

ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

МАГИСТРАТУРА

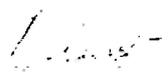
Кафедра "Менеджмент"

Магистерская диссертация

**УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТАМИ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

522250 "Менеджмент"

Исполнитель


(подпись, дата)

Тайшикова Г.Б.

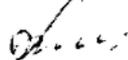
Научный руководитель

Профессор, д.с.н. 
(подпись, дата)

Силин А.Н.

Допущена к защите:

Зав. кафедрой "Менеджмент"

Профессор, к.э.н.  Елисеев В.М.
(подпись, дата)

Павлодар, 2005

РЕФЕРАТ

Социальная значимость, актуальность predeterminedili выбор темы: «Управление конфликтами в общеобразовательных учреждениях».

Объектом исследования является процесс конфликтного взаимодействия между учителем и учащимся.

Предметом исследования являются особенности стиля поведения учителя и учащихся в ситуации конфликта, межличностное восприятие старшеклассников в конфликте.

Цель работы заключается в изучении основных причин возникновения педагогических конфликтов в старших классах в системе «учитель-старшеклассник» и разработка рекомендаций по управлению ими.

Научная новизна заключается в изучении конфликта в системе «учитель-старшеклассник» с позиций самих старшеклассников, в установлении основных причин возникновения конфликтов как результата ошибочных действий учителей предметников, в выявлении особенностей поведения старшеклассников в конфликтной ситуации, в конфликтных условиях.

Методы исследования: наблюдение как универсальный эмпирический метод; интервьюирование, экспертное интервью позволяющие выявить внутренние позиции конфликтующих сторон, психическое состояние индивидов; тестирование как метод получения информации о внутренних противоречиях индивида, его субъективных переживаниях, мировоззренческих позициях; опрос как универсальный метод получения информации; метод сопоставительного анализа; методы математической обработки.

Задачи исследования:

- выявить особенности восприятия старшеклассниками личности конфликтного учителя и его поведение.
- определить стиль поведения старшеклассников в конфликте с учителем.
- на основе результатов исследования разработать общие рекомендации по предупреждению и управлению конфликтами в системе «учитель-старшеклассник».

Структура диссертации определяется целевой установкой, задачами исследования, их логической последовательностью. Текст диссертации изложен на 65 страницах машинописного текста, имеет 9 таблиц.

Список использованных источников включает 73 наименования.

Ключевыми словами в работе являются следующие: конфликты, особенности управления, межличностные конфликты, межличностное восприятие. Стили поведения, особенности стиля поведения, стадии управления, эффективность, противоречия, влияние, совершенствование, этическое общение, воспитание, межличностное взаимодействие.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| Введение | 4 |
| 1. Теоретико-методологические представления о конфликтах в менеджменте образования | 7 |
| 1.1 Основные понятия конфликтологии, его феноменология | 7 |
| 1.2 Особенности межличностных конфликтов | 14 |
| 1.3 Роль межличностного восприятия в конфликте | 20 |
| 1.4 Конфликт в учебно-воспитательном процессе | 25 |
| 2. Анализ используемых в практике управления методов изучения конфликта | 34 |
| 2.1 Изучение стиля поведения в ситуации конфликта в системе «учитель-старшеклассник» | 39 |
| 2.2 Актуальность проблемы управления педагогическими конфликтами в старших классах общеобразовательного учреждения | 40 |
| 2.3 Особенности восприятия старшеклассников в ситуации конфликта | 44 |
| 3. Совершенствование управления конфликтами в старших классах общеобразовательного учреждения | 48 |
| 3.1 Особенности стиля поведения старшеклассников в конфликте | 54 |
| 3.2 Основные стадии управления педагогическим конфликтом | 56 |
| 3.3 Рекомендации по управлению профилактикой педагогических конфликтов | 59 |
| Заключение | 62 |
| Список использованных источников | 64 |
| Приложение | |

ВВЕДЕНИЕ

Социально-управленческая актуальность исследования заключается в потребности общества в психологических знаниях, необходимых для совершенствования процесса общения и взаимодействия, для реализации основных задач образования в соответствии с гуманистическими принципами, отраженными в главе 1 ст. 3 Закона об образовании.

Выбор темы исследования определен прежде всего недостаточной ее разработанностью в современном разделе психологии – конфликтологии.

Проблема возникновения и разрешения конфликтных ситуаций была затронута огромным количеством исследователей в частности известными конфликтологами: Гришиной Н.В., Анцуповым А.Я., Василюк Ф.Е., Алешиным Ю.Е., Шипиловым А.И., Куртом Леваным, Хорни К., Эриксон Э., Дойчем М., Фрейдом З. и его последователями, Козером Л. И Дарендорфом, Берном Э., Томасом К., Морозовой А.С., Кларом У., Шериф М, Лурия А.Р., Миллером Н., Лефтером Ф.А., Бероном Р и Ричардсоном Д, и непосредственно тема конфликтного взаимодействия в учебно-воспитательном процессе рассматривали или затрагивали так или иначе Адашкин Н.Н., Брюнер К., Драгунова Т.В., Роднин М.В., Рыбакова М.М., Семенов, Филонов Л.Б., Мак Гивеном, Гуткиной Н.Н., Лукошенок О.Н., Щуркова И.Е., Кашалов М.М., Митина Л.М., Кузьменкова. Вместе с тем конкретных работ, посвященных подробному исследованию влияния стиля поведения учителя на возникновение конфликтов практически нет. Наша работа в определенной степени устраняет этот пробел.

Проблема исследования конфликтность межличностных отношений в системе «учитель-старшеклассник», исследование направлено на снятие противоречий между необходимостью заключается в совершенствовании процесса общения и взаимодействия участников образовательного процесса и недостаточной разработанностью психолого-педагогического инструментария позволяющего формировать рациональное взаимодействие в данной системе.

Объект исследования: процесс конфликтного взаимодействия между учителем и учащимся.

Предмет исследования: особенности стиля поведения учителя и учащихся в ситуации конфликта, межличностное восприятие старшеклассников в конфликте.

Цель исследования: изучение основных причин возникновения педагогических конфликтов в старших классах в системе «учитель-старшеклассник» и разработка рекомендаций по управлению ими.

Гипотеза: Если предположить, что основной причиной педагогического конфликта является использование учителем неэффективного стиля поведения, то изменение стиля поведения окажет влияние на совершенствование процесса общения и взаимодействия и позволит значительно снизить количество конфликтов.

Задачи исследования:

- выявить особенности межличностного восприятия старшеклассников

личности конфликтного учителя;

- выявить особенности поведения конфликтного преподавателя с позиций старшеклассников.

- выявить особенности стиля поведения старшеклассников в конфликте.

- выделить основные стадии конфликта.

- на основе результатов исследования разработать общие рекомендации по предупреждению и управлению конфликтами в системе «учитель-старшеклассник».

Ведущая идея определяется системой взглядов и общих положений, относительно конфликтов в современной психологии, которую можно выразить словами ведущего конфликтолога гуманистического направления Р.Мей «Конфликт необходимо воспринимать как нормальное и неотъемлемое в жизни человека явление, как черту, которая может предшествовать развитию, нашей задачей является превращение деструктивных конфликтов в конструктивные».

Теоретическая основа исследования определяется основными концепциями, теориями, которые составили базу исследования внесенными в науку такими ведущими специалистами, как: Ф. Хайдер (законы межличностного восприятия), Курт Левин (идея субъективизма), Р.М. Грановской, И.М. Никольской (картина психической реальности и роль психической защиты: в ее формировании) Мак Гивен (нейропсихологические исследования), положения психологов-гуманистов, результаты исследований Л. Семенюк (следовое обоснование особенностей агрессивности), Н.Н.Гуткина (особенности рефлексии в конфликтных ситуациях у старшеклассников), Н.И.Алешикин (особенности личности конфликтных учащихся), Э.Берн (транзакции) и многих других специалистов.

Методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных психологов, среди которых можно отметить: Лурия А.Р., И.Миллера, Н.В.Крогиус, К.Томаса.

Среди них мы выделяем ведущего специалиста в области конфликтологии Гришину И.В., которая дала основные направления и рекомендации по вопросам изучения конфликтов в обществе. Тем самым, совершила попытку систематизации различных методологических направлений, а также произвела анализ эффективности и особенностей тех или иных методов изучения конфликтов, делая акцент на недостаточность эмпирического материала и возникновение в связи с этим сложностей в решении методологических проблем по вопросу изучения конфликта.

Методы исследования. В соответствии с целью и задачами исследования мы использовали следующие методы:

- наблюдение как универсальный эмпирический метод;

- интервьюирования, позволяющее выявить внутренние позиции конфликтующих сторон, психическое состояние индивидов;

- тестирование как метод получения информации о внутренних противоречиях индивида, его субъективных переживаниях, мировоззренческих позиций;

- опроса как универсальный метод получения информации;

- метод сопоставительного анализа;

- методы математической обработки.

Достоверность и обоснованность исследования обеспечиваются учетом общих теоретических положений и их соотношением с результатами исследования, а также использованием валидного психологического инструментария и применением методов математической обработки, а также содержательным анализом выявленных фактов и закономерностей.

База исследования: № 25 казахская женская гимназия, средняя школа № 26 г. Екибастуза.

Научная новизна исследования заключается в изучении конфликта в системе учитель-старшеклассник с позиций самих старшеклассников, в установлении основных причин возникновения конфликтов, как результат ошибочных действий учителей предметников, выявлении особенностей поведения старшеклассников в конфликтной ситуации. Раскрывая роль стиля поведения учителя в образовании конфликтов, дается описание этапов и структуры межличностных конфликтов в системе «учитель-старшеклассник», раскрываются особенности межличностного восприятия и стиля поведения учащихся в ситуации конфликта.

Практическая значимость исследования. Результаты исследования можно использовать не только в учебно-воспитательных учреждениях в качестве профилактики, предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций, но и в других общественных организациях, системах. В том числе и практической деятельности психологов.

Апробация результатов. По результатам исследования на базе казахской женской гимназии была проведена разработанная нами программа «Қарым-қатынас психологиясы» по профилактике конфликтов, затрагивающие проблемные вопросы эффективного общения и взаимодействия с учащимися в учебно-воспитательном процессе, анализ психологической диагностики среди учащихся, семинары, лекции, практические занятия направленные на изменения стиля поведения в ситуации конфликта, индивидуальные консультации учащихся и учителей.

Публикации по теме диссертации. По теме исследования были опубликованы статьи под названием: «Методы управления конфликтами в организации», «Общение в конфликте и психологические способы их разрешения».

1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КОНФЛИКТАХ В МЕНЕДЖМЕНТЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Методом сопоставительного анализа была выявлена относительная узость степени изученности данного вопроса современной психологии и отсутствие единого методологического подхода при описании феноменологии конфликта. Тема межличностного конфликта имеет довольно обширную теоретическую и практическую базу исследования. Анализ ведущих концепций и положений выявил отсутствие учебного пособия для преподавателя по теме конфликт в системе «учитель-старшеклассник», отвечающего требованиям доступного усвоения изложенных в нем знаний и эффективного практического применения.

В данной теоретической части магистерской диссертации сделана попытка к систематизации материала по обозначенной проблеме. В состав теоретического раздела вошли основные научные положения, принятые в современной психологии относительно понимания и интерпретации конфликта, как явления, представления о межличностном конфликте, конфликтных личностях и особенностях межличностного восприятия, психической реальности, механизмах психологической защиты, обобщены имеющиеся научные положения, касающиеся темы «Управление конфликтами в системе учитель-старшеклассник».

1.1 Основные понятия конфликтологии, его феноменология

Отсутствие единой формулировки понятия конфликт точно объясняет Ф.Е.Васильюк, «если задаться, целью найти дефиницию, которая бы не противоречила бы ни одному из имеющихся взглядов на конфликт, она звучала бы абсолютно бессодержательно: конфликт - это столкновение чего-то». Один из возможных вариантов определения конфликта основан на его философском понимании, в соответствии с которым он описывается как «пределный случай обострения противоречия». Тогда социальный конфликт определяется как «пределный случай обострения социальных противоречий, выражающийся в столкновении различных социальных общностей, обусловленных противоположностью или существенным различием их интересов, целей, тенденций развития». «Психологический словарь» определяет конфликт как «трудно разрешимое противоречие, связанное с острыми переживаниями». При этом в качестве его форм выделяются внутри личностные, межличностные и групповые конфликты. А.Я. Анцупов и А.И.Шипилов предлагают следующее определение: «Под конфликтом понимается наиболее острый способ решения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями». Б.И. Хасан, один из известных отечественных исследователей конфликта, предлагает следующее понимание конфликта: «Конфликт -- это такая характеристика взаимодействия, в которой не могущие сосуществовать в неизменном виде действия, взаимодействуют и

взаимоизменяют друг друга, требуя для этого специальной организации». Таким образом, в данном определении подчеркивается взаимное влияние конфликтующих друг на друга.

В издании «Конфликтология» кроме понятия конфликт выделяют следующие компоненты:

- инцидент – стечение обстоятельств, являющихся поводом для конфликта;
- конфликтная ситуация – накопившееся противоречие, содержащее истинную причину конфликта;
- конфликтогены – слова, действия, могущие привести к конфликту.

Формула возникновения конфликта описывается следующим образом:

- конфликтная ситуация «плюс» инцидент «равно» конфликт.

Обращаясь к схемам описания конфликта, отраженным в литературе, можно обнаружить определенное сходство в представлении специалистов. А.Я.Анцупов и А.И.Шипилов. Авторы междисциплинарного обзора по конфликтной проблематике, в результате анализа соответствующей психологической литературы приходят к выводу, что описание конфликта может строиться на основе следующих групп основных понятий: сущность конфликта, его генезис, эволюция конфликта, классификация, структура, динамика, функции, личность в конфликте, предупреждение, разрешение, методы изучения конфликта. В качестве существенных характеристик конфликта почти всегда выделяются структура и динамика, что соответствует общеметодологическим принципам описания явлений. Анцупов и Шипилов при описании структуры конфликта останавливаются на таких понятиях, как «конфликтная ситуация», «участники конфликта», «объект конфликта», «условия противоречия конфликта», «образы конфликтной ситуации», «конфликтное взаимодействие». На основании выполненного анализа авторы считают, что конфликт структурно состоит из конфликтной ситуации и конфликтного взаимодействия. В свою очередь, конфликтная ситуация включает в себя участников, или стороны конфликта группы поддержки; объект или предмет конфликта; условия его протекания и образы конфликтной ситуации, имеющейся у его участников переориентации проблемы, в результате чего она перестает восприниматься как конфликт, требующий разрешения. Неконструктивная стратегия ухода от конфликтов, их игнорирования может быть социокультурно связано с присущим обыденному сознанию негативными установками в отношении конфликтов как таковых. И хотя уход от конфликта, осуществленный в результате пересмотра ситуации, может иметь и рациональный характер, в целом он рассматривается как неконструктивная форма реагирования на конфликты. «Борьба» с самим собой или с другим человеком является попыткой решить внутри личностные или межличностные противоречия с помощью подавления одной из сторон конфликта другой. Для обыденного сознания характерна интерпретация понятия конфликт в терминах «борьбы» с ее объемным симптоматическим рядом. Стратегии, используемые с целью поиска оптимального решения проблемы, выработка точки зрения, интегрирующей противостоящие позиции, или компромисса их примиряющего, могут быть объединены собирательным

понятие диалога. Понятие диалога рассматривается как наиболее релевантное для описания той внутренней или внешней работы, которая является одной из форм преодоления противоречия, лежащего в основе конфликта человека с самим собой или другими людьми.

Биополярность конфликта обнаруживается во взаимодействии его сторон, которое реализуется в разных стратегиях и тактиках поведения. Цели участников конфликтного взаимодействия связаны с предметной стороной конфликта (мотивы получения желаемого), его эмоциональными аспектами (эмоциональными установками участников конфликта относительно друг друга) и нормативным обследованим своей позиции действий для себя или для других (мотив быть понятым и быть справедливым). Достижение целей участников конфликта может обеспечиваться использованием или разных стратегий: они могут ориентироваться на «выигрыш» обоих или на достижение односторонних преимуществ. Эти установки могут различаться в разных целях, цели различных участников конфликта сточки зрения их конфликтное взаимодействие как структурный компонент представляет собой совокупность приемов этого взаимодействия.

Л.А.Петровская при описании структуры конфликта, предлагает различать следующие составляющие: стороны участников конфликта, условия протекания конфликта, образы конфликтной ситуации возможные действия участников конфликта, исходы конфликтных действий.

Таким образом, категории проблемного поля при описании конфликтов содержат его структурные и динамические характеристики.

К структурным характеристикам конфликтов относят следующие компоненты: участники конфликта, условия возникновения и протекания, предмет конфликта, действие участников, исход конфликта.

Описание динамических характеристик конфликта предполагает рассмотрение действия конфликта и требует ответа на вопросы, что происходит в конфликте (процессы возникающие на разных стадиях) и как происходит (регуляторы этих процессов) В системе «наивного», «естественного знания» прототип конфликта включает в качестве составных компонентов: представление об участниках конфликта, его контексте (внешней ситуации), его начале в виде исходного события, процессе конфликтного взаимодействия и его исходе. Основные элементы конфликта в оценке специалистов и оценке «простого» человека совпадают.

Возникновение конфликта предполагает развитие активности направленной на преодоление этого противоречия. Универсальной реакцией человека на возникающее противоречие, раздвоенность, дезинтеграцию является стремление к преодолению противоречий, возникающих как в его внутреннем мире, так и в пространстве его жизненной ситуации, включающими мир отношений со значимыми ему людьми. Принципиальным аспектом реагирования человека на возникающие разногласия являются, уход, подавление и диалог. Уход от конфликта может иметь сознательный и бессознательный характер. «Защитный» уход от конфликта часто протекает в форме «внутренней работы» по значимости образуют иерархию, которая может

изменяться в ходе конфликта. Цели могут соотноситься по-разному, в силу чего хотя они и являются регулятором поведения участников конфликта, но не могут однозначно определять характер их взаимодействия. Процесс взаимодействия в конфликте представляет собой серию взаимонаправленных интеракций, в ходе которых участники взаимодействия используют разнообразные приемы и техники влияния на партнера, часть из которых специфична для кооперативного или конкурентного взаимодействия, а остальные могут использоваться в том или ином контексте. Различия между борьбой или диалогом как способами преодоления противоречий связаны с тем, что участники конфликта либо пытаются оказать однозначное влияние друг на друга. Либо строят свое общение таким образом, что сами оказываются открыты влиянию партнера. Поддерживая с ним диалог, результат которого может быть заранее известен обоим и рождается в ходе совместного поиска. «Борьба» как категория методов воздействия на партнера, связанного с его использованием или устранением как помехи на пути к достижению цели, включает в себя «жесткие» приемы силового давления и «мягкие» приемы манипулирования. Трудности определения техник эффективной коммуникации связаны с отсутствием четкой грани между конструктивными и деструктивными приемами, а также методологическими проблемами их вычисления. Стратегии взаимодействия, развиваемые их участниками, имеют решающее значение его протекания и исхода. Общий характер отношений сторон- ситуационный контекст оказывает влияние на их взаимодействие в конфликте. Кооперативные отношения порождают ориентацию участников не только на достижение своих целей, но и сохранение хороших отношений в дальнейшем. Помимо этого к факторам ситуации можно отнести прежний опыт отношений сторон, наличие благоприятных или неблагоприятных условий, в том числе «третьих сил», заинтересованных в усилении конфликта, а также поведение партнера по ситуации. Факторы ситуации имеют безусловное влияние на поведение участников конфликта, однако это влияние не имеет однозначного характера и определяется другими факторами. Выбор стратегии поведения осуществляется под влиянием психологической установки, которая включает когнитивные, мотивационные и моральные компоненты.

Психологические ориентации возникают как под влиянием объективных характеристик каждой из сторон, так и в силу индивидуальных особенностей людей, обнаруживающих преимущественную склонность к выбору тех или иных стратегий взаимодействия. Образы конфликтной ситуации, возникающее отражение происходящего, образы участников конфликта и их интеракцию, являются важнейшим регулятором поведения человека; независимо от степени своей истинности именно они детерминируют поведение участников конфликта. Процессы межличностного познания в конфликтной ситуации характеризует повышенная заинтересованность в построении адекватного психологического образа партнера, интенсивная работа по интеракции и прогнозированию его поведения, высокая степень пристрастности к партнеру, закрытость партнера реальная или подозреваемая.

