методике выделены 23 аспекта-признака, касающихся разных сторон отношения родителей к ребенку и жизни в семье. Из них 8 признаков описывают установки по отношению к семейной роли и 15 касаются родительско-детских отношений. Эти 15 признаков делятся на следующие 3 группы: 1 – оптимальный эмоциональный контакт, 2 – излишняя эмоциональная дистанция с ребенком, 3 – излишняя концентрация на ребенке.

Признаки (шкалы):

- 1) вербализация;
- 2) чрезмерная забота;
- 3) зависимость от семьи;
- 4) подавление воли;
- 5) ощущение самопожертвования;
- 6) опасение обидеть;
- 7) семейные конфликты;
- 8) раздражительность;
- 9) излишняя строгость;
- 10) исключение внутрисемейных влияний;
- 11) сверхавторитет родителей;
- 12) подавление агрессивности;
- 13) неудовлетворенность ролью хозяйки;
- 14) партнерские отношения;
- 15) развитие активности ребенка;
- 16) уклонение от конфликта;
- 17) безучастность мужа;
- 18) подавление сексуальности;
- 19) доминирование матери;
- 20) чрезвычайное вмешательство в мир ребенка;
- 21) уравненные отношения;
- 22) стремление ускорить развитие ребенка;
- 23) несамостоятельность матери.

Каждый признак измеряется с помощью 5 суждений, уравновешенных с точки зрения измеряющей способности и смыслового содержания. Всего методика включает 115 суждений, расположенных в определенной последовательности, и отвечающий должен выразить к ним отношение в виде активного или частичного согласия, или несогласия.

Схема пересчета ответов в баллы:

«А» – 4 балла; «а» – 3 балла;

«б» – 2 балла; «Б» – 1 балл.

Сумма цифровой значимости определяет выраженность признака.

20 баллов – максимальная оценка. 15–20 баллов – высокие оценки; соответственно, 5–8 баллов – низкие.

Имеет смысл в первую очередь анализировать высокие и низкие оценки.

Методика позволяет оценить специфику внутрисемейных отношений, особенности организации семейной жизни.

В семье можно вычленить отдельные аспекты отношений:

- хозяйственно-бытовые, организация быта семьи (в методике это шкалы 3, 13, 19, 23);

- межсупружеские, связанные с моральной, эмоциональной поддержкой, организацией досуга, созданием среды для развития личности – собственной и партнера (шкала 17);

- отношения, обеспечивающие воспитание детей, «педагогические» (шкалы 5, 11).

Специальный интерес представляет анализ отдельных шкал, что часто является ключом к пониманию особенностей неудавшихся отношений между родителями и ребенком, зоны напряжений в этих отношениях.

Посмотрев на цифровые данные, можно составить предварительный «портрет» семьи. Очень важна шкала 7 (семейные конфликты). Высокие показатели по этой шкале могут свидетельствовать о конфликтности, переносе семейного конфликта на производственные отношения.

Высокие оценки по шкале 3 свидетельствуют о приоритете семейных проблем над производственными, о вторичности интересов дела; обратное можно сказать о шкале 13. Для лиц, имеющих высокие оценки по этому признаку, характерна зависимость от семьи, низкая согласованность в распределении хозяйственных функций. О плохой интегрированности семьи свидетельствуют высокие оценки по шкалам 17, 19, 23.

Основным предметом анализа в методике являются отношения между родителями и детьми. Оценить их с точки зрения оптимальности можно сразу. Для этого сравниваются средние оценки по трем группам шкал: оптимальный эмоциональный контакт, излишняя эмоциональная дистанция с ребенком, излишняя концентрация на ребенке.

Отношение к семейной роли описывается с помощью 8 признаков (шкалы 3, 5, 7, 11, 13, 17, 19, 23):

- ограниченность интересов женщины рамками семьи, заботами исключительно о семье (3);
- ощущение самопожертвования в роли матери (5);
- семейные конфликты (7);
- сверх авторитет родителей (11);
- неудовлетворенность ролью хозяйки дома (13);
- безучастность мужа, его не включенность в дела семьи (17);
- доминирование матери (19);
- зависимость и несамостоятельность матери (23).

Отношение родителей к ребенку:

1. Оптимальный эмоциональный контакт (состоит из 4 признаков – шкалы 1, 14, 15, 21);

- побуждение к словесным проявлениям, вербализации отношений (1);
- партнерские отношения (14);
- развитие активности ребенка (15);
- уравнивательные отношения (между родителями и ребенком) (21).

2. Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком (состоит из 3 признаков – шкалы 8, 9, 16):

- раздражительность, вспыльчивость (8); • суровость, излишняя строгость (9);

- уклонение от контакта с ребенком (16).

3. Излишняя концентрация на ребенке (описывается 8 признаками – шкалы 2, 4, 6, 10, 12, 18, 20, 22):

- чрезмерная забота, установление отношений зависимости (2);

- преодоление сопротивления, подавление воли (4);

- создание ощущения безопасности, опасение обидеть (6);

- исключение вне семейных влияний (10);

- подавление агрессивности (12); • подавление сексуальности (18);

- чрезмерное вмешательство в мир ребенка (20); • стремление ускорить развитие ребенка (22).

Методика «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП)¹

Полную картину детско-родительских отношений глазами подростков дает методика «Детско-родительские отношения подростков», разработанная П. Трояновской.

Оценивание производится по 19 шкалам, объединенным в следующие группы:

1. *Блок шкал, описывающих особенности эмоциональных отношений родителя и подростка:*

- принятие (демонстрация родителем любви и внимания);

- эмпатия (понимание родителем чувств и состояний ребенка);

- эмоциональная дистанция (качество эмоциональной связи между родителем и подростком).

2. *Блок шкал, описывающих особенности общения и взаимодействия между родителем и подростком:*

- сотрудничество (совместное и равноправное выполнение заданий);

- принятие решений (особенности принятия решений в диаде);

¹ Методика взята из кн.: *Лидерс А. Г.* Психологическое обследование семьи. М.: Акад., 2007. 432 с.

- конфликтность (интенсивность конфликтов, победитель в конфликте);
- поощрение автономности (передача ответственности подростку).

3. Блок контроля:

- требовательность (количество и качество декларируемых требований);
- мониторинг (осведомленность родителя о делах и интересах подростка);
- контроль (особенности системы контроля со стороны родителя);
- авторитарность (полнота и непререкаемость власти родителя);
- особенности поощрений и наказаний (качество и количество оказываемых оценочных воздействий).

4. Блок противоречивости/непротиворечивости отношений:

- непоследовательность (изменчивость и непостоянство воспитательных приемов родителя);
- неуверенность (сомнение родителя в верности его воспитательных усилий).

5. Дополнительные шкалы:

- удовлетворение потребностей (качество удовлетворения материальных потребностей ребенка, потребностей во внимании, в информации);
- неадекватность образа ребенка (искажение образа ребенка);
- отношения с супругом (качество отношений со вторым родителем подростка);
- общая удовлетворенность отношениями (общая оценка подростком качества отношений с родителем);
- ценностная ориентация (эта шкала содержит открытые вопросы, которые помогают подростку описать те положительные и отрицательные ценности, которые оказывают влияние на отношения с родителем).

Процедура проведения тестирования

Подросток отмечает степень своего согласия с каждым утверждением в специальных бланках отдельно по отношению к

матери и по отношению к отцу (в бланке это помечается подчеркиванием соответствующего слова в пункте «мать/отец»).

Рекомендации при проведении группового исследования:

- а) баллы ответов и слова пояснения (1 – никогда, ..., 5 – всегда) лучше выписать на доске;
- б) если подросток не живет с тем или иным родителем, он может не заполнять на него бланк;
- в) необходимо объяснить подросткам, что вопросы 109–116 касаются не личных пристрастий («мне нравится кататься на велосипеде»), а отношений с родителем («мне нравится, когда она...», «мне нравится, что его характер...» и т. д.);
- г) если у испытуемого возникают трудности в логическом понимании вопроса и ответа на него, следует изменить вопрос, подставив к нему фразу: «Так бывает всегда, никогда, иногда...»;
- д) задание рассчитано на 45–50 мин, для младших подростков время можно увеличить. Целесообразно ориентировать подростков во времени, например, говоря: «По времени сейчас нужно переходить ко второму бланку»; е) часть утверждений имеет неконкретный характер, например: «Реагирует на одни и те же события по-разному». Поэтому подростки периодически просят прокомментировать какой-то вопрос. В данном случае комментарий может быть таким: «Например, ты принес из школы “двойку”. Если мама в хорошем настроении, то скажет: “Ничего, бывает”, а если в плохом – будет ругаться. Событие одно и то же, а ведет она себя по-разному». Перед проведением исследования психологу стоит просмотреть вопросы и продумать возможные примеры-объяснения. В данном случае нет требования выполнять работу полностью самостоятельно. Напротив, предполагается, что психолог отвечает на любые вопросы подростков, старается их поддержать.

Инструкция

Опросник содержит описание различных особенностей поведения Ваших родителей. Каждое утверждение пронумеровано. Такие же номера есть на бланке для ответов.

Просим Вас оценить, насколько поведение Ваших родителей соответствует приведенным описаниям. Для этого поставьте на бланке для ответов рядом с номером вопроса соответствующую цифру (балл):

1 – если подобное поведение не встречается у Вашего отца (матери) никогда;

2 – если подобное поведение встречается у Вашего отца (матери) редко;

3 – если подобное поведение встречается у Вашего отца (матери) иногда; 4 – если подобное поведение встречается у Вашего отца (матери) часто; 5 – если ваш отец (мать) ведет так себя всегда.

В вопросах 109–116 необходимо закончить фразы, для чего на бланке отведено особое место.

Мы просим Вас оценить соответствие этих утверждений сначала в отношении матери, а потом, на другом бланке, – в отношении отца.

Текст опросника

1. Приветлив(-а) и доброжелателен (доброжелательна) со мной.
2. Понимает, какое у меня настроение.
3. Если у него (нее) плохое настроение, мое тоже портится.
4. Помогает мне, если я его (ее) прошу.
5. При споре заставляет меня соглашаться с его (ее) доводами.
6. Затекает ссоры по пустякам.
7. Уважает мое мнение.
8. Поручает мне ответственные дела.
9. Знает о моих интересах и увлечениях.
10. Проверяет, как я выполнил(-а) поручение.
11. Я должен (должна) получить разрешение на любое свое действие.
12. Благодарит меня за помощь.
13. Реагирует на одни и те же события по-разному, в зависимости от настроения.

14. Сомневается в правильности своих действий и решений.
15. Находит для меня время, если это мне нужно.
16. Относится ко мне так, как будто я старше или младше, чем на самом деле.
17. Обижается на мужа (жену), даже если проблема уже разрешена.
18. Мне нравятся наши отношения.
19. Я уверен(-а), что он(-а) любит меня.
20. Угадывает мои желания.
21. Если он(-а) чем-то расстроен(-а), я чувствую себя так, как будто это происходит со мной.
22. У нас есть общие дела и интересы.
23. Не выслушивает мое мнение при споре.
24. Сердится и кричит.
25. Позволяет мне самому (самой) решать, как проводить свое свободное время.
26. Считает, что я должен (должна) выполнять все его (ее) требования.
27. Знает моих друзей.
28. Проверяет мой школьный дневник.
29. Требует моего подчинения во всем.
30. Умеет проявлять свою благодарность.
31. По-разному ведет себя в похожих ситуациях.
32. Изменяет свою точку зрения, если я на этом настаиваю.
33. Прислушивается к моим просьбам и пожеланиям.
34. Ведет себя так, как будто совсем не понимает меня.
35. Строит свои планы, независимые от планов мужа (жены).
36. Я ни в чем не хочу изменять наши отношения.
37. Я нравлюсь ему (ей) таким (такой), какой (какая) есть.
38. Может развеселить меня, когда мне грустно.

39. Мое отношение к делу зависит от того, как он(-а) к нему относится.
40. Выслушивает мои пожелания и предложения, когда мы делаем что-то вместе.
41. При обсуждении проблемы навязывает готовое решение.
42. Вовлекает в наш конфликт других членов семьи.
43. Передает мне ответственность за то, что я делаю.
44. Требует большего, чем я способен (способна) сделать.
45. Знает, где я провожу свободное время.
46. Пристально следит за моими успехами и неудачами.
47. Прерывает меня на полуслове.
48. Обращает внимание на мои хорошие поступки.
49. Тяжело заранее определить, как поступит в ответ на то или иное действие.
50. Долго откладывает принятие решения, предоставляя событиям идти своим чередом.
51. Заботится о том, чтобы у меня было все необходимое.
52. Я не понимаю его (ее) слова и поступки.
53. Ссорится с мужем (женой) из-за мелочей.
54. Когда я вырасту, я хотел(-а) бы иметь такие же отношения со своим ребенком.
55. Интересуется тем, что меня волнует.
56. Умеет поддержать меня в трудную минуту.
57. Дома я веду себя по-разному, в зависимости от того, какое у него (нее) настроение.
58. Могу обратиться к нему (ней) за помощью.
59. Учитывает мое мнение при принятии семейных решений.
60. При решении конфликта всегда старается быть победителем.
61. Если я заработаю деньги, позволит мне самому (самой) ими распорядиться.
62. Напоминает мне о моих обязанностях.

63. Знает, на что я трачу свои деньги.
64. Оценивает мои поступки как «плохие» и «хорошие».
65. Требует отчета о том, где я был(-а) и что делал(-а).
66. Наказывая, может применить силу.
67. Его (ее) требования противоречат друг другу.
68. Предпочитает, чтобы важные решения принимал кто-то другой.
69. Покупает мне те вещи, о которых я прошу.
70. Приписывает мне те чувства и мысли, которых у меня нет.
71. Заботится о муже (жене).
72. Я горжусь тем, какие у нас отношения.
73. Рад(-а) меня видеть.
74. Сочувствует мне.
75. Мы испытываем схожие чувства.
76. Для меня важно его (ее) мнение по интересующей меня проблеме.
77. Соглашается со мной не только на словах, но и на деле.
78. При решении конфликта старается найти решение, которое устраивало бы обоих.
79. Поддерживает мое стремление самому (самой) принять решение.
80. Учит меня, как надо себя вести.
81. Знает, во сколько я приду домой.
82. Хочет знать, где я был(-а) и что делал(-а).
83. Отвергает мои предложения без объяснения причин.
84. Считает, что хорошие дела и так видно, а на проступки надо обратить внимание.
85. Его (ее) легко переубедить.
86. Советуется с кем-нибудь о том, как лучше поступить в той или иной ситуации.
87. Охотно отвечает на мои вопросы.
88. Неверно понимает причины моих поступков.

89. Приходит на помощь мужу (жене), даже если это требует жертв.

90. Наши с ним (ней) отношения лучше, чем в большинстве семей моих сверстников.

91. Прощает мне мелкие проступки.

92. С уважением относится к моим мыслям и чувствам.

93. Я чувствую себя неуютно, если долго не вижу его (ее).

94. Участвует в тех делах, которые придумываю я.

95. При принятии решения у нас равные права.

96. При решении конфликта уступает мне.

97. Уважает мои решения.

98. Обращает мое внимание на существующие правила.

99. Знает о моих успехах и неудачах в школе.

100. Если я задерживаюсь, проверяет, где я.

101. Ведет себя так, как будто лучше меня знает, что мне нужно.

102. Несправедливо меня наказывает.

103. На его (ее) отношение ко мне влияют дела на работе.

104. Боится дать мне неправильный совет.

105. Выполняет свои обещания.

106. Своими действиями или словами ставит меня в тупик.

107. Прислушивается к мнению мужа (жены) в различных ситуациях.

108. В будущем мне бы хотелось сохранить наши отношения неизменными.

Закончите фразу:

109. Мне нравится...

110. Мне не нравится...

111. Мне хотелось бы...

112. Он(-а) хочет видеть меня...

113. Ему (ей) нравится во мне...

114. Ему (ей) не нравится во мне...

115. Он(-а) гордится тем, что я...

116. Он(-а) терпеть не может...

Обработка результатов

Для удобства обработки и интерпретации результатов необходимо использовать бланк ответов (бланк регистрации результатов).

БЛАНК РЕГИСТРАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ											
Мать/отец Ф. И. О.											
Возраст											
Пол											
Класс											
Школа											
Дата проведения опроса											
№	Бал	№	Бал	№	Бал	№	Бал	№	Бал	№	Бал
п	л	п	л	п	л	п	л	п	л	п	л
п		п		п		п		п		п	
1		1		3		5		7		9	
		9		7		5		3		1	
2		2		3		5		7		9	
		0		8		6		4		2	
3		2		3		5		7		9	
		1		9		7		5		3	
4		2		4		5		7		9	
		2		0		8		6		4	
5		2		4		5		7		9	
		3		1		9		7		5	
6		2		4		6		7		9	
		4		2		0		8		6	
7		2		4		6		7		9	
		5		3		1		9		7	
8		2		4		6		8		9	
		6		4		2		0		8	
9		2		4		6		8		9	
		7		5		3		1		9	
1		2		4		6		8		1	
0		8		6		4		2		0	
										0	
1		2		4		6		8		1	
1		9		7		5		3		0	
										1	

1		3		4		6		8		1	
2		0		8		6		4		0	
3		1		9		7		5		0	
4		2		0		8		6		0	
5		3		1		9		7		0	
6		4		2		0		8		0	
7		5		3		1		9		0	
8		6		4		2		0		0	
109											
110											
111											
112											
113											
114											
115											
116											

Ответы на вопросы каждой шкалы расположены на отдельной строке. Для нахождения общего балла для большинства шкал нужно просто сложить все значения по строке.

В четырех шкалах схема подсчета немного иная:

- шкала 5 «Принятие решений» (начинается с утверждения 5): для первых трех утверждений (5, 23, 41) баллы «инвертируются»: 1 на 5, 2 на 4, 4 на 2, 5 на 1. Общий балл вычисляется путем сложения полученных баллов и баллов по трем остальным утверждениям;
- шкала 6 «Конфликтность» (начинается с утверждения 6): общий балл вычисляется путем сложения баллов за три первых утверждения (6, 24, 42). Остальные три утверждения описывают

характер конфликтов и победителя в конфликте, их «стоимость» в общей сумме не учитывается;

- шкала 12 «*Особенности поощрений и наказаний*» (начинается с утверждения 12). Эта шкала состоит из двух подшкал: «*Поощрения*» (утверждения 12, 30, 48) и «*Наказания*» (утверждения 66, 84, 102). Баллы считаются отдельно для каждой подшкалы;

- шкала 17 «*Отношения с супругом*» (начинается с утверждения 17).

Эта шкала также состоит из двух подшкал: «*Враждебность*» (утверждения

17, 35, 53) и «*Доброжелательность*» (утверждения 71, 89, 107). Баллы считаются отдельно для каждой подшкалы;

- для шкалы 16 «*Неадекватность образа ребенка*» балл считается суммарно по всем вопросам. Помимо этого, возможно проведение анализа ответов на отдельные вопросы с целью выявления зон неадекватности.

Домашнее задание

1. Опишите полученные результаты по использованным методикам.

2. Дайте психологическое заключение об особенностях детско-родительских отношений в семье.

3. Определите методы коррекции отношений между родителями и детьми и дайте рекомендации.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Перечислите типы и формы педагогических конфликтов между родителями и детьми.

2. Охарактеризуйте основные причины возникновения конфликтов между родителями и детьми.

3. Перечислите способы и педагогические приемы урегулирования конфликтов между родителями и детьми.

4. Какова роль педагога-психолога в урегулировании межличностных конфликтов между родителями и детьми?

Список рекомендуемой литературы

1. *Анн Л.* Психологический тренинг с подростками / Л. Анн. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 271 с.
2. *Белкин А. С.* Педагогическая конфликтология / А. С. Белкин, В. Д. Жаворонков, И. С. Зими́на. Екатеринбург: Глаголь, 1995. 96 с.
3. *Журавлев В. И.* Основы педагогической конфликтологии: учебник / В. И. Журавлев. Москва: Российское педагогическое агентство, 1995. 184 с.
4. *Карабанова О. А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О. А. Карабанова. Москва: Гардарики, 2008. 320 с.
5. *Лидерс А. Г.* Психологическое обследование семьи: учебное пособие-практикум для студентов факультета психологии высших учебных заведений / А. Г. Лидерс. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2007. 432 с.
6. *Практикум по возрастной психологии: учебное пособие / под ред.*
Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 692 с.
7. *Смирнова Е. О.* Конфликтные дети / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. Москва: Эксмо, 2009. 176 с.
8. *Шаповаленко И. В.* Возрастная психология / И. В. Шаповаленко. Москва: Гардарики, 2005. 349 с. (Психология развития и возрастная психология.)
9. *Шилов И. Ю.* Фамилистика: практикум / И. Ю. Шилов. Санкт-Петербург: Петрополис, 2000. 416 с. (Психология и педагогика семьи.)
10. *Эйдемиллер Э. Г.* Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 336 с.

Тема 6. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В ДИАДЕ «ПЕДАГОГ – ПЕДАГОГ» И «ПЕДАГОГ – РОДИТЕЛЬ»

Цель – изучить особенности педагогических конфликтов в диаде «педагог – педагог».

Задачи:

- 1) рассмотреть основные предпосылки возникновения конфликтов в педагогическом коллективе;
- 2) охарактеризовать типы педагогических конфликтов в диаде «педагог – педагог»;
- 3) познакомиться с особенностями протекания конфликтов в педагогическом коллективе;
- 4) определить функции педагога-психолога в урегулировании конфликтов в педагогическом коллективе;
- 5) рассмотреть особенности протекания конфликтов между родителем и педагогом.

Ключевые понятия: деловые конфликты, организационные конфликты, конфликты в диадах «педагог – педагог» и «педагог – родитель».

Основные теоретические положения

В педагогическом коллективе взаимодействие бывает двух видов: формальное (функционально-деловое) и неформальное (эмоционально личностное). Особенностью педагогического коллектива является то, что большинство школьных педагогов – женщины, а в однородных по полу коллективах учащаются межличностные конфликты, которые затрагивают деловую сферу и перерастают в деловые конфликты, что не способствует нормальному развитию личности педагога и эффективности образовательного процесса.

Некоторые исследователи полагают, что конфликтность является закономерностью функционирования педагогического социума.

По мнению Р. Х. Шакурова и Б. С. Алишева, можно выделить две основные группы факторов, влияющих на конфликтность (или несовместимость) в педагогическом коллективе. Это объективные характеристики коллективной деятельности, выражающиеся в ее содержании и способах организации, и психологические особенности членов коллектива – как функциональные, так и нравственно-коммуникационные [100].

Специфические причины конфликтов в диаде «педагог – педагог»

Конфликты, обусловленные особенностью отношений субъектов педагогических конфликтов, возникают между следующими категориями педагогов:

- между молодыми педагогами и педагогами со стажем работы;
- между педагогами, преподающими разные предметы (например, между физиками и словесниками);
- между педагогами, преподающими один и тот же предмет;
- между педагогами, имеющими звание, должностной статус (педагог высшей категории, руководитель методического объединения) и не имеющими их;
- между педагогами начальных классов и среднего звена;
- между педагогами, чьи дети учатся в этой же школе, и педагогами, которые учат этих детей.

Организационные конфликты могут быть обусловлены недовольством педагогов решением администрации учебного заведения по поводу необъективного или неравномерного распределения ресурсов (кабинетов, технических средств обучения); неудачным подбором учителей в одной параллели с точки зрения их психологической совместимости; или являться результатом косвенного «сталкивания» учителей (сравнение классов по успеваемости, исполнительской дисциплине, возвышение одного педагога за счет унижения другого или сравнение с кем-либо).

Конфликты между педагогами могут возникать по различным причинам: начиная с проблем школьного расписания и заканчивая интимно личными.

Для большинства школ, особенно городских, типичен конфликт между педагогами начальной школы и преподавателями средних и старших классов, который обусловлен объективными причинами: отсутствием преемственности в содержании и организации обучения в начальной и средней школе. Суть взаимных претензий можно обозначить следующим образом: педагоги-предметники высказывают мнение, что дети, пришедшие к ним из младших классов, недостаточно самостоятельны и привыкли к излишней опеке взрослого. В свою

очередь, педагоги начальных классов с горечью говорят о том, что они потратили много усилий, чтобы научить ребят читать, считать, писать, и упрекают учителей-предметников за недостаток внимания и теплоты к детям.

Возможность регулирования межгрупповых конфликтов в педагогическом коллективе Г. М. Андреева видит в замене деструктивных, враждебных, негативных стереотипов поведения, которые актуализируют межгрупповую агрессию, конфликт и препятствуют установлению взаимопонимания, на конструктивные стратегии поведения [1].

