

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНФЛИКТЫ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

СИДОРИНА Н.Н.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. НАУЧНО- ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ</b> .....	5
1.1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ УЧЕНИКАМИ И УЧИТЕЛЯМИ .....	5
1.2. СУЩНОСТЬ И ВИДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ .....	8
1.3. ПУТИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И РАЗРЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ .....	14
Вывод: .....	28
<b>ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ И УЧАЩИМИСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА</b> .....	29
2.1. ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ И ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ .....	29
2.2. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ .....	32
2.3. ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ С ПОДРОСТКАМИ .....	37
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	44
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	45
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b> .....	49

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы.** Конфликты между учащимися и педагогами — постоянная проблема образовательных учреждений, которая приводит к снижению эффективности обучения. Понимая психологические особенности ученика и педагога, можно дать рекомендации по разрешению конфликта.

Изучением особенностей взаимодействия в системе «учитель - ученик» занимались такие психологи и педагоги, как Г.М. Андреева, Я.Л. Коломинский, Н.В. Кузьмина, А.С. Макаренко, А.В. Петровский, А.А. Реан, В.А. Сухомлинский и другие. Взаимодействие педагогов и подростков - сложный и неоднозначный феномен, в их отношениях существует большое количество конфликтов. Ряд исследователей полагают, что конфликты возникают в сфере эмоционально-субъективного отношения учителей и учащихся, другие - в сфере общения в процессе педагогической деятельности (М.М. Рыбакова<sup>1</sup>), а третьи считают, что конфликты возникают из-за разных целевых установок и ценностных ориентации учителей и учеников (В.М. Афонькова<sup>2</sup>, Н.И. Самоукина<sup>3</sup>). В неверных взаимоотношениях педагога с детьми видел известный психолог П.П. Блонский причины многих ошибок, приводящих к возникновению педагогического конфликта<sup>4</sup>.

**Цель исследования** является анализ проблемы педагогических конфликтов и путей их преодоления

*Объект данной работы* – конфликты и проблемы взаимоотношений между учителями и учениками.

*Предмет* исследования –проблема разрешения конфликтов с подростками

**Общая гипотеза исследования** межличностные конфликты между преподавателями и учащимися подросткового возраста зависят от личностных особенностей подростков, в частности – от их поведения в конфликтной ситуации. Психологическое консультирование является эффективным средством ослабления остроты межличностных конфликтов между преподавателями и учащимися подросткового возраста.

**Задачи исследования:**

---

<sup>1</sup> Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе. — М., 1991.

<sup>2</sup> Афонькова В.М. К вопросу о конфликтах в процессе общения в коллективе// Общение как педагогическая проблема. – М.: Изд-во АПН СССР, 1974. – С. 28 – 40

<sup>3</sup> Самоукина Н.Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. Издательство: ИНТОР. Год издания: 1997

<sup>4</sup> Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. АПН РСФСР, 2001.

- провести теоретический анализ литературы, посвященной проблемам межличностных конфликтов между преподавателями и учащимися подросткового возраста;
- проанализировать психологию межличностных конфликтов между преподавателями и учащимися подросткового возраста.;
- провести эмпирический анализ особенностей межличностных конфликтов между преподавателями и учащимися подросткового возраста.

***Методологическая основа исследования:***

отечественные и зарубежные социологические теории, определяющие природу конфликта (А.Я.Анцупов, Ф.М.Бородкин, А.Г.Здравомыслов, Г. Зиммель, К. Левин, Л. Козер, Н.В. Кудрявцев, А.И.Шипилов, Б.И.Хасан и др.);

психологические подходы к феномену конфликта (А. Адлер, Н.В. Гришина, З. Фрейд, К. Хорни и др.);

идеи педагогической конфликтологии (В.В. Базелюк, С.В. Баныкина, А.С. Белкин, В.И. Журавлев, М.М. Кашапов, М.М. Рыбакова, С.Ю. Темина и др.).

Инструментальную базу исследования составляют следующие методы:

теоретические (анализ философской, психолого-педагогической, социологической литературы);

эмпирические методы (беседы, анкетирование, тестирование);

методы математико-статистической обработки результатов экспериментального исследования.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материал исследований может быть использован психологами и педагогами.