Важнейшим фактором, «задающим» установку человека на тот или иной тип взаимодействия с партнером, является прежний опыт отношений. Установки участников, в свою очередь, начинают определять такие характеристики конфликта, как преследуемые цели, восприятие партнера по ситуации, «объем предмета разногласий, характер взаимодействия с партнером, используемые средства воздействия на него. На основе обобщения результатов анализа отмеченных характеристик конкретных конфликтов, можно выделить разные модели развития конфликта: модель сотрудничества, модель кооперации, модель конкуренции.

Основные положения в парадигме исследования конфликтов с философско-социологической стороны, оказывающие влияние на отношение к конфликтам и практику работы с ними Н.В.Гришина формулирует в следующих тезисах:

а) конфликт – это распространенная черта социальных систем, он неизбежен и необратим, а поэтому должен рассматриваться как естественный феномен человеческой жизни. Конфликт должен быть принят как одна из форм нормального человеческого взаимодействия. Конфликт считается нормальным явлением;

б) конфликт не всегда и необязательно приводит к разрушениям. Напротив это один из главных процессов, служащих сохранению целого. При определенных условиях даже открытые конфликты могут способствовать сохранению жизнеспособности и устойчивости социального целого. Конфликт не следует воспринимать как однозначно деструктивное явление и так же однозначно оценивать, современное понимание конфликтов предполагает. Что конфликт- это необязательно плохо. Конфликт содержит в себе потенциально позитивные возможности. Общая идея положительного эффекта конфликтов сводится к следующему: «Продуктивность конфронтации проистекает из того факта, что конфликт ведет к изменению, изменение ведет к адаптации, адаптация ведет к выживанию»;

в) если перестать воспринимать конфликт как угрозу и начать относиться к нему как к сигналу, говорящему о том, что надо что-то изменить, то можно занять более конструктивную позицию. Ценность конфликтов в том, что они предотвращают окостенение системы, открывают дорогу к инновациям. Конфликт- стимул к изменению, это вызов, требующий творческой реакции;

г) идеи о позитивных функциях конфликта нашли свое полное развитие в работах американского социолога Л. Козера. Сигнальная функция конфликта, не единственный пример его позитивных возможностей. Даже само конфликтное взаимодействие может быть полезно для его участников. Как пишет Козер, «социально контролируемый конфликт разряжает отношений, обеспечивает свободный выход чувствам вражды, конфликты служат поддержанию взаимоотношений»;

д) в китайском языке иероглиф «кризис», «конфликт». Образован сочетанием двух иероглифов. Один из них означает «риск», «опасность», а другой - «благоприятная возможность». В конфликте, бесспорно, есть риск разрушения отношений, опасность не преодоления кризиса. Но есть также и благоприятная возможность выхода на новый уровень отношений,

конструктивного преодоления кризиса и обретения новых жизненных возможностей. В конфликте потенциально заложено мощное конструктивное начало, а значит конфликт- это может быть хорошо;

е) конфликт, может быть, управляем, причем управляем таким образом, что его негативные, деструктивные последствия могут быть минимализированы, а конструктивные возможности усилены.

Это значит то, что конфликт это то, с чем можно работать. И в наше время работа с конфликтами осознается как социальный и личный интерес. Классическая психология предложила несколько вариантов понимания конфликтов:

- как явление, природа которого определяется через интерпсихические процессы и факторы.

- как явления, возникающего и имеющего свои особенности в зависимости от ситуации.

- как явления, для понимания которого недостаточно знания личностных особенностей или объективного описания ситуации, но необходимо понимание когнитивной оставляющей – субъективной интерпретации происходящего.

Несомненно, что любой из этих подходов имеет право на существование. Н.В.Гришина в своих работах произвела попытку выделить то, что считается устоявшимся, принятым сегодня в области психологического понимания и изучения конфликтов.

В качестве одной из наиболее явных особенностей сегодняшней психологии конфликта можно назвать явное предпочтение практических направлений в работе с конфликтами их теоретическому исследованию. В этом проявляется, возможно, общий кризис психологической теории. Сказывается и влияние гуманистической психологии с её попытками противопоставить «официальной» психологии «живое» знание реальных человеческих проблем и опыт работы с ними. Идущая от психологической практики гуманистическая психология опирается на анализ конкретного опыта работы, предпочитая его теоретическим схемам, моделям. Одним из положений гуманистической психологии является представление, что «поскольку человеческая природа определяется не тем, что делает человек, а тем, как он осознает своё бытие, геоприрода никогда не может быть определена полностью»

Еще одной рассматриваемой причиной, по которой в современных публикациях чаще встречаются разборы конкретных случаев, описание терапевтической работ, анализ конфликта, чем результаты исследований в этой области, является разочарование исследователей в релевантности существующих методов теоретического изучения конфликта. Кроме общей проблемы истинности психологического знания, добываемого с помощью лабораторных исследований социального поведения человека (особенно в случае сложных психологических явлений), исследование конфликта имеет собственные особенности и трудности. Помимо общего преобладания практической ориентации современной психологической науки в области конфликтов и его продолжающегося нарастания можно также с уверенностью говорить об утверждении отношения к конфликту как к явлению не только

естественному и закономерному, но и выполняющему важные функции в психической жизни человека.

В современной психологии рассматривается тенденция к изменению отношения к конфликтам. Психоаналитическое понимание природы человека предполагает, что на протяжении своей жизни человек постоянно стремится к ослаблению, уменьшению конфликта. Гуманистическая психология не рассматривает конфликт как неизбежность. В то же время, как пишет Р.Мей, «предельная целостность человеческой жизни не только не возможна, но и нежелательна... Личность динамична, а не статична, ее стихия творчество, а не прозябание. Полное устранение конфликтов в конструктивные» [20, с.66]. Если для психоаналитиков противоречия души есть признак дезинтеграции. Если не патологии личности, то для психологов гуманистического направления «внутренняя напряженность личности свидетельствует о непрерывной работе духовного начала».

Конфликт – это нормально, это то, что сопутствует как нашей внутренней жизни, так и нашему взаимодействию с людьми. Переживание конфликтов – тяжелый и болезненный процесс, но это часть жизни человека. Мы не должны чувствовать себя виноватыми или несостоятельными неудачниками, если мы переживаем конфликты. Это может показаться довольно очевидным, однако многие проблемы в жизни людей и их переживания возникают из-за непонимания или неприятия этой ситуации.

Для современной психологии характерно признание двойственной природы конфликта, в том числе и его позитивной роли. Конфликт – источник развития, под этим подразумеваются и психологические кризисы (концепция Эриксона). Из других позитивных функций конфликта наиболее очевидной является сигнальная функция.

Обсуждая типы критических ситуаций, Ф.Е. Василюк подчеркивает позитивную роль, «нужность» внутренних конфликтов для жизни: «Они сигнализируют об объективных противоречиях жизненных отношений и дают шанс разрешить их до реального столкновения этих отношений, чреватого пагубными последствиями». Конструктивной реакцией будет восприятие происходящего как сигнала о необходимости изменений. На психологическом материале могут быть найдены примеры, иллюстрирующие и другие позитивные функции конфликта, например «коммуникативно-информативную» и «связующую». Моменты прорыва, когда людям нечего терять. Когда они пытаются прорваться друг другу, может стать последней возможностью для взаимоотношения. Недаром социологи чикагской школы говорили: «Конфликт – это возможность разговора на чистоту». Функция разрядки напряжения, «оздоровления» отношений, которую потенциально содержит в себе конфликт. Существует прием усиления переживаний инициирования благотворного кризиса, который некоторые психотерапевты используют с своей практике.

Подчеркивание концептуальных противоречий возможностей конфликта не должно заставить нас забыть о его вероятной деструктивной роли в жизни личности. Можно считать общепризнанным представление не только о позитивном значении эффективного разрешения и преодоления возникающих

внутри личностных кризисов, конфликтов, противоречий, но и о негативном и разрушительном влиянии, которое может иметь для развития здоровой личности их не преодоление. Мы можем оценивать выход человека из конфликта или кризиса как продуктивный, если в результате он действительно «освобождается» от породившей его проблемы таким образом, что переживание делает его более зрелым, психологически адекватным и интегрированным.

Ф. Василюк подчеркивает, что эмоциональное переживание кризисной ситуации, каким бы сильным оно ни было, само по себе не ведет к его преодолению. Точно также анализ ситуации, ее обдумывание приводит лишь к ее лучшему осознанию. Подлинная же проблема состоит в создании нового смысла, в «смыслопорождении», «смыслостроительстве», когда результатом внутренней работы личности по преодолению, проживанию критических жизненных ситуаций становятся изменения вне внутреннем субъективном мире – обретение нового смысла, новое ценностное отношение, восстановление душевного равновесия. Таким образом общая практическая позиция может быть выражена словами Мея: «Нашей задачей, является превращение деструктивных конфликтов в конструктивные».

1.2 Особенности межличностных конфликтов

Межличностный конфликт может быть определен как ситуация противостояния участников, воспринимаемого и переживаемого ими или одним из них, как значимая психологическая проблема требующая своего разрешения и вызывающая активность сторон, направленную на преодоление возникшего противоречия и разрешения ситуации в интересах обеих или одной из сторон. В связи с использованием понятия «межличностный» необходимо оговорить, что для социально-психологической литературы характерна некоторая двойственность его употребления. Одно из его значений приписывает межличностным явлениям статус неформальных: «По главным целям осуществляемым в ходе общения, выделяют функциональное» (ролевое, деловое, формальное) и межличностное. С другой стороны оно используется в буквальном, более широком смысле для обозначения происходящих «межличностных» явлений. В соответствии с этим, к межличностному поведению принято относить любое наблюдаемое проявление коммуникативной активности индивида, обусловленное фактом реального, предпочитаемого или воображаемого присутствия других людей. В этом более широком значении понятие «межличностный» тождественно западному термину «интерперсональный», и в этом смысле мы будем использовать его.

В соответствии с психоаналитической традицией интерперсональные проблемы, возникающие в отношениях человека в отношениях с другими людьми, интерпретируются через его внутренние конфликты. Ключом к пониманию взаимоотношений человека в семье становятся проблемы когда-то переживаемые им в отношении с собственными родителями. Той же логике служит интерпритация межличностного поведения человека через его

личностный тип, определяющий характером разрешения его внутренних конфликтов. Так, например, по Хорни, трудовому поведению экспансивного типа свойственны тенденции к переоценке своих способностей и результатов своего труда и недооценке других: самоуничижающему типу – противоположные черты – недооценка возможностей своего труда, склонность в подчиненной роли в работе, отказывающийся тип уходит от активной жизни, стремится к работе в одиночестве, для поверхностно живущих характерно отсутствие стремления к развитию собственных потенций к достижению каких-либо целей.

Фрейд - создатель первой концепции человеческой конфликтности (теория психоанализа), указывал на необходимость поиска причин межличностных конфликтов в сфере бессознательного, которая сопротивляется подавлению энергии влечений - либидо, в чуждой среде. Карл Густав Юнг предложил типологию коллективного бессознательного у личности, которая определяет манеру поведения в конфликте. Э.Берн, американский психотерапевт на основе синтеза идей психоанализа и интеракционизма (Г.Мид) создал теорию транзактного анализа, в которой объяснял причину возникновения конфликта появлением пересекающихся транзакций.

Первые теоретические описания и экспериментальные исследования непосредственно посвященные интерперсональным конфликтам, были выполнены К.Левиним. К межличностным конфликтам в концептуальных описаниях Левина относится случай, который он обозначает как «конфликт между собственными и внутренними силами», противоречия между собственными потребностями человека и внешней объективной и вынуждающей силой.

В рамках ситуационного подхода межличностные конфликты рассматриваются в контексте общей системе взаимодействия, отличающихся содержанием или направленностью. Дойч предлагает различать следующие фундаментальные изменения интерперсональных отношений: кооперация-конкуренция, распределение власти (равное или неравное), ориентация на задачу, формальный или неформальный характер отношений, интенсивность и значимость. Соответственность этим измерениям Дойч выделяет 16 типов социальных отношений. Для многих рассуждений Дойча характерно фактическое отождествление конфликта с конкуренцией.

Очень интересный взгляд на структуру личности и связанную с этим иную интерпретацию причин поведения человека в конфликтной ситуации предложил Джорж Келли в своей когнитивной теории.

Келли утверждал, что личность оценивает и воспринимает, а также интерпретирует события окружающей действительности с помощью таких образований как «конструкты». Конструкт - это слова понятия с помощью которых идет оценка явлений окружающей действительности, которые выстраиваются в противоположные пары по контрасту (плохой-хороший, добрый-злой, маленький-большой и т.д.). Основная функция конструкта – ориентировать человека в окружающей действительности, обеспечить как можно большую возможность предсказывать будущие события, например, чье-

то поведение. У шизофреников такая способность нарушена, вследствие утраты умения выстраивать правильные конструкты. Люди со сходными конструктами обычно находятся в более дружественных отношениях, чем те, у которых они отличаются.

Джорж Келли представил по новому традиционные концепции эмоций в соответствии со своей теорией личностных конструктов. Ниже представлены четыре эмоциональных состояния, так или иначе связанных с конфликтом в описании Келли.

Тревога. Келли определил тревогу как «осознание того, что событие, с которыми сталкивается человек, лежат вне диапазона применимости его конструктивной системы». Значит, смутное чувство неопределенности или беспомощности, обычно определяемое как «тревога», по Келли и есть результата осознания того, что конструкты, которыми мы обладаем, не применимы для предвидения событий с которыми мы сталкиваемся. Келли подчеркивал: совсем не факт, что наша конструктивная система не функционирует идеально, провоцирует тревогу; люди не тревожатся просто потому, что их ожидания не совсем точны. Тревога образуется только тогда, когда мы осознаем, что у нас нет адекватных конструктов, с помощью которых можно интерпретировать события нашей жизни. Келли часто говорил о человеке в таком состоянии, как «о сраженном своими конструктами». При таких обстоятельствах человек не может прогнозировать, следовательно не может полностью воспринимать, что происходит, или не может решить проблему. Рассмотрим например, двух людей, находящихся в разгаре бракоразводного процесса. Неожиданно перед ними возникает событие, совершенно не похожее на то, что они когда-либо переживали раньше. Отчасти трудность прохождения через бракоразводный процесс (или что-то другое, переживаемое впервые) объясняется отсутствием конструктов, которые помогли бы понять и прогнозировать его последствия и их значение.

Это понимание тревоги совсем не похоже на фрейдовскую концепцию невротически тревожного индивида, как жертвы неосознанных конфликтов и сдерживаемой инстинктивной энергии. Человека тревожит отнюдь не угроза прорыва сексуальных и агрессивных импульсов в сознание, а то что он переживает события, которые не может ни понять, ни прогнозировать. С этой точки зрения задачи психотерапии -помочь клиенту либо обрести новые конструкты, которые помогут ему лучше прогнозировать тревожащие события, либо сделать имеющиеся конструкты более гибкими, чтобы привести новый опыт в диапазон применимости.

Вина. Вывод о содружестве Келли предполагает, что у всех на есть стержневая система конструктов. Определенные аспекты этой стержневой структуры он назвал стержневыми ролями, являются важными детерминантами нашего восприятия идентичности. Примерами таких стержневых ролей являются наши профессиональные роли, роли ребенка, учителя, друга. Так как стержневые роли очень важны в нашей жизни, их неадекватное исполнение может иметь неприятные последствия. По Келли если другой человек интерпретирует наше исполнение стержневой роли как неудачное, появляется

чувство вины: «Вина возникает, когда индивид осознает, что отступает от ролей, с помощью которых он сохраняет наиболее важные взаимоотношения с другими людьми».

Виноватый человек осознает, что поступил не в соответствии со своим собственным образом. Например, студент колледжа считающий себя ученым, почувствует вину, если он проведет слишком много времени в университетском баре со своими приятелями, таким образом пренебрегая наиболее важным аспектом своей стержневой роли ученого, а именно учебой. Вероятно студент, считающий себя повесой, не испытывал бы такой вины. Концепция вины Келли в чем-то напоминает концепцию нравственной тревоги Фрейда. С точки зрения Фрейда, мы испытываем вину всякий раз, когда наше поведение противоречит нашему восприятию самих себя. С точки зрения Фрейда, мы испытываем нравственную тревогу всякий раз, когда наши поступки противоречат нашему восприятию самих себя. С точки зрения Фрейда, мы испытываем нравственную тревогу всякий раз, когда наши поступки противоречат нашему восприятию того, что правильно и неправильно (совесть). Как считают оба теоретика, люди испытывают дискомфорт, когда ведем себя не в соответствии с тем, чего мы ждем от себя: вина - по Келли, нравственная тревога по Фрейду.

Угроза. Еще одно знакомое эмоциональное состояние - угроза - рассматривается Келли как осознание того, что наша конструктивная система может быть существенно изменена вследствие каких-то событий. Чувство угрозы появляется, когда неминуема большая встряска наших личностных конструктов. Например, мы можем чувствовать угрозу, если окажется, что наша вера в честность и неподкупность политических и деловых лидеров высокого ранга больше не подтверждается на деле. Келли полагал, что угроза для человека - это психологическое насилие. Мысли о собственной смерти, возможно, являются наиболее страшным видом угрозы, если только мы не интерпретируем ее как необходимое условие, придающее смысл нашей жизни.

Враждебность. По определению Келли, враждебность - это «постоянные попытки получать факты, говорящие в пользу такого типа социального прогноза, который уже доказал собственную несостоятельность». Традиционно рассматриваемая как склонность вести себя мстительно по отношению к другим или стремление причинить им ущерб, враждебность в теории Келли просто попытка придерживаться непригодного конструкта при столкновении с противоречивым фактом. Враждебный человек вместо признания того, что его ожидания относительно других людей не реалистичны и поэтому нуждаются в пересмотре, пытается заставить других вести себя так, чтобы удовлетворить свое предвзятое мнение. Например, можно представить себе реакцию отца, который обнаружил, что его дочь - студентка живет жизнью «сексуально свободной» женщины. Не обращая внимание на неоспоримые факты враждебный отец настаивает на своей вере в то, что она - «его маленькая девочка». Изменить уже сложившиеся конструкты трудно, страшно и иногда даже невозможно. Насколько лучше было бы, если бы мы могли изменить мир, чтобы оно соответствовало нашим предубеждениям, а не наши собственные взгляды на него. Враждебность как раз представляет собой такую попытку. Это

напоминает греческий миф о разбойнике Прокрусте, который растягивал свою жертву или укорачивал ей ноги, чтобы она соответствовала длине его ложа.

Келли также по особому относился к психическим расстройствам, интерпретируя их в терминах ориентации личностного конструкта. Для него психическое расстройство - «любой личностный конструкт, который обычно повторяется, несмотря на последовательную неполноценность». Психические расстройства представляют собой непригодность системы личностных конструктов для достижения цели. Или, более точно, психические расстройства включают в себя тревогу и настойчивые попытки человека вновь ощутить, что он обладает способностью прогнозировать события. Оказавшись неспособным прогнозировать, человек с психическим расстройством неистово ищет новые способы интерпретации событий в своем мире. Или наоборот, он может строго придерживаться старых прогнозов, тем самым сохраняя свою несовершенную систему личностных конструктов с вероятностью повторной неудачи. В любом случае плохо адаптированный человек не может прогнозировать события с большой точностью и, следовательно терпит неудачу в познании мира или в овладении с ним. Неудовлетворенность которая сопровождает такой неэффективный прогноз событий, - это именно то, что заставляет искать терапевтической помощи.

Размышляя над данным суждением Келли можно заметить, что конечно, Келли прав в мысли которую если выразить простыми словами : Глупый человек часто ошибается, поэтому и испытывает страдания, соответственно умный человек ошибается редко, поэтому в основном психических расстройств не испытывает. Но человек может расстроиться не потому, что он ошибается, а потому, что он сам или люди, которые для них являются значимыми (если взять для примера сферу их личных отношений) не соответствует его идеальным представлениям, например морально- нравственным. Поэтому неудовлетворенность возникает вследствие неправильного прогноза относительно той или иной личности, а результате "ущемления" каких-либо высших нравственных потребностей человека.

Межличностные конфликты описываются в соответствии с мотивационной, когнитивной и деятельностной и сферами жизнедеятельности. К мотивационным конфликтам могут быть отнесены в конфликты интересов- это ситуации затрагивающие цели, планы, устремления и мотивы участников оказывающиеся несовместимыми или противоречащими друг другу.