Причины возникновения педагогических конфликтов между родителями и педагогом

Конфликты между преподавателями и конфликты между учителем и родителем имеют один источник: разнонаправленные модели воспитания, обучения учащегося (воспитанника).

Конфликт между учителем и родителем выражается во взаимных претензиях по поводу процесса обучения, уровня образования, отношения педагога к учащемуся или личного неприятия либо ребенка, либо его родителя.

Претензии родителей к педагогам выглядят примерно так: «Они часто унижают детей, оскорбляют их»; «Учителя всех детей делят на любимчиков и остальных»; «Учителя думают: раз плохо учится, значит, хулиган»; «Необъективны и постоянно несправедливо занижают оценки»; «Плохо высказываются о родителях при детях». Претензии педагогов: «Они (родители) слишком высокого мнения о своем ребенке»; «Родители опираются на свои случайные и внешние наблюдения за школой. Ни во что глубоко не вникают. Поверхностно судят о педагогах»; «Сами совершенно не контролируют ребенка, не уделяют ему внимания, а приходят с претензиями к педагогу»; «Считают, что только мы, педагоги, обязаны их детей учить и воспитывать»; «Часто вмешиваются в учебный процесс. То классный руководитель им не подходит, то учитель не такой, как надо».

Наиболее часто причиной конфликтов между родителями и учителями является следующее:

- разные уровни общей и педагогической культуры (особенно опасна профессиональная некомпетентность учителя);
- разные цели взаимодействия, не согласующиеся с целями образования (соперничество, стремление учителя утвердить свой профессиональный статус, а родителя – утвердить свой статус получателя образовательных услуг);
- несогласованность стратегии и тактики воспитания («педагогический разнобой»);
- непонимание родителями, педагогами сложности учебно-воспитательного процесса, зависимости его эффективности от многих факторов (жесткое соблюдение плана подачи учебного материала, строгая отчетность, отсутствие индивидуального подхода и др.);
- различия в отношении к ребенку как к личности;
- отрицательное отношение родителей к школе;
- безответственность сторон (иждивенческая позиция семьи или педагогического коллектива);
- перекалывание ответственности за воспитание друг на друга;
- взгляды «высокооплачиваемых родителей» на «бедного» учителя как на человека из сферы обслуживания, претензии типа «школа, а не семья обязана...»);
- столкновение двух лидеров, претендующих на главенство своей точки зрения;
- профессиональная некомпетентность педагога (низкий уровень подготовки, завышенные требования к школьникам).

Самостоятельная работа

Проведите исследование по предложенной методике.

Тестовая карта оценки стиля коммуникативной деятельности педагога¹

Выберите желательный для Вас вариант ответа.

Оцените поведение педагога по следующей шкале:

Доброжелательность	3 2 1 0 1	Недоброжелательность
--------------------	-----------	----------------------

¹ Методика взята из кн.: *Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом обучении.* М.: Просвещение, 1987. 190 с.

	2 3	
Заинтересованность	3 2 1 0 1 2 3	Безразличие
Поощрение инициативы учащихся	3 2 1 0 1 2 3	Подавление инициативы
Открытость (свободно выражает свои чувства, нет «маски»)	3 2 1 0 1 2 3	Закрытость (стремится не выходить за рамки социальной роли, боится возможных недостатков, беспокоится за свой престиж)
Активность (стремится к постоянному общению, старается держать учащихся в тонусе)	3 2 1 0 1 2 3	Пассивность (пускает общение на самотек)
Гибкость (легко разрешает возникающие проблемы, конфликты)	3 2 1 0 1 2 3	Жесткость (не видит возникающих проблем, не умеет заметить начинающегося конфликта)
Дифференцированность в общении	3 2 1 0 1 2 3	Отсутствие дифференциации в общении

Домашнее задание

Опишите полученные результаты по использованной методике.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы основные причины педагогических конфликтов между педагогами?
2. Перечислите причины педагогических конфликтов между педагогами и родителями.
3. Обозначьте пути выхода из конфликтов «педагог – педагог» и «педагог – родитель».
4. Обозначьте роль педагога-психолога в урегулировании конфликтов между педагогами и между родителями и педагогом.

Список рекомендуемой литературы

1. *Анн Л.* Психологический тренинг с подростками / Л. Анн. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 271 с.
2. *Карабанова О. А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О. А. Карабанова. Москва: Гардарики, 2008. 320 с.
3. *Лидерс А. Г.* Психологическое обследование семьи: учебное пособие-практикум для студентов факультета психологии высших учебных заведений / А. Г. Лидерс. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2007. 432 с.
4. *Практикум по возрастной психологии: учебное пособие /* под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 692 с.
5. *Шаповаленко И. В.* Возрастная психология / И. В. Шаповаленко. Москва: Гардарики, 2005. 349 с. (Психология развития и возрастная психология.)
6. *Шилов И. Ю.* Фамилистика: практикум / И. Ю. Шилов. Санкт-Петербург: Петрополис, 2000. 416 с. (Психология и педагогика семьи.)
7. *Эйдемиллер Э. Г.* Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 336 с.

Тема 7. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ПЕДАГОГАМИ И АДМИНИСТРАЦИЕЙ

Цель – изучить особенности конфликтов между педагогами и администрацией.

Задачи:

- 1) рассмотреть основные причины возникновения педагогических конфликтов в диаде «педагог – администрация»;
- 2) охарактеризовать особенности протекания конфликтов между педагогами и администрацией;
- 3) обозначить роль педагога-психолога в урегулировании конфликтов между педагогами и администрацией.

Ключевые понятия: конфликтологическая компетентность, конфликтогенные факторы, ситуационная несовместимость.

Основные теоретические положения

Чрезвычайно важной составляющей профессиональной компетентности современного руководителя является *конфликтологическая компетентность*, подразумевающая набор определенных знаний и умений, без которых невозможно обеспечить высокий уровень управления коллективом, соблюдение норм профессиональной этики, способность нивелировать конфликты, возникающие в коллективе, и урегулировать их конструктивными методами.

Причины возникновения конфликтов в педагогическом коллективе

В качестве основных причин возникновения конфликтов в педагогическом коллективе можно назвать следующие:

1. *Со стороны педагогического коллектива:*

- неудовлетворенность стилем управления (неумение или недостаточный опыт руководящей работы у некоторых директоров школ, отсутствие практического опыта управленческой деятельности);
- недостаточная ориентация в реальной ситуации внутри педагогического коллектива;

- неудовлетворенность педагогов организацией учебно-воспитательного процесса;
- неудовлетворенность стилем руководства;
- неудовлетворенность возможностями для личностно-профессиональной самореализации;
- недостаточно четкое разграничение между администраторами школы сферы управленческого влияния, часто приводящее к «двойному» подчинению педагога;
- жесткая регламентация школьной жизни, оценочно-императивный характер применения требований;
- перекладывание на педагога «чужих» обязанностей;
- незапланированные (неожиданные) формы контроля за деятельностью педагога;
- частая смена руководства;
- недооценка руководителем профессионального честолюбия педагога;
- неравномерная загруженность учителей общественными поручениями;
- нарушение принципа индивидуального подхода к личности педагога.

2. Со стороны администрации:

- предвзятое отношение педагога к учащимся;
- систематическое занижение оценок;
- самовольное установление педагогом количества и форм проведения проверки знаний учащихся, не предусмотренных программой и резко превышающих нормативную учебную нагрузку детей.

Обозначим конфликтогенные факторы педагогического процесса: высокий уровень напряженности педагогического труда; устойчивый инерционный характер случающихся конфликтов; работа участников учебновоспитательного процесса в режиме интенсивной конфликтности; повышенный эмоциональный тонус, приводящий к снижению роли интеллектуального компонента; стрессонасыщенность взаимоотношений педагогов и администрации школы, что связано с постоянным оцениванием и контролем их профессиональной деятельности; проблемы во внутреннем состоянии педагогов;

несбалансированность неформальных и формальных отношений в школьном коллективе.

Все это, а также выбор администрацией авторитарного стиля управления, стремление максимально использовать административный ресурс, неумение вести себя конструктивно в конфликтных ситуациях – основные причины конфронтации в педагогических коллективах в диаде «педагог – администрация».

Конструктивной функцией конфликта между педагогами и администрацией является то, что конфликты позволяют выявить противоречия, существующие в коллективе, недостатки в работе, вскрывают истинное положение членов коллектива; конфликты мобилизуют руководителей на поиск оптимальных путей их разрешения.

Понятие «конфликт» тесно связано с понятием «совместимость». Конфликт представляет собой прежде всего такую форму выражения ситуационной несовместимости, которая имеет характер межличностного столкновения, вызывает обиду, неприязнь, протест, нежелание общаться с противостоящим субъектом.

Межличностный конфликт в педагогическом коллективе чаще всего проявляется в нарушении нормального общения или в полном его прекращении. Если при этом общение и имеет место, то оно является деструктивным и только усиливает несовместимость.

Наиболее типичным поводом для конфликта является нарушение одним из членов коллектива установленных норм трудового сотрудничества и общения. Поэтому чем четче определены нормы сотрудничества (зафиксированы в официальных документах, в требованиях руководителей, в общественном мнении, обычаях и традициях учебного заведения), тем реже создаются условия для возникновения споров и конфликтов среди участников совместной деятельности. Отметим, что совместная деятельность и общие цели способствуют выработке единых норм и требований, умения согласовывать свои действия с действиями других.

При руководстве педагогическим коллективом следует учитывать конфликтность отдельной личности или группы. Под конфликтностью

понимают частоту (интенсивность) конфликтов, возникающих у данной личности или в группе.

Можно выделить две основные группы факторов, влияющих на совместимость людей в коллективе: объективные характеристики коллективной деятельности и психологические особенности членов коллектива.

Причиной многих конфликтов руководители школ считают низкий уровень коммуникативной культуры, нарушение этических норм педагогом (неконструктивная критика учащихся, упреки в их адрес, упреки за неблагополучие в семье, высмеивание перед сверстниками и др.).

Традиционно возникающие в диаде «педагог – администрация» конфликты бывают связаны с проблемами власти и подчинения. В последнее время к ним добавились и конфликты, обусловленные введением разнообразных новшеств.

Н. В. Голубева полагает, что уровень конфликтности в коллективе между подчиненными и руководителями выше, когда последние не принимают непосредственного участия в основной, профессиональной деятельности возглавляемого ими коллектива, а выполняют лишь административные функции [5].

Самостоятельная работа

Проведите исследование по предложенным методикам.

Методика «Самооценка стиля управления»¹

Инструкция

По каждому пункту опросника ответьте, не задумываясь, «Да» или «Нет» в зависимости от того, согласны ли Вы или же не согласны с высказанным в нем утверждением. В бланке для ответов сделайте соответствующую пометку.

Текст опросника

1. При работе с людьми я предпочитаю, чтобы они беспрекословно выполняли мои распоряжения.

¹ Автором методики является А. В. Аграшенков. Здесь она представлена в модификации Е. П. Ильина: *Ильин Е. П.* Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. 576 с.

2. В трудных ситуациях я, принимая решение, всегда думаю сначала о других, а потом о себе.
3. Меня раздражает, когда кто-то проявляет слишком много инициативы.
4. Как правило, я не полагаюсь на своих помощников.
5. Я умею объективно оценивать своих подчиненных, выделяя среди них сильных и слабых.
6. Я часто советуюсь со своими помощниками, прежде чем отдать ответственное распоряжение.
7. Я редко настаиваю на своем, чтобы не вызывать у подчиненных раздражения.
8. Я всегда требую от подчиненных неукоснительного выполнения моих распоряжений.
9. Мне легче работать одному, чем кем-то руководить.
10. Я игнорирую коллективное руководство, чтобы обеспечить эффективность единоначалия.
11. Чтобы не подорвать свой авторитет, я не признаю своих ошибок.
12. На грубость подчиненного я стараюсь реагировать так, чтобы не вызвать конфликт.
13. Я делаю все, чтобы подчиненные охотно выполняли мои распоряжения.
14. Я всегда стремлюсь быть первым во всех начинаниях коллектива.
15. Мне легче подстроиться под мнение большинства коллектива, чем выступить против него.
16. Мне приходится чаще просить, чем требовать.
17. Я предоставляю хорошим специалистам большую свободу в решении сложных задач, особо их не контролирую.
18. Мне нравится обсуждать и анализировать с подчиненными проблемы коллектива.
19. Мои помощники справляются не только со своими, но и с моими обязанностями.
20. Мне легче избежать конфликта с вышестоящим руководством, чем с подчиненными.

21. Я всегда добиваюсь выполнения своих распоряжений, даже наперекор обстоятельствам.

22. Чтобы лучше понять подчиненных, я стараюсь представить себя на их месте.

23. Самое трудное для меня – вмешиваться в ход работы людей, требовать от них дополнительных усилий.

24. Меня больше волнуют собственные проблемы, чем проблемы подчиненных.

25. Я думаю, что управление людьми должно быть гибким: нельзя использовать ни железную непреклонность, ни панибратство.

26. Руководство людьми я представляю себе как мучительное занятие.

27. Я стараюсь развивать в коллективе сотрудничество и взаимопомощь.

28. Я с благодарностью отношусь к советам и предложениям подчиненных.

29. Иногда мне кажется, что в коллективе я лишний человек.

30. Эффективность управления достигается тогда, когда подчиненные являются лишь исполнителями решений начальника.

31. Лучше всего предоставлять коллективу полную самостоятельность и ни во что не вмешиваться.

32. Меня часто упрекают в чрезмерной мягкости к подчиненным.

33. Главное в руководстве – умело распределить свои обязанности между помощниками.

Бланк ответов

I			II			III		
Но мер воп	Да	Нет	Но мер воп	Да	Нет	Но мер воп	Да	Нет
1			2			7		
3			5			9		
4			6			16		
8			12			17		
10			13			20		

11			18			23		
14			19			26		
15			24			29		
21			25			31		
22			27			32		
30			28			33		

Обработка результатов

За каждый утвердительный ответ начисляется 1 балл.

Ключ

О проявлении авторитарного стиля руководства свидетельствуют утвердительные ответы по пунктам 1, 3, 4, 8, 10, 11, 14, 15, 21, 22, 30.

О проявлении демократического стиля руководства свидетельствуют утвердительные ответы по пунктам 2, 5, 6, 12, 13, 18, 19, 24, 25, 27, 28.

О проявлении либерального (попустительского) стиля руководства свидетельствуют утвердительные ответы по пунктам 7, 9, 16, 17, 20, 23, 26, 29, 31, 32, 33.

Выводы

Подсчитывается сумма набранных по каждой шкале (по каждому стилю) баллов. Определяется степень выраженности каждого стиля:

- 0–3 балла – слабая; ● 4–7 баллов – средняя;
- 8–11 баллов – высокая.

Если по всем шкалам оценки низкие, то стиль не сформирован, если высокие – речь может идти о смешанном стиле управления. Преобладание оценок по одной из шкал на 3 и более балла свидетельствует о большем проявлении данного стиля.

Тест «Стиль управления»¹

Тест позволяет оценить стиль управления с точки зрения соотношения в нем демократических и формально-организационных факторов.

Инструкция

Вам предложено 40 утверждений, касающихся стиля управления. Постарайтесь оценить свое отношение к этим утверждениям в соответствии с Вашими привычными мыслями и поведением:

¹ Взято из кн.: Ильин Е. П. Психология общения...

- С – явление наблюдается систематически (в 80–100 % случаев от того, насколько это вообще возможно);
- Ч – явление наблюдается часто (60–80 % случаев);
- И – явление наблюдается иногда (40–60 %);
- Р – явление наблюдается редко (20–40 %);
- Н – явление не наблюдается никогда (0–20 %).

Текст опросника

1. В критических ситуациях провожу в коллективе обследования социально-психологического климата, мнений, настроений людей.

2. В работе коллектива используются, где необходимо, стандартные правила, методические указания, инструкции и другие управленческие документы.

3. Обосновываю и отстаиваю мнение коллектива (если убежден в его справедливости) перед вышестоящим руководством.

4. Тщательно планирую работу аппарата управления.

5. Прикладываю все усилия, чтобы добиться от подчиненных выполнения плана.

6. Мои подчиненные четко знают свои и общие задачи, стоящие перед коллективом.

7. Я лично решаю, что и как должно делаться в коллективе для достижения поставленных целей, предоставляя подчиненным исполнительские функции.

8. Допускаю в работе подчиненных проявление высокого уровня инициативы и самостоятельности в выборе способов достижения стоящих перед ними целей.

9. Допускаю это не только в выборе способов, но и в самом процессе выработки целей при условии, что подчиненные обосновывают их важность.

10. Мне как руководителю приходится в отступление от установленного графика идти на организацию в коллективе работы сверхурочно.

11. Для обеспечения контроля за выполнением планов и дисциплины исполнения требую, чтобы подчиненные информировали меня о проделанной ими работе.

12. Допускаю, чтобы подчиненные устанавливали свой собственный темп, режим и порядок выполнения работы, если это не отражается отрицательно на конечных результатах.

13. Осуществляю руководство, консультируюсь и советуясь (в разумной мере) с подчиненными.

14. Стараюсь поддерживать в коллективе определенный этикет, стиль отношений и поведения. Слежу, чтобы подчиненные придерживались их.

15. Планирую служебный рост подчиненных так, чтобы люди знали перспективы своего продвижения и условия, требуемые для этого.

16. Считаю, что в современных условиях лучшие результаты в управлении (качество, надежность, точность и т. д.) достигаются, когда человек или коллектив работает в условиях принудительного режима, задаваемого извне.

17. В работе коллектива, которым я руковожу, бывают сбои, авралы.

18. Информировую коллектив о событиях, происходящих в нем, и общем положении дел в системе управления.

19. Поддерживаю свой внешний вид, одежду, порядок в кабинете, манеры поведения на должном уровне.

20. Оценка и стимулирование труда в коллективе осуществляются в соответствии с реальным вкладом каждого в общий результат.

21. Как руководитель я провожу в жизни долгосрочную кадровую политику (придерживаюсь на практике определенных, известных коллективу принципов найма, продвижения, увольнения работников).

22. Анализируя работу своих подчиненных, прихожу к выводу, что они недостаточно знающие и умелые работники, им не хватает инициативы, деловитости и других необходимых качеств.

23. В руководстве использую личный положительный пример как средство влияния на подчиненных и создания благоприятного социально психологического климата в коллективе.

24. В коллективе, которым я руковожу, бывают конфликты.

25. Создаю условия, при которых подчиненные имеют возможность высказывать свое мнение и оказывать практическое влияние на производственный процесс.

26. В руководстве использую распределение полномочий (оставляю за собой решение наиболее важных вопросов, а второстепенные делегирую на нижние уровни).

27. Читаю книги и слушаю лекции о том, как работать с людьми в процессе руководства.

28. Как руководитель придерживаюсь на практике известных мне теоретических и прикладных рекомендаций по работе с людьми.

29. Считаю, что для повышения отдачи от людей в сфере управления ведущую роль должны играть организационно-технические факторы (технические средства, приказы, регламенты, инструкции и т. п.), а на втором плане должны находиться социально-психологические (доверие, морально-психологический климат, сознательность и др.).

30. Производственные результаты коллектива, которым я руковожу, бывают высокими.

31. Как руководитель я создаю условия для обеспечения физического здоровья подчиненных на работе и в быту, побуждаю их укреплять свое здоровье.

32. Для обеспечения высоких производственных результатов создаю в коллективе условия для проявления творчества, новаторства, инициативы.

33. Требую от подчиненных точных обоснований при формировании производственных планов и мероприятий по совершенствованию производства и управления.

34. Ради производственной необходимости приходится отодвигать на второй план решение таких вопросов развития коллектива, как анализ и улучшение социально-психологического климата, поддержание общего порядка в организации труда и т. п.

35. Прилагаю усилия, чтобы добиваться от подчиненных обеспечения высокой дисциплины и выполнения принятого распорядка дня.

36. Работа коллектива осуществляется на основе четкого баланса прав, обязанностей, функций, ответственности, их

справедливого распределения между подразделениями и членами коллектива.

37. Для достижения высоких производственных результатов в коллективе осуществляется профессиональная учеба и поощряется самостоятельная работа по повышению квалификации.

38. Большое внимание как руководитель я уделяю контролю действий подчиненных, поддержанию высокого темпа и качества их работы.

39. Стиль руководства, которого я придерживаюсь, оказывает положительное влияние на поведение членов коллектива, их отношение к работе и общий социально-психологический климат.

40. Стиль руководства, которого я придерживаюсь, оказывает положительное влияние на производственные результаты коллектива.

Обработка результатов

1. В опросном листе должны быть представлены ответы на все 40 вопросов.

2. Обведите кружком порядковые номера следующих позиций опросного листа: 7, 10, 16, 17, 22, 24, 29, 34.

3. Проставьте по единице (1) рядом с обведенными порядковыми номерами тех утверждений, на которые Вы ответили «редко» – Р или «никогда» – Н.

4. Также поставьте по единице рядом с не обведёнными порядковыми номерами тех утверждений, на которые Вы ответили «систематически» – С или «часто» – Ч.

5. Теперь обведите кружком уже не порядковые номера, а те единицы, которые Вы поставили рядом со следующими порядковыми номерами

опросного листа: 1, 3, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 39. Если рядом с какими-то номерами единицы не окажется, то ничего не обводите.

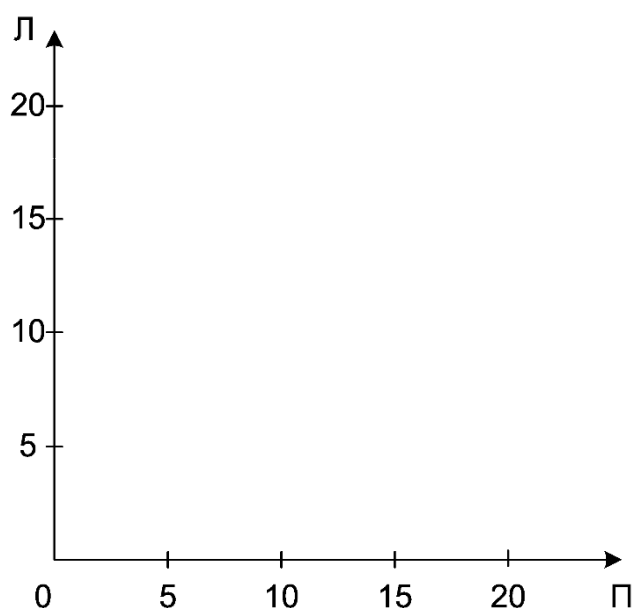
6. Подсчитайте количество обведенных единиц и запишите в таблицу: Л = _____.

7. Подсчитайте количество не обведённых единиц и также запишите в таблицу: П = _____.

Л	П	Сл, %	Сп, %

Примечание. 3-й и 4-й столбцы оставьте пока пустыми.

8. Нанесите полученные значения Л и П на соответствующие оси графика, проведите из этих точек перпендикуляры к осям и найдите точку пересечения этих перпендикуляров между собой на графике.



9. Вычислите значения:

$$Сл = Л \times 5 = \underline{\hspace{2cm}}; \quad Сп = П \times 5 = \underline{\hspace{2cm}} .$$

Внесите значения Сл и Сп в приведенную выше таблицу.

Интерпретация результатов

Значение Л отражает количественно Вашу ориентированность в процессе руководства на формирование и поддержание благоприятного социально-психологического климата в коллективе, на «человеческие отношения», на людей.

Значение П отражает количественно Вашу ориентированность на достижение производственных целей с опорой на формальную организацию и власть руководителя.

Та или иная точка пересечения перпендикуляров, проведенных на графике от полученных Вами значений Л и П, показывает конкретное значение количественной оценки стиля вашего руководства. Эта оценка лежит в пределах, следующих четырех крайних (экстремальных) стилей, ближе к какому-то из них.

Стиль 0.0. При стиле этого типа руководитель проявляет очень мало заботы как о достижении целей собственно производства, так и о создании благоприятного социально-психологического климата в коллективе. Фактически руководитель устранился от работы, пустил все на самотек и просто проводит время, передавая информацию от своих руководителей подчиненным и наоборот.

Стиль 20.20. Это идеальный стиль руководства. У руководителя с таким стилем в равной и притом максимальной степени проявляется ориентированность на достижение высоких производственных результатов и на заботу о создании благоприятного социально-психологического климата в коллективе. Такой стиль, как правило, позволяет добиваться успешного решения производственных задач в условиях наиболее благоприятных для полного раскрытия творческих способностей членов коллектива.