Работа состоит из введения, 2 глав, включающих обзор и теоретический анализ литературных данных, подробное описание методов исследования, изложение собственных экспериментальных материалов, а также заключения, выводов и списка использованной отечественной и зарубежной литературы.

# ГЛАВА 1. НАУЧНО- ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ

## 1.1. Методологические подходы по проблеме педагогических конфликтов между учениками и учителями

В настоящее время усилился научный интерес к проблеме конфликта, что в немалой степени объясняется повышением общего уровня конфликтности современного общества. Формирование умений различать конфликты, стимулирующие развитие личности и общественных отношений, и конфликты, разрушающие коммуникацию, обеспечивает подготовку молодого поколения к самостоятельной жизни.

Огромный теоретический и практический опыт работы с конфликтами накоплен зарубежными учёными (З.Фрейд, К.Г.Юнг, Я.Л.Морено, Д.Карнеги, Х.Корнелиус, Л.Юри, Р.Фишер, Д.Скотт, А.Маслоу, К.Роджерс), а также многими отечественными исследователями (Щепаньский Я., Н.В.Гришина, Ерина С И., Донцов А. И, Полозова Т. А, Бородкин Ф. М., Коряк Н. М. и др.).

В основе определений понятия «конфликт» достаточно часто используется определение, предложенное Я. Щепаньским, который понимает конфликт как столкновение, вызванное противоречием установок, целей и способов действия по отношению к конкретному предмету или ситуации<sup>5</sup>.

Самым общим образом конфликт можно определить как «предельное обострение противоречий». Психологи также подчеркивают, что такое трудно разрешимое противоречие связано с острыми эмоциональными переживаниями.

На основе анализа большого числа отечественных и зарубежных работ Н.В.Гришина предлагает определять социально-психологический конфликт как возникающее и протекающее в сфере общения столкновение, вызванное противоречивыми целями, способами поведения, установками людей, в условиях их стремления к достижению каких-либо целей<sup>6</sup>.

Рассматривая конфликт как сложное взаимодействие ряда объективных и субъективных факторов, исходной причиной конфликта необходимо признать объективные предпосылки, которые создают потенциальную возможность возникновения конфликта<sup>7</sup>. Данное

---

<sup>5</sup> Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии.—М. 1969. с. 200

<sup>6</sup> Гришина Н.В. Психология конфликта - СПб.: Издательство “Питер”, 2000. с.54

<sup>7</sup> Ерина С И. О роли субъекта в возникновении и развитии конфликта./Мышление и общение: активное взаимодействие с миром. Ярославль, 1988 С. 120

методологическое положение находит свое отражение в факте разделения конфликтной ситуации (или объективной основы конфликта) и конфликтного поведения, т. е. способов взаимодействия конфликтующих сторон<sup>8</sup>. Поэтому одна и та же ситуация может побуждать и не побуждать разных людей к вступлению в конфликт<sup>9</sup>.

Иногда конфликтную ситуацию представляют через ее элементы: участников с их несопадающими целями и объект конфликта. При этом характерными особенностями конфликтной ситуации является отсутствие активных действий, направленных на достижение целей участников и возможность ее существования задолго до того, как произойдет прямое столкновение<sup>10</sup>.

В отечественной педагогике имеется значительный опыт рассмотрения теоретических и практических проблем, связанных с определением сущности и путей эффективного разрешения педагогических конфликтов (В. А. Кан-Калик, Н. Самоукина, С. В. Баныкина, В. М. Басов, А. С. Белкин, В. И. Журавлев, М. М. Рыбакова, Д. И. Фельдштейн и др.). Внимание ученых сосредоточено на следующих вопросах: определение особенностей педагогического конфликта; типология педагогических конфликтов и их причин; управление педагогическими конфликтами; стратегии разрешения педагогических конфликтов; психологические аспекты разрешения конфликтов между учителями и учениками.

Большинство работ, посвященных педагогической конфликтологии, представляет собой анализ деятельности учителя в конфликтных ситуациях. Конфликтологические знания и умения педагога рассматриваются как ядро его профессиональной компетентности и гарант конструктивного разрешения конфликтной ситуации. От культуры общения учителя, его умения предупреждать и разрешать конфликты, использовать педагогический потенциал конфликтной ситуации в значительной мере зависит эффективность учебно-воспитательного процесса.