К когнитивным могут быть отнесены так называемые ценностные конфликты- это конфликтные ситуации, в которых разногласия между участниками связаны с противоречащими друг другу или несовместимыми представлениями, имеющими для них особое значение. Система ценностей отражает то, что является для него наиболее значимым, исполненным личного смысла, смыслообразующим. Различия в ценностях, однако необязательно ведут к конфликтам, и люди разных убеждений могут иметь хорошие отношения. Конфликт ценностей возникает тогда, когда эти различия оказывают влияние на взаимодействие людей или же они начинают "посягать"

на ценности друг друга. Доминантные ценности выполняют регулятивную функцию, направляя действия людей и создавая тем самым определенные модели их поведения и взаимодействия. Если в основе поведения участников взаимодействия лежат разные доминирующие ценности, они могут приходиться в противоречие с друг другом и порождать конфликты. Наконец люди нередко склонны переубеждать друг друга, навязывая свои взгляды, вкусы, точки зрения, что так же могут привести к конфликтам.

Еще один распространенный вид межличностных конфликтов, относящийся к деятельной сфере - это ролевые конфликты.

Возникающие из-за нарушения норм или правил взаимодействия. Нормы и правила являются неотъемлемой частью совместного взаимодействия, его регуляторами, без которых оно оказывается невозможным. Соблюдение норм может иметь скрытый характер (нормы этикета, что само собой разумеющееся), и быть результатом особой договоренности.

Причины нарушения норм и правил могут иметь различный характер. Человек может просто не знать тех или иных правил поведения, но иногда специальное нарушение норм связано с желанием их пересмотра (например подросток, претендующий на статус взрослого вместе со всеми надлежащими ему правами).

Обозначенные виды интерперсональных конфликтов, вероятно не исчерпывают всего их реального разнообразия. "Живые" конфликты сочетают в себе компоненты разных видов, кроме того, характер конфликта зависит не только от особенностей противоречий возникающих между участниками в процессе взаимодействия, но и от того значения субъективного смысла, который они вкладывают в данную ситуацию.

При рассмотрении определенных конфликтов, случающихся на протяжении жизни с отдельными личностями, можно заметить, что одни люди становятся участниками конфликта чаще других. В какой-то мере такие личности зачастую являются инициаторами конфликта. Таких людей в психологии принято называть конфликтными. В зависимости от присущей им индивидуальной манеры поведения в конфликтной ситуации выделяют следующие типы конфликтных личностей.

Демонстративный - чаще всего это холерики, которым присуща бурная деятельность в самых разнообразных ситуациях, для них конфликт, как для рыбы вода, это - жизнь, среда их существования. Они любят все время быть на виду, имеют завышенную самооценку.

Ригидный - люди этого типа не умеют перестраиваться, т.е. учитывать в своем поведении изменение ситуации и обстоятельств, принимать во внимание мнения и точки зрения окружающих, честолюбивы, проявляют болезненную обидчивость и подозрительность.

Педант-личность "сверхточного" типа, которая всегда пунктуальна, придирчива, занудна, хоть и исполнительна, отталкивает людей от себя.

«Бесконфликтный» личность сознательно уходящая от конфликта, перекладывающая ответственность в принятии решения на других, беспринципная. Между тем конфликт нарастает как снежный ком и

пункта специфики восприятия:

- в процессе восприятия большее внимание уделяется внутреннему содержанию (намерения, отношения), нежели внешней форме объекта.
- процесс восприятия имеет свойство «взаимности», он транзактен.
- наблюдатель в силу своего сходства с наблюдаемым может и делает выводы по аналогии.

Характеризуя структуру межличностного восприятия необходимо прежде всего учитывать понятие психической реальности человека. Психическая реальность порождается другим человеком. Г.С. Абрамова полагает, что выделение другого человека как фактора и условия существования внутреннего мира – индивидуальные характеристики человека – дает основание говорить о нем как о существенной характеристике психической реальности. Очень важен факт отличия другого, как момент, сохраняющий само существование психического. Г.М. Андреева особо выделяет такие два механизма межличностного восприятия служащих взаимопониманию в процессе общения как идентификацию (отождествление себя с другими) и рефлексия (осознание того как человек будет восприниматься в глазах окружающих). Рядом с механизмом идентификации известен и механизм эмпатии (эмоциональное сопереживание другому человеку).

Среди ряда авторов, которые занимаются описанием того, как собственно происходит процесс межличностного восприятия особо можно ли выделить Бейсона, который рассматривает процесс восприятия, как своего рода транзакцию, но в отличие от Э. Берна не обозначал жестких ролей (родитель, ребенок, взрослый), оставляя тем самым большую свободу при понимании и интерпретации процесса межличностного восприятия, в каком-либо конкретном случае. Таким образом, Бейсон выделял два-три типа отношений между людьми:

- симметричные - партнеры по общению находятся на равных позициях;
- комплиментарные - проявляется неравноправие партнеров, кто-то стоит выше, а кто-то ниже;
- мета комплиментарный - проявляется и тот и другой стиль отношений (А позволяет В быть симметричным).

Кроме того Бейсон выделяет следующие уровни межличностного восприятия возникающие в ходе общения.

- некая личность А своим сообщением передает «скрытый» смысл личности в («Вот так я вижу тебя»). Личность В, может ответить тремя вариантами ответов: подтверждением, отвержением или игнорированием. Далее, эти три ответа имеют один общий знаменатель, а именно: с помощью любого из них В передает: «Вот так я вижу тебя».

Затем следует ответ А сообщением утверждающим кроме прочего: «Вот так я вижу то, как ты видишь меня». На что В, в свою очередь, ответит: «Вот так я вижу то, как ты видишь, как я вижу тебя».

Эта последовательность теоретически бесконечна хотя с практической точки зрения нужно признать, что невозможно иметь дело с сообщением более высокого уровня абстракции.

Исследователи Леннг и Филлипсон, развивая выше приведенную модель, выделяют понятие невосприимчивости или игнорирование личности другого в ходе процесса перцепции, и полагают, что такое явление может происходить в результате неосознанности значения всех сообщений собеседника. Там, где теряется точное осознание, то есть возникает невосприимчивость, партнеры в диаде имеют дело с псевдопроблемами. Они достигают предельной гармонии, которой не существует, или спорят по поводу вымышленных разногласий, которых тоже не существует. В ходе процесса межличностного восприятия могут возникать еще и другого рода искажения, которые иногда очень затрудняют возможность объективного отражения действительности. Дело в том, что в обыденной жизни в условиях дефицита информации и незнания настоящих причин поведения, например, какого-либо человека. Люди склонны приписывать друг другу определенные причины поведения и многое другое. Приписывание осуществляется на основе прошлого опыта субъекта, как и на анализе собственных мотивов – идентификация. Но так или иначе существует целая система способов такого приписывания, иначе говоря казуальной атрибуции. Процесс атрибуции представляет собой некое прогнозирование, на основе каких либо субъективных данных поведения, социального статуса, личных характеристик кого-либо.

С точки зрения возникновения конфликтных явлений особый интерес представляет открытие Ф.Хайдера, который установил, что для человека свойственен черно-белый вариант оценки окружающей действительности. Люди, как писал ф. Хайдер обладают такими чертами, и рассуждают таким образом: «Плохой человек обладает плохими чертами, хороший человек обладает хорошими чертами». Потому «плохим» людям всегда приписываются плохие поступки, а «хорошим»- хорошие.

Особую роль играет психологическая установка на воспринимаемый объект. Исследователь А.А. Бодалев установил, что большое влияние оказывает первое впечатление о незнакомом человеке.

Существует так называемый «эффект стереотипизации», когда в сознании людей существует устойчивый образ относительно свойств и качеств какого-либо объекта или явления действительности. Такая упрощенная схема с одной стороны облегчает процесс восприятия, а с другой стороны, поспешные выводы по поводу какой-либо личности, только лишь на основе жесткой категоризации, могут быть ошибочными, и послужить в худшем случае причиной конфликта.

Г.Келли в своем труде под названием «Структура личности, выделяет такое понятие, как межличностные конструкты, которое служит для описания и помогает человеку ориентироваться в окружающем его мире, в частности, во взаимоотношениях с людьми». Межличностные конструкты это понятия, служащие описанием психологических свойств и качеств человека, например, добрый- злой, лживый- честный. Несмотря на кажущуюся простоту, эти понятия для каждого человека имеют некий субъективный окрас, и различны по своей значимости. Например, для одних людей конструкт добрый злой оказывается более значимым, чем какой-либо другой, это и определяет главным

образом его восприятие и оценку других людей.

Интересен взгляд на процесс межличностного восприятия Отто Вейнера, который утверждал: «Чтобы понять другого человека, надо иметь в себе его черты характера, и другие, которых в нем нет».

Кроме прочего для правильного понимания процесса межличностной перцепции необходимо помнить о свойстве селективности восприятия, то есть при всем многообразии окружающего мира человек «выбирает» только те объекты, которые он хочет воспринимать, которые поддерживают особую картину его внутренней реальности, ее цельность. Так и любое происходящее событие будет интерпретироваться в соответствии с тем какое значение оно имеет, и какое место оно занимает в структуре Картины внутреннего мира. Если же рассматриваемое явление или событие каким-либо образом противоречит уже устоявшейся Картине психической реальности, то у личности в зависимости от степени ее пластичности существует три выбора:

- в дело вступают механизмы психической защиты, «опасная» информация подвергается игнорированию, искажению, она забывается, теряет свою значимость;

- личность меняет картину своего внутреннего мира, в соответствии с данной информацией, этот процесс требует огромных затрат энергии, и проходит не один день;

- личность «приспосабливает», находит компромисс между поступившей информацией и Картиной внутренней реальности, рационально объясняя и заполняя существующий «пробел» между новым и старым образованием, так что эти части приходят во взаимное согласие и становятся единым целым.

На избирательность восприятия, а так же на характер и манеру поведения в той или иной ситуации оказывают большое значение такие образования как значимые ценности, смысл жизни, самоидентификация и «сценарии» жизни человека.

Что касается непосредственно возникновения конфликта и того, и самого процесса восприятия в конфликтной ситуации, то можно выделить его объективно субъективную природу. Восприятие ситуации представляет собой процесс, в котором на основе категоризации и интерпретации индивид создает «когнитивные соответствия» этих ситуаций. В соответствии с теоремой У. Томаса, «если ситуация определяется как реальная, они становятся реальными по своим последствиям». Следствием определения ситуации становится поведение. Которое человек строит в соответствии со своим определением, и эти субъективные представления о ситуации оказывают на него зачастую более сильное влияние, чем объективные ее характеристики. Человек не просто реагирует на ту или иную ситуацию, но определяет ее, одновременно определяя себя в ней, и тем самым он практически создает, конструирует тот социальный мир, в котором живет. Приложение теоремы Томаса к конфликтам означает, что если человек определяет ситуацию как конфликтную, она становится конфликтом, так как в своих действиях в данной ситуации он основывается на этом определении, развивая конфликтное взаимодействие. Выбирая соответствующие стратегии поведения, оценивая действия партнера.

Решающим фактором в оценке ситуации как конфликтной является, по мнению специалистов, воспринимаемая противоречивость (несовместимость целей мотивов). «Естественное» категориальное знание «простых» опирается на признаки, созвучные научным представлениям. Определение ситуации опирается на саму «определяемую» ситуацию. А также на существующие у субъекта когнитивные репрезентации ситуаций разного типа. Определение ситуации детерминировано как внешней реальностью, так и внутренним субъективным миром человека, однако сила влияния этих двух источников может различаться в разных ситуациях. Чем более определенной является внешняя ситуация, тем более однотипные реакции она вызывает. Чем менее определенной является внешняя ситуация, тем в большей степени в ее восприятии проявляются индивидуальные компоненты особенности участников.

В качестве объективных факторов определяющих восприятие ситуации, выступают особенности самой этой ситуации. Ситуация за счет своих собственных характеристик может соответствовать общим представлениям о конфликтах, следовательно определяется как конфликтная большим числом людей. Принадлежность человека к определенному социальному, культурному, профессиональному слою оказывает влияние на типичные стрессовые и конфликтные ситуации, с которыми он сталкивается. Субъективное определение ситуации как конфликтной связано с индивидуальной склонностью человека к преимущественной оценке ситуаций в тех или иных понятиях. Восприятие ситуации испытывает на себе влияние факторов возраста, пола. Влияние индивидуально-психологических особенностей человека на восприятие ситуации считается безусловным, но и конкретное содержание остается не вполне ясным. Люди отличаются друг от друга по степени проявления последовательности их личностных проявлений в различных социальных ситуациях. Ситуации различаются в зависимости от степени свободы индивидуальных различий в поведении допускаемой этими ситуациями.

Процессы межличностного познания в конфликтной ситуации характеризует повышенная заинтересованность в построении адекватного психологического образа партнера, интенсивная работа по интерпретации и прогнозированию его поведения, высокая степень «пристрастности» к партнеру, «закрытость».

Образы другого «пристрастны» и отражают тенденцию к возложению ответственности за конфликт на другого и к наделению его «плохими» чертами. Тем самым, противопоставление «Я - Другой» выполняет защитную функцию. Социальная сторона конфликта характеризуется ценностно-нормативными свойствами. Нормативный аспект конфликта проявляется в трех отношениях: стремление участника конфликта к нормативному обоснованию своих позиций и действий, существование правил конфликтного взаимодействия, существование культурных и этнических норм конфликтного взаимодействия.

В конфликте может наблюдаться явление «двойного стандарта», проявляющегося в существовании разных нормативов «для себя», и «для другого» за которым стоит приписывание разного смысла одним и тем же

действиям участников конфликта. При этом свое поведение интерпретируется как predetermined в большей мере ситуационными факторами, как вынужденная реакция на сложившиеся обстоятельства и действия противостоящей стороны: «Другой» воспринимается как более свободный в своих действиях, которые интерпретируются как преднамеренные и за которые он, следовательно, несет полную ответственность. В условиях конфликта его участники могут иметь тенденцию к противопоставлению «себя» и «другого», причем если «Я» описывается в позитивном ключе, то другой – «Он» - наделяется различными негативными чертами. Что выполняет функции поддержки и обоснования человеком своего собственного поведения. Через соответствующее построение образа другого происходит обоснование своей позиции. Критерием, к которому в условиях различных позиций апеллируют участники конфликта, является понятие справедливости и представлениями о правилах поведения в ситуации конфликта.

1.4 Конфликт в учебно-воспитательном процессе

Конфликты, возникающие в учебно-воспитательном процессе, в системе отношений, имеют свою специфику. В аналогах классификации межличностных конфликтов такой конфликт определяется как вертикальный, так как, учитель занимает по отношению к учащемуся более высокую позицию в соответствии со своими функциональными обязанностями.

Педагогический конфликт, подчеркивает О. Н. Лукашенок и Н.Е. Щуркова – авторы издания «Конфликтологический этюд для учителя», существенно отличается от других. Здесь заведомо субъекты конфликта неравны по уровню развития. Педагог – человек, обладающий большим жизненным опытом, у него развита способность к осмыслению ситуации. Ребенок же имеет небольшой жизненный опыт, поведение его импульсивно, воля слаба, способность к аналитической деятельности развита слабо. Именно поэтому педагог должен взять на себя ответственность за ход конфликта. Он должен умело довести его до логического завершения, чтобы оно позволило школьнику подняться на новый уровень развития.

Принципиальное отличие этих конфликтов состоит в том, что в них интересы ребенка. Складывается парадоксальная ситуация – разворачивается конфликт, субъекты которого имеют общий интерес. Это происходит за счет того, что школьник с силу слабого развития своего самосознания, живет и действует исходя из ситуативного интереса, наподобие «Хочу здесь и сейчас». Когда педагог говорит ему о будущем, он не хочет, а порой и не может увидеть «далекого» будущего. Ему важно здесь и сейчас реализовать свои интересы. Педагог же, занимая профессиональную позицию, реализует интерес, который связан с развитием ребенка, его будущим становлением.

Это интерес развития. Противоречия складываются не между двумя субъектами, а между интересами различного характера. «Субъективный» интерес «ребенка» противостоит предъявляемой педагогом социокультурной норме, которая должна быть непременно реализована школьником в «интересах

развития».

Таким образом, весь конфликт переносится в поле интересов ребенка. В данной ситуации на помощь педагогу приходят различные методы воздействия. Но дело в том, что старые стратегии «Изящного подавления» личности учащегося устарели, не дают уже прежних результатов. В высшей мере примечательно, что практика игнорирует теоретический анализ, полагается больше на интуицию, при выборе способов реагирования при возникновении конфликтов.

В этом случае от педагога требуется высокий интеллектуальный уровень, умение найти правильный подход к личности ученика, чтобы незаметно нейтрализовать начинающийся конфликт, объяснив учащемуся ошибочность занимаемой им позиции, не задевая при этом его ранимое чувство личного достоинства.

Н.М.Рыбакова выделяет три типа потенциально конфликтных педагогических ситуаций:

- конфликт деятельности, возникающие в связи с выполнением учебных заданий, успеваемостью, вне учебной деятельностью;
- конфликт поведения (поступков), возникающие из-за нарушения правил поведения на занятиях, а также вне учебного заведения;
- конфликты отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и преподавателей в сфере их общения в процессе педагогической деятельности.

Существуют и такие типы участников конфликтов друг другу, от которых зависит «тяжесть» возникающего конфликта:

- безвыходное, когда оба участника конфликта относятся к друг другу отрицательно;
- неопределенные, когда один из участников относится к другому отрицательно, а другой положительно;
- двойственные, когда хотя бы один из участников кроме отрицательной имеет еще и положительную установку по отношению к своему оппоненту или еще не определился по отношению к нему.

Как правило, школьные конфликты начинаются в деловой, а заканчиваются в личностно эмоциональной сфере.

Первопричинами конфликта могут выступить такие особенности поведения участников учебно-образовательного процесса:

- психическая зависимость человека от оценки окружающих.
- неумение прощать. Человеку кажется, что он психически проиграет если он простит без мести.
- склонность агрессивно навязывать свое мнение окружающим, стремление руководить ими.
- болезненная склонность к самокритике, заниженная самооценка, скрытая само агрессия, повышенный страх.
- негибкое жесткое поведение, неспособность к пониманию реальности, к правильной оценке происходящего.

Зачастую, причинами конфликта могут послужить неправильные установки

преподавателя, стратегии поведения. М.И.Станкин выделяет семь основных ошибок учителя, приводящих к конфликту:

- неумение правильно сформулировать цель воспитания и естественно, постановка неверной цели. Нередко педагог видит свою главную задачу в контроле за действиями школьника, в высокой требовательности к ним и в пресечении малейших нарушений дисциплины. А ведь первая задача воспитателя – создать необходимые условия для успешной учебы, работы и отдыха ученика.

- неумение учитывать в работе с людьми их индивидуальные особенности. Нередко преподаватели не учитывают, что один школьник или студент быстро овладевают новой операцией, знаниями, а другой замкнут, любит одиночество. На одного, например: Флегматика, можно иногда повысить голос, на другого (холерика, меланхолика) не рекомендуется повышать голос никогда. Одному перед началом работы, связанной с выполнением сложных, трудных заданий, следует сказать об ответственности, а другого – успокоить. Поступок одного можно разбирать в коллективе, с другим лучше беседовать с глазу на глаз.

- недостаточный кругозор части преподавателей, неспособных ярко провести классное собрание, объяснить новое задание, помочь школьникам в работе над трудным и непонятным заданием, разрешить спорные вопросы, провести занятие с элементами проблемного, программированного обучения.

- бестактность, а иногда и грубость со стороны педагога. К школьникам и студентам еще нередко обращаются на «ты» даже к тем, кто старше преподавателя. Социальные психологи утверждают, что более чем в 70% случаев в сложных нынешних условиях не изменились стиль и методы воспитания и обучения учащихся. Случается, что учеников называют бездельниками, лентяями и дармоедами.

- неправильная стимуляция школьников поощрением и наказанием. Недопустимо например, поощрять и наказывать только за результат действия, игнорируя его мотивы. Если школьник или студент не проявляют трудолюбия, прилежания, его не следует благодарить за успехи в учебе, общественную работу, высокие результаты во внеклассной работе. Напротив, выполнение трудного задания или «тройка» отстающего, долго болеющего школьника или студента должны сопровождаться похвалой. И как правило, ревности, зависти в таких случаях не бывает. Стимулируя учеников, преподаватель опирается на поддержку коллектива. Иначе, в случае похвалы, отмеченный попадает в разряд «любимчиков», а в случае наказания- невинно обиженных. В обоих случаях возникает конфликтная ситуация. На первом этапе формирования коллектива. Иначе вероятны раздоры, конфликты. На первом этапе следует стремиться поощрять, прежде всего, группы учеников или весь коллектив класса, студенческую группу. Первое замечание провинившемуся всегда следует делать с глазу на глаз. Несоблюдение этого правила быстро создает дурную репутацию учителю, приводит к более серьезным нарушениям дисциплины. Кроме этого, надо иметь в виду, что недовольство преподавателем или сильный страх усиливают потребность в социальном контакте, а это может быстро сплотить коллектив на основе противостояния старшему и работать с этой

группой будет невероятно трудно.