Стиль 20.0. Стиль данного типа присущ чаще всего руководителям, которые заботятся только о работе, о выполнении производственно-хозяйственных задач, игнорируя человеческий фактор, личность работника, мнение коллектива. Нередко такой руководитель превращается в погонялу и действует по принципу «давай-давай», который со временем изживает себя настолько, что перестает приносить успех и в достижении производственных целей.

Стиль 0.20. При таком стиле руководитель очень мало заботится о производстве, если вообще заботится о нем. Все внимание руководителя направлено на поддержание и сохранение хороших, приятельских отношений с подчиненными. Создается такой социально-психологический климат, где все расслаблены, дружны. И этот психологический комфорт обволакивает коллектив, отодвигая на второй план решение производственно-хозяйственных задач. В конечном счете такая ориентация на человеческие отношения не только затрудняет достижение производственных результатов, но и приводит

к подрыву изнутри сложившегося уютного социально-психологического климата.

Это может привести к утрате руководителем авторитета лидера. Если Л и П отражают ориентированность стиля по соответствующим составляющим в абсолютных единицах, то относительные значения представлены единицами Сл и Сп. Они показывают, какой процент от идеала в плане ориентации на людей и производство представляет собой данный стиль руководства коллективом, каковы фактические знания, сколько не хватает до идеала, по каким составляющим стиля руководства следует совершенствоваться.

Домашнее задание

Опишите полученные результаты по использованным методикам.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы основные причины конфликтов в педагогическом коллективе?
2. Перечислите способы и педагогические приемы урегулирования данных конфликтов.
3. Опишите роль педагога-психолога в урегулировании конфликтов между педагогами, между педагогами и администрацией.

Список рекомендуемой литературы

1. *Бараковская Н. И.* Субъект-субъектные и субъект-объектные отношения в педагогическом процессе: практическое пособие для учителей школ и студентов вузов / Н. И. Бараковская. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1999. 35 с.
2. *Белкин А. С.* Педагогическая конфликтология / А. С. Белкин, В. Д. Жаворонков, И. С. Зимина. Екатеринбург: Глаголь, 1995. 96 с.
3. *Воробьева И. В.* Социально-психологическое взаимодействие: учебное пособие / И. В. Воробьева, О. В. Кружкова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 271 с.
4. *Воробьева И. В.* Социально-психологическое взаимодействие личности и группы: учебное пособие / И. В. Воробьева,

О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 271 с.

5. *Журавлев В. И.* Основы педагогической конфликтологии: учебник / В. И. Журавлев. Москва: Российское педагогическое агентство, 1995. 184 с.

6. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2004. 384 с.

7. *Психолого-педагогический практикум: учебное пособие /* сост. А. К. Быков. Москва: Сфера, 2006. 128 с.

Тема 8. РАБОТА ПСИХОЛОГА С МЕЖЛИЧНОСТНЫМИ КОНФЛИКТАМИ В ИНДИВИДУАЛЬНОМ И ГРУППОВОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Цель – познакомиться с основными функциями педагога-психолога в образовательном учреждении.

Задачи:

- 1) рассмотреть роль психологической службы в разрешении педагогических конфликтов;
- 2) определить цели, задачи, направления деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении;
- 3) выделить основные функции, реализуемые педагогом-психологом в образовательном учреждении.

Ключевые понятия: профессиональная деятельность педагога-психолога в образовании, педагогическая система, функции психологической службы, психотехнологии развития личности.

Основные теоретические положения

Психолого-педагогическая деятельность – профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для обучения, воспитания, развития и саморазвития личности учащегося, выбора путей для его свободного и творческого самовыражения.

Уникальность психолого-педагогической деятельности заключается в том, что для педагога-психолога нет одинаковых учеников (воспитанников), идентичных педагогических ситуаций, равнозначных условий, а результаты самого процесса отдалены во времени.

Обеспечение эффективности педагогического труда невозможно без развитого чувства ответственности за результат, эмпатических способностей, рефлексии.

Принято выделять следующие направления профессиональной деятельности педагога-психолога:

- психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования;
- психологическое обеспечение образовательного процесса; получение знаний и навыков в решении психолого-педагогических задач; практическая организация психолого-педагогического взаимодействия в процессе обучения, воспитания и развития;
- воспитание и развитие детей с учетом возрастных, личностных особенностей, социального окружения;
- формирование общей культуры личности;
- формирование психологической культуры у педагогических работников и родителей;
- создание благоприятного психологического климата в образовательном учреждении, профилактика и урегулирование педагогических конфликтов, формирование конфликтологических компетенций в педагогическом коллективе.

•

Психологическая служба и ее роль в разрешении педагогических конфликтов

Психолого-педагогическая служба является структурным подразделением образовательного учреждения [83].

В своей деятельности психологическая служба образовательного учреждения руководствуется следующими законами и законодательными актами: Конституция Российской Федерации; Закон Российской Федерации «Об образовании»; федеральные законы; решения Правительства Российской Федерации и органов управления образованием по вопросам образования и воспитания учащихся; основные документы, защищающие права ребенка и прописывающие обязанности взрослых по отношению к детям (Конвенция о правах ребенка, Международная конвенция о правах и основных свободах человека); Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации.

Цели психолого-педагогической деятельности в образовательном учреждении:

- обеспечение психолого-педагогических условий, наиболее благоприятных для личностного развития каждого учащегося;
- содействие сохранению психологического здоровья участников образовательного процесса;
- психологическое обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода в образовательном процессе;
- содействие созданию благоприятного социально-психологического климата в коллективе образовательного учреждения;
- оказание комплексной социально-психологической поддержки всем субъектам образовательного процесса.

Задачи психолого-педагогической деятельности [83]:

- психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса;
- психологическое сопровождение социального и личностного развития учащихся в процессе учебно-воспитательной

- деятельности, формирование у воспитанников способности к самопознанию, самореализации, самовоспитанию, саморазвитию;
 - обеспечение психологической поддержки через оказание индивидуальной и групповой психологической помощи;
 - участие в разработке системы мероприятий, направленных на профилактику девиантного поведения учащихся;
 - психологическое консультирование всех участников образовательного процесса;
 - формирование психолого-педагогической, коммуникативной и конфликтологической компетентности субъектов образовательного процесса.

Основные направления деятельности педагога-психолога:

1. Психологическая диагностика:

- изучение индивидуальных психологических особенностей субъектов образовательного процесса, формирование и развитие социально значимых качеств и социальной зрелости учащихся;
- проведение психолого-педагогической диагностики психических процессов, состояний, готовности к обучению и т. д.;
- выявление психологических причин нарушений в обучении и развитии, социальной дезадаптации;
- выявление внутригруппового статуса учащихся и социальной роли в группе;
- психологическое обеспечение аттестации педагогических кадров.

2. Психологическая профилактика(поддержка):

- психологическая поддержка личности с целью сохранения в процессе ее развития индивидуальности (осуществляется совместно педагогом психологом, классным руководителем, медицинской службой и другими специалистами);
- предупреждение возможных девиаций поведения учащихся;
- оказание психологической помощи и поддержки преподавателям, мастерам производственного обучения и воспитанникам (учащимся), находящимся в состоянии актуального стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания;

- - содействие творческому развитию одаренных учащихся;
 - оказание психологической поддержки учащимся с ограниченными возможностями здоровья.

3. Психологическая коррекция [83]:

- оказание психологической помощи и поддержки учащимся, преподавателям, родителям в решении личностных, профессиональных и других проблем;
- индивидуальная и групповая психологическая коррекция трудностей в обучении (в том числе связанных с мотивационной сферой личности);
- содействие социально-психологической реабилитации сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- коррекция асоциального поведения учащихся.

4. Психологическое консультирование:

- психологическое консультирование всех участников образовательного процесса;
- консультирование администрации, педагогов и родителей по проблемам индивидуального развития учащихся;
- консультирование учащихся по вопросам обучения, развития, по проблемам жизненного самоопределения, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

5. Психологическое просвещение [83]:

- повышение психологической компетентности педагогов, учащихся и их родителей;
- ознакомление преподавателей с основными возрастными закономерностями личностного развития учащихся;
- популяризация психологических знаний среди субъектов образовательного процесса.

6. Организационно-методическая деятельность:

- подготовка методических материалов для проведения психодиагностики и разработки индивидуальных развивающих и психокоррекционных программ с учетом особенностей личности учащихся;

- - участие в разработке новых методов психодиагностики, психокоррекции, оценке их эффективности;
 - обработка результатов психодиагностики, их анализ и оформление;
 - подготовка материалов к выступлениям на педсоветах и производственных совещаниях.

Применение психотехнологий в разрешении педагогических конфликтов

Психотехнология – совокупность способов, приемов, техник взаимодействия субъектов деятельности, направленных на развитие их индивидуальности и формирование навыков и умений, качеств личности [15].

Психотехнологии – это организованная психологически обоснованная система приемов (способов) воздействия на человека: на его психику, поведение, личность, психофизиологию с целью оказания психологической помощи и поддержки (диагностики, коррекции, профилактики, развития и т. д.).

Видами деятельности, в которых реализуются психотехнологии, могут выступать обучение и воспитание, а также деятельность по изменению личности, развитию ее структурных составляющих:

- направленности;
- компетентности;
- образованности;
- познавательных способностей;
- эмоционально-волевой сферы;
- психофизиологических свойств.

Структура личности – целостное системное образование, совокупность социально значимых психических свойств, отношений и действий индивида, сложившихся в процессе онтогенеза и определяющих его поведение как поведение сознательного субъекта деятельности и общения.

•

Личность – саморегулируемая динамическая функциональная система непрерывно взаимодействующих между собой свойств, отношений и действий, складывающихся в процессе онтогенеза человека.

В структуру личности входят все психологические характеристики человека и все морфофизиологические особенности его организма – вплоть до особенностей обмена веществ.

В узком понимании личность – определяемое включенностью в общественные отношения системное качество индивида, формируемое в совместной деятельности и общении. Согласно А. Н. Леонтьеву, личность – качественно новое образование. Оно формируется благодаря жизни в обществе. Поэтому личностью может быть только человек, и то лишь достигнув определенного возраста [45].

Развитие личности – это последовательные прогрессивные и в целом необратимые количественные и качественные изменения психики, которые приводят к возникновению новых качеств и свойств и переход к которым носит скачкообразный характер.

Процесс формирования личности подразумевает использование совокупности приемов и способов социального воздействия на индивида с целью создания у него системы определенных отношений, мотивов, ценностных ориентаций, убеждений, концепции жизни.

Становление личности – это процесс целенаправленных прогрессивных изменений в психике, происходящий как под влиянием социальных воздействий, так и, в первую очередь, под влиянием и при проявлении актуализации собственных возможностей личности, что приводит к самоактивизации, самосовершенствованию и самораскрытию личности.

Психотерапия – широкая область научной и практической деятельности специалистов (медиков, психологов и т. п.), внутри которой существует большое количество разнообразных теоретико-методологических подходов. В последнее время принято выделять клинически ориентированную психотерапию (смягчение или ликвидация симптомов) и *личностно ориентированную*, которая направлена на изменение отношения человека к социальному окружению и собственной личности.

Психологическая коррекция – направленное психологическое воздействие на те или иные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования личности.

Тренинговые группы – специально созданные группы, участники которых при содействии ведущего-психолога включаются в своеобразный опыт интенсивного общения, ориентированный на

оказание помощи каждому в решении разнообразных психологических проблем и в развитии собственной личности.

Социально-психологические тренинги ориентированы на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении.

Групповой психологический тренинг подразумевает использование совокупности активных методов практической психологии с целью формирования навыков самопознания и саморазвития.

Выбор психотехнологий обусловлен: 1) целями, которые ставит организатор педагогического процесса; 2) результатом совершенной деятельности; 3) педагогической ситуацией.

Психотехнологии различаются по способу организации педагогического процесса; по инструментарию (план, учебник, программа, серии упражнений, действий, операций, описание возможных результатов и т. п.).

К психотехнологиям относятся различного рода тренинги развития личности, имитационные и ролевые игры, дискуссии [15].

В зависимости от количества участников психотехнологии бывают индивидуальными (реализуются в процессе консультирования) и групповыми (реализуются в ходе семинаров, тренингов, тестирования).

Психотехнологии используются в следующих направлениях: коррекционном, развивающем, профилактическом, диагностическом, информационном.

По степени влияния психотехнологии делятся на глубинные и поверхностные.

Формами воздействия являются тренинги, консультации, игры, само моделирование и др.

Теоретико-методологическими основами применения психотехнологий послужили следующие направления психологической науки: бихевиоризм, гештальт-психология, гуманистическая психология, психоанализ, трансактный анализ.

К основным психотехнологиям относятся:

1) **диалогические методы обучения** (групповые дискуссии, анализ социально-профессиональных ситуаций, диалогические лекции);

2) **игровые технологии** (дидактические, деловые, ролевые игры);

3) **тренинговые технологии** (тренинг рефлексии, профессионально поведенческий тренинг)¹;

4) **интегративные личностно ориентированные технологии** (диагностирующие семинары-тренинги, проектирование сценариев профессионального роста, виртуальная реструктуризация социально-профессиональной жизни).

Чтобы лучше понять, что собой представляют психотехнологии, рассмотрим некоторые психологические направления, лежащие в их основе, более подробно.

Создателем транзактного анализа (ТА) является Эрик Берн (США). Транзакция – это действие (акция), направленное на другого человека, это единица общения. Появление концепции Э. Берна было вызвано необходимостью оказания психологической помощи людям, имеющим проблемы в общении.

Наблюдая за пациентами, Э. Берн обратил внимание на тот факт, что в каждый момент времени индивид существует в одном из трех основных состояний Эго. Состояние Эго, в которых может находиться человек, – «родитель», «взрослый» и «ребенок». Личность индивида состоит из различных «частей», при этом в различных ситуациях происходят изменения в поведении, мимике, речи, невербальных проявлениях (выражение лица, речевые обороты, жесты, поза и т. п.). Человек то ведет себя как взрослый, то плачет или смеется как ребенок, то копирует поведение своих родителей.

Э. Берн определяет психологическую игру как часто повторяемую последовательность транзакций со скрытым мотивом, имеющую внешнее разумное обоснование.

Структурный анализ поведения, мыслей и чувств человека основан на трех элементарных положениях о том, что каждый человек: 1) был

¹ Больше подходят и чаще применяются в практике повышения квалификации, чем в образовательном процессе.

когда-то ребенком; 2) имел родителей или заменявших их взрослых; 3) способен адекватно оценивать окружающую действительность, если он здоров [15, 46].

На этом строится представление о личности как совокупности трех элементов (они также обозначаются как состояния Я):

1) родительское Я (родитель – Р), которое подразделяется на заботливое и критическое родительские состояния Я. Родительское Я состоит из правил поведения, норм и позволяет индивиду успешно ориентироваться в стандартных ситуациях, запускает проверенные, стереотипные модели поведения, освобождает сознание от загруженности простыми, обыденными задачами. Эго-состояние «родитель» – это убеждения, верования и предрассудки, ценности и установки, многие из которых человек воспринимает как свои собственные, хотя они привнесены извне посредством взаимодействия со значимыми для него людьми;

2) взрослое Я (взрослый – В) воспринимает и перерабатывает полученную информацию, обдуманно принимает решения. Взрослое Я, в отличие от родительского, способствует адаптации личности в уникальных ситуациях, требует осознания последствий при принятии решений. Функция Эго-состояния «взрослый» заключается в проверке того, что заложено в нашем родительском и детском Я, сопоставлении этого с фактами, т. е. в проверке реальностью;

3) детское Я (дитя – Д, или «ребенок») следует чувствам. На поведение в настоящем влияют скрытые чувства из детства. Детское Я отвечает за творчество, оригинальность, эмоциональную разрядку, получение приятных, иногда «острых», необходимых в определенной степени для нормальной жизнедеятельности впечатлений. Детское Я проявляет себя в ситуациях, когда человек не готов к самостоятельному принятию решений, не способен к преодолению трудностей. Это состояние Я подразделяется на естественное (спонтанные реакции типа радости, печали и т. д.), приспособляющееся (приспосабливающийся, прислушивающийся, боязливый, виноватый, колеблющийся и т. п.) и возражающее детское Я (табл. 2).

Таблица 2 Роли и их проявление

Роль	Типичные способы поведения, высказывания
Заботливый родитель	Утешает, исправляет, помогает: «Это мы сделаем», «Не бойся», «Мы тебе поможем»
Критический родитель	Грозит, критикует, приказывает: «Опять ты опоздал на работу?!», «У каждого на столе должен быть график!»
Взрослый	Собирает и дает информацию, оценивает вероятность, принимает решения: «Который час?», «У кого же может быть это письмо?», «Эту проблему мы решим в группе»
Спонтанный ребенок	Естественное, импульсивное, хитрое, эгоцентричное поведение: «Это дурацкое письмо у меня уже третий раз на столе!», «Вы это сделали просто замечательно!»
Приспосабливающийся ребенок	Беспомощное, боязливое, приспособляющееся к нормам, уступчивое поведение: «Я бы с радостью, но у нас будут неприятности»
Бунтующий ребенок	Протестующее, бросающее вызов поведение: «Я это делать не буду!», «Вы этого сделать не сможете»

В личности каждого человека обнаруживаются все три составляющие, однако при условии плохого воспитания личность может деформироваться так, что одна из составляющих начинает подавлять другие, что обуславливает нарушение общения и переживается человеком как внутреннее напряжение.

Каждое из состояний Я выполняет определенные функции и вследствие этого является жизненно необходимым. Дисгармония, нарушения общения связаны либо с подавлением одного из них, либо с проявлением в тех ситуациях, которые данное состояние не должно контролировать.

Сценарий поведения зависит от ранних решений и позиций, принятых в детстве. Каждая личность имеет психологический сценарий и живет в культуре, которая также имеет свои сценарии. Психологический сценарий содержит программу исполнения

индивидуальной жизненной драмы. Он берет свои корни из предписаний, принятых ребенком от родителей, которые могут быть конструктивными, деструктивными или непродуктивными, и из психологических позиций, которые ребенок в конечном счете занимает относительно себя и других.

Стереотипы поведения, которые навязываются ребенку в семье, в которые как в прокрустово ложе «вкладывают» ребенка, определяют не только поведение человека, но даже образ его мыслей. Так продолжается до момента их осознания и разрушения стереотипов-игр в пользу открытого общения и развития личности. В результате обучения, навязывания ребенку игр у него появляются как активные стереотипы, так и пассивные.

В плане взаимодействия между собой трансакции могут быть:

- *параллельными* – трансакция-стимул и трансакция-ответ, которые не пересекаются, но дополняют друг друга (например, обращение «взрослого» к «ребенку», ответ «ребенка» «взрослому»);
- *пересекающимися* – трансакция-стимул и трансакция-ответ, когда они пересекаются (например, стимул – обращение «взрослого» к «взрослому», а ответ дает «критикующий родитель» «ребенку»).

Также выделяют *скрытые* трансакции – те, смысл которых не связан непосредственно с наблюдаемым поведением. Так, за внешне безобидным содержанием может скрываться очень обидный подтекст. Такие трансакции требуют одновременного участия более чем двух состояний Я каждого участника взаимодействия.

К позитивному завершению общения ведут параллельные трансакции. Пересекающиеся трансакции чаще всего приводят к ссорам и конфликтам, негативному завершению общения и вызывают впоследствии массу скрытых трансакций.

Необходимо, чтобы в личности были гармонично представлены все трисостояния Я.

Анализ трансакции составляет вторую часть трансактового анализа. (Напомним, что трансакция – это единица коммуникации между двумя или более персонами.)

Рассмотрим применение трансактного анализа конкретно в образовательном учреждении, в процессе образования.

Благодаря знанию трехкомпонентной модели Я (Эго-состояний) можно в первую очередь улучшить коммуникацию и взаимодействие между субъектами педагогического процесса. Например, педагоги могут осознать, что они ведут себя как «негативный родитель», в то время как учащиеся реагируют на них из положения «негативный адаптированный ребенок», бунтуя или во всем соглашаясь. В этом случае для того, чтобы улучшить эффективность взаимодействия, необходимо активировать и больше использовать своего «взрослого». Обучение может стать более эффективным, если педагог будет обращаться ко всем трем Эго-состояниям личности учащегося и активировать его «свободного ребенка» как источник творческой реализации.

Наиболее известными подходами в рамках гуманистического направления психологии являются клиент-центрированный подход К. Роджерса, экзистенциальный подход И. Ялома и Р. Мэя и логотерапия В. Франкла.

Гуманистическое направление в психологии ставит в центр личность клиента, которая является контролирующим фактором при принятии психологом решений. Это отличает данное направление от психодинамической теории.

Обозначим основные положения гуманистической психологии [54]:

- личность не есть нечто однозначно заданное природой или воспитательной средой, а всегда открытая возможность свободного развития на основе внутреннего выбора;
- личность располагает огромными внутренними ресурсами для понимания себя, изменения своих представлений о себе и о других, а также для выработки собственной линии поведения;
- каждый человек уникален, поэтому не следует подгонять личность под результаты статистических исследований;
- человек обладает определенной степенью свободы от внешней детерминации благодаря смыслам и ценностям;
- аналогия между поведением животного и поведением человека неоправданна;

- человек по своей природе целостен.

В рамках клиент-центрированного подхода К. Роджерса подчеркивается ответственность самого человека за свои действия и решения. В основе этого – вера в наличие у каждого человека изначального стремления к максимальной социальной самоактуализации.

Гуманистическая психология – это направление в современной психологической науке и практике, признающее целостность и уникальную неповторимость каждой личности, которая способна строить самостоятельно свой жизненный путь, продвигаться в своем высшем духовном развитии. Центральными для гуманистической психологии являются такие понятия, как «ответственность», «независимость», «любовь», «стремление к поиску жизненных смыслов», «самоактуализация» и «самореализация» и др., которые традиционно не рассматривались в других направлениях, в частности, в бихевиоризме.

Идеи гуманистической психологии в большинстве случаев изначально разрабатывались в рамках психотерапевтического процесса, где ненасилие и толерантность рассматриваются как обязательные условия взаимодействия психолога и клиента, затем эти идеи распространились и на другие сферы, например, у К. Роджерса данные принципы успешно переносятся на сферу обучения, взаимодействия педагога и учащихся [15].

К. Роджерсом заложены основы для понимания возможности осуществления ненасильственного помогающего действия. Оказать помощь другому человеку в решении возникающих у него психологических проблем можно не директивно, а опираясь на стремление самого человека к свободе, к позитивным изменениям, на веру в его способность найти в себе силы для самостоятельного разрешения проблем. Это становится возможным, если принимать человека таким, какой он есть, обладать способностью к эмпатическому пониманию и быть конгруэнтным, в итоге – стимулировать тенденцию личности к самоактуализации, реалистическому представлению о себе, снятию противоречия между «реальным Я» и «идеальным Я».

Психотерапия К. Роджерса о безусловном принятии клиента, эмпатическом понимании и конгруэнтности психотерапевта имеет практическое звучание в педагогике. К. Роджерсом сформулирован тезис о личном опыте ребенка в обучении. Педагогу отводится роль фасилитатора, т. е. человека, способствующего эффективному и результативному осуществлению группового образовательного процесса и действия. Педагог-фасилитатор призван стимулировать личностный рост воспитанника, создавая особые условия и проявляя полное принятие, понимание, конгруэнтность. Если ученики сталкиваются с высоким уровнем понимания, заботы и искренности, они научатся большему и лучше будут себя вести, чем когда они имеют дело с невысоким уровнем поддержки. Очень важно относиться к ученикам как к чувствующим и сознательным человеческим существам.

Среди форм поведения взрослых К. Роджерс и Д. Френберг особенно выделяют следующие: эмоциональный ответ на чувства учеников; диалог; одобряющие «поглаживания»; более конгруэнтное (менее ритуальное) общение; применение объяснений, нацеленных на удовлетворение непосредственных потребностей детей; улыбчивость; совместное с детьми планирование учебных целей; признание приоритета продуктивности и творчества при оценке заданий; большая свобода от временных рамок и более гибкая последовательность занятий.

Американский психолог А. Маслоу является основоположником теории самоактуализации личности. Самоактуализация трактуется им как высшая потребность человека в том, чтобы приносить другим людям добро. Самоактуализирующаяся личность должна стать тем, чем она может стать, т. е. она обязана выполнить свою миссию — реализовать то, что в нее заложено, в соответствии с собственными мета потребностями: истиной, красотой, совершенством, простотой и др.