Классическая психология также выработала несколько основополагающих подходов к интерпретации конфликта: психодинамический, ситуационный, когнитивный. С точки зрения сторонников психодинамической теории, конфликт имманентно присущ человеческой природе. Ситуационный подход источники конфликтного поведения ищет в сложившейся вокруг человека ситуации. Когнитивистский - устанавливает, что конфликтное поведение

---

<sup>8</sup> Донцов А. И, Полозова Т. А Проблемы объективных детерминант межличностного конфликта в группе. Вест. МГУ. Психология, 1977, № 4 С 23

<sup>9</sup> Гришина Н. В. О природе социально-производственных конфликтов. /Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами.— М, 1974. С. 69.

<sup>10</sup> Бородкин Ф. М., Коряк Н. М. Внимание: конфликт! Новосибирск, 1989. С. 18.

определяется не объективной ситуацией, а субъективным ее восприятием личностью.

Анализ современной конфликтологической проблематики в социологии (А.Г. Здравомыслов, М.М. Коряк, В.И. Курбатов, и др.), психологии (Н.В. Гришина, С.М. Емельянов, И.А. Зимняя и др.) позволяет вывести методологические положения, на которых основывается управление конфликтами и их разрешение в педагогическом взаимодействии:

принцип позитивного функционализма: конфликт стимулирует изменения, открывает дорогу инновациям и способствует раскрытию творческого потенциала;

принцип управляемости конфликта: негативные последствия столкновения могут быть минимизированы или элиминированы; позитивные функции усилены;

индивидуально-личностный подход к ребенку: понимание внутренних противоречий и конфликтов личности – ключ к объяснению происходящего с ним;

идея социального научения: стратегии поведения людей в конфликтах являются результатом научения их тем или иным моделям взаимодействия;

концепция развития как преодоления противоречий, разрешения конфликтов.

Основу учебно-воспитательного процесса составляют отношения между учителем и учащимися. Учитель не выбирает себе учеников, а вступает в отношения с теми, кто пришел учиться. Ученики тоже не выбирают себе учителя, так как приходят в школу, где сложился определенный педагогический коллектив. Каждая сторона в системе отношений «учитель – ученик» имеет свою специфику, определяющуюся учебно-воспитательными задачами школы.

Взаимодействие участников педагогического процесса обуславливает возникновение противоречий. Умелое преодоление противоречий сближает учителя и учащихся, ведет к доверительным отношениям и взаимопониманию. Если цели и задачи учителя и учащихся не согласуются, предъявляемые к ним требования не оказываются лично значимыми, то возникают проблемные ситуации, которые, впоследствии, могут перерасти в конфликты. Часто они усугубляются авторитарным стилем учителя, стремлением заставить учащихся подчиниться его требованиям, при наличии потребности к действию и желания самоутвердиться подросток ещё не знает, как этого можно добиться и может попасть в беду. Многие школьники 15-16 лет по своему физическому развитию соответствуют зрелому возрасту. Физическое возмужание подростка даёт ему ощущение зрелости, но его социальный статус ни в семье, ни в школе не меняется. И тогда начинается борьба за признание своих прав, самостоятельности.

Взаимоотношения с учителями становятся для учеников ареной для демонстрации новых возможностей в личностном общении, способом выработки отношений с взрослыми

людьми в целом. Всё это порождает ярко выраженный интерес к личностным качествам окружающих людей, потребность в их познании через активные формы взаимодействия с ними, через поступки. Поэтому неудивительно, что в этом возрасте происходят трения (конфликт) между учителем и учеником.