- неспособность опираться в работе на неформальные объединения школьников, студентов. Неформальная структура коллектива – неизменное следствие ряда объективных причин. Никакие официальные отношения не в состоянии регламентировать множество ситуаций, ежедневно возникающих в работе с людьми.

- неверное отношение к критике, критика и самокритика с целью исправить упущения, помощь делу необходимы. Но низкий уровень культуры части критикующих приводит к тому, что критикуя воспитанника они без нужды повышают голос, допускают бестактность, грубость, провоцируют конфликт. Этого можно избежать, если перед критическим выступлением выяснить, а нельзя решить возникшую проблему без критики. До начала выступления узнать позицию того, кого собираются критиковать. Иногда этого бывает достаточно для исправления дела, помнит, что критика – это не самоцель.

Особое место среди причин конфликта занимает так называемая респондентная агрессия, когда возмущение направлено не на источник страдания, а на соучеников, коллег.

Появлению конфликтов может способствовать неправильный стиль отношения учителя со школьниками:

- отношения диктата – строгая дисциплина, четкие требования к порядку, к знаниям при официально-деловом общении;

- свободное общение с учениками на интеллектуально- познавательном уровне, увлеченность учителя своим предметом, эрудированность;

- отношения опеки – забота до навязчивости, боязнь всякой самостоятельности, постоянный контакт с родителями;

- отношение конфронтации – скрытая неприязнь к ученикам, постоянное недовольство работой по предмету, в общении пренебрежительно- деловой тон.

Опрос учащихся старших классов предпочитают в отношениях с учителем стиль нейтралитета, мотивируя такой выбор тем, что воспитательные часы, мероприятия, сотрудничество во вне учебной деятельности необязательно, они уже выросли из этого.

Позиция «жесткой дисциплины», занятая с первого знакомства с классом, приводит к дальнейшему закреплению авторитарно-ролевого стиля общения. Учителя с первого знакомства с классом, приводит к дальнейшему закреплению авторитарно-ролевого стиля общения. Учителя при этом не интересует психическая особенность и состояния учеников. Педагогическое взаимодействие организуется при жесткой дисциплине на уроках и требовательности к занятиям по предмету. Учитель заявляет: «Нечего распускать учеников, и не будет конфликтов». Нарушиться такой порядок может тогда, когда в классе появляется новый ученик, не согласный с подобными отношениями. Разумеется, личностное общение при подобном взаимодействии исключается.

Для позиции «терпеливого ожидания порядка» характерен личностно-избирательный стиль отношений. Такая позиция свойственна учителям

увлеченным наукой и стремящимся увлечь учеников. Она более характерна для учителей – выпускников университетов. Организацию порядка в классе в этом случае берет на себя один или группа учеников, заинтересованных содержанием материала или личностью учителя. В этом случае учитель «открыт» для учеников, он предлагает свое сотрудничество через интерес к знаниям. Конечно, установление контакта с классом протекает в этом случае длительное время, требует большого терпения от учителя и даже мужества, но это окупится удовлетворенностью от общения с ребятами, устойчивостью контакта с ним. Для позиции «обиженного неблагоприятными учениками» характерны постоянные жалобы учителя на усталость, недовольство учениками. Такая позиция порождает эмоционально ситуативный стиль во взаимодействии: учителя часто раздражают улыбки, поведение учеников, замечания он делает в резко раздражительном тоне, срывается на крик. На уроках создается нервная обстановка: ученикам трудно сосредоточиться на работе и каждый чувствует себя незащищенным от обидных замечаний. Такое состояние подрывает психическое здоровье учителей, приводит к грубому нарушению отношений с учениками. Такая позиция порождает неоправданную обиду на учеников. Учитель считает учеников виноватыми перед ним, требует любви и уважения, а в ответ часто встречает коллективное сопротивление. В общении учитель нередко употребляет упреки, угрозы и это приводит к сложным ситуациям.

Позиция «сотрудничества» во взаимодействии с учениками характеризуется эмоционально-личностным стилем отношений. В основе таких отношений лежит хорошее знание личности каждого ученика, терпимость к их неудачам в усвоении учебного предмета и поведению. Учитель постоянно проявляет интерес к ребенку, его возрастным и индивидуальным особенностям. При такой позиции вполне естественна ситуация, когда учитель признает свою ошибку во взаимоотношениях, извиняется перед учениками, и они это правильно воспринимают.

Взаимодействие со старшеклассником имеет свою специфику. По общему мнению учителей, в последнее время работать со старшеклассниками стало труднее. Возросшие трудности имеют свое социальное объяснение, связанное с резкой перестройкой стиля жизни нашего общества. Перемены наступают стремительно, устаревает опыт учителей «авторитариев». Позиция старшеклассников выражается в стремлении определить свое место в событиях общественной жизни, реально оценить свои возможности, действовать в соответствии с собственными убеждениями. Через поступки, самостоятельно принятые решения они проверяют реальность нравственных норм, предложенных в процессе воспитания.

Через собственную интеллектуальную деятельность у старшеклассников идет дальнейший процесс формирования собственных позиций, проявляется стремление познать сложный мир человеческих отношений, самого себя – все это порождает состояние внутреннего напряжения, которое часто встречается за маской внешнего благополучия. Ошибки учителей при оценке поступков

учеников приводят к сложным ситуациям, отчуждению, личностным конфликтам.

Интересное объяснение повышенной агрессивности, раздражительности в подростковом возрасте в работах американского исследователя Мак Гивена, который в результате проведенных научных исследований установил, что в результате физиологического созревания процессы происходящие в коре головного мозга отрицательно воздействуют на способность к адекватной переработке и оценке поступающей информации, а значит и затрудняют выбор правильной реакции во время ситуации конфликта. Тем и объясняется повышенная вспыльчивость, неумение правильно реагировать, на возникающие затруднения и даже склонность к суициду.

Представления о морали старшеклассников не до конца устоявшиеся, отношения с людьми порой непредсказуемы, поэтому им приходится зачастую «пожинать» последствия своего ошибочного поведения, «раскаиваясь» в совершенных по незнанию поступках, спровоцировавших конфликтную ситуацию.

Поиски и сомнения в этом возрасте нормальное состояние учеников. Взаимоотношения с учителями становятся возможностью познание межличностного общения со взрослыми людьми в целом. Л.Б. Филонов считает, что подросткам свойственно своеобразное поведение, ориентированное на поиск пределов допустимого. Оно выражается в провоцировании, почти сознательном обострении отношений, на которое идет подросток, цель которого состоит «в своеобразном выведывании» реакции других людей на некоторые его конкретные акты поведения. Он стремится соотнести ситуации общения с лицами, которые ему представляются «противодействующими», и свое собственное поведение. В принципе подросток ищет типы возражений, виды оценок, способы спора. В сущности, идет необходимый для нормального развития процесс овладения разнообразными формами социального взаимодействия. Явление «провоцирования» в общении детей и взрослых может иметь и другой смысл. По мнению западных исследователей, ребенок может «доставать» взрослого, пока у того не наступит реакция, например, в виде агрессивного проявления собственных разрушительных чувств и действий. Трудность перехода к новым формам отношений переживают обе стороны – как дети, так и взрослые. Часто они не готовы к расширению прав, подростки в силу сохранения инерции «опекающих» отношений, а так же в связи с сохраняющейся зависимостью детей от родителей, учителей и их реальной неспособностью к самостоятельным действиям и решениям.

Исследователями особенностями конфликтной личности учащихся занималась И.И. Алешкина, которая с помощью техники репертуарных решеток выявила следующие особенности учащихся с внутри личностным конфликтом: ранимость обидчивость, противоречия или негативная самооценка, противоречивое отношение к родителям.

Л.М. Семенюк, проводившая исследование особенностей агрессивного поведения подростков, на основании применения тестовой методики

Басса-Дарки «Типы агрессивности» и сопоставлением результатов по данному тесту и социальным положением подростков к следующим выводам:

- для 14-летних подростков больше свойственно проявление вербальной агрессии;
- юношам более свойственен более высокий уровень негативизма;
- существует зависимость превалирования какого вида агрессии от социального положения родителей подростка.

Так, уровень физической формы агрессивного поведения наиболее выражен у детей из рабочей среды, вместе с тем у подростков этих групп отмечается минимальный уровень негативизма. Вербальные формы агрессивного поведения типичны для большинства подростков из семей служащих и малоквалифицированных работников, вместе с тем у подростков этих групп отмечается сравнительно небольшой уровень физической формы агрессивности. Повышенным негативизмом отличаются подростки из среды руководящих работников и из семей интеллигенции. Оказалось, что менее всего выражена агрессивность у подростков из среды торговых работников, а наиболее агрессивными являются дети из семьи механизаторов. Видимо, в первом случае сказывается не только материальное благосостояние, но и выработанное в среде стремление избегать конфликтов, сглаживать возникающее противоречие, не обострять свидетелями пьянства, хулиганства, грубости в семейных и вне семейных отношениях.

Представляется, что проведенное рассмотрение проявлений разных форм агрессивного поведения подростков из разных слоев населения имеет не только психолого-теоретическое, но и практическое значение, позволяя ориентироваться в характере эмоционально-волевой и ценностно-нормативной сфер личности ребенка подросткового возраста, учитывая особенности влияния социальной ситуации его развития, воздействия микросреды.

Н.Н.Гуткина изучала особенности поведения старшеклассников в конфликтной ситуации, с позиции проявления межличностной рефлексии. Личностная рефлексия понимается как исследование самим человеком своей аффективно-потребностной сферы, возникающее только в процессе общения, причем в основном в конфликтных ситуациях.

Осуществляя межличностную рефлексию, человек исследует себя как субъекта общения и получает о себе как о личности новое знание. Характерная черта личностной рефлексии исследование человеком своего внутреннего мира и поведения в связи с переживаниями других людей, участников конфликта. В результате такого исследовательского процесса человек предстает собой в новом свете, поскольку сопоставление своих чувств и переживаний с чувствами и переживаниями другого позволяет ему увидеть конфликтную ситуацию и себя в ней как бы со стороны (децентрация), а это способствует более правильной оценке своего поведения.

Интрореплексия подразумевает сосредоточенность индивида на своих психических процессах и переживаниях, анализируя которые психолог может получить материал для умозаключений о протекании и развитии психической жизни.

Н.Н. Гуткина и ее коллеги считали, что интроспекция сама по себе, как восприятие своей психической жизни, резко может привести к новому знанию о себе. Для получения этого знания интроспекция должна быть дополнена другим психическим процессом-децентрацией. Сплав интроспекции и децентрации и есть феномен, который обозначается термином «рефлексия», такая точка зрения находит свое подтверждение в литературе, в частности у С.Л. Рубинштейна, характеризующего рефлексией как способность человека мысленно выводить себя за пределы непосредственного процесса жизни. Занять позицию вне ее, для суждения о ней. Исходя из выше сказанного авторы рассматривают рефлексией и интроспекцию как различные стороны самосознания, причем рефлексия позволяет подняться самосознанию на более высокий уровень развития. Личностная рефлексия играет существенную роль в развитии самосознания и общения.

Для изучения личностной рефлексии и интроспекции в раннем юношеском возрасте была разработана методика, которая представляла собой проективный опросник, состоящий из 10 рассуждений. Часть рассуждений которой, относились к феноменам рефлексии, часть к феноменам интроспекции. Полученные данные позволили выявить количество учащихся, вообще обладающих или не обладающих личностной рефлексией; среди первых выделить тех, кто осуществляет ее после происшедшего конфликта, и тех, кто проявляет личностную рефлексией непосредственно в момент развития конфликта.

Достоверность различия процентов определялась по критерию Стьюдента на 5% уровне значимости. Анализ результатов приводился для группы испытуемых из 75% десятиклассников считают, что им свойственны рассуждения, являющиеся по сути дела, феноменом личностной рефлексии, для 25% несвойственно осуществлять личностную рефлексией.

Ситуация конфликта должна быть наиболее частным источником возникновения личностной рефлексии. Полученные данные свидетельствует о том, что 82% десятиклассников (из тех кому свойственна личностная рефлексия) так и происходит только у 18% школьников конфликт в общении является источником личностной рефлексии. Но, как правильно, конфликт вызывает рефлексией уже после своего осуществления. Если бы рефлексия осуществлялась непосредственно в момент развития, то последний, скорее всего можно было бы предотвратить. Осуществление рефлексии непосредственно в процессе развития конфликта более сложная задача. Так как в этот момент человек находится во власти аффекта. Согласно результатам эксперимента после конфликта личностную рефлексией осуществляют 82% десятиклассников, а в момент развития конфликта – 56%. Разность процентов между количеством учащихся, проявляющих личностную рефлексией после осуществления конфликта и в момент развития последнего, статистически достоверна.

Полученные результаты свидетельствует, что в 10-м классе личностная рефлексия гораздо чаще может способствовать адекватному пониманию

конфликтной ситуации своего места в ней уже после осуществления конфликта и значительно реже помогает предотвратить конфликт.

При сравнении результатов десятого и одиннадцатого классов оказалась, что ни по одному параметру (количество учащихся вообще обладающих или не обладающих личностной рефлексией; количество учащихся, проявляющих личностную рефлексия после осуществления или в момент конфликта) разность процентов между ними недостоверна. Поэтому 10-11 классы в плане развития личностной рефлексии можно рассматривать как одну возрастную группу.

При изучении интроспекции получили данные, что 93% десятиклассников свойственно проявлять интроспекцию, а 75 учащихся она не присуща. Среди одиннадцатиклассников 88% считают, что им свойственно проявлять интроспекцию, в противоположную группу свойственно попадает 12%, разница результатов между этими классами статистически недостоверна.

Сравнивая полученные результаты представления эти рефлексии и интроспекции в старшем школьном возрасте. Личностная рефлексия в этом возрасте встречается в 77%, а интроспекция в 91% случаев. Разность процентов достоверна даже на 1% уровне значимости. Отсюда можно сделать вывод, что интроспекцией обладают практически все учащиеся старших классов, а личностной рефлексией – нет.

Н.Н. Гуткина утверждает, что осуществление рефлексии непосредственно в момент развития конфликтной ситуации возможно при сильно развитой децентрации, таким образом, указывает на необходимость формирования данной способности у старшеклассников.

2 АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В ПРАКТИКЕ УПРАВЛЕНИЯ МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ КОНФЛИКТА

Методы изучения каких-либо явлений – это принципиальный вопрос любой науки, во многом определяющий ее развитие. Поскольку полученные результаты в немалой степени зависят от того, насколько эффективны используемые наукой методы.

Традиционно для психологии являются возможности либо экспериментального воссоздания изучаемых явлений. Либо наблюдение и описание их естественного существования. Соответственно и в исследовании конфликта можно различать методы описания и естественного возникновения конфликтов. В свою очередь экспериментальное исследование конфликта может осуществляться как в лабораторных, так и в естественных условиях человеческого взаимодействия.

Неотъемлемой частью исследовательских процедур, используемых сегодня в различных областях психологии, являются опросные методы, с помощью которых ученые пытаются проникнуть в мир чувств человека, переживаний, мотивов, а также личностных особенностей.

Практически все методы современной психологии находят свое применение в области изучения конфликтов, хотя, они далеко не всегда способны обеспечить психологов надежной информацией.

Сложность самого явления конфликта, разнообразие подходов к его пониманию, нередко апеллирующих к разной феноменологии, естественным образом приводят к разным исследовательским стратегиям, отражающим исходные установки авторов относительно природы изучаемых ими явлений.

Первые эксперименты с конфликтами были довольно просты в процедурном отношении и основывались на том, что экспериментатор с помощью специальных приемов создавал ситуацию, ставящую человека в условия конфликта. Например, А.Р. Лурия в работе «экспериментальные конфликты у человека» вносил изменения в выполняемые испытуемыми задания, фиксируя у него реакции на физиологическом уровне. При этом «случай, когда раздражитель, действующий на организм, слишком силен, задача слишком трудна и организм оказывается недостаточным перед ее лицом и не может ответить адекватной реакцией», приводит к тому, «что возникает конфликт начавшегося процесса с реальными возможностями ее осуществления».

Для других типа конфликтов – это конфликты разнонаправленных поведенческих реакций, возникающих на почве побуждений самой личности, либо в силу внешних запретов, препятствующих на почве побуждений самой личности, либо в силу внешних запретов, препятствующих появлению ее тенденций. Самый простой способ вызывания искусственного конфликта в рамках какой-либо деятельности – это так называемый конфликт темпов. Другой методический прием, который использует в своих экспериментах Лурия – это конфликт установок, сдвиг внутренних установок и внезапное появление новых условий.

Пожалуй, наибольшее число методических процедур для экспериментально-

го изучения конфликта было предложено представителями бихевиористской парадигмы.

Среди разработанных ими экспериментальных игровых процедур – матричные игры, переговорные игры (в которых участники вступают в коммуникацию друг с другом, пытаясь достичь одностороннего или взаимного выигрыша), коалиционные игры (предполагающие формирование участниками коалиций внутри группы), локомоционные игры (с движением сторон в направлении поставленной задачи или выбранной участниками цели) и социальные игры-ловушки (социальные задачи-дилеммы).

Одна из них получила широкую известность под названием «дилеммы заключенного», ее суть в том, что два человека искусственно ставятся в такие условия, что их интересы невозможно решить без того, чтобы один уступил другому. Большинство этих исследований базируются на небихевиористском анализе диадического взаимодействия, рассматривающем социальное поведение как процесс обмена, детерминированный соотношением «вознаграждения», «платежа», выигрыша и потерь. В изложении Хоманса основной принцип диадического взаимодействия звучит следующим образом: «Индивид будет испытывать положительные чувства к другому, когда потери от такого отношения не будут превышать ожидаемых от него выгод».

Таким образом, можно сделать вывод, что трудно найти аналоги реальных конфликтов в приведенных выше ситуациях – не учитываются многие аспекты характерные для реального конфликта, так же потерпели неудачу и методы математического моделирования конфликтных ситуаций, так как для этого необходимо знать многие психологические нюансы, характерные для реального, «живого» конфликта.

Таким образом, в результате по вполне понятным причинам интерес исследователей смещается в сторону изучения реальных конфликтов. Здесь явным образом доминируют методы описания и анализа конкретных случаев, разного рода экспертизы и экспертные интервью и привычные психологам процедуры опроса. Возможно при этом снижается строгость в описании, но несомненно очевидно приближение к реальной жизни.

Описание и анализ конкретных ситуаций весьма популярны в конфликтологии; и в специальных журналах, посвященных конфликтам.

Даже получив возможность реального наблюдения за «живым» конфликтом, психолог мог бы оказаться не вполне подготовленным. Действительно, психология испытывает явный дефицит методов и конкретных приемов описания непосредственно межличностного взаимодействия.

Наибольшее распространение в психологическом изучении конфликтов получили, пожалуй, опросные методы. Применительно к тем или иным конкретным задачам или ситуациям исследователи создают интервью, разрабатывают анкеты.

С.И. Ериной разработана шкала диагностики ролевого конфликта, позволяющая выявить наличие психологического конфликта, руководителей первичных производственных коллективов степень его выраженности, зоны деятельности руководителя, вызывающие эти конфликтные переживания.

Т.А.Полозовой предложена методическая процедура для изучения межличностного конфликта в группе, основанная на экспертных оценках отношений между членами обследуемого коллектива. Каждый член группы оценивает по парные отношения всех остальных. Оценки производятся на основании внешне наблюдаемых признаков конфликтных отношений.

При этом задаются вопросы о причинах их разногласия, их глубине. В результате высчитываются разнообразные показатели группового и индивидуального характера (коэффициента конфликтности, взаимности, межличностных конфликтов в группе, их односторонности).

На тех же принципах основа «Модульная методика диагностики межличностных конфликтов» А.Я. Анцупова. Одни члены группы оценивают свои отношения с другими членами группы по отношению их к себе, кроме этого, оценивается выполнение должностных обязанностей, ориентация на свои интересы и интересы организации, нравственные качества и профессиональные знания коллег. В результате выявляются конфликтные и полу конфликтные диады, лица, имеющие наибольшее число конфликтных отношений, и другие особенности и взаимоотношений в группе.

Часто предметом изучения конфликта в предлагаемых методиках являются стратегии поведения участников конфликта. Например, уже более 20 лет назад М. Штраус и С. Штайметц предложили свою «Шкалу тактики поведения в конфликте», с помощью которой можно оценивать отношения в семье, в том числе получать информацию о самооценке испытуемых. Используются разнообразные модификации процедуры оценки. Так данную шкалу можно применять для оценки поведения «всех со всеми», для оценки прогнозируемого поведения в гипотетических ситуациях.