А. Маслоу определяет ряд путей, способов поведения, ведущих к самоактуализации [56]:

- самоактуализация означает полное, живое и бескорыстное переживание с полным сосредоточением и погруженностью; в момент

самоактуализации индивид является целиком и полностью человеком; это момент, когда Я реализует самое себя;

- жизнь есть процесс постоянного выбора; всегда имеется выбор:

продвижение или отступление; самоактуализация – это непрерывный процесс выбора: лгать или оставаться честным, воровать или нет; самоактуализация означает выбор возможности роста;

- самоактуализация выступает как способность человека прислушиваться к самому себе, т. е. ориентироваться не на мнение других, а на свой опыт, «прислушиваться к голосу импульса»;

- самоактуализация – это способность быть честным, умение брать на себя ответственность; как отмечает А. Маслоу, всякий раз, когда человек берет на себя ответственность, он самоактуализируется;

- самоактуализация – это способность быть независимым, готовность к независимой от окружающих позиции;

- самоактуализация одновременно не только конечное состояние, но и сам процесс актуализации своих возможностей;

- высшие переживания – это моменты самоактуализации, это мгновения экстаза, которые нельзя купить, которые не могут быть гарантированы и которые невозможно даже искать;

- самоактуализация выступает также как способность человека к разоблачению собственной психопатологии, что выражается в умении выявить свои защиты и после этого найти в себе силы преодолеть их.

Большое внимание А. Маслоу уделяет конкретным путям оказания помощи людям, которые совершенно запутались в проблеме ценностей [56]. В связи с этим им вводятся понятия внешнего научения и подлинного научения. При внешнем научении происходит простое усвоение еще одной ассоциации или нового умения. Задача подлинного научения – научить человека быть лучшим, насколько это возможно для него.

Согласно А. Маслоу, самоактуализирующим является любой вариант реализации способностей в деятельности. Люди, не осознающие своего потенциала, «бытийных» ценностей, страдают

низкой самооценкой, страхами, тревогами, отягощены защитными механизмами. Задача руководителя, педагога – справиться со своей заниженной самооценкой, со своими страхами, тревогами, защитами, прочувствовать «бытийные», экзистенциальные ценности и осознать свои возможности. Тогда любое воздействие, направляемое на воспитателя, руководителя, учителя извне, потеряет актуальность, поскольку будет заменено внутренним самоуправлением и саморазвитием.

Воспитать психологически здорового ребенка могут только психологически благополучные взрослые. А. Маслоу утверждал, что главная цель педагога – помочь ребенку обнаружить то, что в нем заложено, а затем помочь реализовать его потенциал в деятельности.

Для этого необходимо создание атмосферы, стимулирующей личностный рост, и соблюдение определенных условий на протяжении всего учебного процесса, главные из которых – всем своим поведением демонстрировать детям доверие, учитывать их внутреннюю мотивацию к учению, чувствовать и понимать настроение детского коллектива, открыто выражать свои чувства [56].

Представители гуманистического направления в психологии разработали некоторую обобщенную модель зрелой личности. Это личность, актуализирующаяся и самоактуализирующаяся, независимая и ответственная, способная постигать и реализовывать ценности, находить смысл жизни; это личность, обращенная к своему собственному опыту, умеющая жить в настоящем, разоблачать свои психопатологии, находить поддержку в самом себе, преодолевать различного рода психологические защиты, выходить из тупиковых ситуаций. Разумеется, это лишь некоторый идеал, задающий на психологическом уровне ориентиры для каждого конкретного человека. Продвижение к этому идеалу и есть путь духовных исканий и устремлений личности. Понятно, что такая идеальная личность не может сделать ценностью насилие, принуждение в различных его формах.

Гештальт-терапия – направление, созданное американским психотерапевтом Фридриком (или Фрицем) Саломоном Перлзом под влиянием идей гештальт-психологии, экзистенциализма и

психоанализа. Возникновение и удовлетворение потребностей рассматриваются им как формирование и завершение гештальтов. Человек, хронически препятствующий удовлетворению потребностей своего тела, становится невротиком. Он направляет все свои усилия на реализацию Я-концепции, создаваемой для него другими людьми, прежде всего близкими, которую он со временем начинает принимать за свое истинное Я.

По мнению Ф. Перлза, *невроз* есть прекращение или задержка роста; таким образом, это «расстройство роста» или «нарушение развития» [64]. Это нарушение сказывается на отношениях индивида с обществом, которые представляют собой конфликт между потребностями и требованиями индивида и общества. Индивид вовлекается в конфликт между биологическими потребностями человеческого рода и социальными (этическими и моральными) требованиями общества, которые могут быть направлены против биологических законов саморегуляции.

В результате действия этих механизмов личность оказывается фрагментированной, разделенной на отдельные части. Перлз описал конфликт между нападающим и защищающимся. «Нападающий» – это интроект родительских поучений и ожиданий, диктующих человеку, что и как он должен делать («родитель» в терминах транзактного анализа). «Защищающийся» – зависимая, неуверенная в себе часть личности, «отбивающаяся» с помощью различных хитростей, проволочек типа «Сделаю завтра», «Обещаю...», «Да, но...», «Постараюсь...» («ребенок» в терминах транзактного анализа).

Для сохранения гармонии с самим собой и окружающим миром человеку нужно доверять мудрости своего тела: прислушиваться к потребностям своего организма и не мешать их реализации.

Гештальт-терапевт фокусируется на текущих характеристиках поведения пациента, которые сам он не сознает.

Проблемы невротической личности лежат не в прошлом, а в настоящем. Поэтому консультант должен работать только с имеющимися видами поведения и проблемами через развитие осознания здесь и теперь.

Технические процедуры в гештальт-терапии называются играми. Их цель – способствовать конфронтации со значимым содержанием и переживаниями. В процессе игр клиенты «примеряют» различные роли, поочередно отождествляют себя с различными значимыми чувствами и переживаниями, отчужденными частями личности и интроектами.

Задача гештальт-терапии – помочь человеку выразить неотреагированные чувства, завершив таким образом гештальт, и «освободить место» для решения других проблем.

Основные идеи гештальт-психологии Ф. Перлза имеют как общие с другими гуманистическими концепциями аспекты, так и свою специфику. Общее состоит в том, что помощь человеку оказывается не извне, т. е. со стороны психолога, терапевта или других людей, а опосредованно: клиент ненасильственно направляется к собственному опыту, собственным переживаниям, в результате чего, работая по принципу «здесь и теперь», он осознает все то, что происходит с ним в данный момент, одновременно понимая глубинную мотивацию совершаемого действия, поступка или мысли. В то же время методы, которые предлагает использовать Ф. Перлз, весьма специфичны и характерны именно для данного направления психологии. Специфично в гештальт-психологии и понимание зрелой личности: личности, способной держать ответ перед собой, в себе же находить поддержку, осознавать, когда она манипулирует другими, а значит, так или иначе, совершает принуждающие действия. В гештальт-психологии Перлза *зрелость* – это такое состояние индивидуума, когда он способен выйти из трудной, тупиковой ситуации, полагаясь только на себя. И в этом смысле основной целью гештальт-терапии является пробуждение скрытых возможностей человека путем поощрения осознания им своих потребностей и способствование продвижению его (пациента) по пути к зрелости.

Обозначим основные *техники гештальт-терапии*:

- расширение осознания;
- интеграция противоположностей;
- усиление внимания к чувствам;

- работа с мечтами (фантазией);
- принятие ответственности на себя; • преодоление сопротивления.

Расширение осознания. Используются упражнения, направленные на расширение осознания того, что входит в понятие «внутренняя и внешняя зоны».

Интеграция противоположностей. Формирование и завершение гештальтов зависят от способности личности четко определять свои потребности и умения вступать в контакт со средой для того, чтобы удовлетворить эти потребности. Качество контакта со средой зависит, во-первых, от способности (умения) разграничивать окружающую среду и свое Я, и, во-вторых, от способности (умения) разграничивать отдельные аспекты своего Я – например, свои ощущения, определять их истинность и направленности. Ведь в одном человеке часто сочетаются пассивность и агрессивность, конформность и независимость, рационализм и альтруизм, робость и смелость.

Сочетание полярных качеств психики особенно характерно для подросткового возраста. У подростков очень часто целеустремленность и настойчивость сочетаются с неустойчивостью и импульсивностью, повышенная самоуверенность и безапелляционность в суждениях уживаются с легкой ранимостью и неуверенностью в себе, потребность в общении – с желанием уединиться, развязность – с застенчивостью, романтизм, мечтательность – с сухим рационализмом и циничностью, искренняя нежность, ласковость – с черствостью, отчужденностью, враждебностью и даже жестокостью.

Борьба этих противоположных личностных качеств нередко формирует внутриличностный конфликт.

Для гештальт-терапевта важно, чтобы пациент осознал свои противоречивые качества, а главное – осознал чувства, которые сопровождают борьбу этих противоположностей.

Усиление внимания к чувствам. Осознание своих чувств должно быть непрерывным. Однако многие люди прерывают процесс осознания,

как только дело доходит до неприятных переживаний, до тех чувств, которые человек избегает осознавать.

В подобных случаях психотерапевт должен помочь пациенту завершить незавершенный и травмирующий его гештальт. Иногда для того чтобы легче осознать свои чувства, нужно усилить их или даже несколько утрировать, сделав гротескными.

Работа с мечтами (фантазией). Фредерик Перлз считал, что фантазии представляют собой наиболее спонтанную «продукцию», которая несет в себе уникальную информацию – те фрагменты нашего Я, которые при обычном рассказе подавляются или от которых мы отказываемся.

В гештальт-терапии фантазии не анализируются и не интерпретируются психотерапевтом. Пациент сам исследует свои фантазии. Работа эта включает в себя как минимум два компонента:

- 1) перенос мечты на реальную почву;
- 2) идентификация мечты со своей личностью.

Принятие ответственности на себя. Сторонники гештальт-терапии считают, что причиной невроза часто является неспособность индивидуума полностью принять на себя ответственность за свои чувства, мысли и поступки – иными словами, неспособность принять ответственность за свое Я.

Люди очень часто склонны перекладывать ответственность за свои негативные поступки и чувства на других: «Я пью потому, что такая напряженная жизнь», «Я изменяю тебе потому, что ты допекаешь меня своей ревностью» и т. п. Многие из них искренне считают, что в их пороках и неудачах виноваты не они сами, а другие люди или обстоятельства.

Преодоление сопротивления. В гештальт-терапии как сопротивление обозначается ситуация, когда участник группы не выполняет те упражнения, которые предлагает ему терапевт. Но гештальт-терапевты в отличие от аналитиков не рассматривают сопротивление в качестве барьера, который нужно обязательно разрушить и преодолеть. У Перлза сопротивление – прежде всего нежелание индивидуума осознать свои негативные чувства. Целью же

гештальт-терапевта является преобразование сопротивления в процессе осознания самого себя.

Сопротивление проявляется в мышечном напряжении, неестественной позе, изменении голоса и т. п. В таких случаях терапевт может задать пациенту вопрос: «Слышишь ли ты, как изменился твой голос?» или «Можешь ли ты сейчас ощутить свою позу?».

Таким образом, гештальт-терапия не пытается разрушить сопротивление; она ориентирована на формирование у пациента понимания того, что это сопротивление как раз и скрывает те чувства, которые он не хочет осознать и которые особенно нуждаются в осознании.

Тренинг как средство профилактики межличностных конфликтов и обучения их конструктивному разрешению

Под социально-психологическим тренингом понимается практика психологического воздействия, основанная на активных методах групповой работы. При этом подразумевается использование специфических форм сообщения знаний, обучения навыкам и умениям в сферах общения, деятельности, личностного развития и коррекции.

Цели тренинговой работы отражают разнообразие существующих подходов к пониманию тренинга. Но все же можно выделить цели, актуальные для всех тренинговых групп:

- исследование психологических проблем участников группы и оказание помощи в их решении;
- улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья участников группы;
- изучение психологических закономерностей, механизмов и эффективных способов межличностного взаимодействия для создания основы более эффективного и гармоничного общения с людьми;
- развитие самосознания и самоисследования участников для коррекции или предупреждения эмоциональных нарушений на основе внутренних и поведенческих изменений;

- содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизнедеятельности и ощущения счастья и успеха.

Тренинг – это форма специально организованного обучения, в ходе которого решаются следующие *задачи*:

- овладение социально-психологическими знаниями;
- развитие способности познания себя и других людей;
- формирование новых способов поведения и реагирования в различных жизненных ситуациях;
- повышение представлений о собственной значимости, ценности, формирование положительной Я-концепции.

Задача группового социально-психологического тренинга с подростками – помочь каждому выразить себя, а для этого ребятам сначала нужно научиться воспринимать и понимать себя.

Самовосприятие личности может осуществляться разными путями:

1. Восприятие себя через соотнесение себя с другими, т. е. человек рассматривает другого в качестве модели, удобной для наблюдения и анализа, как бы со стороны. Групповые занятия предоставляют возможность сопоставить себя с другими членами группы.

2. Восприятие себя через восприятие себя другими, т. е. человек использует информацию, передаваемую ему окружающими. Это так называемый механизм обратной связи, который позволяет участникам узнавать мнение окружающих о своей манере поведения, о чувствах, которые испытывают люди, вступающие с ними в контакт.

3. Восприятие себя через результаты собственной деятельности, т. е. человек сам оценивает то, что он сделал. В группе постоянно осуществляются определение уровня самооценки каждого участника и ее необходимая коррекция.

4. Восприятие себя через наблюдение собственных внутренних состояний, т. е. человек осмысливает, проговаривает, обсуждает с окружающими свои переживания, эмоции, ощущения, мысли. Одно из принципиальных отличий тренинга от других форм

работы заключается в возможности проникновения в свое Я, получении опыта понимания своего внутреннего мира.

5. Восприятие себя через восприятие собственного внешнего облика, т. е. человек принимает свое тело, свое физическое Я. В ходе тренинга участники учатся принимать свой внешний облик таким, какой он есть, и, приняв его, развивать себя и свои возможности.

Обозначим преимущество групповой работы перед индивидуальной:

- групповой опыт помогает решению межличностных проблем; подросток избегает непродуктивного замыкания в самом себе и не остается один на один со своими трудностями, обнаруживает, что его проблемы не уникальны, что и другие переживают сходные чувства;

- группа отражает общество в миниатюре, делает очевидными такие скрытые факторы, как давление партнеров; в группе моделируется система взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для реальной жизни, что дает детям возможность увидеть и проанализировать в психологически безопасных условиях закономерности общения и поведения других подростков и самих себя, не очевидные в житейских ситуациях;

- в группе существует возможность получения обратной связи от участников со сходными проблемами; в реальной жизни далеко не все люди имеют шанс получить искреннюю, безоценочную обратную связь, позволяющую увидеть свое отражение в глазах других людей;

- в группе подростки могут идентифицировать себя с другими, «сыграть» роль другого человека для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения, применяемыми кем-то другим; возникающие в результате этого эмоциональная связь, сопереживание, эмпатия способствуют личностному росту и развитию самосознания;

- взаимодействие в группе создает напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого; психологическое напряжение в группе играет конструктивную роль, и задача психолога – не дать напряжению выйти из-под контроля и разрушить продуктивные отношения в группе;

- группа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания; эти процессы не могут быть полными без участия других людей; открытие себя другим и открытие себя самому себе позволяют понять себя и повысить уверенность в себе.

Результативность социально-психологического тренинга зависит от соблюдения в группе общепринятых *принципов*:

1. *Ненасильственность общения.* При объяснении правил игры, при выборе водящего психолог должен исходить из желания детей, избегая принуждения. Иногда дети пытаются принуждать друг друга к каким-то действиям – психологу необходимо блокировать эти попытки. Следует избегать выражений со значением «должен» и «обязан» и побуждать подростков к действию, используя слова «хочу» и «могу».

2. *Направленность на самодиагностику,* т. е. стремление с подвигнуть детей на самораскрытие, к осознанию и формулированию ими лично значимых проблем. В содержании занятий должны быть предусмотрены упражнения и процедуры, помогающие подростку познавать себя, особенности своей личности.

3. *Положительный характер обратной связи.* В тренинге необходимо использовать положительную обратную связь, которая помогает ребенку в преодолении застенчивости и повышении самооценки, снятии напряжения и релаксации. В ходе и в конце каждой игры следует выразить благодарность всем участникам. Большинство детей в группах очень ранимы. Поэтому психолог должен решительно пресекать попытки детей давать друг другу негативную обратную связь.

4. *Неконкурентный характер отношений.* В группе необходимо создать атмосферу доверия, психологической безопасности, обеспечить максимальный психологический комфорт каждому участнику. Поэтому все игры строятся и подбираются так, чтобы свести к минимуму элементы конкуренции, соревнования. Дети, пришедшие на тренинг, характеризуются неуверенностью в себе, повышенной тревожностью, неспособностью адекватно реагировать на собственную неспешность. В ходе игры

подчеркиваются ценность, уникальность каждого ребенка, его отличие от других. Этот принцип служит одним из критериев отбора игр.

5. *Минимизация лабилизации и ее опосредованность.* Для участника тренинга лабилизация – это средство познания собственных несовершенств. У подростков это может способствовать снижению самооценки, повышению тревожности, укреплению внутренних барьеров. Поэтому тренинг строится так, чтобы дети получали косвенную, опосредованную лабилизацию в минимальных дозах:

- через осознание существования других, отличных от собственного, способов поведения;
- через наблюдение успешности этих способов;
- через идентификацию с психологом и успешными членами группы.

6. *Дистанцирование и идентификация.* Ситуация не успешности может стать причиной отказа ребенка от игры или вообще от участия в тренинге. В таких случаях необходимо помочь ребенку дистанцироваться от его неудачи, например, приписав его затруднение герою, роли. Психолог также должен помогать детям идентифицироваться с их успехом, перенося положительную обратную связь с отдельных поступков на личность ребенка. Например, вместо «Ты хорошо сообразил, догадался, придумал» психолог говорит: «Ты такой сообразительный, догадливый, изобретательный».

7. *Включенность.* Психолог должен являться участником всех игр (исключая те случаи, когда необходимо следить за временем или регулировать ход игры, а также обеспечивать безопасность детей – например, в играх с закрытыми глазами). Участвуя в игре, психолог своим примером помогает включиться в нее детям, помогает осознать, что игры в тренинге проводятся не столько для развлечения, сколько для обучения. По ходу игры психолог должен вносить в нее коррективы в зависимости от поведения участников.

8. *Гармонизация интеллектуальной и эмоциональной сфер.* Для тренинга характерен высокий эмоциональный накал, дети искренне переживают происходящие в группе события. Это помогает

им настроиться на откровенное общение. Тренинг активизирует и интеллектуальные аналитические процессы. Главная форма такой интеллектуальной деятельности – групповая дискуссия, которая используется на всех занятиях.

Именно тренинговая форма занятия является наиболее эффективной, если педагогу, психологу необходимо ориентировать группу на совместную ответственность, направить внимание, мышление детей на определенные идеи или стороны поведения, установить связь с детьми.

То, насколько социально-психологический тренинг окажется полезным, во многом зависит от поведения психолога (ведущего), которое в значительной степени определяется его теоретической ориентацией. Именно личность психолога является важнейшим фактором, определяющим успешность тренинга. Развивающий и оздоравливающий эффект возникает в тренинговой группе в результате создания атмосферы эмпатии, искренности, самораскрытия и особых теплых взаимоотношений между членами группы и психологом.

Основные задачи психолога при работе с группой подростков:

- побуждение подростков к общению, активности, эмоциональным реакциям, обсуждению и анализу, а также разбору предложенных тем;
- создание в группе условий для полного раскрытия детьми своих проблем и эмоций в атмосфере взаимного принятия, безопасности, поддержки и защиты;
- разработка и поддержание в группе определенных норм, с проявлением, однако, гибкости при выборе директивных или недирективных техник воздействия.

Домашнее задание

Разработайте занятие – тренинг уверенности в себе для подростков.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Перечислите формы и направления работы психологической службы в системе образования.

2. Раскройте понятие «психотехнологии развития личности».
3. Дайте классификацию психотехнологий развития личности.
4. Какова роль психотехнологий в разрешении конфликта?
5. Расскажите о трансактном анализе как психотерапевтическом направлении.
6. Назовите представителей гуманистического направления в психологии. Обозначьте его суть, перечислите основные приемы.
7. Расскажите о гештальт-терапии – одном из психотерапевтических направлений.
8. Каковы функции и задачи педагога-психолога при проведении социально-психологического тренинга?
9. Расскажите о принципах работы тренинговой группы.

Список рекомендуемой литературы

1. *Анн Л.* Психологический тренинг с подростками / Л. Анн. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 271 с.
2. *Воробьева И. В.* Психотехнологии развития личности: учебное пособие / И. В. Воробьева, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 103 с.
3. *Воробьева И. В.* Социально-психологическое взаимодействие личности и группы: учебное пособие / И. В. Воробьева, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 271 с.
4. *Емельянова Е. В.* Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге / Е. В. Емельянова. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 336 с.
5. *Перлз Ф.* Практика гештальт-терапии / Ф. Перлз; пер. с нем. М. Папуша. Москва: Академический проект, 2008. 463 с.
6. *Профилактика* социально-опасного поведения школьников: система работы образовательных учреждений / авт.-сост. Е. Ю. Ляпина. Волгоград: Учитель, 2007. 237 с.

7. *Психологическая карта учащегося группы риска: диагностика и сопровождение* / авт.-сост. И. В. Чумаков. Волгоград: Педагог, 2008. 462 с.

8. *Психолого-педагогический практикум: учебное пособие* / сост. А. К. Быков. Москва: Сфера, 2006. 128 с.

Заключение

Предложенное учебное пособие является дополнением к лекционному курсу по дисциплине «Конфликтология в системе образования» – это необходимый компонент учебной программы. Оно ориентировано на практическую подготовку студентов в сфере психолого-педагогической деятельности.

Межличностный конфликт – социальное явление, сопровождающее любое развитие, и как противоречие естественен для такого динамичного социума, каким является современное образовательное учреждение.

Учебное пособие «Педагогическая конфликтология» направлено на формирование у обучающихся практикоориентированных профессиональных компетенций и предназначено для углубленного изучения студентами процесса социально-педагогического взаимодействия между участниками педагогического процесса, освоения способов и методов урегулирования педагогических конфликтных ситуаций. В пособии рассматриваются феноменология межличностного конфликта, его классификация, динамика, а также особенности педагогических конфликтов, их причины, специфика протекания, связанная с участниками образовательного процесса.

Авторы надеются, что данное учебное пособие станет для будущих специалистов одним из стимулов к самостоятельной работе и активизирует стремление к практической деятельности.

Библиографический список

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. Москва: Аспект-Пресс, 2001. 384 с.
2. *Анн Л.* Психологический тренинг с подростками / Л. Анн. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 271 с.
3. *Анцупов А. Я.* Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. Москва: Юнити, 2000. 551 с.

4. *Анцупов А. Я.* Конфликтология в схемах и комментариях / А. Я. Анцупов, С. В. Баклановский. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 288 с.
5. *Банькина С. В.* Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С. В. Банькина // Современная конфликтология в контексте культуры мира / под ред. Е. И. Степанова. Москва: УРСС, 2001. С. 373–394.
6. *Бараковская Н. И.* Субъект-субъектные и субъект-объектные отношения в педагогическом процессе: практическое пособие для учителей школ и студентов вузов / Н. И. Бараковская. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1999. 35 с.
7. *Батаршев А. В.* Диагностика черт личности и акцентуаций: практическое руководство / А. В. Батаршев. Москва: Психотерапия, 2006. 288 с.
8. *Белкин А. С.* Педагогическая конфликтология / А. С. Белкин, В. Д. Жаворонков, И. С. Зимина. Екатеринбург: Глаголь, 1995. 96 с.
9. *Берне Р.* Психология детства: учебник / Р. Берне; под ред. А. А. Реана. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 368 с.
10. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. 2-е изд., испр. Москва: Совершенство, 1998. 298 с. (Практическая психология в образовании.)
11. *Большая психологическая энциклопедия* / под ред. Н. Дубенюк. Москва: Эксмо, 2007. 544 с.
12. *Волков Б. С.* Психология подростка / Б. С. Волков. 5-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 240 с.
13. *Воробьева И. В.* Психотехнологии развития личности: учебное пособие / И. В. Воробьева, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 103 с.
14. *Воробьева И. В.* Социально-психологическое взаимодействие: учебное пособие / И. В. Воробьева, О. В. Кружкова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 271 с.
15. *Воробьева И. В.* Социально-психологическое взаимодействие личности и группы: учебное пособие / И. В. Воробьева, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 271 с.
16. *Воронин Г. Л.* Конфликты в школе / Г. Л. Воронин // Социологические исследования. 1994. № 3. С. 94–98.