## **1.2. Сущность и виды педагогических конфликтов**

Современная российская педагогическая конфликтология выработала ряд принципиально важных подходов к определению сущности педагогического конфликта, классификации причин и типов конфликтов, построению технологий управления конфликтом в школьной среде:

педагогический конфликт обладает свойствами любого конфликта и специфически-особенностями;

педагогический конфликт обусловлен обострением педагогических противоречий, характеризуется деструктивностью педагогического взаимодействия;

типы педагогических конфликтов выделяются и анализируются на основе следующих классификационных признаков: по характеру сторон, вовлеченных в конфликт; по источнику конфликта; по времени протекания;

причины педагогических конфликтов разделяются на объективные (социальные, нормативно-правовые, общепедагогические, организационно-деятельностные, нормативно-правовые и др.) и субъективные (психофизиологические, психологические, социально-психологические);

наиболее распространенными конфликтами являются конфликты в системе «учитель – ученик»;

конструктивное разрешение конфликта предполагает владение технологиями управления и разрешения конфликта.

Опыт изучения педагогических конфликтов в отечественной науке позволил нам сформулировать ряд самостоятельных положений.

А.А. Кузина отмечает, что педагогический конфликт - это кульминация педагогических противоречий, которые складываются в образовательном процессе, выражаются в открытом столкновении субъектов педагогического взаимодействия, преследующих различные цели, отстаивающих свои позиции, демонстрирующих противоположные модели поведения<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Кузина Анжелика Анатольевна Воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников, дисс. Москва – 2007.



С. В. Баныкина указывает, что причины конфликтов в педагогической среде можно условно разделить на *экстрапедагогические*:

а) социальные: влияние социума, социально-экономическая и идеологическая нестабильность, устойчивость стереотипов конфликтных межличностных и социальных отношений в России; низкая заработная плата, падение престижа педагогической профессии, отсутствие государственной системы воспитания;

б) психологические: особенности возрастной психологии, межпоколенные противоречия, психологическое своеобразие каждого субъекта педагогического взаимодействия; психологическая усталость и нервные перегрузки учителей, возрастные поведенческие особенности школьников; искаженные представления о самоутверждении и самореализации у учащихся; завышенная или заниженная самооценка; несоответствие между самопониманием и предлагаемой извне ролью;

*собственно педагогические*: негибкость мышления педагога, стереотипность оценки мышления и деятельности учеников, шаблонный подход к детям, отсутствие индивидуальной педагогической позиции, низкий уровень педагогической культуры, общепедагогические и методические ошибки<sup>12</sup>.

Ко второй группе причин мы относим еще одну, принципиально важную, – несформированность конфликтологической компетентности школьников. Процесс воспитания этой личностной функции требует особого анализа.

3. Опираясь на общенаучный подход к классификации различных видов конфликтов, можно охарактеризовать специфику педагогических конфликтов, протекающих в системе «учитель – ученик». Н.В.Гришина указывает, что наиболее распространенные внутриличностные конфликты – ролевой, мотивационный и когнитивный<sup>13</sup>. Ролевой чаще всего связан с противоречием между самооценкой ученика и приписываемой ему ролью; общественными ожиданиями и способностями ребенка. Мотивационный конфликт выражается в противоречии между отсутствием интереса к предмету, осмысленного отношения к его содержанию и необходимостью получения высокой оценки в связи с ожиданием вознаграждения за нее. Когнитивный конфликт возникает как результат когнитивного диссонанса: знаю, что учиться необходимо, но не хочу себя заставлять; знаю, что мой друг плохо влияет на меня, но продолжаю общаться с ним.

---

<sup>12</sup> Баныкина С. В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития // Современная конфликтология в контексте культуры мира. Москва, 2001.

<sup>13</sup> Гришина Н.В. Психология конфликта - СПб.: Издательство «Питер», 2000. с.54

В. А. Кан-Калик пишет о том, что межличностные конфликты в педагогическом взаимодействии происходят чаще всего по двум линиям: учитель – ученик, ученик – ученик. В первом случае наиболее распространены конфликты деятельности, поведения и отношений. Конфликты отношений, в свою очередь, можно разделить на конфликты общения (нарушение законов коммуникации, отсутствие уважения к точке зрения оппонента) и восприятия (ошибочная оценка, непонимание ученика учителем, различие ценностей, интересов, представлений разных поколений). Межличностные конфликты между учениками – это чаще всего конфликты ценностей, интересов, мнений.<sup>14</sup>

Конфликты между учителем и учениками могут возникать из-за несправедливых оценок. В таких случаях в конфликт может втянуться весь класс, выступая на стороне ученика. Некоторые учителя придерживаются двух противоположных стратегий в оценке знаний учеников. Одна выражается в заниженных требованиях для установления благоприятных отношений с учениками, другая — в завышенных требованиях с целью подготовки учеников для поступления в институт. Обе стратегии потенциально конфликтны. Завышенные оценки отучают хороших учеников от активной учебы, заниженные оценки воспринимаются классом как произвол учителя. Необходима справедливая оценка знаний учеников.