Тест К.Томаса направлен на выявление репертуара поведенческих тенденций в противоречивых ситуациях. Человеку предлагается 30 пар суждений, каждое из которых отражающих одну из возможных стратегий поведения. Испытуемый выбирает из каждой пары суждений то, которое соответствует его типичному поведению. Обработка ответов позволяют выявить, в какой степени в репертуаре человека представлены стратегии соперничества, сотрудничества, избегания, уступок или поиска компромисса.

Один из излюбленных приемов выявления свойственных человеку поведенческих стратегий в конфликтных ситуациях, который используют психологи, является предложение респонденту серии ситуаций, в которых он должен выбрать ту или иную стратегию поведения. В этих целях используется широко известный тест Ф.Розенцвейга. Он состоит из картинок, описывающих некий инцидент между персонажами, причем испытуемому предлагается идентификация с одним из них. Слова его партнера призваны оказать эмоциональное воздействие на заполняющего тест, поскольку содержат явное ли скрытое обвинение в его адрес или препятствуют удовлетворению его потребности. Применительно к исследованию педагогического общения Э.И.Киршкбаумом предложены ситуации взаимодействия учителя с учениками. Опрашиваемый учитель становится объектом нападок и обвинений со стороны учащегося. Оказывается в сложном положении во время урока. Фиксируются

ответы испытуемых, которые, на основании результатов проведенных автором исследований, могут быть отнесены к одной из нескольких категорий: «репрессивные меры», «игнорирование конфликта», «ролевое воздействие», «выяснение мотивов», «стимул к собственному изменению», «рефлексивные высказывания».

Для психологов, работающих с коллективами и организациями, важной задачей является решение проблемы диагностики потенциального уровня конфликтности в коллективе и прогнозирование возникновения реальных конфликтов. Для этих целей можно использовать традиционный метод социометрии, позволяющий выявить отвергающих друг друга членов коллектива или лиц, имеющих низкий статус в коллективе. Специально же разработанных процедур, направленных на решение этой задачи немного.

Среди них выделяется разработанная московскими исследователями методика прогнозирования межличностных конфликтов в коллективах. Предполагается, что прогнозирование может осуществляться на основе информации о сфере и уровне притязаний человека, а также на результатах оценки его активности и эмоциональности, потенциально ведущих к конфликту. Методика позволяет выделить пары, члены которых негативно оценивают друг друга, обнаруживая при этом высокую оценку своих возможностей, обнаруживая при этом высокую оценку своих возможностей.

Если при этом они отличаются повышенной эмоциональностью или агрессивности. То ситуация столкновения их интересов или иного рассогласования создает условия для развития конфликта.

А.Т.Ташева считает, что интерпретация человеком понятия «конфликт» позволяет уточнить особенности его восприятия в конфликтной ситуации и поведения по отношению к партнерам. С этой целью ею предложена «Метода исследования межличностного восприятия в конфликтной ситуации», направленная на выявление семантического поля понятия конфликта.

В приведенном кратком обзоре методических процедур исследования конфликта, без упоминания которых невозможно было бы понять непростую историю изучения конфликтов, а также происхождения и характер и характер существующих эмпирических исследований, и методик, которые доступны отечественным исследователям.

Вместе с тем, как отмечает Гряшина, и по сей день, несмотря на интенсивное развитие конфликтологии, процедуры изучения конфликта остаются «слабым местом». Анцупов и Шипилов, авторы обзора методов исследования и диагностики конфликтов, включают в него – помимо описания общенаучных методологических принципов исследования, основных этапов анализа конфликтов – и методы психологии. Однако речь в основном идет о методах. Направленных на изучение взаимоотношений, психологического климата с помощью опросных методик и социометрии. В большинстве случаев они могут использоваться в исследовательских целях или быть источником информации об участниках конфликта, но в строгом смысле, они не являются методами изучения самого конфликта. В тоже время следует отдавать себе отчет в том, что методическая процедура, выбранная для изучения конфликта, в

свою очередь определяет и предмет исследования. Например, в ряде исследований, Выполненных на основе самоотчетов индивидов, было показано, что чаще всего они связывают свою неудовлетворенность отношениями с недостаточно открытой и ясной коммуникацией и чем эта неудовлетворенность больше, тем чаще она проявляется. Напротив, хорошо приспособленные друг другу партнеры говорят о самораскрытии и меньшем избегании конфликтов.

Более малочисленные исследования связаны с прямым наблюдением конфликта партнеров, взаимодействие которых, как показали наблюдения авторов, включало не только прямую дискуссию по проблеме, но и разнообразные формы ухода от конфликта. Партнеры создают стиль преодоления, и степень их ориентации на столкновение или избегание зависит, в том числе от личных представлений и ценностей.

Совершенно очевидно, как отмечает Гришина, что это не просто разные методические подходы к изучению конфликтных явлений, но и фактически разные явления. В случае использования самоотчетов людей мы работаем с образами конфликтных ситуаций, возникающими у ее участников, с их интерпретациями происходящего. В случае прямого наблюдения – сам исследователь интерпретирует происходящее (не говоря уже о необходимости учитывать вероятное влияние присутствия наблюдателя или средств фиксации на то, как люди ведут себя в этой ситуации).

Методические проблемы в первую очередь определяют недостаточность эмпирических данных в сфере описания феноменологии конфликтов; нежелание молодых ученых, ориентированных на академическую науку, обращаться к этому явлению столь мало доступному традиционным типам исследования : преимущественную ориентацию сегодняшних специалистов скорее на практику работы с конфликтами, чем на их изучение.

Выводы:

- конфликт - это, прежде всего нормальное явление, имеющее в своем потенциале возможность развития его участников;

- межличностный конфликт – столкновение интересов двух автономных личностей, но педагогический конфликт, как его разновидность, заметно отличается от других видов межличностного конфликта, так как его участники заведомо находятся в неравных позициях, стоят на разных ступенях развития. Поэтому педагог заведомо больше ответственен за управление конфликтной ситуацией. Педагогический конфликт должен воспитывать, способствовать развитию личности учащегося;

- большую роль в возникновении конфликта играет то, что люди непохожи друг на друга, и поэтому воспринимают ту же самую ситуацию субъективно, с позиций своей собственной психической реальности, ценностей, интересов;

- межличностное восприятие в ситуации конфликта, зачастую подвергается искажениям, например, участники конфликта могут казаться друг другу «плохими» людьми, в то же время себя они оценивают «хорошими», несправедливо обиженными. В современной психологии выявлен целый ряд таких искажений. Необходимо помнить, что сильные негативные эмоциональные переживания, испытываемые участниками конфликта, снижают

возможность рационально объективно решить проблемную ситуацию, без доведения ее до конфликта;

- к конфликту может привести неправильный стиль поведения учителя в классе, например, если учитель занимает позицию «несправедливо обиженного благодарными учениками»;

- практика игнорирует теоретический анализ конфликта, зачастую учитель полагается на личную интуицию, выбирая необходимые способы реагирования в конфликтных и предконфликтных ситуациях, тем более, что ранее эффективные авторитарно-подавляющие способы воздействия потеряли свою силу в связи с политическими изменениями, и другими процессами происходящими в обществе.

- таким образом, можно обозначить еще одну проблему, влияющую на возникновение конфликтов - необходимость поиска и совершенствования новых путей воспитательного воздействия на школьников. Ключевым звеном, на которое может опираться педагог при осуществлении воспитательного воздействия являются открытая и ясная коммуникация, включенность старшеклассников в создание условий для самосовершенствования с позиций ценностей и идеалов высокоразвитого общества;

- сложность явления конфликта и разнообразие подходов к его пониманию определяют и разнообразие методических подходов и приемов изучения конфликта. Сомнения в релевантности лабораторного изучения конфликта его феноменологии в реальных естественных условиях, в действительности оказывающегося бесконечно богаче своей инсценировки, а также общая критика лабораторных исследований сложных форм человеческого поведения привели к распространению опросных методов, их предпочтению среди исследователей;

- нерешенные методические проблемы изучения конфликта определяют недостаточность эмпирического материала в сфере описания феноменологии конфликта, а так же доминирование ориентации скорее на практику работы с конфликтами, чем на их исследования.

2.1 Изучение стиля поведения в ситуации конфликта в системе учитель-старшеклассник

В современной психологии достаточно известным считается тот факт, что существует определенная взаимосвязь межличностного восприятия, в которое входит «субъективная оценка человеком целей, мотивов, установок партнера по общению» на то, как сложатся взаимоотношения между воспринимающими людьми в дальнейшем.

Процесс межличностного восприятия в обыденной жизни зачастую искажается всякого рода приписываниями (например, каких-либо свойств и качеств, также причин поведения), то есть казуальной атрибуции. Критерии, по которым происходит «оценивание» людьми друг друга индивидуальны, что хорошо проследил и доказал Г.Келли в своей методике «Рецептурные решетки», целью которой является выявление основных личностных

конструктов. Поэтому старшеклассник в силу своего возраста и условий, в которых он воспитывался, иначе воспринимает людей и их поступки, нежели взрослый.

Педагогический конфликт зачастую является следствием непонимания педагогом позиции школьника, нежеланием вникнуть в его внутренний мир. В современной литературе уделяется мало внимания описанию межличностного восприятия старшеклассников в ситуации конфликта. Хотя исследователь Ташева А.И. изучала данный вопрос в целом, подробно не затрагивая подростково-юношескую тематику. Гораздо чаще встречается анализ педагогического конфликта в интерпретации самого учителя или другого взрослого человека, изучающего явление конфликта. Нельзя забывать об общепризнанном в современной психологии явлении «субъективизма, которое обозначает, что любое событие или явление принимает какой-либо определенный смысл в зависимости от позиции личности человека, его воспринимающего». Чтобы доказать данное положение достаточно привести пример из практики интерпретация одного и того же конфликта учащимся и учителем. Иногда интерпретации в такой степени расходятся, что создается впечатление, что речь идет о совсем разных случаях, так как каждый из оппонентов стремится выдать свою версию происходящего, опираясь на личное понимание действительности.

Поэтому исследование того, как школьники воспринимают и по каким критериям определяют того или иного учителя как «конфликтного» способно приблизить нас к пониманию учащегося, а значит и способствовать в разрешении проблем, связанных с общением и взаимодействием в процессе обучения и воспитания.

Объективность выводов нашего исследования обосновывается тем, что мы сделали акцент на то, как старшеклассники воспринимают и описывают конфликт, что позволило выявить некоторую возрастную специфику, а значит углубить понимание явления конфликта изучить стиль поведения учителя, т.е. установить основные причины возникновения конфликтов.

2.2 Актуальность проблемы управления педагогическими конфликтами в старших классах общеобразовательного учреждения

Педагогические конфликты в школе-явление довольно частое. Но, тем не менее, необходимо заметить, что факты самого конфликта, исходя из различных предубеждений бытующих в обществе, обычно скрываются самими учителями. Такое положение дел едва ли делает доступным для исследователя изучение явления педагогического конфликта и факторов, влияющих на их возникновение. В этом случае на помощь приходят опросные методы.

Для того, чтобы выявить различные специфические особенности явления конфликта с позиций самих учителей, в выбранной нами школе, была составлена специальные анкеты отдельно для учителей начального и старшего звена, которые приводятся ниже. Анкетирование проводилось анонимно.

Анкета (для учителей старших классов).

- Считаете ли вы, что ваши отношения с учащимися нуждаются в большем совершенствовании?

- Какой стиль управления учащимися вы считаете наиболее эффективным?

- а) демократический
- б) диктат-авторитарный

- Как вы считаете, какого рода конфликты с учащимися являются наиболее частыми?

а) конфликты, возникающие по поводу непослушания с отдельными учащимися;

б) конфликты, возникающие по поводу несовпадения мировоззрения учащихся с вашими взглядами;

в) конфликты, возникающие по поводу несогласия учащихся с тем, какую им поставили оценку;

г) другие конфликты (указать какие)

- Какого рода проблемы с учащимися, на ваш взгляд, проявляются наиболее остро?

а) опоздание учащихся на уроки;

б) нежелание школьников учиться;

в) низкий уровень культуры и воспитанности учащихся;

г) какая либо еще (указать какая).

Анкета (для учителей начальных классов).

- Считаете ли вы, что ваши отношения с учащимися нуждаются в большем совершенствовании?

- Какого рода конфликты являются наиболее частыми?

- Какого рода проблемы с учащимися, на ваш взгляд, проявляются наиболее ярко в нашей школе?

а) опоздания учащихся на уроки;

б) нежелание школьников учиться;

в) низкий уровень культуры и воспитанности учащихся

г) какая либо еще (указать какая именно).

Итоги проведенного анкетирования отражены в «таблицах 1-2».

В результате анализа ответов учителей, можно сделать вывод, что в отличие от учителей начальных классов, учителя старших классов отметили, что их отношения с учащимися нуждаются в совершенствовании, тогда как из 11 человек, преподающих в начальных классах, ни один не ответил, что испытывает такую потребность. Приведем высказывания учителей при постановке данного вопроса: «Наши отношения с учащимися достаточно налажены, поэтому конфликтов почти не возникает», «У меня с классом замечательные отношения». Кроме того учителя начальных классов отмечали, что конфликты в основном происходят между детьми.

Иные результаты показали учителя старшей школы. Всего четыре человека из шестнадцати опрошенных ответили, что их взаимоотношения с учащимися не нуждаются в совершенствовании, что говорит о значительной потребности учителей в повышении знаний о психологических особенностях старшего среднего школьного возраста коммуникативном совершенствовании.

норм поведения, неподготовленность к уроку. Вот некоторые высказывания учителей старших классов: «Конфликты с учащимися, как это не печально, довольно частое явление из за бестактности, ошибочного субъективного интереса», в том числе ошибочность позиции ученика «изящное подавление» учителя.

В результате можно сделать вывод, что педагогические конфликты в старших классах возникают достаточно часто, в отличие от положения дела в начальной школе. Низкий уровень конфликтности между учащимися начальных классов и учителями объясняется, во-первых, высоким уровнем учебной мотивации младших школьников, во-вторых, знанием учителем психологических особенностей школьников, который преподает у учащихся четыре года подряд, в-третьих, большому авторитету учителя перед учащимися, свойственному для данного возраста.

Таблица 2

Результаты анкетирования учителей начальных классов

| Необходимость в совершенствовании | Наиболее частые конфликты | Актуальные проблемы с учащимися |
|-----------------------------------|-------------------------------|--|
| Нет | Практически нет | Неправильный родительский стиль воспитания |
| Нет | Нет | Неправильный стиль воспитания |
| Нет | Нет | Уровень воспитанности |
| Нет | Непослушание | Опоздания |
| Нет | Нет | Уровень воспитанности |
| Нет | Непослушание | Неправильный стиль воспитания |
| Нет | С родителями по поводу оценок | Уровень воспитанности |
| Нет | С родителями по поводу оценок | Неправильный родительский стиль воспитания |
| Нет | Нет | Уровень воспитанности |
| Нет | Непослушание | Уровень воспитанности |
| Нет | Ябедничество | Снижение учебной мотивации |

Высокий уровень конфликтности в старших классах объясняется, во-первых, слабым знанием учителей-предметников индивидуальных психологических особенностей отдельных учащихся взаимодействием без опоры на неформальное лидерство, во-вторых, традиционностью в подходе к индивидуальным особенностям отдельных учеников без учета влияния на старшеклассников социально-экономических преобразований в стране, в третьих, естественным для данного возраста снижением учебной мотивации, которое происходит со сменой ведущей деятельности, особенностями подросткового возраста, препятствующими внимательности и усидчивости на уроках, повышенной экстравертированности, отвлекаемости на посторонние раздражители.

Кроме прочего здесь немалую роль играет факт, что учащиеся зачастую имеют неправильные представления о смелости, взрослости, стараясь «казаться старше», «поблистать остроумием» перед сверстниками, обладая при этом еще и достаточно низким уровнем сопереживания. Все выше перечисленные особенности и поведения, так или иначе, проявляются и в старших классах, хотя уже и менее выражены. Необходимо отметить, что учащихся старших классов отличает повышенная серьезность, от расфокусированности не остается и следа. Учащиеся хотя и все еще и отличаются от взрослых повышенной эмоциональностью, но обладают уже большей критичностью по отношению к себе, повышенной способностью к рефлексии, высоким уровнем личностной тревожности, ответственностью. Большинство старшеклассников уже строят планы на будущее, обдумывают свой профессиональный дальнейший путь.

Тем не менее, это не снижает число конфликтов по сравнению со средним звеном. Повышенная эмоциональность, категоричность суждений, личная ранимость, желание отстаивать свою точку зрения, зачастую становится причиной конфликтов, переживаемых в этом возрасте достаточно остро. Многие из конфликтов с учителями для старшеклассников, в результате возрастающей уверенности в себе и различием во взглядах происходят впервые. Вследствие низкого пока уровня развития социального интеллекта и малого жизненного опыта картина внутренней реальности старшеклассника, относительно представлений об окружающей действительности и себе самом зачастую не совсем точна. Школьник не всегда может найти правильные пути выхода из создавшейся ситуации, страдает от негативных эмоций появляющихся при этом, считает себя неудачником, снижается самооценка. Старшеклассники не обладают достаточным количеством приемов саморегуляции, психологической поддержки. Этим и объясняется значительно количество случаев суицида происходящего в результате различных внутренних и межличностных конфликтов в этом возрасте.

Выводы:

- результаты анкетирования выявили потребность учителей старшего звена в совершенствовании процесса общения и взаимодействия с учащимися.
- межличностные конфликты в системе «учитель-старшеклассник», по мнению учителей, являются одними из самых распространенных.

2.3 Особенности восприятия старшеклассников в ситуации конфликта

В состав межличностного восприятия входит полная оценка личности воспринимаемого человека, отнесение его к той или иной категории. В социальной психологии известен тот факт, что восприятие человека в ситуации конфликта зачастую подвергается различным искажениям.

Методика, использованная нами, для решения этой задачи позволила нам не только выявить конфликтных, «не принимаемых» учителей, но и выявить некоторые особенности их восприятия старшеклассниками, а именно объективность в оценивании различных качеств личности «не принятого»

преподавателя.

В анкету были включены вопросы, требующие оценить по пяти-бальной системе такие качественные умения учителей предметников как умение вызвать интерес к уроку, способность снять напряжение и усталость класса, умение создать на уроке условия психологического комфорта, проявление терпения к тем, кому нужно повторить, уважительное отношение к учащимся, требовательность, справедливость, умение быть интересным как личность, и отдельно учащиеся оценивали свое отношение к предмету.

Общие результаты проведенного анкетирования (всего 63 человек опрошенных) одиннадцатых классов приведены в таблице 3. Фамилии учителей по этическим соображениям не приводятся, вместо фамилий условно указаны порядковые номера. Всего учителей 15 человек.

Оцениваемые учащимися качества зашифрованы под номерами:

- умеет вызвать интерес к уроку;
- умеет снять напряжение и усталость класса;
- умеет создать на уроке условия психологического комфорта;
- проявляет терпимость к тем, которым нужно повторить, многократно объяснить, оказать помощь;
- уважительное отношение к учащимся;
- требователен;
- справедлив;
- располагает к себе высокой эрудицией, манерой поведения, внешним видом;
- общий средний балл по оцениваемым качествам;
- отношение к предмету.

Приведенные выше качества являются наиболее важными для учителя в его профессиональной специфической деятельности. Данные качества оцениваются учащимися по пяти-бальной системе. Ниже приведены критерии по которым происходит «оценивание».

Критерии, по которым оцениваются качества личности преподавателя.

«Данное качество проявляется всегда»- 5 баллов

«Проявляется очень часто»- 4 балла

«Редко»- 3 балла

«Очень редко»- 2 балла

«Отсутствует»- 1 балл

«Не знаю, не могу сказать» - 0 баллов

Критерии, по которым оценивается отношение к предмету.

«Очень нравится» - 5 баллов

«Нравится»- 4 балла

«Безразлично» - 3 балла

«Не нравится» 2 балла

«Очень не нравится» -1 балл

Согласно анкетных данных учителя под номерами 3,10,12 получили довольно низкие баллы, значение выборочного среднего у них не превышает трех баллов. Наиболее высокие оценки получив только по качеству

требовательности. Среднее арифметическое в этих рядах соответственно равно: 2,7;2,7;2,8. Выборочное отклонение: 0,3;0,4;0,3. То есть выборочное отклонение от арифметического среднего не превышает полтора балла, это значит, что существенных отличий между баллами в предложенных для оценивания качеств не наблюдается. Такое положение дел еще раз подтверждает вывод о том, что учащиеся стремятся воспринимать учителя в целом, а не по частям, то есть иметь о нем определенное (положительное или отрицательное) мнение.