17. *Гришина Н. В.* Психология конфликта / Н. В. Гришина. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 464 с.
18. *Гулевич О. А.* Психология групповых отношений: учебное пособие / О. А. Гулевич. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2008. 432 с.
19. *Демко Е. В.* Организационно-педагогическая деятельность по профилактике и коррекции агрессивности детей 6–7 лет: диссертация ... кандидата педагогических наук / Е. В. Демко. Армавир, 2005. 172 с.
20. *Елисеев О. П.* Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 560 с.
21. *Емельянов С. М.* Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 368 с.
22. *Емельянова Е. В.* Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге / Е. В. Емельянова. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 336 с.
23. *Еникеев М. И.* Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. Москва: Велби: Проспект, 2006. 560 с.
24. *Журавлев В. И.* Основы педагогической конфликтологии: учебник / В. И. Журавлев. Москва: Российское педагогическое агентство, 1995. 184 с.
25. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды: в 2 томах / А. В. Запорожец. Москва: Педагогика, 1986. Т. 1: Психическое развитие ребенка. 320 с.
26. *Здравомыслов А. Г.* Социология конфликта / А. Г. Здравомыслов. Москва: Аспект-Пресс, 1996. 317 с.
27. *Зеер Э. Ф.* Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: научно-методическое пособие / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. Ун-та, 1999. 245 с.
28. *Зеер Э. Ф.* Практикум по психологии профессий: учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, А. П. Зольников. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. 174 с.
29. *Зеер Э. Ф.* Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.пед. ун-та, 2000. 258 с.

30. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2004. 384 с.
31. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Пять кейсов для бизнес-тренера / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 208 с.
32. *Змановская Е. В.* Девиантное поведение личности и группы: учебное пособие / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 352 с.
33. *Кадцын Л. М.* Педагогическая деятельность и педагогический процесс: учебное пособие / Л. М. Кадцын. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. 185 с.
34. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.
35. *Карабанова О. А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О. А. Карабанова. Москва: Гардарики, 2008. 320 с.
36. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
37. *Козер Л. А.* Функции социального конфликта / Л. А. Козер; пер.
38. с англ. О. Назаровой; под общ. ред. Л. Г. Ионина. Москва: Дом интеллектуальной *Ильин Е. П.* Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 576 с.
- книги: Идея-пресс, 2000. 295 с.
39. *Козырев Г. И.* Введение в конфликтологию: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г. И. Козырев. Москва: Владос, 2001. 176 с.
40. *Коломинский Я. Л.* Психология педагогического взаимодействия: учебное пособие / Я. Л. Коломинский [и др.]. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 240 с.
41. *Костенко Л. В.* Здоровьесберегающие технологии в школе [Электронный ресурс] / Л. В. Костенко // Интернет и образование: сетевой журнал. 2009. № 9. Режим доступа: <http://www.openclass.ru/io>.
42. *Кружкова О. В.* Социальная психология в схемах, таблицах и кроссвордах: учебное пособие / О. В. Кружкова, О. Н. Шахматова. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 146 с.

43. *Кружкова О. В.* Социально-психологическое взаимодействие: учебное пособие / О. В. Кружкова, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 169 с.
44. *Кузьмина Е. И.* Психология свободы: теория и практика / Е. И. Кузьмина. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 336 с.
45. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. Москва: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
46. *Лидерс А. Г.* Психологическое обследование семьи: учебное пособие-практикум для студентов факультета психологии высших учебных заведений / А. Г. Лидерс. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2007. 432 с.
47. *Личко А. Е.* Психология и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 256 с.
48. *Магомедова З. Ш.* Педагогическая коррекция конфликтного поведения дошкольников / З. Ш. Магомедова // Педагогика. 2007. № 6. С. 116–118.
49. *Магомедова З. Ш.* Формирование корректного поведения младших школьников в конфликтных игровых ситуациях: диссертация ... кандидата педагогических наук / З. Ш. Магомедова. Махачкала, 2008. 194 с.
50. *Майерс Д.* Социальная психология: учебное пособие для вузов / Д. Майерс. 2-е изд., испр. Санкт-Петербург: Питер, 1998. 684 с.
51. *Макаренко А. С.* Педагогическая поэма / А. С. Макаренко // Сочинения: в 4 томах / А. С. Макаренко. Москва: Правда, 1987. Т. 1. 575 с.
52. *Макаренко А. С.* Сочинения: в 7 томах / А. С. Макаренко; под ред. И. М. Капрова, Г. С. Макаренко, К. Н. Медынского. Москва: АПН, 1958. Т. 5. 557 с.
53. *Маклаков А. Г.* Общая психология / А. Г. Маклаков. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 592 с.
54. *Малкина-Пых И. Г.* Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. Москва: Эксмо, 2010. 848 с.
55. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Знание, 1996. 308 с.
56. *Маслоу А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 352 с.
57. *Менчинская Е. А.* Основы здоровьесберегающего обучения в начальной школе: методические рекомендации по преодолению

перегрузки учащихся / Е. А. Менчинская. Москва: Вентана-Граф, 2008. 112 с.

58. *Мустаева Л. Г.* Коррекционно-педагогические и социально-психологические аспекты сопровождения детей с задержкой психического развития: пособие для учителей начальной школы, психологов-практиков, родителей / Л. Г. Мустаева. Москва: Изд-во АРКТИ, 2005. 52 с.

59. *Мустафаева С. А.* Педагогические конфликты: причины и пути их разрешения / С. А. Мустафаева // Экспресс-опыт. 2000. № 1. С. 35. (Приложение к журналу «Директор школы».)

60. *Нартова-Бочавер С. К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 400 с.

61. *Немов Р. С.* Социальная психология: краткий курс / Р. С. Немов, И. Р. Алтунина. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 208 с.

62. *Непомнящая Н. И.* Психодиагностика личности: теория и практика: учебное пособие / Н. И. Непомнящая. Москва: Владос, 2003. 192 с.

63. *Педагогическая психология: учебное пособие для вузов / под ред. Н. В. Ключевой.* Москва: Владос-Пресс, 2006. 400 с.

64. *Перлз Ф.* Практика гештальт-терапии / Ф. Перлз; пер. с нем. М. Папуша. Москва: Академический проект, 2008. 463 с.

65. *Практикум по возрастной психологии: учебное пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко.* Санкт-Петербург: Речь, 2008. 692 с.

66. *Практикум по психологии профессиональной школы: учебное пособие для вузов / Н. С. Глуханюк [и др.]; ред. Э. Ф. Зеер; Свердл. инж.пед. ин-т.* Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1990. 115 с.

67. *Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / под ред. М. Р. Битяновой.* Санкт-Петербург: Питер, 2008. 304 с.

68. *Практикум по социальной психологии / под ред. И. С. Клециной.* Санкт-Петербург: Питер, 2008. 256 с.

69. *Профессиональная деформация личности: учебное пособие / сост. А. В. Коваленко, Л. А. Шелканов.* Томск: Изд-во ТПУ, 2009. 90 с.

70. *Профилактика социально-опасного поведения школьников: система работы образовательных учреждений / авт.-сост. Е. Ю. Ляпина.* Волгоград: Педагог, 2007. 237 с.

71. *Психологическая карта учащегося группы риска: диагностика и сопровождение* / авт.-сост. И. В. Чумаков. Волгоград: Педагог, 2008. 462 с.
72. *Психологическая служба в современном образовании: рабочая книга* / под ред. И. В. Дубровиной. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 400 с.
73. *Психология педагогического взаимодействия* / под ред. Я. Л. Коломинского. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 240 с.
74. *Психолого-педагогический практикум: учебное пособие* / сост. А. К. Быков. Москва: Сфера, 2006. 128 с.
75. *Пути оптимизации взаимоотношений педагогов и учащихся: методические рекомендации* / АПН, НИИ проф.-техн. педагогики. Москва: Изд-во АПН СССР, 1986. 37 с.
76. *Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом* / под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. 630 с.
77. *Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие* / Д. Я. Райгородский; под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: Бахрах, 1998. 672 с.
78. *Райе Ф. Психология подросткового и юношеского возраста* / Ф. Райе, К. Долджин. 12-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 656 с.
79. *Реан А. А. Социальная педагогическая психология* / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 574 с.
80. *Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие для вузов* / Е. И. Рогов. Москва: ВЛАДОС, 1995. 528 с.
81. *Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии* / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 713 с.
82. *Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе* / М. М. Рыбакова. Москва: Просвещение, 1991. 128 с.
83. *Сборник нормативно-правовых и методических материалов для психологов образования* / авт.-сост. С. Д. Воробьева; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008. 312 с.
84. *Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов* / Л. М. Семенюк; под ред. Д. И. Фельдштейна. 2-е изд., доп. Москва: Институт практической психологии, 1996. 304 с.

85. *Ситников В. Л.* Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В. Л. Ситников. Санкт-Петербург: Химиздат, 2001. 288 с.
86. *Смирнов В. И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В. И. Смирнов. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 416 с.
87. *Смирнов Н. К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. К. Смирнов. Москва: АПК и ПРО, 2002. 62 с.
88. *Смирнова Е. О.* Конфликтные дети / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. Москва: Эксмо, 2009. 176 с.
89. *Смолова Л. В.* Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой / Л. В. Смолова. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 384 с.
90. *Соколова О. А.* Здоровьесберегающие образовательные технологии [Электронный ресурс] / О. А. Соколова // Школьный мир. Режим доступа: <http://www.shkolnymir.info>.
91. *Степаненкова В. М.* Понятие социального конфликта в теории Р. Дарендорфа / В. М. Степаненкова // Социологические исследования. 1994. № 5. С. 141–142.
92. *Сухомлинский В. А.* Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. Москва: Просвещение, 1981. 192 с.
93. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития человека как личности: избранные труды: в 2 томах / Д. И. Фельдштейн. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та. Воронеж: МОДЭК, 2005. Т. 1. 456 с.
94. *Фетискин Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 490 с.
95. *Фридман Л. М.* Изучение личности учащегося и ученических коллективов: книга для педагогов / Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович. Москва: Просвещение, 1988. 207 с.
96. *Хасан Б. И.* Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 250 с.
97. *Хрестоматия* по курсу педагогической психологии: в 3 частях / сост. и предисл. В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. Вологда: Русь, 2002.
98. *Хьелл Л. А.* Теории личности: основные положения, исследования и применение: учебное пособие для вузов / Л. А. Хьелл, Д. Зиглер. Санкт-

Петербург: Питер, 1997. 606 с.

99. *Шаболина В. В.* Психология зависимого поведения: на примере поведения, связанного с употреблением наркотиков и других психоактивных веществ / В. В. Шаболина. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербурб. ун-та, 2004. 336 с.

100. *Шакуров Р. Х.* Причины конфликтов в педагогических коллективах и пути их преодоления / Р. Х. Шакуров, Б. С. Алишеров // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 67–76.

101. *Шаповаленко И. В.* Возрастная психология / И. В. Шаповаленко. Москва: Гардарики, 2005. 349 с. (Психология развития и возрастная психология.)

102. *Шахматова О. Н.* Практикум по социальной психологии: учебное пособие для вузов / О. Н. Шахматова; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. 186 с.

103. *Шевандрин Н. И.* Социальная психология в образовании: учебное пособие: в 2 частях / Н. И. Шевандрин. Москва: ВЛАДОС, 1995. Ч. 1: Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. 544 с.
Шилов И. Ю. Фамилистика: практикум / И. Ю. Шилов. Санкт-Петербург: Петрополис, 2000. 416 с. (Психология и педагогика семьи.)

104. *Эйдемиллер Э. Г.* Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 336 с.

Приложение 1 Глоссарий

Авторитарность (от лат. *autoritas* – влияние, власть) – социальнопсихологическая характеристика личности, отражающая ее стремление максимально подчинить своему влиянию партнеров по взаимодействию и общению. Авторитарность связана с такими личностными чертами, как агрессивность, завышенная самооценка и уровень притязаний, склонность к следованию стереотипам, слабая рефлексия и т. п.

Агрессивность – качество личности, выражающееся в стремлении к наступательным или насильственным действиям, направленным на нанесение ущерба или уничтожение объекта наступления.

Агрессия (от лат. *aggređi* – нападать) – 1) индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба, либо на уничтожение другого человека или группы людей. В значительной части случаев агрессия возникает как реакция субъекта на фрустрацию и сопровождается эмоциональными состояниями гнева, враждебности, ненависти и т. д.; 2) целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), причиняющее физический вред людям или вызывающее у них отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т. д. К агрессии относятся такие акты поведения, как злые шутки, сплетни, враждебные фантазии, деструктивные формы поведения, вплоть до убийства и самоубийства. Агрессивные действия могут являться средством достижения какой-либо цели (инструментальная агрессия), способом психической разрядки, замещения удовлетворения блокированной потребности и переключения деятельности, формой самореализации и самоутверждения.

Выделяют следующие виды агрессии: 1) физическая агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица или объекта; 2) вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание (угроза, проклятие) вербальных реакций; 3) прямая агрессия – агрессия,

непосредственно направленная против какого-либо объекта или субъекта; 4) косвенная агрессия – действия, направленные на другое лицо окольным путем – злобные сплетни, шутки и т. п., а также действия, характеризующиеся ненаправленностью и неупорядоченностью – взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топании ногами, битье кулаками по столу и т. п.; 5) аутоагрессия – самообвинение, самоуничтожение, нанесение себе телесных повреждений, самоубийство.

Адаптация (от лат. *adapto* – приспособляю) – приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды. Процессы адаптации направлены на сохранение гомеостаза.

Адаптация – одно из центральных понятий биологии, широко применяется в тех психологических концепциях, которые, подобно гештальтпсихологии и теории интеллектуального развития, разработанной швейцарским психологом Ж. Пиаже, трактуют взаимоотношения индивида и его окружения как процессы гомеостатического уравнивания. Изменения, сопровождающие адаптацию, затрагивают все уровни организма: от молекулярного до психологической регуляции деятельности. Решающую роль в успешности адаптации к экстремальным условиям играют процессы тренировки, функциональное, психическое и моральное состояние индивида.

Акцентуация характера – своеобразный «перекос» или заостренность (черезвычайная развитость в ущерб другим качествам) психологических черт характера, в результате чего ухудшается взаимодействие субъекта с окружающими, проявляются однотипные затруднения и конфликты.

Асоциальное поведение – поведение, противоречащее общественным нормам и принципам, выступающее в форме безнравственных или противоправных деяний.

Аффилиация (от англ. *affiliation* – соединение, связь) – потребность (мотивация) в общении, в эмоциональных контактах, дружбе, любви.

Бихевиоризм – направление в американской психологии XX в., начало которому было положено публикацией в 1913 г. статьи американского психолога Дж. Уотсона «Психология с точки зрения

бихевиориста». Предметом изучения выступает поведение, активность. Активность, внешняя и внутренняя, описывается через понятие реакции, к которой относятся те изменения в организме, что могли быть зафиксированы объективно. Все психические явления сводятся к реакциям организма, преимущественно двигательным: мышление отождествляется с речедвигательными актами, эмоции – с изменениями внутри организма и пр. Основным методом бихевиоризма – наблюдение и экспериментальное изучение реакций организма в ответ на воздействия среды с целью выявления доступных математическому описанию корреляций между этими переменными. В качестве предмета психологии в бихевиоризме фигурирует не субъективный мир человека, а объективно фиксируемые характеристики поведения, вызываемого внешними воздействиями. Поведение определяется как система реакций, причем в качестве единицы анализа поведения постулируется связь стимула S и ответной реакции R: в качестве описательной и объяснительной предлагается схема «S – R», согласно которой воздействие (стимул) – S – порождает некое поведение (реакцию) – R, причем характер реакции определяется только стимулом.

Ведущая деятельность – деятельность, выполнение которой определяет возникновение и формирование основных психологических новообразований на данной ступени развития личности.

Внешняя мотивация учения – совокупность мотивов, связанных с тем, что лежит вне самой учебной деятельности (мотивы долга и ответственности перед классом, педагогом, родителями; желание получить одобрение, хорошие оценки и т. п.).

Внимание – сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте – предмете, событии, образе, рассуждении и пр.

Внутренняя мотивация учения – совокупность мотивов, заложенных в самой учебной деятельности (мотивы, связанные с содержанием и самим процессом учения).

Взаимодействие – процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь.

Взаимоотношения – более глубокая потребностно-мотивационная часть отношений, ожиданий, интересов, симпатии и антипатии людей, другие характеристики их межличностных отношений.

Возраст психологический – определенная качественно своеобразная степень онтогенетического развития, обуславливаемая закономерностями формирования организма, условиями жизни, воспитанием. Первая попытка системного анализа категории психологического возраста принадлежит Л. С. Выготскому, определившему его через особенности социальной ситуации развития.

Возраст физиологический – возраст человека, выражаемый в понятиях уровня физиологического развития; критерием оценки могут выступать такие факторы, как гормональный уровень, секреция желез, мускулатура, развитие нервной системы и т. д.

Возрастные особенности – специфические свойства личности индивида, его психики, закономерно изменяющиеся в процессе смены возрастных стадий развития. Возрастные особенности образуют определенный комплекс многообразных свойств, включая познавательные, мотивационные, эмоциональные, перцептивные и другие характеристики индивида.

Воспитание – 1) целенаправленное развитие человека, включающее освоение культуры, ценностей и норм общества; 2) процесс социализации индивида, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в результате собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в том числе специально организованной целенаправленной деятельности родителей и педагогов; 3) обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным сообществом социальных ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессах образования.

Гештальт-психология – направление в западной психологии, возникшее в Германии в первой трети XX в. Гештальт-психология выдвинула программу изучения психики с точки зрения целостных

структур – гештальтов, первичных по отношению к своим компонентам. Она выступила против выдвинутого структурной психологией принципа расчленения сознания на элементы и построения из них – по законам ассоциации или творческого синтеза – сложных психических феноменов. В противовес ассоцианистским представлениям о создании образа через синтез отдельных элементов была выдвинута идея целостности образа и несводимости его свойств к сумме свойств элементов; в связи с этим часто подчеркивается роль гештальт-психологии в становлении системного подхода – не только в психологии, но и науке в целом. Восприятие не сводится к сумме ощущений, свойства фигуры не описываются через свойства частей.

Гуманистическая психология – направление психологии, в рамках которого человек рассматривается как творческое саморазвивающееся существо, стремящееся не только к покою и определенности или равновесному состоянию, но и к нарушению равновесия: человек ставит проблемы, разрешает их, стремясь реализовать свой потенциал, и понять человека именно как человека можно лишь приняв во внимание его «высшие взлеты», высшие творческие достижения.

Девиантное поведение – поступки или действия индивида, выражающиеся в относительно устойчивых формах социальной деятельности, не соответствующей ожиданиям и нормам, которые фактически сложились или официально установлены в данном обществе. Девиантное поведение разделяют на позитивное и негативное.

Дезадаптация школьная – невозможность адекватного взаимодействия ребенка с окружением в условиях, предъявляемых данному ребенку той индивидуальной микросоциальной средой, в которой он существует.

Делинквентное поведение – поведение, выходящее за пределы несоответствия социокультурным нормам и ожиданиям в область противоправных действий.

Депривация – лишение или утрата чего-то желанного или необходимого для субъекта. М. Раттер различает три вида депривации: эмоциональную, социальную, сенсорную.

Дефицит поведения – отсутствие в поведенческом репертуаре навыков, которые в определенных ситуациях позволили бы человеку достичь важных для него целей.

Деятельность – динамичная саморазвивающаяся иерархическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходят порождение психического образа, воплощение его в объекте, осуществление и преобразование опосредованных психическим образом отношений субъекта в предметной действительности.

Дидактогения (от гр. *didaktikos* – поучительный, *genos* – происхождение) – вызванное нарушением педагогического такта со стороны воспитателя (педагога, тренера, руководителя и т. д.) негативное психическое состояние учащегося (угнетенное настроение, страх, фрустрация и др.), отрицательно сказывающееся на его деятельности и межличностных отношениях. Дидактогения может являться причиной неврозов.

Зона актуального развития ребенка (термин Л. С. Выготского) – актуальный уровень знаний, умений и навыков ребенка, проявляющийся на данном этапе его развития и обнаруживающийся в ситуации конкретного диагностического обследования.

Зона ближайшего развития ребенка (термин Л. С. Выготского) – уровень знаний, умений и навыков, которого ребенок может достичь самостоятельно или с помощью взрослого (а также продвинутого сверстника, по Д. Б. Эльконину). Это потенциальные возможности развития ребенка.

Коммуникативные способности – специфическая чувствительность педагога к способам установления с учащимися и развитию педагогически целесообразных взаимоотношений на основе завоевания у них авторитета и доверия.

Коммуникативный – способный, склонный к коммуникации, установлению контактов и связей, легко устанавливающий их, общительный.

Коммуникация (лат. *communicatio*, от *communico* – делаю общим, связываю, общаюсь) – 1) путь сообщения, связь одного места с другим; 2) общение, передача информации от человека к человеку –

специфическая форма взаимодействия людей в процессах их познавательно-трудовой деятельности, осуществляющаяся главным образом при помощи языка (реже – при помощи других знаковых систем).

Консультирование групповое – область практической психологии, совокупность психокоррекционных методик, рассчитанных на оказание коллективной психологической помощи клиентам; работа психолога-консультанта сразу с группой клиентов.

Консультирование деловое (профессиональное) – консультирование, связанное с решением людьми деловых проблем. Сюда можно отнести вопросы выбора профессии, совершенствования и развития у человека способностей, организации его труда, повышения работоспособности, ведения деловых переговоров и т. п.

Консультирование психолого-педагогическое – консультирование по вопросам обучения и воспитания детей, научения чему-либо и повышения педагогической квалификации взрослых людей, педагогического руководства, управления детскими и взрослыми группами и коллективами.

Конформность – усвоение индивидом определенных групповых норм, привычек, ценностей; необходимый аспект социализации личности и предпосылка нормального функционирования любой социальной группы.

Коррекционное обучение – особый вид обучения, цель которого – полное или частичное преодоление имеющихся у детей нарушений в развитии, обеспечивающее их потребности в личностном росте и социализации.

Коррекционно-воспитательная работа – система психолого-педагогических мероприятий, направленных на преодоление или ослабление нарушений психического и физического развития детей и их адаптацию в обществе.

Мотив (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать) – 1) побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта; 2) предметно направленная активность определенной силы; 3) побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности предмет (материальный или

идеальный), ради которого она осуществляется; 4) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности.

Мотив достижения (от фр. *motif* – побудительная причина) – одна из разновидностей мотивации деятельности, связанная с потребностью индивида добиваться успехов и избегать неудач.

Невропатия – общее название разного рода расстройств нервной системы.

Негативизм детский – немотивированное и неразумное сопротивление ребенка воздействию со стороны окружающих его людей. Может проявляться в упрямстве, грубости, отчужденности, замкнутости.

Онтогенез – процесс индивидуального, прижизненного развития организма, представляющий собой совокупность взаимосвязанных анатомических, физиологических, психологических и иных изменений в организме. Онтогенез как развитие индивида сопоставляется с филогенезом как развитием вида.

Педагогическая запущенность – состояние, обусловленное недостаточностью учебно-воспитательной работы с ребенком в семье, детских учреждениях, школе. Признаками педагогической запущенности являются высокая эмоциональная возбудимость, раздражимость, легкая отвлекаемость на уроке, неусидчивость, недостаточная сформированность волевого поведения в условиях учебной деятельности, склонность к дракам, неопрятность, проявление дурных привычек при отсутствии навыков культурного поведения, недисциплинированность, лживость, склонность к мелким кражам, прогулам, отрицательное отношение к воспитательным воздействиям.

Педагогическая ситуация – объективное состояние педагогической системы, рассматриваемое в определенном временном интервале.

Педагогические способности – совокупность индивидуально-психологических особенностей личности педагога, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью.

Педагогические технологии – совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и

воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели.

Педагогический анализ – раскрытие сущности конкретных воспитательно-образовательных фактов (явлений и процессов) с целью получения информации для решения практических задач и исследования хода и результатов их решения.

Педагогический процесс – направленное и организованное взаимодействие взрослых и детей, реализующее цели образования и воспитания в условиях педагогической системы.

Педагогический такт – соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся.

Познавательный мотив – преобладание у школьника в ходе учения направленности на содержание учебного предмета.

Поступок – действие личности, имеющее осознанные мотивы и цели.

Предвидение педагогическое – определение, описание тех или иных педагогических явлений, отсутствующих в данный момент, которые могут возникнуть и быть изученными в будущем.

Психика – форма активного отображения субъектом объективной реальности в виде ощущений, представлений, мыслей, чувств и т. д. Возникает в процессе взаимодействия с окружающим миром и реализует в деятельности субъекта регулятивную функцию.

Психическое состояние – характеристика состояния субъекта, являющегося интегрированным отражением воздействий на субъекта как внутренних, так и внешних стимулов без отчетливого осознания их предметного содержания.

Психоанализ (от гр. *psyche* – душа и *analysis* – разложение, расчленение, исследование) – 1) теоретическое направление в психологии, восходящее к идеям З. Фрейда; 2) особая методология исследования психики; 3) психотерапевтический метод исследования, разработанный З. Фрейдом.

Психологический барьер – внутренняя, психологическая причина того, что человек не может естественно, свободно и раскованно вести себя на людях, в общении с ними в определенных жизненных ситуациях.

Психолого-педагогический консилиум – организационная форма деятельности педагогов и психологов школы, цели которой: а) коллективное обсуждение результатов диагностики школьников, их обученности и воспитанности по определенной программе и единым признакам; б) коллективное оценивание тех или иных сторон личности; в) выявление причин возможных отклонений; г) анализ сформированности тех или иных черт личности; д) коллективная выработка средств преодоления обнаруживаемых недостатков.

Психолого-педагогическое взаимодействие – категория, характеризующая педагогическое общение, этико-профессиональную направленность, личностно-эмоциональный фон, непосредственное содержание педагогической деятельности.

Психотерапия (от гр. *psyche* – душа и терапия) – психическое воздействие (словом, поступками, обстановкой) на больного с лечебной целью.

Развитие – качественные и количественные, прогрессивные и регрессивные, в целом необратимые изменения в психике человека.

Референтность – ориентация индивида на реальную или воображаемую социальную общность лиц, с которыми он соотносит себя и чьи нормы, мнения, ценности являются эталонными для его поведения и самооценки. Свойство референтности оказывает огромное влияние на процесс социализации ребенка, формирование его личности.

Рефлексия – в философии – вид теоретической деятельности, направленный на осмысление своих собственных действий и законов, по которым они совершаются; в психологии – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

Ригидность (от лат. *rigidus* – жесткий, твердый) – затрудненность (вплоть до полной неспособности) в изменении намеченной субъектом программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки.

Самовоспитание – сознательная деятельность, направленная на возможно более полную реализацию человеком себя как личности. Самовоспитание – относительно позднее приобретение онтогенеза.

Необходимыми компонентами самовоспитания являются самоанализ, самоотчет и самоконтроль.

Самоконтроль – осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов, состояний.

Самообладание – способность человека осуществлять деятельность в дезорганизующих ее ситуациях и в ситуациях, влияющих на эмоциональную сферу.

Самоопределение профессиональное – сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в ситуации выбора профессии.

Самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Самооценка тесно связана с уровнем притязаний. Впервые появляется в раннем детстве.

Самосознание – осознание человеком своих качеств, способностей, возможностей, знаний, интересов, идеалов, мотивов поведения. Самосознание тесно связано с рефлексией и построением Я-концепции. Самосознание начинает формироваться на ранних этапах онтогенеза в процессах становления образа себя, представления о себе, самооценки, отношения к себе.

Система педагогическая – совокупность взаимосвязанных элементов деятельности социальных институтов образования и воспитания: субъектов и объектов, содержания, форм, методов и средств педагогического взаимодействия, отношенческих связей в субъектно-объектной сфере, целевых и результативных компонентов, имеющих своей целью целостное и эффективное решение образовательных и воспитательных задач.

Сознание – высший уровень психического отражения и саморегуляции, присущий только человеку как общественно-историческому существу.

Социализация (от лат. *socialis* – общественный) – 1) процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, трудовых навыков, знаний, норм, ценностей, традиций, накапливаемых и передаваемых от поколения к поколению, процесс включения индивида в систему общественных отношений и формирования у него социальных качеств; 2) процесс становления личности человека, предполагающий усвоение человеком

общественно выработанного опыта, отношения к миру, социальных норм, ролей, функций; активную проработку этого общественного опыта самим человеком под углом зрения своих внутренних позиций; становление у человека образа Я и выработку у себя как личности, члена общества собственного мировоззрения, реализацию своего мировоззрения в собственном опыте взаимодействия с другими людьми; участие и вклад человека в дальнейшее развитие духовных ценностей общества.

Социальная ситуация развития – по Л. С. Выготскому, совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной; представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода.

Социально-педагогические связи – специально организуемые отношения людей с целью решения задач воспитания и образования.

Социально-психологические связи – психологический аспект межличностных отношений, отражение в индивидуальном сознании взаимодействий и взаимоотношений личности с окружающим миром.

Социально-психологический тренинг – область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой работы с целью формирования навыков развития личности.

Социальный мотив – направленность учащегося в ходе учения на другого человека. Долг, ответственность, понимание социальной значимости учения, стремление занять определенную позицию – социальные мотивы.

Социогенез (от лат. *societas* – общество и гр. *genos* – происхождение) – происхождение и развитие сознания, личности, межличностных отношений, обусловленные особенностями социализации в разных культурах и общественно-экономических формациях.

Фрустрация (от лат. *frustratio* – обман, неудача) – психологическое состояние, возникающее в ситуации разочарования, неосуществления какой-либо значимой для человека цели, потребности.

Ценность – положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в

целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; критерий и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях. Различают материальные, общественно-политические и духовные ценности; положительные и отрицательные ценности.

Центрация (от лат. *centrum* – центр круга) – эффект, заключающийся в том, что элементы, на которых фиксируется взгляд, переоцениваются по сравнению с остальными: поле восприятия как бы расширяется в зоне фокуса внимания при одновременном сжатии и некотором искажении периферийной части поля.

Эмоция (фр. *emotion* – волнение, от лат. *emoveo* – потрясаю, волну) – реакция человека или животного на воздействие внутренних и внешних раздражителей, имеющая ярко выраженную субъективную окраску охватывающая все виды чувствительности и переживаний. Связана с удовлетворением (положительная эмоция) или неудовлетворением (отрицательная эмоция) различных потребностей организма. Дифференцированные и устойчивые эмоции, возникающие на основе высших социальных потребностей человека, обычно называются чувствами (интеллектуальными, эстетическими, нравственными).

Эмоциональное выгорание личности – чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Характеризуется дегуманизацией, деперсонализацией других людей, редукцией профессиональных достижений (возникновение у работника чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней).

Эмпатия – понимание эмоционального мира другого человека, сопереживание его чувствам и психологическому состоянию.

Я-концепция – относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая и неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. Я-концепция включает три компонента: когнитивный, эмоциональный,

оценочно-волевой. Ее составляющие – реальное Я, идеальное Я, динамическое Я, фантастическое Я.

Качества педагога-психолога, влияющие на эффективность осуществления им профессиональной деятельности

Качества, способствующие профессиональной эффективности деятельности педагога-психолога:

- *социально-психологическая компетентность* как способность эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений, как умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональное состояние других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия;

- *способность к индивидуализации* как умение различать индивидуальные черты личности и в соответствии с ними изменять процесс взаимодействия (например, при модификации коррекционно-развивающих программ);

- *эмпатия* как способность к сочувствию, сопереживанию другим людям, к пониманию их состояния, как готовность оказать им посильную помощь (предполагает определение возможных путей выхода из фрустрирующей ситуации);

- *способность к саморегуляции* как умение управлять собственным эмоциональным состоянием и мобилизовывать психические функции;

- *рефлексия* как способность осознавать собственные потребности и мотивы, анализировать свои мысли, чувства и поступки, как способность к самопознанию;

- *толерантность* как стрессоустойчивость, как отсутствие или ослабленное реагирование на неблагоприятные факторы (проявляется в выдержке, самообладании);

- *эрудиция* как общая информированность о различных областях жизнедеятельности общества и человека.

Факторы, препятствующие профессиональной эффективности деятельности педагога-психолога:

- низкий уровень мотивации труда, отсутствие осознания своей профессиональной миссии;
- недостаточная выраженность профессионально значимых качеств;
- отстраненность и неумение воздействовать на участников образовательного процесса;
- неумение выбрать оптимальную зону профессионального приложения;
- стереотипность в работе, привязанность к одному подходу, категоричность;
- оценочное отношение к личности и точкам зрения;
- стремление к самоутверждению посредством клиента;
- неадекватное видение своих прямых действий и их результатов;
- отсутствие потребности в самореализации, саморазвитии.

Методика «Барьеры педагогической деятельности»¹

Анкета 1

Цель – выявить способности учителя к саморазвитию.

Инструкция

Оцените следующие утверждения, поставив соответствующие баллы в бланке ответов:

- 5 – если данное утверждение полностью соответствует действительности;
4 – скорее соответствует, чем нет;
3 – и да, и нет;
2 – скорее не соответствует; 1 – не соответствует.

Текст опросника

1. Я стремлюсь изучить себя.
2. Я оставляю время для развития, как бы ни был занят работой и домашними делами.
3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.
4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.
5. Я рефлексирую свою деятельность, выделяя на это специальное время.
6. Я анализирую свои чувства и опыт.
7. Я много читаю.
8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.
9. Я верю в свои возможности.
10. Я стремлюсь быть более открытым.
11. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.

¹ Методика взята из кн.: *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании: учеб. пособие для вузов. М.: Владос, 1995. 528 с.

12. Я занимаюсь своим профессиональным развитием и имею положительные результаты.
13. Я получаю удовольствие от освоения нового.
14. Возрастающая ответственность не пугает меня.
15. Я положительно бы отнесся к своему продвижению на службе.

Анкета 2

Цель – выявить факторы, стимулирующие и препятствующие обучению, развитию, саморазвитию учителей в школе.

Инструкция

Оцените по пятибалльной шкале, насколько факторы, перечисленные ниже, стимулируют или препятствуют Вашему обучению и развитию:

5 – да (препятствуют или стимулируют);

4 – скорее да, чем нет;

3 – и да, и нет; 2 – скорее нет; 1 – нет.

Препятствующие факторы

1. Собственная инерция.
2. Разочарование в результате имевшихся ранее неудач.
3. Отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны руководителей.
4. Враждебность окружающих (зависть, ревность), плохо воспринимающих в Вас перемены и стремление к новому.
5. Неадекватная обратная связь с членами коллектива и руководителями, т. е. отсутствие объективной информации о себе.
6. Состояние здоровья.
7. Недостаток времени.
8. Ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства.

Стимулирующие факторы

1. Воспитательная методическая работа.
2. Обучение на курсах.
3. Пример и влияние коллег.

4. Пример и влияние руководителей.
5. Организация труда в педагогическом учреждении.
6. Внимание к этой проблеме руководителей.
7. Доверие.
8. Новизна деятельности, условия работы и возможность экспериментирования.
9. Занятия самообразованием.
10. Интерес к работе.
11. Возрастающая ответственность.
12. Возможность получения признания в коллективе.

Бланк ответов

Анкета 1		Анкета 2	
Номер вопроса	Балл	Номер вопроса	Балл
1		1	
2		2	
3		3	
4		4	
5		5	
6		6	
7		7	
8		8	
9		9	
10		10	
11		11	
12		12	
13			
14			
15			

Интерпретация результатов

75–55 – активное развитие;

54–36 – отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий;

35–15 – остановившееся развитие.

Обучение, развитие и саморазвитие учителя

Способность учителя саморазвитию	к	Ф. И.О. учителей	Стимулирующие факторы	Препятствующие факторы	Система мер
1. Активное саморазвитие					
2. Несложившееся саморазвитие, зависящее от условий					
3. Остановившееся саморазвитие					

В результате обработки анкет выявляются три категории учителей, фамилии заносятся в таблицу «Обучение, развитие и саморазвитие учителя» в соответствии со степенью готовности учителей к саморазвитию. Препятствующие и стимулирующие факторы ранжируются с помощью показателей среднего балла и также заносятся в таблицу.

Приложение 4

Программа изучения профессионально-педагогической общительности¹

I.

1. Испытываете ли Вы потребность в общении с людьми?
2. Скучно ли Вам одному, хочется ли быть в обществе людей или, наоборот, Вы испытываете удовлетворение, пребывая в одиночестве?
3. Есть ли у Вас стремление, встретив на улице знакомого, поговорить с ним или Вы стремитесь свернуть возможную беседу?
4. Много ли у Вас знакомых?
5. Как Вы думаете, испытывают ли Ваши знакомые удовлетворение от общения с Вами?
6. Легко ли Вы вступаете в контакт с незнакомыми людьми?

¹ Взята из кн.: Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. 576 с.

7. Долго ли Вы беседуете по телефону (по сравнению с вашими родственниками, друзьями, коллегами)?

8. Бывает ли у Вас такое состояние: Вы устали от общества, постоянного общения, Вам кажется, что все надоело, и какой-то период времени хочется побыть в одиночестве, но проходит буквально несколько часов – и Вы вновь испытываете потребность в общении с людьми?

9. Появляется ли у Вас при случайной мысли о знакомых желание поговорить с ними и возникает ли возможная тема разговора?

II.

10. Испытываете ли Вы постоянную потребность в общении с детьми? 11. Думаете ли Вы о детях, своих учащихся в свободное от работы время?

12. Бывают ли у Вас такие ситуации: Вы читаете книгу, воспринимаете какие-то факты и явления, и у Вас появляется желание рассказать об этом своим ученикам?

13. Возникает ли у Вас желание обучать, воспитывать при одной мысли о детях, классе, общении с ними?

14. Возникает ли у Вас в период каникул потребность в общении с детьми?

15. Как Вы думаете, влияют ли предстоящий процесс общения с детьми и мысли о нем на Ваше рабочее самочувствие?

16. Как на Вас действует сам факт Вашего прихода в школу перед началом занятий?

17. Как известно, перемена – шумный момент в школьной жизни. Какое ощущение в этот период у Вас преобладает: безразличие, раздражение, утомление, стремление наблюдать за детьми, удовлетворение?

18. Вы находитесь в учительской перед уроком. Думаете ли Вы о предстоящем общении с классом? Как влияют мысли об этом на Ваше рабочее самочувствие?

19. Можете ли Вы легко преодолеть раздражение по отношению к слабым или недисциплинированным учащимся?

20. Интересно ли Вам с детьми на уроке или Вы, скорее, чувствуете себя нейтрально?

21. Как Вы чувствуете себя, когда отношения с классом не складываются: переживаете, переживаете и стремитесь их наладить, диктуете условия, безразличны к собственной системе взаимоотношений с классом?

22. Возникает ли у Вас потребность поговорить с Вашими учениками, если Вы просто встречаете их на улице?

23. Есть ли у Вас стремление в нейтральной ситуации (в троллейбусе, на улице и т. п.), наблюдая за ребенком, оценить и понять его состояние?

24. Проанализируйте, что для Вас типично в ходе преподавания:

стремление понять детей, ощутить их настроение и переживания или главным образом независимо от этого реализовать собственный план?

25. Когда Вы готовитесь к уроку, продумываете ли Вы параллельно с содержанием и методикой процесс общения?

26. Если Вам приходится рассердиться на учащегося, то надолго ли сохраняется Ваше раздражение?

III.

27. Проанализируйте, сложились ли у Вас привычные, относительно устойчивые элементы, приемы и т. п., которые Вы используете в системе педагогического общения с детьми?

28. Как Вы думаете, в какой мере эти приемы общения помогают в Вашей деятельности?

29. Помогают ли усвоенные Вами приемы общения в неожиданных обстоятельствах на уроке?

30. Различаются ли для Вас ситуации общения в ходе преподавания и в быденном общении с людьми? Если да, то в чем их различие?

31. Проанализируйте, не замечали ли Вы, что приемы педагогического общения порой переносятся Вами в сферу быденного общения с людьми?

IV.

32. Осознаете ли Вы, какую роль играет стиль общения с детьми в Вашей профессиональной деятельности?

33. Какой стиль педагогического общения присущ Вам?

34. Проанализируйте, какие негативные особенности характерны для Вашего стиля общения с детьми? Наметьте программу их преодоления.

35. Попросите кого-либо из коллег побывать на Ваших уроках и охарактеризовать особенности Вашего общения с детьми. Соотнесите эти данные с данными самоанализа. Это поможет Вам точнее осознать особенности собственного стиля общения с детьми.

36. Проанализируйте, как влияет изменение стиля общения на весь педагогический процесс (урок, ситуацию и т. п.).

37. Понаблюдайте за особенностями общения Ваших коллег и определите для них пути преодоления недостатков.

38. Наблюдайте за стилем общения во всех сферах жизни и деятельности. Это поможет Вам четко определить стилеобразующие особенности собственных взаимоотношений с детьми.

Приложение 5

Методика исследования социальной приспособленности детей (методика Рене Жиля)¹

Назначение теста

Исследование социальной приспособленности ребенка, сферы его межличностных отношений и их особенностей, его восприятия внутрисемейных отношений, некоторых характеристик его поведения. Методика позволяет выявить конфликтные зоны в системе межличностных отношений ребенка, давая тем самым возможность, воздействуя на эти отношения, влиять на дальнейшее развитие его личности. ***Описание теста***

Проективная визуально-вербальная методика Р. Жиля состоит из 42 заданий, среди которых 25 картинок с изображением детей или детей

¹ Методика взята из кн.: Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. СПб.: Питер, 2000. 368 с.

и взрослых, кратким текстом, поясняющим изображенную ситуацию, и вопросом к испытуемому, а также 17 текстовых заданий.

Ребенок, рассматривая рисунки, отвечает на поставленные к ним вопросы, показывает выбранное им для себя место на изображенной картинке, рассказывает, как он повел бы себя в той или иной ситуации или выбирает один из перечисленных вариантов поведения.

Экспериментатору можно рекомендовать сопровождать обследование беседой с ребенком, в ходе которой можно уточнить тот или иной ответ, узнать подробности осуществления ребенком его выбора, выяснить, может быть, какие-то особые, «щекотливые» моменты его жизни, узнать о реальном составе семьи, а также поинтересоваться, кто те люди, которые нарисованы, но не обозначены на картинках (например, картинка к заданию 1: при этом важно записать порядок, в котором люди названы). В целом, можно использовать те возможности, которые дают проективные методики.

Методика может быть использована при обследовании детей в возрасте от 4 до 12 лет, а в случае выраженного инфантилизма и задержки психического развития и более старшего возраста.

Психологический материал, характеризующий систему личностных отношений ребенка, получаемый с помощью методики, можно условно разделить на две большие группы переменных:

I. Переменные, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка с другими людьми:

- 1) отношение к матери;
- 2) отношение к отцу;
- 3) отношение к матери и отцу вместе, воспринимаемыми ребенком как родительская чета (родители);
- 4) отношение к братьям и сестрам;
- 5) отношение к бабушке, дедушке и другим близким взрослым родственникам;
- 6) отношение к другу (подруге);
- 7) отношение к педагогу (воспитателю).

II. Переменные, характеризующие особенности самого ребенка: 8) любознательность;

- 9) стремление к общению в больших группах детей;

- 10) стремление к доминированию или лидерству в группах детей;
- 11) конфликтность, агрессивность;
- 12) реакция на фрустрацию;
- 13) стремление к уединению, отгороженность.

Общее заключение будет касаться степени социальной адекватности поведения ребенка, а также факторов (психологических и социальных), нарушающих эту адекватность.

Ключ

Каждая из 13 переменных образует самостоятельную шкалу. В таблице, где представлены все шкалы, также указано количество заданий методики, относящихся к той или иной шкале (например, в шкале 1 – «отношение к матери» – их 20) и номера этих заданий.

Название шкалы	Номера заданий	Количество заданий
1	2	3
Отношение к матери	1–4, 8–15, 17–19, 27, 38, 40–42	20
Отношение к отцу	1–5, 8–15, 17–19, 37, 40–42	20

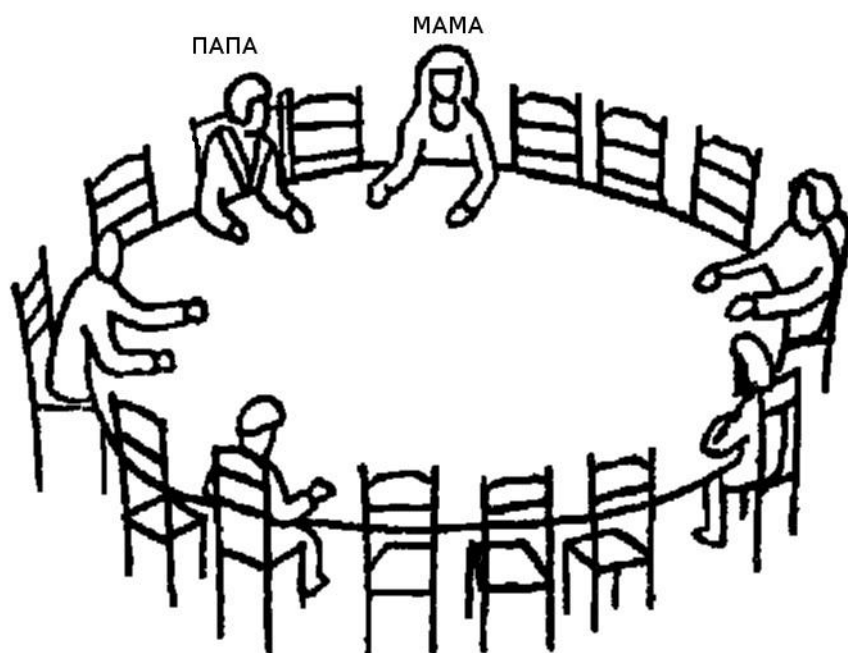
Окончание таблицы

1	2	3
Отношение к матери и отцу вместе, воспринимаемыми ребенком как родительская чета (родители)	1, 3, 4, 6–8, 13–14, 17, 40–42	12
Отношение к братьям и сестрам	2, 4–6, 8–13, 15–19, 30, 40, 42	18
Отношение к бабушке, дедушке и другим близким взрослым родственникам	2, 4, 5, 7–13, 17–19, 30, 40, 41	16
Отношение к другу (подруге)	4, 5, 8–13, 17–19, 30, 34, 40	14
Отношение к педагогу (воспитателю)	5, 9, 11, 13, 17, 18, 26, 28–30, 32, 40	12

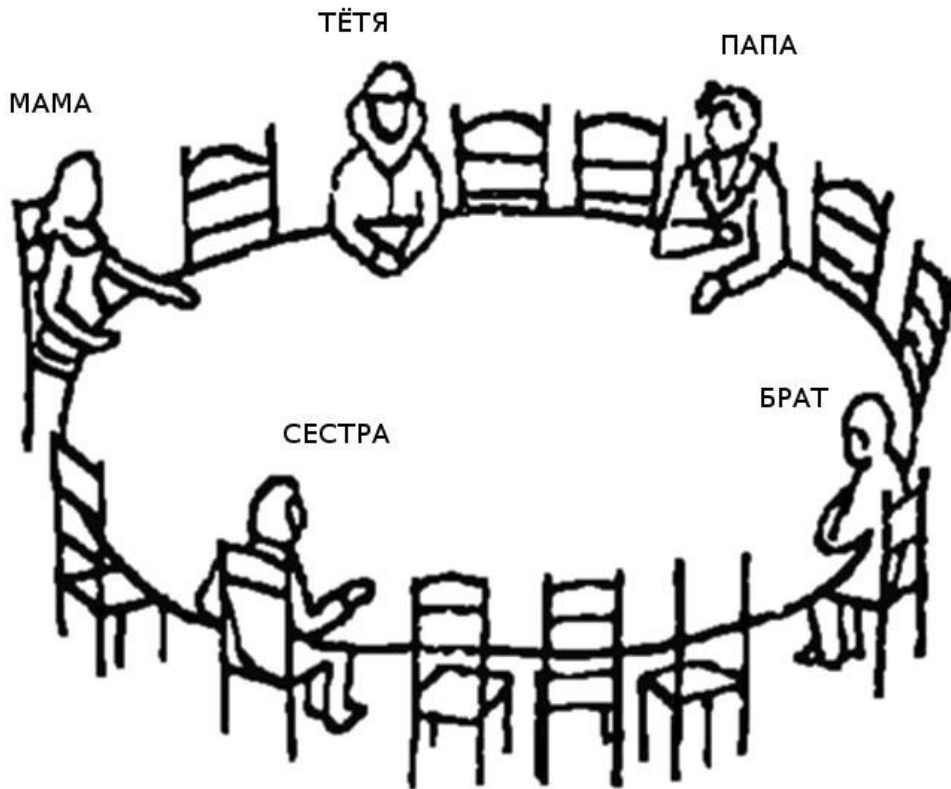
Любознательность	5, 26, 28, 29, 31, 32	6
Стремление к общению в больших группах детей («общительность в группе детей»)	4, 8, 17, 20, 22–24, 40	8
Стремление к доминированию или лидерству в группе детей	20–24, 39	6
Конфликтность, агрессивность	22–25, 33–35, 37, 38	9
Реакция на фрустрацию	25, 33–38	7
Стремление к уединению, отгороженность	7–10, 14–19, 21, 22, 24, 30, 40–42	18

Тестовый материал

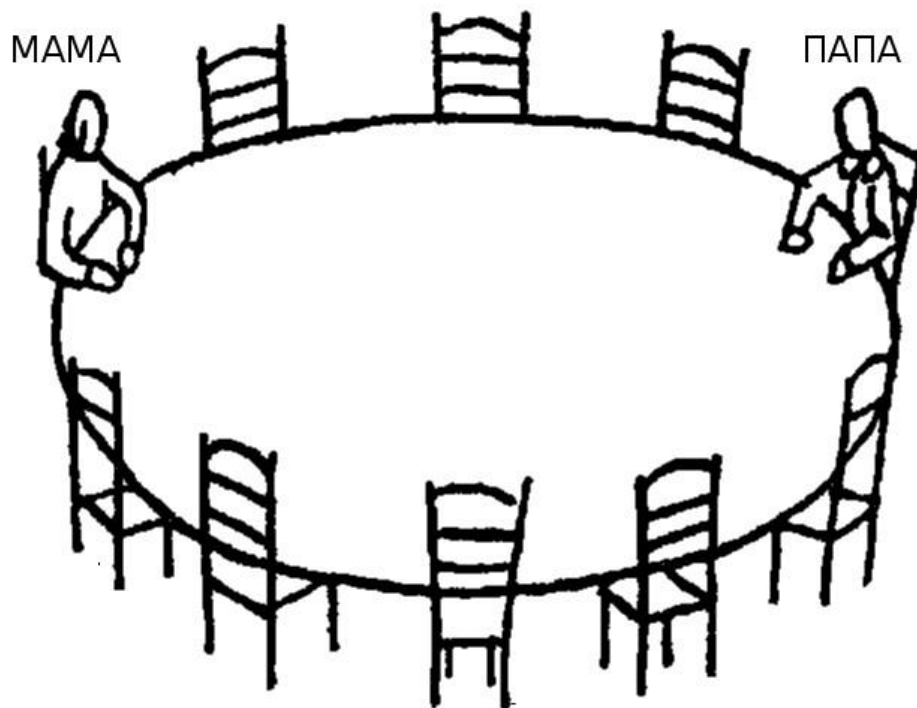
1. Вот стол, за которым сидят разные люди. Обозначь крестиком, где сядешь ты.