Таблица 3

Общие результаты анкетирования учащихся 11 классов

| номер учителя | номер оцениваемого качества | | | | | | | | | |
|------------------|-----------------------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | 4,2 | 3,8 | 4,3 | 4,5 | 4,4 | 4,0 | 4,2 | 3,4 | 4,1 | 3,9 |
| 2 | 3,7 | 2,9 | 3,3 | 2,9 | 2,9 | 4,7 | 3,3 | 2,6 | 3,3 | 3,7 |
| 3 | 2,6 | 2,3 | 2,8 | 3,0 | 3,3 | 3,1 | 2,5 | 3,0 | 2,8 | 3,2 |
| 4 | 4,2 | 3,9 | 4,5 | 4,5 | 4,8 | 4 | 4,6 | 3,9 | 4,3 | 4,1 |
| 5 | 4,6 | 3,8 | 4,6 | 4,5 | 4,8 | 3,9 | 4,8 | 3,9 | 4,3 | 4,1 |
| 6 | 4,3 | 3,5 | 4 | 4,2 | 4 | 4 | 4 | 3,9 | 4 | 4,9 |
| 7 | 3,9 | 4,34 | 4,4 | 4,4 | 4,8 | 4,3 | 4,6 | 4,2 | 4,4 | 4,6 |
| 8 | 2,8 | 3 | 2,9 | 3,2 | 3,7 | 4,2 | 3,5 | 2,9 | 3,3 | 2,7 |
| 9 | 4,4 | 4,4 | 4,3 | 4,4 | 4,8 | 4,8 | 4,8 | 4,8 | 4,6 | 4,5 |
| 10 | 3,4 | 2,2 | 2,1 | 2,6 | 2,7 | 3,5 | 2,9 | 2,4 | 2,7 | 3,7 |
| 11 | 4,5 | 4,3 | 4,6 | 4,7 | 4,1 | 4,1 | 4,1 | 4,5 | 4,4 | 4,1 |
| 12 | 2,5 | 2,3 | 2,6 | 2,5 | 3,2 | 3,4 | 3 | 2,4 | 2,7 | 3,2 |
| 13 | 3,6 | 4,7 | 4,2 | 4,7 | 4,8 | 4,3 | 4,5 | 4,9 | 4,5 | 3,1 |
| 14 | 3,6 | 3,1 | 3,5 | 3,9 | 3,8 | 4 | 4 | 4 | 3,7 | 4,3 |
| 15 | 3,5 | 3,6 | 3,8 | 4,1 | 4,4 | 3,3 | 4 | 3,7 | 3,8 | 4,3 |

Соответственно можно предположить, что так или иначе в межличностном восприятии существует элемент оценивания. Любая личность нами так или иначе оценивается по тем или иным критериям, занимает какое либо место в нашей психической реальности. Это подтверждает идею Ф.Хайдера, который утверждал, что для человека свойственно рассуждать таким образом: «плохой человек обладает плохими чертами, хороший человек обладает хорошими».

Таким образом, можно сделать вывод, что «не принимаемые» учителя «оценены» не выше четырех баллов, по всем остальным качествам, что говорит о достаточно «ровном» и определенном сложившемся мнении, относительно данных преподавателей. Практически обратную картину можно пронаблюдать среди учителей получивших более высокие баллы. Оценки их качеств тоже незначительно отличаются друг от друга.

Выводы:

- как влияют особенности межличностного восприятия старшеклассниками на ситуацию конфликта?

- «всприятный» учитель оценивается учащимися в целом отрицательно, нежели положительно, то есть как не обладающий положительными личностными качествами, такая особенность искажения межличностного восприятия подчеркивалась Ф.Хайдером;

- такую особенность искажения межличностного восприятия необходимо учитывать преподавателю в своей деятельности.

3 СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТАМИ В СТАРШИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Учащиеся старших классов иначе, нежели учителя воспринимают и дают оценку одной и той же ситуации взаимодействия. Для примера можно привести такой довольно частый случай, который встречается в школьной практике. Учитель делает замечание учащемуся по поводу невыполненного домашнего задания или за опоздание на урок. В последствии этот же учащийся интерпретирует сложившуюся ситуацию на перемене своим одноклассникам, что учитель к нему «придирается».

Педагог, сделавший данное замечание находится в полной уверенности, что выполнил свою воспитательную функцию, и поступил правильно, в его глазах данный ученик «лентяй и прогульщик». Хотя несомненно, и сам учащийся и его товарищи понимают в глубине души, что учитель в данном случае прав, но в силу действия механизмов психологической защиты и нежелания отступать от выбранной им удобной позиции, где учитель является «строгим педантом, помешанным на никому не нужном предмете», а они «нормальные ребята». И так легко варьируя словами, человек придает одному и тому же событию совершенно иное значение.

Ведь лексический смысл словосочетания «сделал замечание» значительно отличается от слова «придирался».

В данное время существует достаточно много специальной литературы, где идет описание педагогического конфликта с позиции взрослых людей, учителей, психологов, в которых разрабатываются подробные версии причин возникновения конфликта с опорой на готовые научные теории относительно подросткового возраста, с использованием сложнейших речевых оборотов, присущих развитой лексике взрослых, обладающих высоким уровнем интеллекта. Несмотря на это можно отметить, что любая ситуация принимает какой либо смысл породившего. Подросток будет по своему воспринимать или описывать какую-либо ситуацию, как и любой другой человек. В какой-либо индивидуальной интерпретации тоже самое событие или явление будет принимать совсем иное значение, что отмечается ведущими психологами современности Куртом Левиным, А.Р.Лурия, Милтоном Эриксоном в частности специалистами по нейролингвистическому программированию.

Таким образом, наше исследование основных причин возникновения педагогических конфликтов в старших классах имело перед собой определенную цель: изучение того, как воспринимают и описывают, как определяют ситуацию как конфликтную, и по каким критериям относят какого-либо учителя к разряду конфликтных. Для реализации данных задач, нами был использован метод письменного опроса. Учащимся было дано задание выбрать преподавателя, отношения с которым были достаточно сложными и конфликтными, затем изложить на бумаге. Такое условие выполнения задания исключило возможность навязывания каких-либо искусственно взятых положений со стороны экспериментатора. Таким образом данное задание оказалось учащимся понятным, а главное дало простор для их субъективного

интерпретирования конфликта с педагогом. Всего нами было опрошено 62 учащихся, которые для возможности сравнения их высказываний были взяты из разных учебных заведений.

Перед тем как приступить непосредственно к анализу полученных высказываний, мы приведем наиболее интересные примеры таких высказываний учащихся. Необходимо заметить, что такое анкетирование проводилось анонимно, и старшеклассники оказали нам доверие в том, что их отзывы о конфликтных учителях не будут переданы преподавателям, но крайней мере до конца их обучения в школе, поэтому учащиеся писали достаточно откровенно. Кроме прочего большинство высказываний относилось лишь к одному учителю, которого учащиеся считали наиболее «конфликтным» и неприятным. Читать подобные отзывы в таком количестве было достаточно сложно, так как многие учащиеся были просто переполнены «злостью» и раздражением, отрицательными эмоциями, излившимися в их работе, в момент чтения наступает «эффект заражения», появляются негативные переживания у самих экспериментаторов.

Примеры высказываний учащихся

«Р.Ш. во всех случаях кричит, кричит, когда не надо. Она меня бесит. Я ее ненавижу. И меня она тоже терпеть не может. Мы с ней часто ругаемся. Мне не нравится в ней ее прическа, губы, нос, ноги и не нравится ее одежда.

Она ставит мне всегда тройки. Мне не нравится ее характер голос одним словом я ее терпеть не могу, презираю не уважаю. Кричит постоянно.

Она себя считает самой умной. Впрочем она конченная.»

Ученица 11 класса

«Ставит двойки, даже если ты был на больничном, на одну минуту опоздаешь- посылает к директору. И вообще у нее лицо противное. Она может принять меня за кого-то другого из нашего класса. Меня раздражает ее голос, движения, она много хвастается, что получила высшее образование, преподавала в высших учебных учреждениях и студенты ее уважали. Она думает, что ее должны будут уважать и в школе. Она силой и своим авторитетом, которого у нее нет добивается от нас этого. Но я не стану уважать учителя, который нас критикует, и вообще я стараюсь не ходить на ее уроки.

Эта женщина просто обиженная и мне ее жалко с одной стороны она может быть и хочет найти подход с хорошей стороны, но ее тут же отвергают, и она начинает обижаться и как-то хочет отомстить, «как вы ко мне, так и я к вам», и пугает «Я вас на экзаменах провалю». Но ее тоже можно понять - ведь она одинока. Я ее как-то застала одну, за своим рабочим столом, покинутую, обиженную, а во взгляде читается вопрос: За что? Зачем? И мне ее стало жалко».

Ученица 11 класса

«Поведение на уроке. Она даже не разбирается и начинает кричать. Даже, если кинешь линейку, и она увидит, то выгонит с урока, и еще говорит, чтобы извинились.

Она очень требовательна. Даже с учебником и тетрадкой нельзя выходить и отвечать, а хотя задает рассказывать на 3-4 листа. То она иногда говорит, чтобы

Бросается в глаза частое употребление свойственное для данного возраста, специфической лексики, например: «психует», «конченная». Кроме того, уже даже после прочтения данных отзывов становится понятно, что старшеклассникам особенно не нравится нервный и несдержанный учитель и именно эта черта, безусловно препятствующая нормальной коммуникации многократно ими подчеркивается. Такой учитель ими преподносится как неправый, непонимающий, в то время как они «нейтральные, объективные, непонятые».

В итоге корень проблемы большинству старшеклассников видится в учителе. Безусловно, нельзя преуменьшать тот факт, что описываемые действия учителя явно несправедливы, жестоки. Учащийся не предпринимает попыток пойти навстречу учителю, нейтрализовать возникающее противоречие, они становятся пассивными и часто бесстрастными наблюдателями «срывов» преподавателя.

Таблица 4

Особенности «конфликтного» учителя

| Тема высказываний | Кол-во в % по первому учебному заведению | Кол-во в % по второму учебному заведению |
|--|--|--|
| Высказывания, свидетельствующие о недостаточно развитых коммуникативных умениях преподавателя (низкой способности к эмпатии, употребления оскорбительных выражений в адрес учащихся) | 40 | 43 |
| Указания на то, что преподаватель проявляет негативные эмоции по отношению к учащимся | 30 | 23 |
| Учитель непонятно излагает учебный материал | 7 | 1 |
| Повышенная требовательность учителя (задает больше нежели это учитывает школьная программа) | 5 | 17 |
| Недостатка внешности преподавателя | 1 | 6 |
| Физические недостатки (слух, зрение, дикция) | 12 | 2 |
| Указания на то, что преподаватель читает лекции по учебнику | 0 | 7 |
| Преподаватель не может заинтересовать своим предметом | 0 | 1 |
| Отказывается проводить дополнительные индивидуальные занятия | 1 | 0 |
| Несправедливо ставит оценки | 1 | 0 |
| Не отпускает с урока, если ученик отпрашивается | 2 | 0 |
| Задерживает на уроке во время перемены | 1 | 0 |

Бросается в глаза частое употребление свойственное для данного возраста, специфической лексики, например: «психует», «конченная». Кроме того, уже даже после прочтения данных отзывов становится понятно, что старшеклассникам особенно не нравится нервный и несдержанный учитель и именно эта черта, безусловно препятствующая нормальной коммуникации многократно ими подчеркивается. Такой учитель ими преподносится как неправый, непонимающий, в то время как они «нейтральные, объективные, непонятые».

В итоге корень проблемы большинству старшеклассников видится в учителе. Безусловно, нельзя преуменьшать тот факт, что описываемые действия учителя явно несправедливы, жестоки. Учащийся не предпринимает попыток пойти навстречу учителю, нейтрализовать возникающее противоречие, они становятся пассивными и часто бесстрастными наблюдателями «срывов» преподавателя.

Таблица 4

Особенности «конфликтного» учителя

| Тема высказываний | Кол-во в % по первому учебному заведению | Кол-во в % по второму учебному заведению |
|--|---|---|
| Высказывания, свидетельствующие о недостаточно развитых коммуникативных умениях преподавателя (низкой способности к эмпатии, употребления оскорбительных выражений в адрес учащихся) | 40 | 43 |
| Указания на то, что преподаватель проявляет негативные эмоции по отношению к учащимся | 30 | 23 |
| Учитель непонятно излагает учебный материал | 7 | 1 |
| Повышенная требовательность учителя (задает больше нежели это учитывает школьная программа) | 5 | 17 |
| Недостатки внешности преподавателя | 1 | 6 |
| Физические недостатки (слух, зрение, дикция) | 12 | 2 |
| Указания на то, что преподаватель читает лекции по учебнику | 0 | 7 |
| Преподаватель не может заинтересовать своим предметом | 0 | 1 |
| Отказывается проводить дополнительные индивидуальные занятия | 1 | 0 |
| Несправедливо ставит оценки | 1 | 0 |
| Не отпускает с урока, если ученик отпрашивается | 2 | 0 |
| Задерживает на уроке во время перемены | 1 | 0 |

Для того чтобы определить, упоминание каких существенных черт «конфликтного» учителя встречается наиболее часто и выделить наиболее существенные, основные черты, с помощью которых старшеклассники определяют учителя как конфликтного, мы систематизировали полученные высказывания от 62 респондентов на смысловые группы и подсчитали количество высказываний, относящихся к каждой группе. Результаты классификации отражены в таблице 4.

Наибольший % высказываний, пришелся на первую и вторую колонки таблицы, где школьники отмечают такие качества «конфликтного» учителя, как: недостаточно развитые коммуникативные умения (в первом учебном заведении 40%, во втором 43%), о чем свидетельствует низкая способность к эмпатии, употребление оскорбительных выражений в адрес учащихся, проявление негативных эмоций (в первом учебном заведении 30%, во втором 23%).

Процентное соотношение ответов учащихся двух учебных заведений показывает, что учащиеся из разных учебных заведений показали почти одинаковые результаты при выделении выше названных качеств «конфликтного» учителя. Поэтому данные характеристики можно считать существенными. Дополнительные особенности поведения совсем не обязательно определяют учителя как «конфликтного», и могут быть присущи в той или иной степени любому преподавателю.

Исходя из полученных нами данных, мы составили описательную характеристику черт поведения, присущих «конфликтному» учителю с позиций старшеклассников.

Перечень черт поведения присущих «конфликтному» учителю:

- часто разговаривает на повышенных тонах. Малейшая оплошность ученика вызывает взрыв негативных эмоций, которые немедленно изливаются на учащихся. Общее неумение контролировать свои эмоции, нервозность, несдержанность (крик, плач). Такое поведение учителя создает так называемый «эффект заражения», таким образом учитель создает «больную» атмосферу, навязывая свою нездоровую интерпретацию действительности и втягивая за собой весь класс, вместо того чтобы дать разумный анализ ситуации и достойно выйти из создавшегося положения;

- бестактность по отношению к учащимся, которая проявляется в употреблении оскорбительных выражений в их адрес;

- употребление в речи запугивающих выражений, например: «Ты у меня хороших оценок не получишь!»;

- избирательное отношение к учащимся, которое выражается в более мягком отношении к «хорошим» по сравнению с теми, кто отмечен у этого учителя как «плохой»;

- стремление добиться авторитета у учащихся силой, навязывание учащимся позиции жесткого диктата, где преподаватель не тратит лишнее время на поиск необходимых убеждающих аргументов, применяя лишь угрозы. Отказывается выслушать мнение учащихся;

- игнорирует учащихся, намеренно делает вид, что не слышит, когда к нему обращаются;
- проявляет нетерпение, когда учащийся просит объяснить или повторить еще раз;
- часто обвиняет, ругает, критикует учащихся, использует строгие методы наказания (вызывает родителя, директора, завуча), при редком поощрении;
- стремление занять позицию «Несправедливо обиженного», «Жертвы» или «Учителя заставляющего учиться нерадивых учеников».

Выявленные нами особенности поведения конфликтного учителя совпадают с «деструктивными приемами обсуждения» выделенными Н.В. Гришиной.

Примеры деструктивных приемов в обсуждении:

- запугивания и угрозы;
- унижения партнера, оскорбление в его адрес;
- ссылки на свой авторитет и отрицание авторитета другого;
- уклонение от обсуждаемой проблемы;

Такие методы имеют за собой цель помешать «прогивнику», и относиться к так называемой технике «борьбы», когда участники конфликта практически не признают право другого на неприятие этого влияния и не стесняются в средствах воздействия на другого. Разумеется, такие приемы не ведут к улаживанию конфликта, а напротив усугубляют его. Такого рода поведение учителя имеет под собой определенную основу в виде убеждений, установок на восприятие учащихся, исследование влияния которых на результат межличностного восприятия показал А.А.Бодалев. Очевидно, что учителя, использующие такого рода деструктивные приемы воздействия на учащихся, имеют убеждения и установки против учащихся негативного содержания.

Таким образом, учителя, у которых возникают частые конфликты с учениками, обладают определенными деструктивными чертами поведения, которые препятствуют успешному взаимодействию с учащимися и способствуют частому возникновению конфликтов. Очевидно, что причиной подобного поведения учителя служит наличие негативных установок и убеждений относительно учащихся.

Выводы:

- проведенное исследование показывает существование сходных особенностей и стратегий поведения педагога, способствующих созданию ситуации конфликта, то есть описание деструктивных черт поведения «конфликтного» учителя у учащихся старшего школьного возраста разных учебных заведений совпадает;
- выявленные нами особенности поведения конфликтного учителя соответствуют деструктивному стилю поведения в конфликтной ситуации-«борьбы»;
- одним из самых основных положений психологической характеристики «конфликтного» учителя, которая вызывает «неприязнь» старшеклассников, является проявление учителем повышенной негативной эмоциональности, которая проявляется в форме крика, раздражительности, нетерпения, характерного для стиля «борьбы».

3.1 Особенности стиля поведения старшеклассников в конфликте

Стиль поведения в конфликте напрямую отражает установки, особенности темперамента и характера какого-либо человека. Для того чтобы определить, как предпочитают вести себя старшеклассники в ситуации конфликта с учителем, мы использовали тест К.Томаса «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях».

Тест Томаса направлен на выявление репертуара поведенческих тенденций в противоречивых ситуациях. Человеку предлагается 30 пар суждений, каждое из которых отражает одну из возможных стратегий поведения. Испытуемый выбирает из каждой пары суждений то, которых отражает одну из возможных стратегий поведения. Испытуемый выбирает из каждой пары суждений то, которое он считает более соответствующим его типичному поведению («обычно я веду себя», «скорее всего я бы повел себя таким образом»).

В основании типологии конфликтного поведения К.Томаса два стиля поведения—это кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напряженность для которой характерен акцент на защите собственных интересов.

Соответственно этим двум основным измерениям К.Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

- соревнование (соперничество, борьба), наименее эффективный, но наиболее часто используемый способ поведения в конфликтах выражается в стремлении добиться своих интересов в ущерб другому;
- приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов, ради интересов другого;
- уклонение (уход), для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.
- компромисс, как соглашение между участниками конфликта, достигнутое путем взаимных уступок;
- сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

К.Томас считал, что избежав конфликта, ни одна сторона не достигнет успеха в случаях конкуренции, приспособления и компромисса либо один из участников оказывается в проигрыше, а другой выигрывает или оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки.

И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше. В тестировании принимали участие учащиеся 10-11 классов, всего 110 человек. Результаты исследования отражены в таблице 5.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что 100% (110 человек) учащихся, ситуативно проявляют весь предложенный перечень стилей поведения в конфликте. Наиболее предпочитаемым, как у юношей, так и у девушек оказался стиль «компромисс». Наименее предпочитаемый у юношей 10-11 классов оказался стиль «приспособление» (38% и 36%), у девушек этот же стиль, наоборот, занимает второе место после наиболее предпочитаемого «компромисса» (58% и 55%).

Таблица 5.

Результаты тестирования старшеклассников

| Класс | Юноши | | Девушки | |
|-----------------|----------|----------|----------|----------|
| | 10 класс | 11 класс | 10 класс | 11 класс |
| Стили поведения | | | | |
| Соперничество | 50% | 56% | 44% | 51% |
| Сотрудничество | 38% | 62% | 45% | 43% |
| Компромисс | 59% | 62% | 63% | 66% |
| Избегание | 57% | 34% | 42% | 48% |
| Приспособление | 38% | 36% | 58% | 55% |
| Количество | 32 | 20 | 28 | 30 |

Чтобы определить, насколько достоверно такое различие, мы использовали методы анализа экспериментальных данных. Достоверность различия процентов определялась по критерию Стьюдента в результате чего подтвердилось, что такие различия между юношами и девушками достоверны. Использование девушками стиля «приспособление» свидетельствует о психологических различиях в поведении девушек и юношей.

По стилю «соперничество» данные у юношей несколько выше и наблюдается увеличение у юношей на 6% у девушек на 7% в одиннадцатом классе по сравнению с десятым, по критерию Стьюдента такое различие не может быть достоверным, а значит можно утверждать, что учащиеся 10 и 11 классов существенных отличий в предпочтении этого стиля не проявляют. Стиль «сотрудничество» в процентном отношении, оказался выше у юношей 11 класса по сравнению с юношами 10 класса, у девочек на одинаковом уровне. По стилю компромисс у учащихся 11 классов и девушек и юношей на 3% больше чем у десятиклассников. Стиль избегание у одиннадцатиклассниц выше на 6%, чем у девушек десятого класса, у одиннадцатиклассников, наоборот, на 19% ниже, чем у юношей 10 класса. Стиль «приспособление» у одиннадцатиклассников ниже на 3% у девушек и на 2% у юношей, по сравнению с десятиклассниками.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что в конфликте старшеклассники используют гибкую систему стратегий поведения, ни у одного учащегося полного «отказа» от какого либо стиля не наблюдалось. Наиболее предпочитаемым у старшеклассников является стиль компромисса, когда участники конфликта идут друг другу на взаимные уступки. Статистически достоверным оказалось, что девушки на 20% больше, чем юноши используют стиль приспособление, который у них занимает второе место, на третьем месте – соперничество и примерно одинаковое положение занимает сотрудничество и избегание. У юношей же на втором месте после компромисса находится стиль сотрудничество, затем идет соперничество, потом избегание и приспособление.

Для того, чтобы подтвердить полученные нами результаты мы провели данное тестирование в техникуме, в группе из 30 человек, где обучались только юноши. Значения, полученные у данной группы испытуемых, были практически одинаковы, как и у юношей обучающихся в школе, но стиль приспособления у них составил 56%, то есть ничем не отличался от показателей по этому стилю у девушек, обучающихся в школе.

Таким образом, практика показывает реальные различия в индивидуальном стиле поведения в конфликте в зависимости от социального окружения и прочих факторов влияющих на формирование личности.

Необходимо отметить так же и то, что данные, полученные в нашем исследовании, ориентированы на описание поведенческих стратегий, так называемого «среднего» старшеклассника. Индивидуальные же показатели какого-либо отдельно взятого старшеклассника могут существенно отличаться от средних значений, в представленной нами таблице. Эти различия определяет и семейный стиль воспитания, темперамент, характер, уровень социального интеллекта, система установок и другие базовые составляющие личности.

Таким образом, результаты тестирования показывают старшеклассникам свойственно использовать в конфликте различные стили взаимодействия, что говорит о достаточной гибкости не предназначенной специально для выявления предпочитаемого стиля поведения старшеклассника в конфликте с учителем, но она на самом деле информативна, так как, мы полагаем, что такое исследование снижает возможность проявления психологических защит и позволяет старшеклассникам быть более естественным, при ответах на вопросы данного теста.

Выводы:

- наиболее предпочитаемый стиль поведения в конфликтной ситуации у старшеклассников - компромисс, когда примирение достигается путем взаимных уступок.

- результаты тестирования показывают, что старшеклассники в основном используют неэффективные стили поведения в конфликте, очень малый процент выборов приходится на стиль сотрудничество, что не способствует конструктивному решению проблемной ситуации взаимодействия;

- давнее обстоятельство указывает на то, что в обществе в целом не уделяется внимания проблеме эффективного поведения в ситуации конфликта, в результате подрастающее поколение « взаимодействует» деструктивные модели поведения взрослых.

3.2 Основные стадии управления педагогическим конфликтом

Исходя из полученных ранее результатов исследования мы можем предположить, что старшеклассники в конфликтном взаимодействии с учителем могут вести себя по-разному, то есть использовать различные стратегии от избегания до соперничества. Тем не менее, в наиболее серьезные педагогические конфликты случаются тогда когда и учитель и учащийся

выбирают наименее эффективный стиль поведения в конфликтной ситуации. Таким стилем оказывается соперничество, а стили приспособление и избегания зачастую помогают лишь на время перенести конфликт, так как скрытое и возрастающее недовольство друг другом может при удобном случае проявиться.

Для того, чтобы понять как воспринимают и интерпретируют конфликт с учителем старшеклассники мы использовали метод наблюдения, интервью, открытого письменного опроса. Учащимся было дано задание или рассказать или написать на бумаге любой конфликт с учителем, который у них происходил в старших классах. Необходимо заметить, что большее количество опрошенных отвечали, что они никогда не вступали в конфликты с учителями, некоторые отвечали, что конфликты у них были, но они не хотят о них рассказывать. Ниже приведены примеры того, как старшеклассники описывают произошедший конфликт с учителем.

«Я не могу терпеть этого учителя. Она всегда чем-то недовольна. Если заговорил на уроке, она может выгнать тебя из класса или даже повести к директору и все из-за одного слова. Однажды я не была в школе по болезни, на следующий день как раз попал урок истории. Я не знала, что задавали и поэтому была не готова, дело в том, что живу я далеко и телефона у меня нет. Она не посмотрела ни на что и поставила мне два. Я даже не стала с ней спорить. Потому что это бесполезно. Она доведет спор до того, что в нем будешь виновата ты. Это такой человек прогивный. У нее даже нет любимчиков. Такое ощущение, что у нее все дети, как мусор. Мне кажется, что она в жизни неинтересный, холодный и безнравственный человек. Я бы с удовольствием при возможности отказалась от нее и от ее урока».

Ученица 11 класса

Однажды меня не было в школе две недели по болезни, я сказал учителю об этом, но она за домашнее задание поставила мне два. В этот же день в нашем классе ее любимица, посещающая, все уроки тоже не подготовилась, но ей она не поставила двойку. Из-за этого у меня был с ней спор. Она просто промолчала. Не знаю, почему она такая, может у нее маразм».

Учащийся 11 класса

«Однажды я пришла в школу с серьгой в носу. Учительница говорит: «Снимай!». Я отказалась выполнять ее требование. Учительница выгнала меня из класса. На следующий урок я снова пришла, так же как и в первый раз, и договорилась с классом, что если меня опять начнет выгонять, то со мной уйдет весь класс. Учительница промолчала. Потом она поняла, что я хорошо знаю предмет и теперь ставит мне хорошие отметки».

Учащаяся 10 класса

Исходя из полученного нами материала, мы выделили наиболее частые поводы, на основе которых возникает конфликт, их оказалось немного: неподготовленность к уроку, внешний вид, опоздания, прогулы, нарушения дисциплины. Безусловно, владей учитель навыками коммуникации, конфликтов можно было бы избежать. Но, пуская в ход излишнюю жесткость в

вынесении требования, вместо спокойного объяснения, сами же учителя переключаются на «сичность», забывая о настоящей причине разногласия.

Учитывая полученные нами описания конфликтных ситуаций, была составлена схема стадий педагогического конфликта, которые представлены ниже.

Таблица 6

Стадии протекания педагогического конфликта

| Стадии конфликта | Учитель | Ученик |
|---------------------------------|--|--|
| стадия конфликтно-генная | В категорической форме выражает замечание. Употребляет конфликтогены | Выслушивает замечание. Возмущается некорректной формой, в которой было предъявлено замечание |
| стадия «Взрыва» | Настаивает на своей позиции. Проявляет негативные эмоции | Укрепляется в своей позиции. Проявляет негативные эмоции |
| стадия рефлексии | Совершает рефлексию создавшейся ситуации. Продумывает свою дальнейшую стратегию поведения с данным учащимся | Совершает рефлексию создавшейся ситуации. Вырабатывает дальнейшую стратегию проведения с учителем |
| стадия нормализации и отношений | На основе полученных сведений психологических особенностей учащегося учитель старается избежать дальнейшего развития конфликта | Стремиться избежать дальнейшего развития конфликта |

По признанию участников конфликта, последний возникает не из-за того, что учитель сделал не справедливое замечание, а из-за некорректной формы его предъявления, которая выражается в том, что учитель разговаривает на повышенных тонах, в голосе становятся слышны негативные эмоции, нетерпение, раздражение. Положение еще больше усугубляется, когда учитель в ответ на негодование ученика, начинает переходить на «личность», оскорбляя так или иначе учащегося, используя деструктивные приемы, старается проигнорировать учащегося.

Старшеклассник еще не обладает достаточным опытом правильного поведения при возникновении конфликтной ситуации, зачастую целиком и полностью отдается во власть отрицательных эмоций, теряя контроль. Возникающий при конфликте феномен возникновения отрицательных эмоций влечет за собой, как глубинная первопричина конфликта, утрату положительной эмоциональной связи между учителем и его воспитанником. В результате анализа выявленных стадий конфликта нами были выделены

основные составляющие компоненты педагогического конфликта, которые являются условием возникновения конфликта:

- отсутствие стремления понять другого, почувствовать его интересы как свои собственные, в результате возникает идеализация собственной позиции;
- негативные эмоциональные переживания;
- наличие определенных установок, способствующих возникновению конфликта:
- применение стиля «борьбы» в ситуации конфликта;
- неразвитая само регуляция.

Выводы:

- главную роль в возникновении конфликтов играет неэффективный стиль поведения участников учебно-воспитательного процесса, который используется ими в проблемной ситуации;
- возникающие в результате конфликта отрицательные эмоции способствуют усугублению конфликта, переходу от решения проблемной ситуации, на эмоциональную искаженную оценку личности оппонента;
- таким образом, изменение стиля поведения и контроль за своим эмоциональным отношением участников проблемной ситуации друг к другу при стремлении конструктивно решить возникшую проблему, позволит значительно снизить количество конфликтов.

3.3 Рекомендации по управлению профилактикой педагогических конфликтов

Факты, полученные нами в результате исследования, позволили выделить основные первопричины педагогического конфликта, без которых невозможно представить себе данное явление.

Основные первопричины педагогического конфликта:

- различие в занимаемой позиции между участниками конфликта;
- негативные эмоциональные переживания;
- наличие определенных установок, способствующих деструктивному развитию конфликта, например: «Если я уступлю, меня перестанут уважать», «Дай только волю ученикам – сядут на голову»;
- применение неправильной стратегии поведения в конфликте (подавление, угрозы);
- неумение регулировать свое поведение.

Специальные рекомендации, составленные нами для каждого отдельного пункта структуры педагогического конфликта, представлены в таблице 7.

Выводы, сделанные нами в результате исследования позволили наметить соответствующие пути профилактики и предупреждения педагогических конфликтов, которые легли в основу рекомендаций, оформленных в виде лекции и практических упражнений, приведенных в приложении. Обучение совершенствованию процесса общения и взаимодействия идет через усвоение специальных знаний (теории) и дальнейшее овладение способами их практического применения (практики).

Таблица 7

Пути психологической коррекции основных первопричин педагогического конфликта

| Корректируемая черта | Пути коррекции |
|--|---|
| Различие занимаемой позиции между участниками конфликта | Развитие умения понимать другого |
| Негативные эмоциональные переживания | Развитие умения контролировать свои эмоциональные переживания, эмпатии. |
| Наличие установок способствующих деструктивному развитию конфликта | Выявление и коррекция негативных установок |
| Применение неправильной стратегии поведения в конфликте | Обучение эффективной стратегии поведения |
| Неумение регулировать свое поведение | Развитие саморегуляции |

Исследуя случаи серьезных конфликтов в школе, можно выделить, прежде всего, в качестве первопричин их возникновения, наличие у участников такого конфликта жестких установок способствующих их возникновению. Роль установок подчеркивалась Л.И. Рюминой: «Очевидно, что новая реформа образования должна основываться на перестройке личностных установок педагогов, как главных субъектов учебно-образовательного процесса».

Выделенное Л.И. Рюминой описание учителя-манипулятора, аналогично для учителя использующего манипулятивный стиль «борьбы». Антиподом манипулятора является учитель актуализатор или фасилитатор, облегчающий получение учениками знаний (по Роджерсу), Основное отличие манипулятора от актуализатора – отсутствие доверия к себе и другим, стремление оказаться от ответственности, склонность обвинять других в свои неудачах, отсутствие стремление к развитию, косность взглядов и установок.

Таким образом, причины деструктивного поведения учителя, по мнению психологов-гуманистов, кроются, прежде всего, в изначально занимаемой педагогом мировоззренческой позиции.

В разработанном нами теоретическом и практическом материале был сделан акцент на понимание учителем роли мировоззренческой позиции, им занимаемой в формировании процесса общения взаимодействия с учащимися.

С целью фиксации личностных изменений учителей, по проблеме безконфликтных взаимоотношений с учащимися, которыми были получены необходимые знания, нами использована методика К. Томаса «Стили поведения в ситуации конфликта», тестирование проводилось в начале исследования и после усвоения учителями необходимых знаний. Обобщенные результаты тестирования учителей отражены в «таблице 8».

Таблица 8

Итоги психологической профилактики по предупреждению школьных конфликтов

| Время проведения тестирования | Предпочитаемый стиль поведения | | | | |
|--|--------------------------------|----------------|------------|-----------|----------------|
| | Соперничество | Сотрудничество | Компромисс | Избегание | Приспособление |
| До прохождения программы | 67% | 50% | 42% | 67% | 25% |
| После прохождения программы | 25% | 83% | 75% | 33% | 33% |
| Количество человек, принимавших участие в тестировании: 12 | | | | | |

Результаты проведенного тестирования отражают существенные изменения в стиле поведения преподавателей. Если ранее стили «соперничество» наряду с «избеганием» преобладали, то после усвоения учителями разработанных нами рекомендаций и практических упражнений предпочитаемый учителями стал эффективный стиль поведения-«сотрудничество», увеличился на 33% и уменьшился наименее эффективный стиль «соперничество» на 38%.

Таким образом, разработанные нами рекомендации позволили учителю более осознанно подойти к пониманию взаимосвязи стиля поведения и количеством возникновения конфликтов с учащимися, понять и исправить связанные с этим недостатки.

Кроме того для проверки эффективности рекомендаций мы использовали отзывы учащихся, полученные в доверительной беседе. Многие школьники свидетельствовали об улучшении взаимоотношений с учителями, указывали на применение стиля сотрудничества в проблемных ситуациях, снижение количества конфликтов, возникающих в системе учитель-старшеклассник.

Выводы:

- авторские рекомендации, ориентированные на изменение стиля поведения в ситуации конфликта, показали свою результативность на практике;
- достоинство данной рекомендации заключается прежде всего в том, что данные, использованные для ее создания, были выявлены путем специального исследования и имеют тесную связь с практикой.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование направлено на снятие противоречий между необходимостью бесконфликтного управления процессом взаимодействия участников образовательного процесса и недостаточной разработанностью психолого-педагогического инструментария управления данным процессом.

Избрав предметом исследования особенности стиля поведения и учащихся в ситуации конфликта, межличностное восприятие старшеклассников в конфликте, нами была выдвинута гипотеза: если предположить, что основной причиной педагогического конфликта является использование учителем неэффективного стиля поведения, то изменение его окажет влияние на совершенствование процесса общения и взаимодействия и позволит значительно снизить количество конфликтов.

Общим итогом магистерской диссертации явились конкретные рекомендации по управлению конфликтами в процессе взаимодействия с позиций профессионального совершенствования учителя, апробированная программа «Карым-катынас психологиясы» для школьников, позволяющая сформировать навык этического общения, определение техник эффективной коммуникации варианты планов конспектов конкретных межличностных взаимодействий. модифицированный психолого-педагогический инструментарий, тематические публикации в периодической печати, практические материалы для психологов учреждений образования.

Научная новизна заключается в изучении конфликта в системе «учитель-старшеклассник» с позиций самих старшеклассников, в установлении основных причин возникновения конфликтов как результата ошибочных действий учителей-предметников, в выявлении особенностей поведения старшеклассников в конфликтной ситуации, в конфликтных условиях.

В состав теоретической части вошли основные научные положения о конфликтах в менеджменте образования. Представления о межличностном конфликте, конфликтных личностях и особенностях межличностного восприятия, психической реальности, механизмах психологической защиты управления конфликтами в системе «учитель-старшеклассник»

Разработан инструментарий управления конфликтом «конфликт» нами рассматривается как явление закономерное, выполняющее важные функции в психической жизни человека: связующую, коммуникативно-информационную, «оздоровления» отношений, сигнальную.

Разработаны рекомендации для учителя, по своей профессиональной принадлежности управляющего конфликтами, следовательно, выступающего фасилитатором. Если человек в результате конфликта действительно «освобождается» от породившей его проблемы, то переживание делает его более зрелым, психологически адекватным и интегрированным. Обдумывание ситуации приводит к ее лучшему осознанию.

Гипотеза, выдвинутая нами о влиянии стиля поведения учителя на возникновение конфликтов в системе учитель-старшеклассник, подтвердилась.

Результаты проведенного анкетирования среди учителей показали, что педагогические конфликты со старшеклассниками являются наиболее частыми. Выявилась потребность учителей в психологических знаниях по данному вопросу, в коррекции навыков управления конфликтом.

Неэффективный стиль поведения учителя, который приводит к возникновению конфликтов и является основной причиной их возникновения, имеет специфику, описанную нами в данной работе, и аналогичен так называемому стилю «соперничество» и приемам деструктивного общения выделенным ведущим специалистом в области конфликтов Н.В. Гришиной.

Одной из наиболее неприятных черт учителя, обычно сопутствующих деструктивному стилю поведения, с позиций старшеклассников, является проявление негативных эмоций по отношению к учащимся.

Результаты тестирования показывают, что подавляющее большинство старшеклассников использует неэффективные стили поведения в конфликте, что указывает на проблему общей неосведомленности о правилах поведения в конфликте.

Межличностное восприятие личности человека, с которой старшеклассник находится, в конфликтных отношениях искажается таким образом, что она воспринимается в целом «как не обладающая положительными качествами», что отрицательно влияет на характер и качество общения.