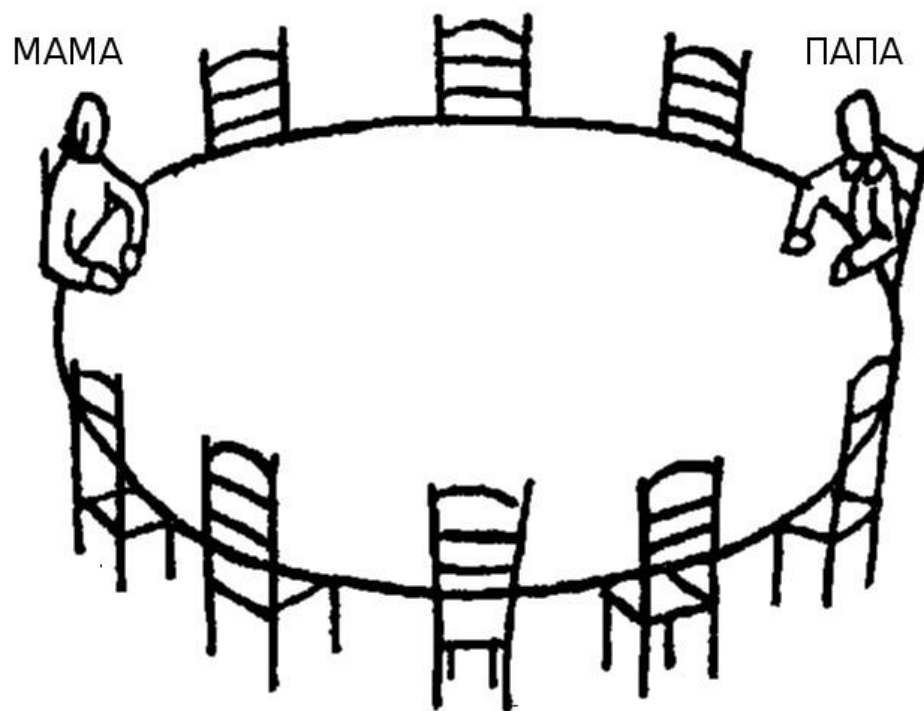
2. Обозначь крестиком, где ты сядешь.



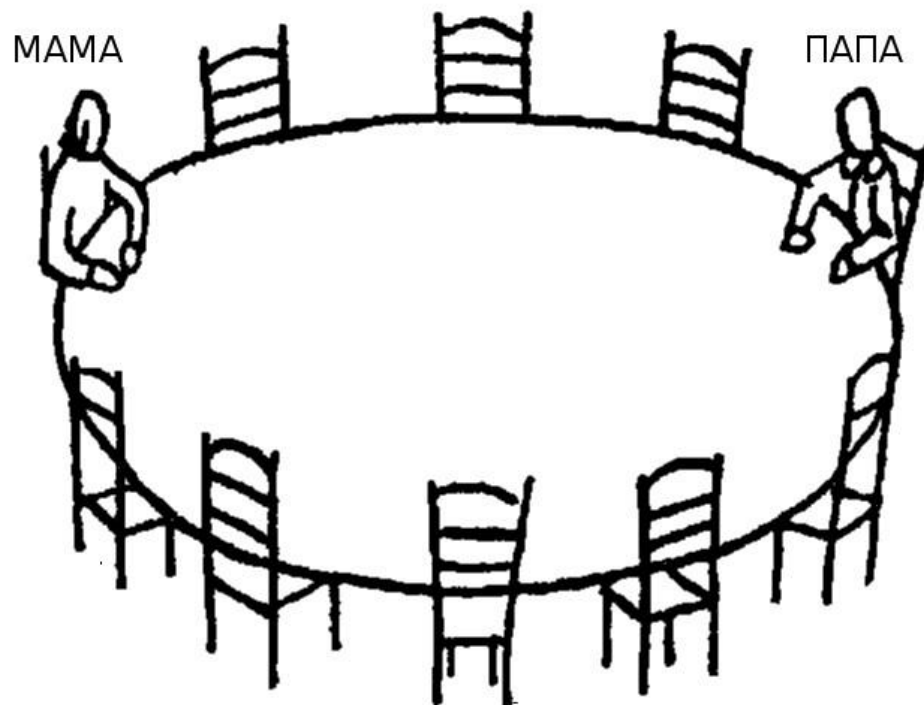
3. Обозначь крестиком, где ты сядешь.



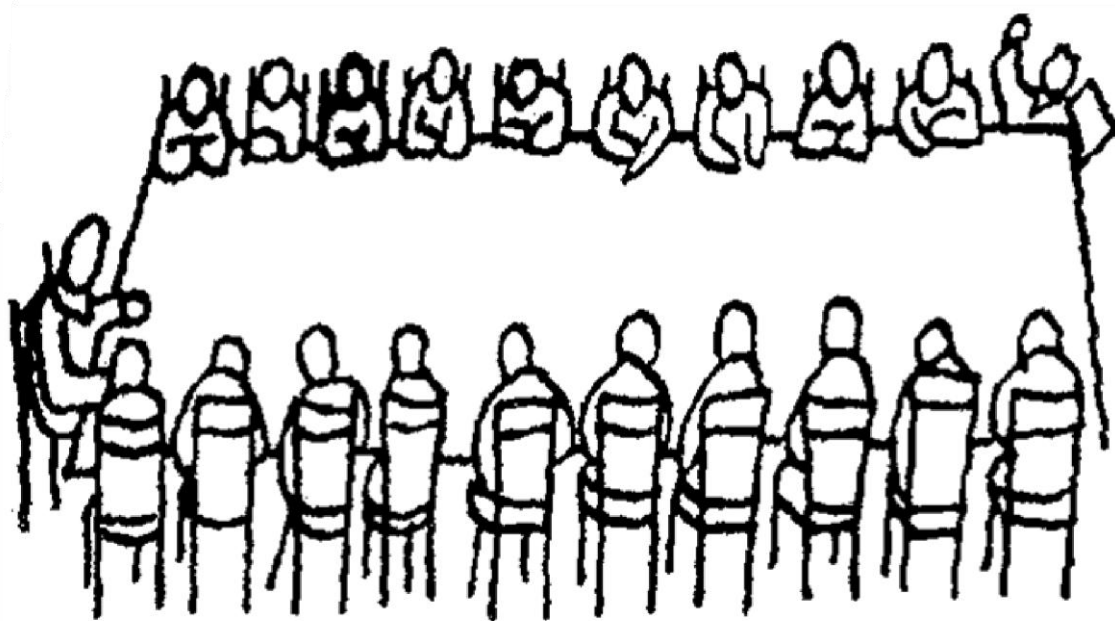
4. Размести несколько человек и себя вокруг этого стола. Обозначь их родственные отношения (папа, мама, брат, сестра)



или дружественные (друг, товарищ, одноклассник).



5. Вот стол, во главе которого сидит человек, которого ты хорошо знаешь. Где сел(-а) бы ты? Кто этот человек?



6. Ты вместе со своей семьей будешь проводить каникулы у хозяев, которые имеют большой дом. Твоя семья уже заняла несколько комнат. Выбери комнату для себя.

Брат			Папа и мама

7. Ты
Сестра

ы
до
лг
ое
вр

емя гостишь у знакомых. Обозначь крестиком комнату, которую бы выбрал(-а) ты.

Папа и мама			

Дедушка и бабушка			
----------------------	--	--	--

8. Еще раз узнаваемых. Обозначь комнаты некоторых людей и твою комнату.

9. Решено преподнести одному человеку сюрприз. Ты хочешь, чтобы это сделали? Кому? А может быть, тебе все равно? Напиши ниже.

10. Ты имеешь возможность уехать на несколько дней отдыхать, но там, куда ты едешь, только два свободных места: одно для тебя, второе для другого человека. Кого бы ты взял с собой? Напиши ниже.

11. Ты потерял что-то, что стоит очень дорого. Кому первому ты расскажешь об этой неприятности? Напиши ниже.

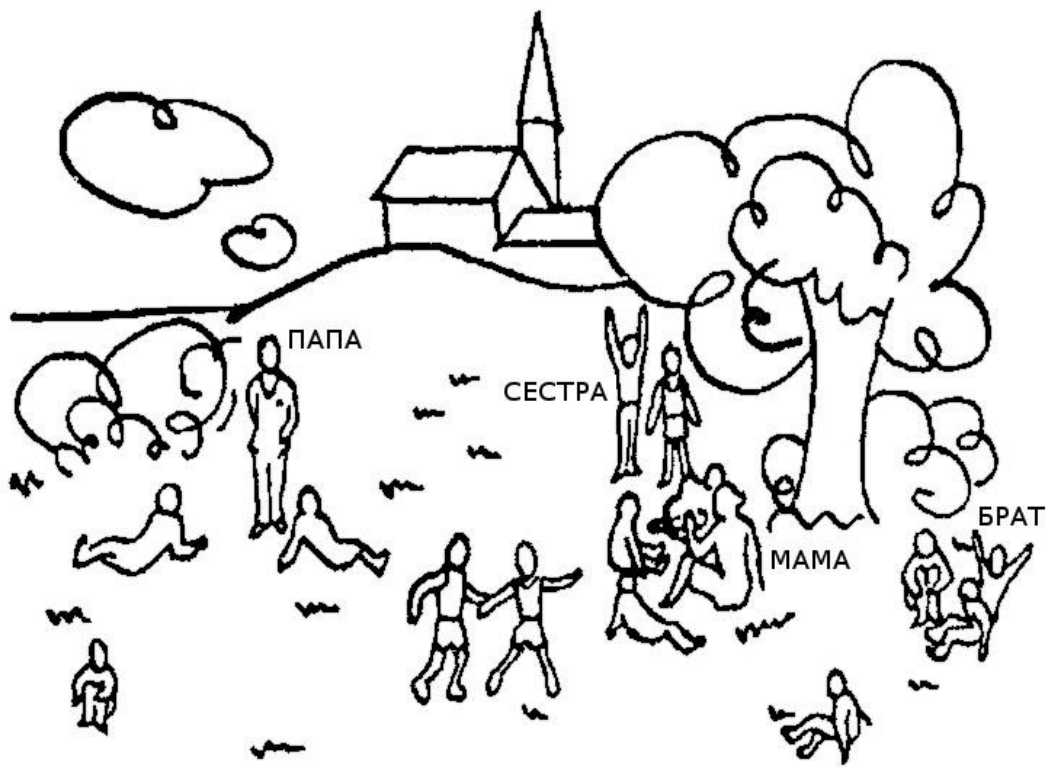
12. У тебя болят зубы, и ты должен пойти к зубному врачу, чтобы вырвать больной зуб. Ты пойдешь один? Или с кем-нибудь? Если пойдешь с кем-нибудь, то кто этот человек? Напиши.

13. Ты сдал экзамен. Кому первому ты расскажешь об этом? Напиши ниже.

14. Ты на прогулке за городом. Обозначь крестиком, где находишься ты.



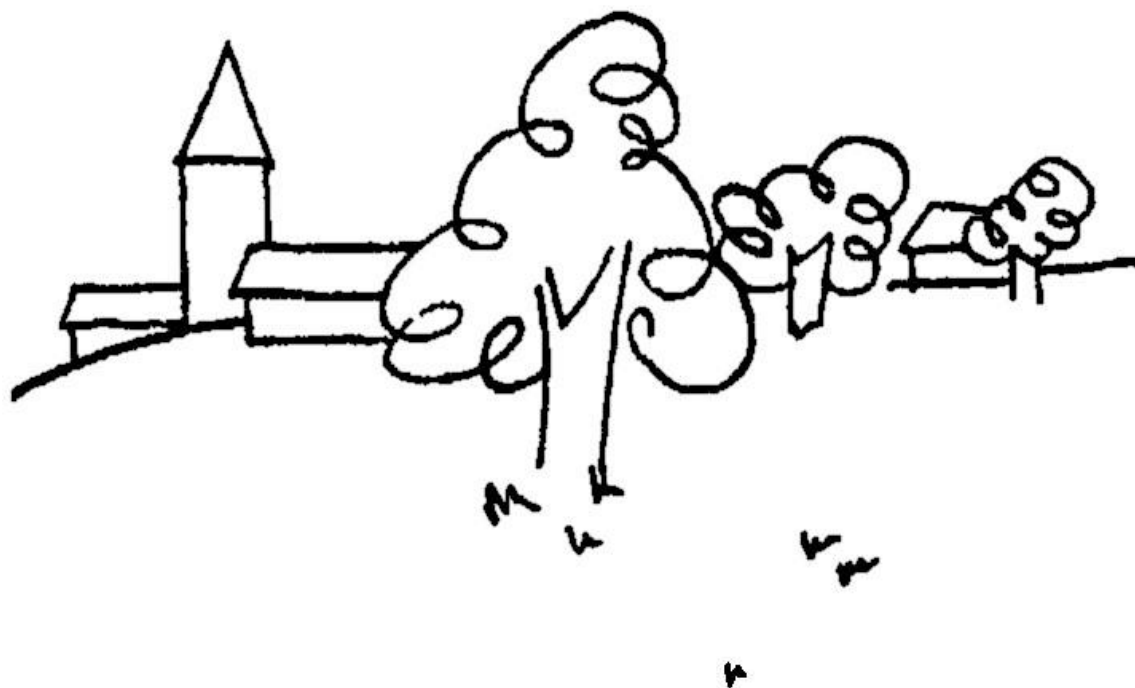
15. Другая прогулка. Обозначь, где ты на этот раз.



16. Гдѣты наэтот раз?



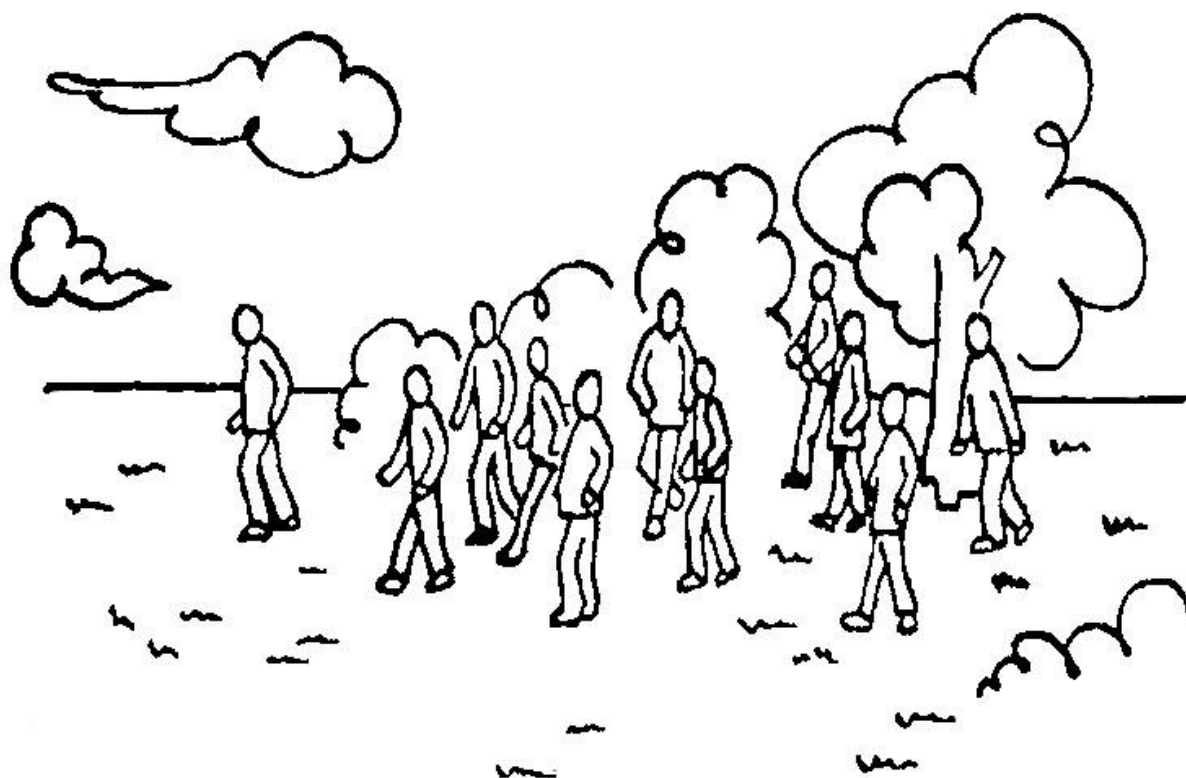
17. Теперь на этом рисунке размести несколько человек и себя. Нарисуй или обозначь крестиками. Подпиши, что это за люди.



18. Тебе и некоторым другим дали подарки. Кто-то получил подарок гораздо лучше других. Кого бы ты хотел видеть на его месте? А может быть, тебе все равно? Напиши ниже.

19. Ты собираешься в дальнюю дорогу, едешь далеко от своих родных. По кому бы ты тосковал сильнее всего? Напиши ниже.

20. Вот твои товарищи идут на прогулку. Обозначь крестиком, где находишься ты.

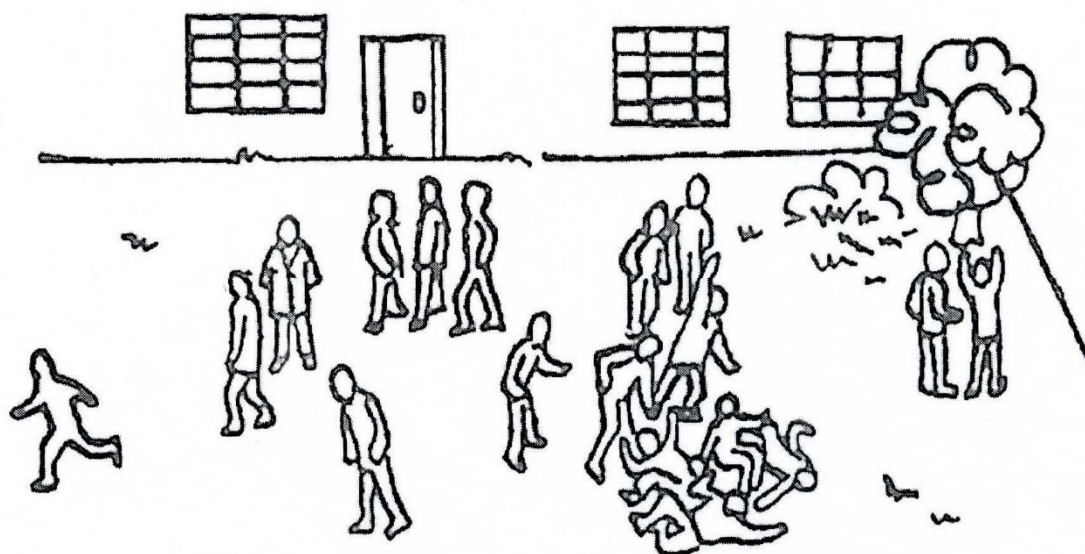


21. С кем ты любишь играть: с товарищами твоего возраста; младше тебя; старше тебя? Подчеркни один из возможных ответов.

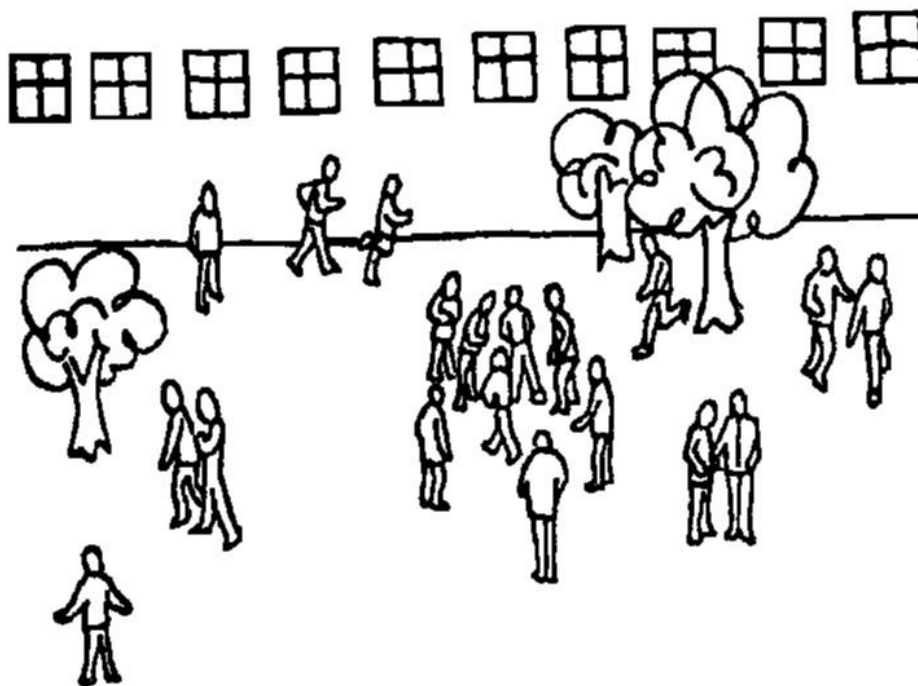
22. Это площадка для игр. Обозначь, где находишься ты.



23. Вот твои товарищи. Они ссорятся по неизвестной тебе причине. Обозначь крестиком, где будешь ты.