Рекомендации по психологической профилактике школьных конфликтов, разработанные нами с учетом основных условий, способствующих возникновению педагогических конфликтов и направленные на изменение стиля поведения учителя, показали свою эффективность на практике.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агеев Владимир Психология межгрупповых отношений.-М.,1983.-144с
2. Алфимова М.В. Психогенетика агрессивности //Вопросы психологии.,2003, №6.
3. Андреева Г.М.Социальная психология,-М.,1997.-с.69-117
4. Андреева Г.М. Психология социальной адаптации.-М., 2000.
5. Аникеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе.- М.,1983.-94с.
6. Альдер Херри Самоучитель НЛП.-М.,2000.-192с.
7. Атватер Иствуд Я вас слушаю. Советы руководителя, как слушать собеседника М., 1988.-11с.
8. Байярд Джин Ваш беспокойный подросток.-М, 1991.-224с.
9. Битянова М.Р. Социальная психология.-М.,1994
10. Берн Э. Игры в которые играют люди. Люди, которые играют в игры.- М.,1988
11. Бодалев А.А. Психология межличностных отношений // Вопросы психологии//-1993., выпуск 2,-с.87-88
12. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком.- М., 1982.-1999с.
13. Бодалев А.А. Психология личности.- М., 1986-187с.
14. Бойко В.В. Социально психологический климат в коллективе и личность.-М.,1983-207с.
15. Бородкин Ф.М. Внимание конфликт!-Новосибирск,1989-190с.
16. Брюнер Кристиан Жить с агрессивными детьми. –М., 1991-141с.
17. Вацлавик Пол Психология межличностных коммуникаций. –С.П., 2000
18. Вацлавик Павел Как стать несчастным без посторонней помощи.- М., 1990.-150с.
19. Грановская Р.М., Николская И.М. Психологические механизмы защиты личности –М., 1999
20. Чернеева Н.В. Психология конфликта. –СП., 2001
21. Гребенкин Ю. Психотехнология в рекламе –Новосибирск, 2002
22. Громова О.Н. Конфликтология –М.,2002
23. Донченко Е.А. Личность: конфликт, гармония. –1989.-173с.
24. Дубровина Н.В. Формирование личности старшеклассника –М., 1989
25. Дубов И.Г, Смирнов Л.М. Особенности восприятия значимых других старшеклассниками //Вопросы психологии// -1991, номер 3, -с.35
26. Зимняя Н.А. Педагогическая психология –Ростов-на-Дону, 1999
27. Зеркин Д.П. Основы конфликтологии-Ростов-на-Дону, 1998.-480с.
28. Кармин А.С. Конфликтология –М.,1999
29. Кашапов Р.К Курс практической психологии-Ижевск, 1999-448с
30. Кон С.И. Психология ранней юности.-М. 1989
31. Конер Ричард Введение в семейную психотерапию –Новосибирск, 1999 – с.27-46

32. Коннер Ричард Современные психотерапевтические подходы к лечению болезней и улучшению здоровья. –Новосибирск, 1999-с.27-46
33. Конер Ричард Стратегическая психотерапия –Новосибирск 1999-с. 42-47
34. Комаров О.Е., Тайшикова Г.Б. Методы Управления конфликтами в организации. Учреждение Павлодарский университет, 2004
35. Крам Томас Управление энергией конфликта –М., 2000
36. Кудрявцева В.Н. Основы Конфликтологии. –М., 1997. –200с.
37. Лебедева Л. Линии конфликта Арт терапевтическое упражнение// Школьный психолог 2003 № 16. –с8-9.
38. Леонгард Карл Акцентуированные личности –М.,1983
39. Лукашонок О.Н. Конфликтологический экид для учителя –М.,1998
40. Лупьян Я.А. Барьеры общения, конфликты, стресс., 1998.-233с.
41. Майэрс Девид Социальная психология –М.,2000
42. Марков Г.И. Справочник по конфликтологии.-СП, 200.-173с.
43. Мастербрук Уильям Управление конфликтными ситуациями и развитие организации. –М., 1996.-256с.
44. Мелибруда Е. Психологические возможности улучшения общения. М, 1986-254с.
45. Немов Р.С. Психология –М.,2002, том 3 –с.528-605
46. Овчарова Р.В. Справочная Книга Школьного психолога –М., 1996
47. Отто Вейнггер Пол и характер М., 1998
48. Панкратов В.И. Манипуляции в общении-М., 2000-208с.
49. Пиз Алан Язык телодвижений –СП., 2000-185
50. Петровская Л.А. Компетентность в общении-М.,1989-с. 142-143.
51. Римская Р. Практическая психология в тестах –М. 1999
52. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога-М., 1998
53. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе – М. 1991
54. Рюмшина Л.И. Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов //Вопросы психологии 2002, №1 с. 142.
55. Сельченко К.В. Прикладная конфликтология –М., 1999.-624 с.
56. Семенюк Л.М. Психологические Особенности поведения подросткови условия их коррекции – М.,1998
57. Силин А.Н. и др. Организационное поведение. Под редакцией профессора Э.М. Короткова и профессора А.Н. Силина –Тюмень: Вектор Бук. 2001.-340с. //Материалы научно-практической конференции Проблемы и перспективы применения стандартов ИСО серии 9000 в системе менеджмента качества организаций образования. Павлодар: Павлодарский университет, 2004.-296с., с.95-97.
58. Станкин М.И. Психология общения –М., 2000
59. Степанов С. Старшеклассник: Совокупный портрет //Школьный психолог 2003, №20-с.4.
60. Стеблюк И.В. Фрустрация, конфликт, защита //Вопросы психологии// 1991, выпуск 6-с.69.
61. Столяренко Л.Д. Основы психологии практикум –М., 1999-с. 624

62. Тайшикова Г.Б. Общение в конфликте и психологические способы их разрешения //Материалы научно-практической конференции Проблемы и перспективы применения стандартов ИСО серии 9000 в системе менеджмента качества организаций образования. Павлодар: Павлодарский университет, 2004.-296с., с.95-97.
63. Тугушкина М.К. Практическая психология для преподавателей –М.1997
64. Хасан Б.И. Структура обучения как продуктивный конфликт //Вопросы психологии// 2002, 36.-с79.
65. Хей Луиза Исцели себя сам-Каунас, 2000-346с.
66. Хьел Л., Зиглер Р.Теории личности-СП., 1997
67. Цукерман Г.А. Психология саморазвития –М. 1995, -с.25-28
68. Чарльз Ликсон Конфликт Семь шагов к миру-СП., 1997-160с.
69. Чернеева Е.В. Основные причины возникновения конфликтов в системе старшеклассник – педагог // Материалы научной конференции молодых ученых, студентов и школьников 3 сатпаевские чтения.-том 3, 2003.- с. 422-424.
70. Шабутани Т. Социальная психология –Ростов-на –Дону, 1998
71. Шихирев П.И. Современная социальная психология М. 2000
72. Шмелев А.Т. Основы психодиагностики –Ростов-на-Дону, 1996.-544с.
73. Шостом Эверетт Анти Карнеги. –Минск, 1999-400с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Особенности педагогического общения и взаимодействия

Материалы по профилактике педагогических конфликтов в старших классах (форма подачи – лекция, с практическими элементами в виде упражнений)/

Тема: Совершенствование педагогического общения и взаимодействия.

Цель: Повышение эффективности процесса педагогического общения и взаимодействия.

Задачи:

- Расширение осознания сущности педагогического общения, его основных функций и основных психологических закономерностях влияющих возникающих в этом процессе, формирование представлений о деструктивном и эффективном стиле поведения.

- Ознакомление с рекомендациями и практическими упражнениями, способствующими совершенствованию процесса общения, сокращению количества конфликтов.

План.

- Педагогическое общение и взаимодействие с учащимися. Основные функции педагогического общения.

- Модель взаимодействия, приводящая к конфликтам.

- Эффективная модель взаимодействия. Основные рекомендации.

Педагогическое общение и взаимодействие с учащимися. Процесс общения и взаимодействия имеет свою специфику: «Здесь заведомо субъекты неравны по уровню развития. Педагог – человек, обладающий большим опытом, школьник имеет небольшой жизненный опыт, поведение его импульсивно, воля слаба, способность к аналитической деятельности развита слабо». Учитель должен способствовать тому, чтобы в процессе общения учащийся поднялся на новый уровень развития.

Таблица А1

Особенности общения и взаимодействия в учебно-воспитательном процессе

| Функция учителя | Позиция учащегося | Позиция учителя |
|-------------------|-----------------------------------|--|
| Обучающая | Я учусь | Я обучаю |
| Мировоззренческая | Я развиваюсь как личность | Я помогаю выбрать правильный путь развития |
| Рефлексивная | Я хочу быть понятым | Я понимаю тебя, вижу причину и помогаю справиться с возникшими затруднениями |
| Эмоциональная | Я хочу быть эмоционально принятым | Я выражаю эмоциональное принятие |

Таким образом, в структуре педагогического общения можно выделить четыре функции:

а) обучающая учитель передает знания учащимся по своему предмету, учащиеся усваивают эти знания;

б) мировоззренческая- учитель это человек, который имеет свою индивидуальную систему взглядов и убеждений, которая проявляется в его поступках и поведении, а также в отношении к учащимся и окружающим его людям. Система взглядов ученика менее совершенна, ученик находится в поиске идеалов, испытывает верность тех или иных убеждений на практике, часто имеет ошибочные представления. Иными словами внутренний мир старшеклассника зачастую дисгармоничен. Поэтому в раннем юношеском возрасте человек пытается развить собственные философские взгляды, определить свои ценности, чтобы обрести внутреннюю гармонию.

Примером, образцом для подражания в этом случае становится взрослый человек. Учитель выступает как носитель общественных ценностей, взглядов, убеждений, моральных норм, которые он выражает в процессе учебно-воспитательной деятельности. Необходимо подчеркнуть что учащийся стремится обрести гармоничную систему представлений о мире, уточнить и разработать модель своего поведения в нем, определиться в отношении к окружающим его людям. В этом случае учитель, помогая учащимся приобрести гармонию взаимоотношений, выступает в роли философа, психолога, терапевта: «Педагог оказывает на своих учеников не только обучающее влияние, но и так же воздействует на них своей личностью, духовностью, эмоциональностью, получая от них соответствующий отклик, связанный с их индивидуально-личностными особенностями и эмоциональным состоянием в каждый конкретный момент. Такая ситуация сходна с тем, что называют психотерапевтическим взаимодействием в широком смысле слова»;

в) рефлексивная- основная суть данной функции, заключается в том, что учитель правильно «отражает» индивидуальность ученика, при случае точно диагностирует причину его затруднений, чтобы подобрать индивидуальные пути воздействия на него;

г) эмоциональная- для того, чтобы процесс обучения возник и развивался, необходима соответствующая основа, то есть положительная эмоциональная связь между участниками учебно-воспитательного процесса. При утрате этой связи нарушается функционирование всей системы педагогического общения. Поэтому наличие и поддержание положительной эмоциональной связи является одним из главных условий педагогического общения.

Модель взаимодействия приводящая к конфликтам

Нарушение педагогического общения обычно проявляется в дисгармоничном проявлении эмоциональной, рефлексивной, мировоззренческой функции.

а) Нарушение мировоззренческой функции появляется в случае неявного выражения, в результате возникающих противоречий гуманистической позиции учителя и как следствие использование им в проблемной ситуации неправильного стиля поведения, вместо сотрудничества.

Примеры неэффективного стиля поведения

- Часто разговаривает на «повышенных» тонах. Малейшая оплошность ученика вызывает взрыв негативных эмоций, которые немедленно изливаются на учащихся. Общее неумение контролировать свои эмоции, нервозность, несдержанность (крик, плач). Такое поведение учителя создает так называемый «эффект заражения», таким образом учитель создает «больную» атмосферу, навязывая свою нездоровую интерпретацию действительности и втягивая за собой весь класс, вместо того чтобы дать разумный анализ ситуации и достойно выйти из создавшегося положения.

- Бестактность по отношению к учащимся, которая проявляется в употреблении оскорбительных выражений в их адрес:

- Употребление в речи запугивающих выражений, например: «Ты у меня нормальных оценок не получишь!», «Вызову твоих родителей, завуча, директора!».

- Избирательное отношение к учащимся, которое выражается в более мягком отношении к «хорошим» по сравнению с теми кто отмечен у этого преподавателя как «плохой».

- Стремление добиться авторитета у учащихся с силой, навязывание учащимся позиции жесткого диктата, где преподаватель не тратит лишнее время на поиск необходимых убеждающих аргументов, применяя лишь угрозы. Отказывается выслушать мнение учащихся.

- Игнорирует учащихся, намеренно делает вид, что не слышит, когда к нему обращаются.

- Проявляет нетерпение, когда учащийся просит объяснить или повторить еще раз.

- Часто обвиняет, ругает, критикует учащихся, использует строгие методы наказания (вызывает родителя, директора, завуча), при редком поощрении.

- Стремление занять позицию «Несправедливо обиженного», «Жертвы» или «Учителя заставляющий учиться нерадивых учеников».

Выделенные нами особенности неэффективного поведения совпадают с «Деструктивными приемами обсуждения» выделенными профессором Н.В. Гришиной.

Примеры деструктивных приемов в обсуждении.

- Запугивания и угрозы.

- Унижения партнера, оскорбление в его адрес.

- Ссылки на свой авторитет и отрицание авторитета другого.

- Уклонение от обсуждаемой проблемы.

Такие методы имеют за собой цель помешать «противнику», что относится к так называемой технике «борьбы», когда участники конфликта практически не признают право другого на неприятие этого влияния и не

стесняются в средствах воздействия на другого. Разумеется, такие приемы не ведут к улаживанию конфликта, а напротив усугубляют его.

Такого рода поведение учителя имеет под собой определенную основу в виде убеждений, установок на восприятие учащихся, исследование влияния которых на результат межличностного восприятия показал А.А.Бодалев. Очевидно, что учителя, использующие такого рода деструктивные приемы воздействия на учащихся, имеют убеждения и установки против учащихся негативного содержания.

Таким образом, учителя, у которых возникают частые конфликты с учениками, обладают определенными деструктивными чертами поведения, которые препятствуют успешному взаимодействию с учащимися и способствуют частому возникновению конфликтов. Очевидно, что поведение, которое «транслирует» педагог, выражает его мировоззренческую позицию, в которой преобладает дисгармония, недоверие к окружающим, боязнь быть собой.

- нарушение рефлексивной функции – учитель не учитывает индивидуальность учащихся, не старается точно установить причины их затруднений и как следствие теряет контакт с учениками;
- нарушение эмоциональной функции – проявляется в том, что учитель часто выражает отрицательные, агрессивные эмоции по отношению к учащимся в виде крика, нетерпения, игнорирования (косвенная агрессия). В результате возникает феномен утраты положительной эмоциональной связи, ученик и учитель «теряют» друг друга. В результате проявляется феномен искажения межличностного восприятия в ситуации, когда оппоненты начинают оценивать друг друга отрицательно по всем личностным качествам, что отмечено еще Ф. Хайдером. В этом случае ученик «закрывается» и процесс знаний затрудняется.

Иными словами если люди начинают испытывать друг к другу отрицательные эмоции, то это «снимается» с большим трудом и остается надолго. Поэтому учителю необходимо развить в себе способность, контролировать свою эмоциональную сферу, учиться делать замечания без неприязни в голосе.

Модель эффективного общения. Основные рекомендации.

Можно выделить три основные функции, касающиеся непосредственно процесса эффективного общения.

Мировоззренческая. Необходимо помнить, что осуществляя воспитательное воздействие на учащегося нужно опираться прежде всего на гуманистические принципы, и развивать учащихся в этом направлении. Использование методов убеждения и разъяснения в проблемных ситуациях межличностного взаимодействия сейчас является одним из наиболее эффективных. Проводить любое воспитательное воздействие необходимо с опорой на позитивные эмоции, искренним, уверенным тоном. Как отмечает Грановская: «Никакая идея не воспринимается без опоры на эмоции, которые делают высказывание убедительным». В качестве примера можно

привести отрывок из романа Л. Толстого «Война и мир»: «Именно эта волна любви, тревожная боль Пьера, доходя до сознания и чувства князя, меняет ситуацию спора. Теперь, вбирая в себя тепло, трепет сердца, душевную близость друга, князь Андрей на деле убеждался в том, что желание добра ближнему и любовь к нему вовсе не пустые слова, а непреложная реальность. Теоретические аргументы бледнеют рядом с аргументами действительного. Пьеру не удалось убедить князя Андрея, но ему удалось его изменить».

Современному учителю необходимо научиться владеть навыками фасилитатора. Фасилитация – переводиться как облегчение, помощь группе или отдельному человеку в организации собственной деятельности. Навыки фасилитатора предполагают формирование у педагогов новых установок, новых представлений о своей роли и миссии в процессе обучения. Эта роль должна трактоваться не как прямая «перекачка» знаний, имеющихся у педагога, в головы его учеников, а как создание условий для усвоения этих знаний путем исследования, применения, порождения или проживания знаний учащимися в процессе их самостоятельной учебной деятельности.

Навыки фасилитации.

- Задавать открытые вопросы, на которые нельзя ответить «да» или «нет». Такой вопрос предполагает высказывание, а значит самораскрытие ученика. Открытые вопросы обычно начинаются со слов: как, когда, почему, что и кто.

- Позитивно реагировать на любой сигнал, идущий от группы и ее участников, принимать его уважительно. Причем не просто тактично а с искренним пониманием того, что любая реакция участников – это часть работы: материал для обсуждения, анализа, коррекции. Наличие той или иной реакции участников означает включенность в процесс работы. Любая реплика или вопрос должны быть выслушаны, при необходимости переформулированы в положительном ключе. После чего ведущий может задать вопросы участнику на понимание им собственными словами, чтобы при необходимости развить мысль им высказанную. Например: Участник (раздраженно): Я вообще перестал понимать о чем идет речь! По – моему мы занимаемся ерундой, пора переходить к делу. Ведущий (в позиции фасилитатора): Таким образом, вас раздражает возникшая ситуация, так как нить разговора, с вашей точки зрения, потеряна, и вообще мы занимаемся не тем, чем должны. При этом вы заинтересованы в том, чтобы обсуждение привело вас к определенному результату. Я попробую сформулировать смысл предыдущих высказываний, и мы вернемся к вопросу о том, связаны ли они с темой сегодняшней встречи.

- Поощрение индивидуальных высказываний учеников.

- Обеспечивать ясность позиций участников в конфликтных и просто запутанных беседах. Стимулирование доброжелательных отношений между членами группы, обеспечивается доброжелательной интерпретацией высказываний друг другу членов группы. Полученные ответы от группы, переадресовывать группе или ее отдельным участникам.

- Помогает группе делать выводы и принимать решения.

- Получает обратную связь от участников. В конце общения подводятся итоги членами группы и преподавателем.

Навыки фасилитации, являются частью правильной взаимосвязь и взаимопомощь участников учебно-воспитательного процесса особенно необходимых при решении спорных, проблемных ситуаций межличностного взаимодействия.

Существуют специальные приемы и правила конструктивного взаимодействия в проблемной ситуации.

- С самого начала спора, давайте себе установку решить его мирным путем и выражать дружелюбие. Тем самым сохранить во что бы то ни стало психологическую связь с человеком. Будьте гуманны.

- Будьте честны и правдивы не используйте приемы манипуляции или подавления оппонента. Не пытайтесь «перевернуть» истинные факты в пользу себе. Признайте свою неправоту, если таковая обнаружится.

- Не теряйте в споре истинную причину вашего столкновения, пытайтесь разрешить эту причину разумным путем, не вспоминайте прошлых ошибок оппонента.

- Аргументируйте, используйте разумные доводы, отстаивая свои убеждения.

- Критикуйте «идею» (поступок, неправильный ход мыслей), а не человека. Будьте вежливы.

- Внимательно выслушивайте доводы оппонента, дайте высказаться. Постарайтесь понять его точку зрения.

- Наблюдайте за происходящим как бы «со стороны», не давайте втянуть себя эмоционально в конфликт. Стремитесь сохранять самоконтроль.

- Задавайте вопросы.

- Говорите конкретно и ясно.

Рефлексивная функция. Для совершенствования данной функции необходимо развивать наблюдательность. Выдающийся психолог Карл Леонард отмечал: «Если мы хотим установить, действительно ли человек испытывает чувство печали, радости, воодушевления, надежды, опасения, разочарования, то одни его слова не могут служить гарантией. По мимике можно определить, соответствует ли то, что говорится, истине. Ничего не выражающее лицо свидетельствует о равнодушии, вопреки утверждениям о том, что человек полон печали или надежды. Или, когда человек хочет скрыть огорчение или досаду и заявляет, что «все это давно забыто». В таких случаях можно определить, что огорчение не прошло, что оно мучает человека поныне.

Интонации так же часто позволяют судить о том, что говорится более верно, чем сами слова. Таким образом, чтобы понять человека необходимо наблюдать за его мимикой, жестикуляцией и интонацией».

Упражнения на развитие рефлексии.

Упражнение «Понимание».

Во время беседы с учеником постарайтесь на мгновение «выйти» из своей позиции и представить себя в роли человека, сидящего перед вами.

Войдите в его эмоциональное состояние, попытайтесь понять его интересы, как свои собственные. Выполняя это упражнение как можно чаще, вы заметите, значительные улучшения в плане общения и взаимодействия с людьми.

Упражнение «Познание»

Почаще интересуйтесь учащимися, общайтесь с ними не только в официально-деловом ключе, беседуйте с ними. В ходе беседы постарайтесь выяснить, чем они увлекаются, что им нравится, какой жизнью они живут, о чем думают. В результате можно достигнуть лучшего понимания учащихся, чтобы найти индивидуальные пути воздействия на них, и усовершенствовать педагогическое общение.

Эмоциональная функция. Учителю необходимо помнить о силе негативных эмоций, их продолжительном воздействии и искажающем влиянии на межличностное восприятие. Поэтому необходимо научиться избегать проявления неприязни, негативных эмоций. Научиться высказывать замечания так, чтобы ученик чувствовал, что вы искренне удивлены, огорчены, разочарованы и одновременно, что вы при этом желаете ему помочь, сохраняете к нему доброжелательное отношение.

Такое поведение не вызовет у ученика негативной ответной реакции, а главное учитель сохранит возможность влиять на этого ученика в дальнейшем, так как ученик будет психологически открыт.

Упражнения на развитие эмоционально-положительной связи.

- Упражнение «Саморегуляция».

Во время урока постарайтесь представить, что вы смотрите на себя и за всем происходящим в классе как бы со стороны. Подумайте о том как воспринимают вас учащиеся, дайте себе оценку с их позиции, если вам, что то не понравилось, разберитесь в причинах постарайтесь исправить ситуацию.

Частое выполнение этого упражнения поможет учителю лучше контролировать учащихся, быть рациональным.

- Упражнение «Конструктивная критика».

Представьте, что вам необходимо сказать кому-нибудь, что вы чем-то недовольны. Постройте свое высказывание таким образом: сначала комплимент, затем конкретное описание того, чем вы недовольны, и своих чувств. Выглядит такое высказывание следующим образом: «Мария, я знаю, что ты всегда стараешься работать на уроке, но сегодня я огорчена тем, что ты меня не совсем внимательно слушаешь». Такое высказывание дает понять человеку, что вы объективно и непредвзято к нему относитесь и не вызовет отрицания.