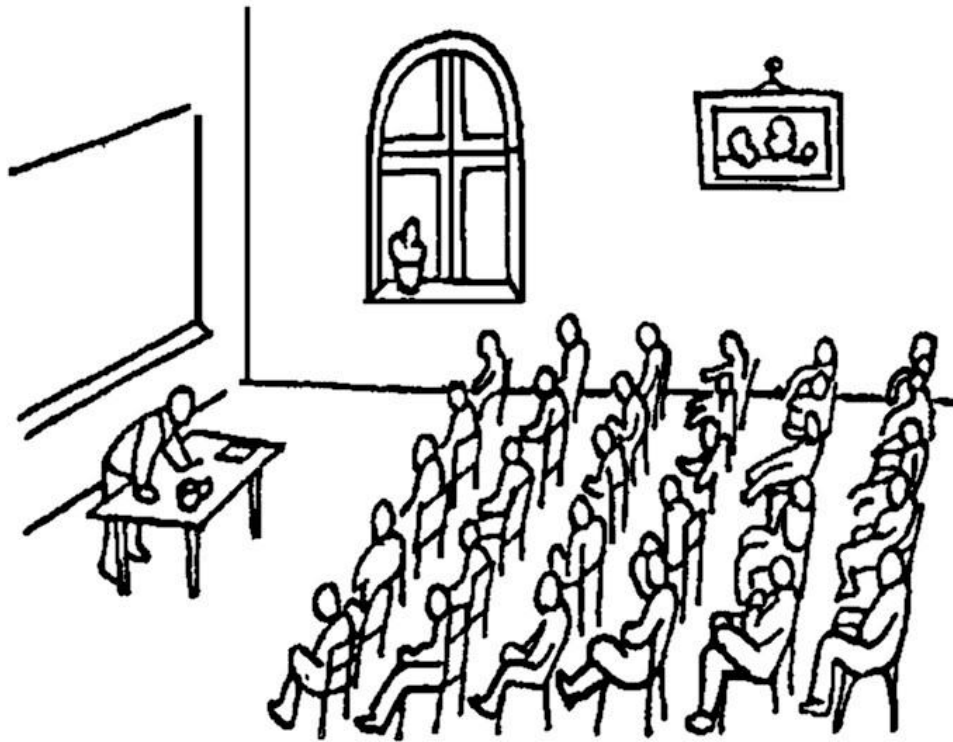


24. Это твои товарищи, ссорящиеся из-за правил игры. Обозначь, где ты.



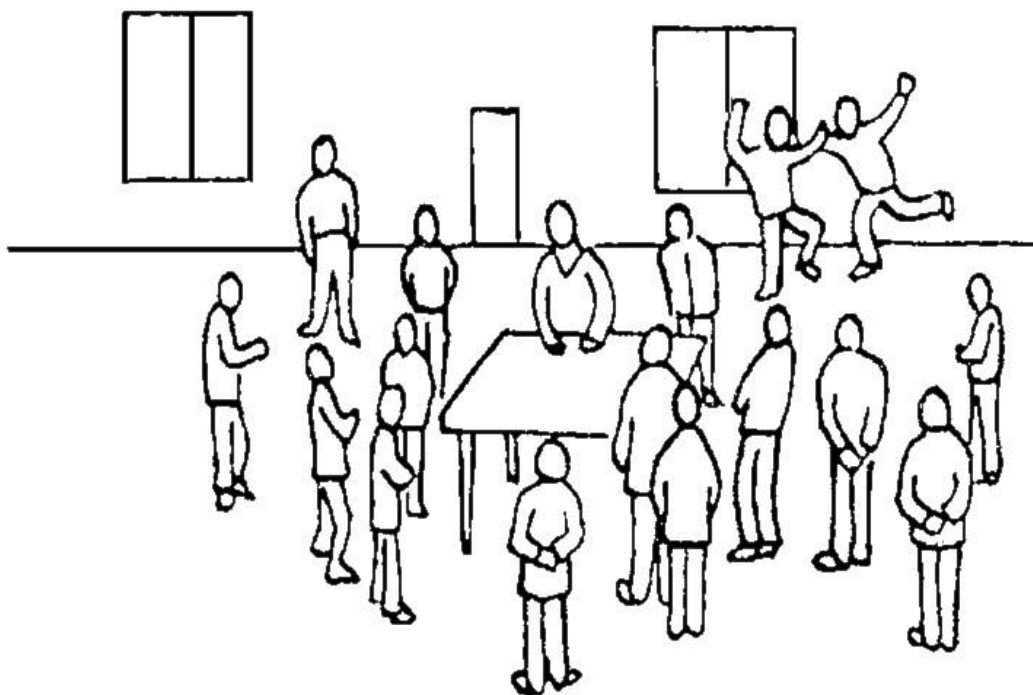
25. Товарищ нарочно толкнул тебя и свалил с ног. Что ты будешь делать: заплачешь; пожалуешься учителю; ударишь его; сделаешь ему замечание; не скажешь ничего? Подчеркни один из ответов.

26. Вот человек, который хорошо тебе известен. Он что-то говорит сидящим на стульях. Ты находишься среди них. Обозначь крестиком, где ты.

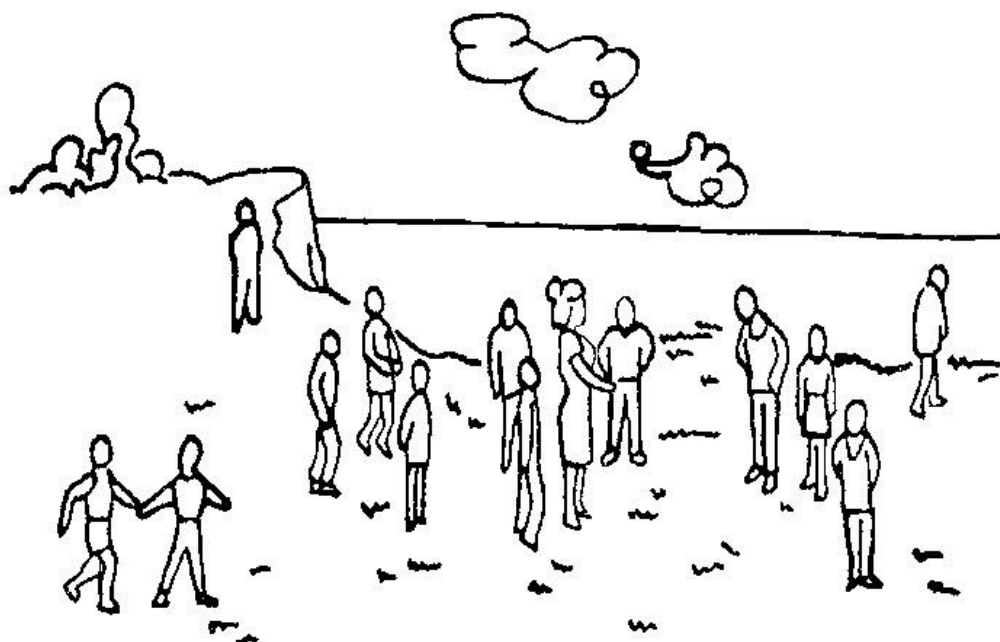


27. Ты много помогаешь маме? Мало? Редко? Подчеркни один из ответов.

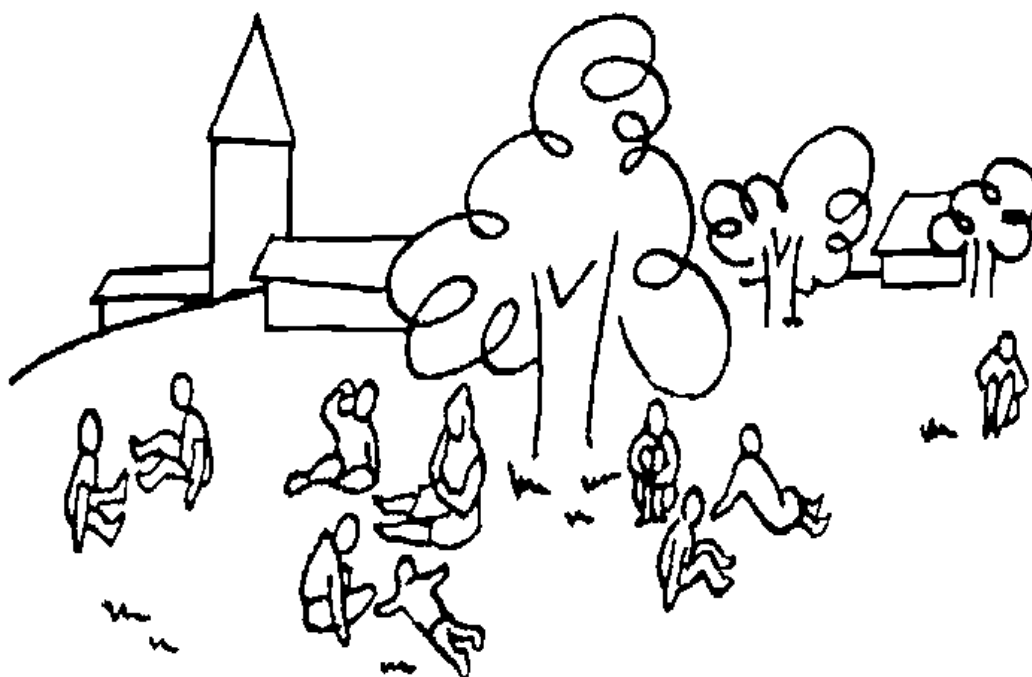
28. Эти люди стоят вокруг стола, и один из них что-то объясняет. Ты находишься среди тех, которые слушают. Обозначь, где ты.



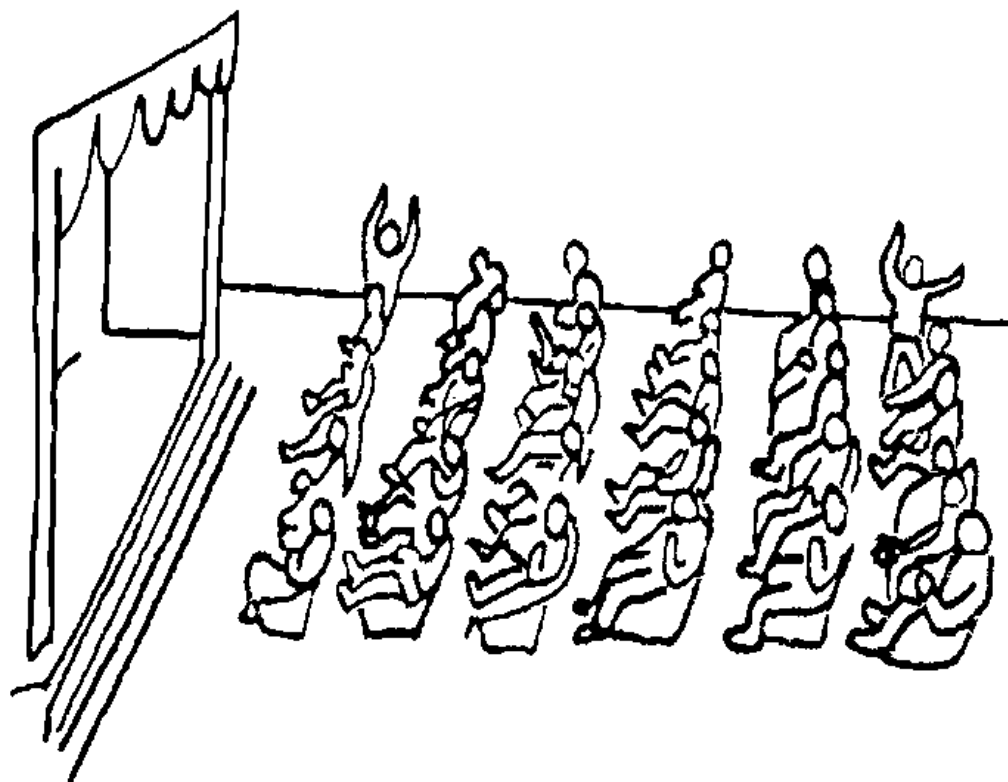
29. Ты и твои товарищи на прогулке, одна женщина вам что-то объясняет. Обозначь крестиком, где ты.



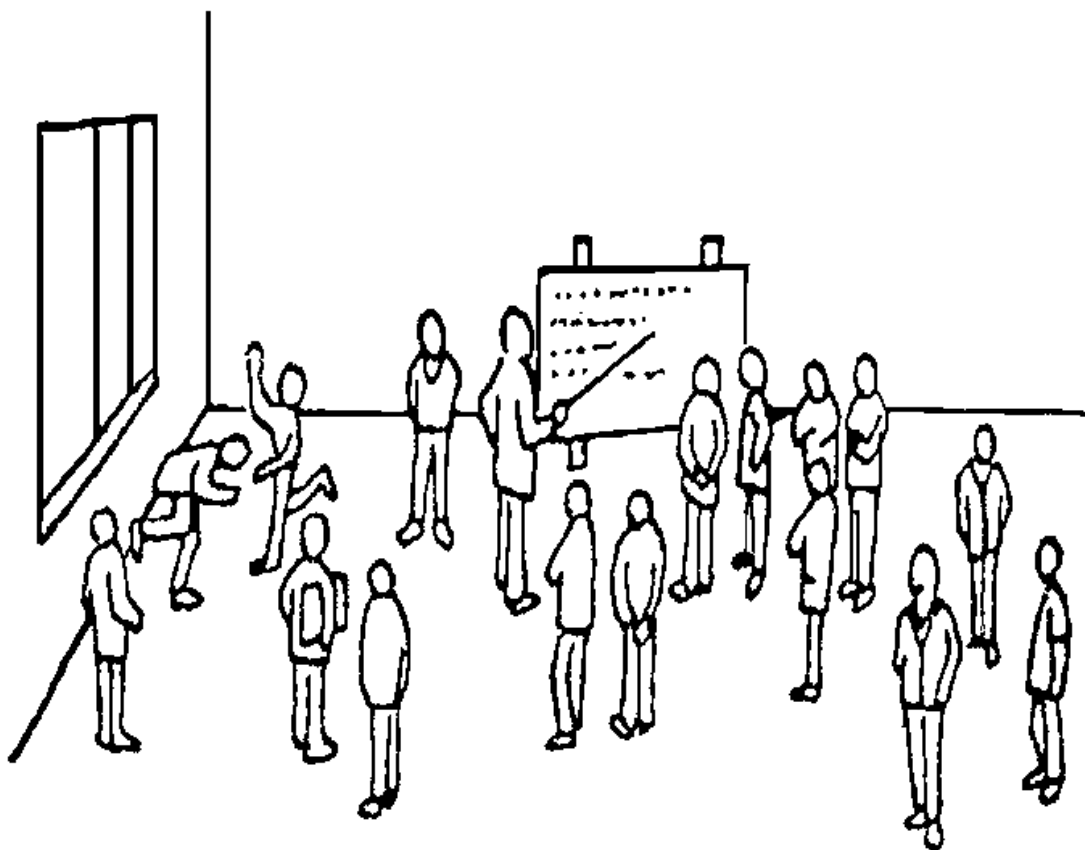
30. Во время прогулки все расположились на траве. Обозначь, где находишься ты.



31. Это люди, которые смотрят интересный спектакль.
Обозначь крестиком, где ты.



32. Это показ таблицы. Обозначь крестиком, где ты.



33. Один из товарищей смеется над тобой. Что ты будешь делать: заплачешь; пожмешь плечами; сам будешь смеяться над ним; будешь обзывать его, бить? Подчеркни один из этих ответов.

34. Один из товарищей смеется над твоим другом. Что ты будешь делать: заплачешь; пожмешь плечами; сам будешь смеяться над ним; будешь обзывать его, бить? Подчеркни один из этих ответов.

35. Товарищ взял твою ручку без разрешения. Что ты будешь делать:
плакать; жаловаться; кричать; попытаешься отобрать; начнешь его бить? Подчеркни один из этих ответов.

36. Ты играешь в лото (или в шашки, или в другую игру) и два раза подряд проигрываешь. Ты недоволен? Что ты будешь делать:

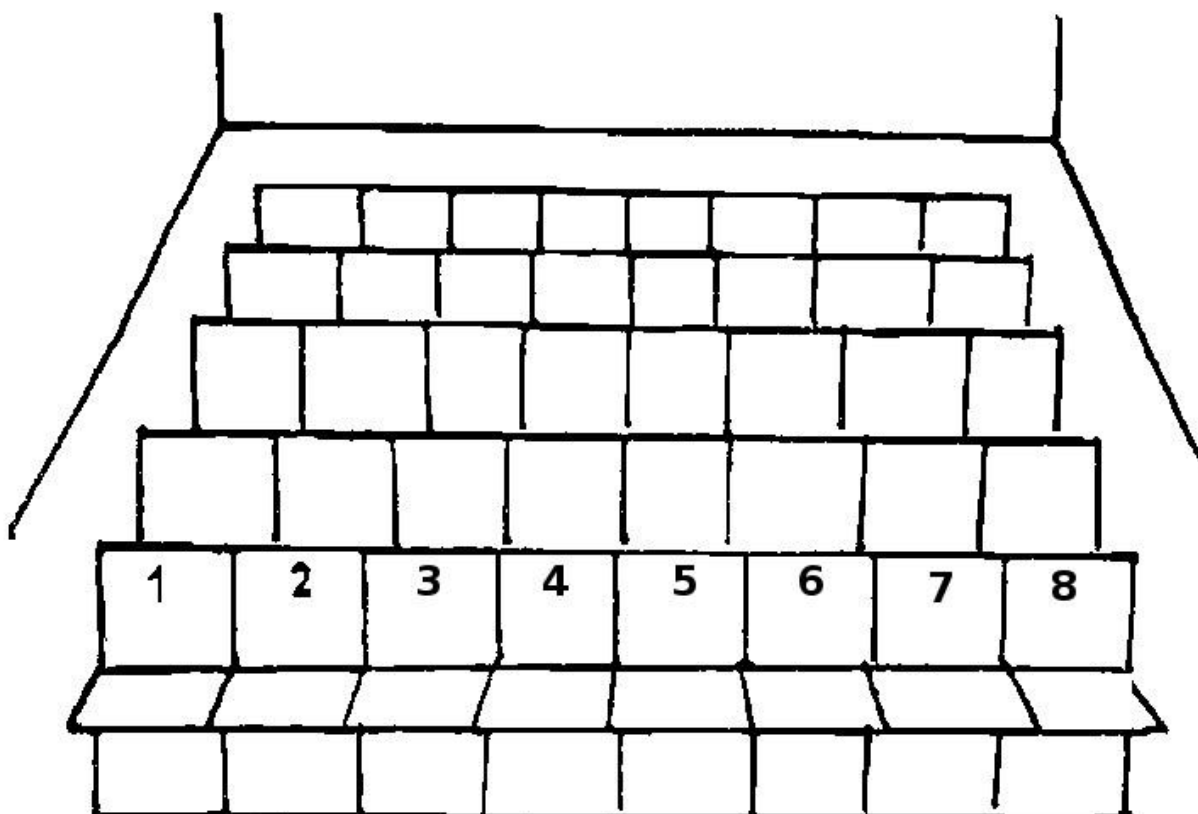
плакать; продолжать играть дальше; ничего не скажешь; начнешь злиться? Подчеркни один из этих ответов.

37. Отец не разрешает тебе идти гулять. Что ты будешь делать: ничего не ответишь; надуешься; начнешь плакать; запротестуешь; попробуешь пойти вопреки запрету? Подчеркни один из этих ответов.

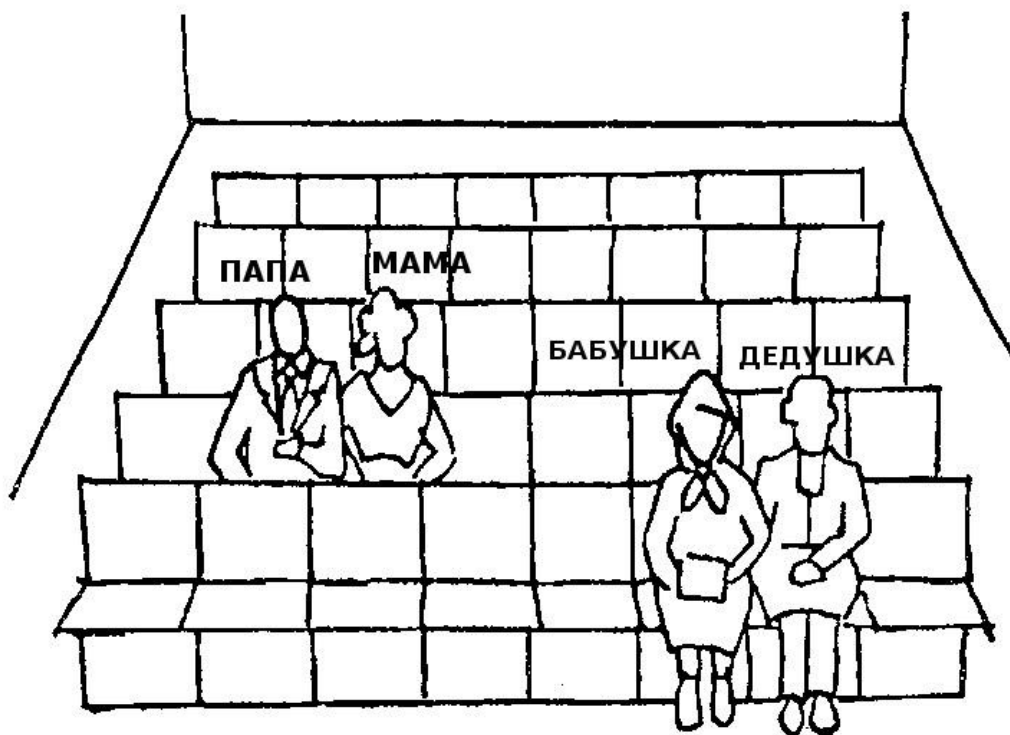
38. Мама не разрешает тебе идти гулять. Что ты будешь делать: ничего не ответишь; надуешься; начнешь плакать; запротестуешь; попробуешь пойти вопреки запрету? Подчеркни один из этих ответов.

39. Учитель вышел и доверил тебе надзор за классом. Способен ли ты выполнить это поручение? Напиши ниже.

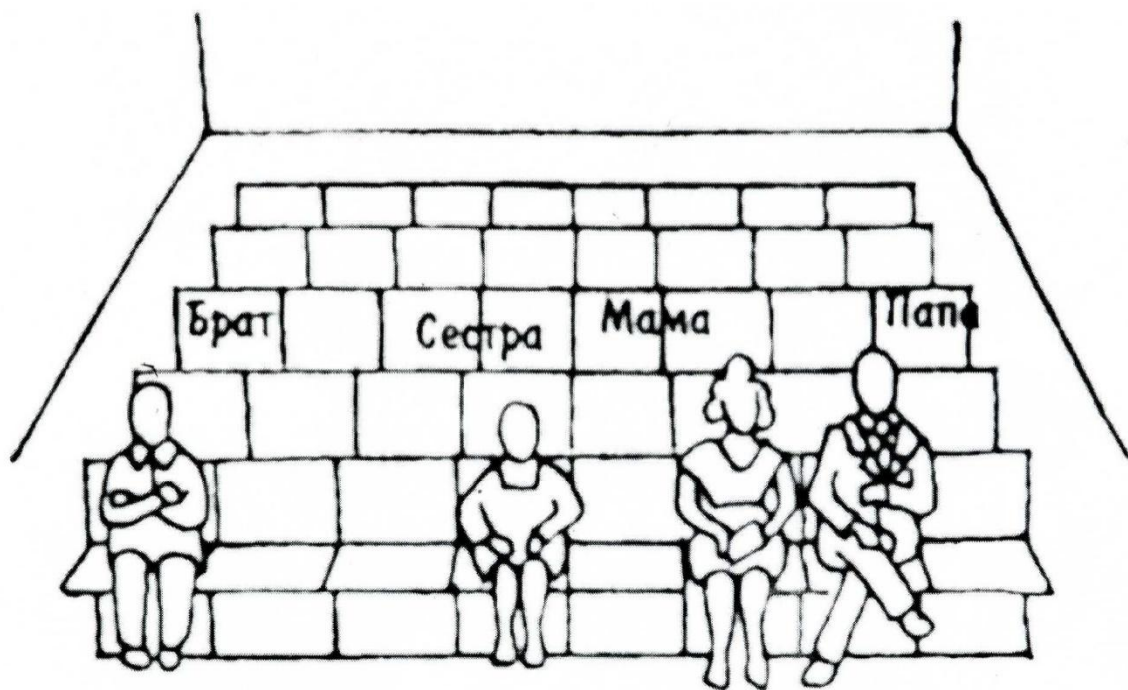
40. Ты пошел в кино вместе со своей семьей. В кинотеатре много свободных мест. Где ты сядешь? Где сядут те, кто пришел вместе с тобой?



41. В кинотеатре много пустых мест. Твои родственники уже заняли свои места. Обозначь крестиком, где сядешь ты.



42. Опять в кинотеатре. Где ты будешь сидеть?



Учебное издание

Раиса Федоровна Ковтун

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНФЛИКТОЛОГИЯ

Учебное пособие

ISBN 978-5-93162-366-5

Издательство «Библиотека А. Миллера» - 2020

454091 г. Челябинск, ул. Свободы 159

Объем 10,5 уч.-изд. 258 л Подписано в печать 01.11.2020

Тираж 500. Бумага офсетная.

Формат 60x90/16. Заказ № 390

Отпечатано в типографии Южно-Уральского
государственного гуманитарно-педагогического университета
454080 г. Челябинск, проспект Ленина, 69.