Опытные педагоги знают, что следует сказать (отбор содержания в диалоге), как сказать (эмоциональное сопровождение разговора), когда сказать, чтобы достигнуть цели обращенной к ребенку речи (время и место), при ком сказать и зачем сказать (уверенность в результате).

В общении педагога с учениками большое значение имеют не только содержание речи, но и ее тон, интонация, мимика. Если при общении взрослых интонация может нести до 40% информации, то в процессе общения с ребенком воздействие интонации существенно увеличивается. Принципиально важно уметь слушать и слышать ученика. Это не так легко сделать по ряду причин: во-первых, трудно ждать от ученика плавной и связной речи, в силу чего взрослые часто прерывают его, чем еще больше затрудняют высказывание (“Ладно, все понятно, иди!”). Во-вторых, учителям часто некогда выслушать ученика, хотя у того есть потребность поговорить, а когда учителю надо что-то узнать, ученик уже потерял интерес к разговору.

В результате специальных исследований, посвященных происхождению страхов у детей, было выявлено, что подростки боятся и опасаются: учителей по некоторым предметам; внезапного опроса на уроках некоторых предметов; получения отрицательных отметок;

---

<sup>14</sup> Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя.— М.: Просвещение, 198

придинок учителей; неприязни своих товарищей; хулиганского терроризирования со стороны учащихся; оказаться посмешищем одноклассников и т.д.

А.А. Кузина отмечает, что реально возникающий конфликт между педагогом и учеником можно проанализировать на трех уровнях:

- с точки зрения объективных особенностей организации учебно-воспитательного процесса в школе;<sup>15</sup>
- с точки зрения социально-психологических особенностей класса, педагогического коллектива, конкретных межличностных отношений учителя и ученика;
- с точки зрения возрастных, половых, индивидуально-психологических особенностей его участников.

Конфликт может считаться продуктивно разрешенным, если налицо реальные объективные и субъективные изменения в условиях и организации всего образовательного процесса, в системе коллективных норм и правил, в позитивных установках субъектов этого процесса по отношению к друг другу, в готовности к конструктивному поведению в будущих конфликтах.

Реальный механизм установления нормальных отношений видится в снижении количества и накала конфликтов путем перевода их в педагогическую ситуацию, когда не нарушается взаимодействие в педагогическом процессе, хотя такая работа связана с определенными трудностями для учителя.

Воспитательное влияние учителя во многом определяется теми отношениями, которые сложились между им и его учениками: у одних учителей ученики “открыты” для педагогического воздействия, правильно реагируют на замечания, готовы выполнять указания учителя, часто советуются с ним, а у других наблюдаются частые конфликты, замечания вызывают возражения учеников, поэтому учитель недоволен учениками, жалуется на них классному руководителю, родителям, но отношения от этого не становятся благоприятнее.

В школе есть много учителей – предметников, которые хорошо знают свой предмет, владеют методикой преподавания, но не умеют находить общий язык с детьми, что нередко порождает конфликты разного рода.

Для принятия правильного решения педагогу часто недостает времени и информации, он видит факт нарушения хода урока, но ему трудно понять, чем это вызвано, что этому предшествовало, что приводит к неправильному толкованию поступков. Подростки, как пра-

---

<sup>15</sup> КУЗИНА АНЖЕЛИКА АНАТОЛЬЕВНА ВОСПИТАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ДИСС. МОСКВА – 2007.

вило, более информированы о причинах происходящего обычно об этом молчат, а при попытке объяснить учителю, внести ясность, тот нередко останавливает их (“Сам разберусь”). Учителю трудно принять новую информацию, противоречащую сложившимся у него стереотипам, изменить отношение к случившемуся и свою позицию.

Н.Самоукина указывает, что объективными причинами возникновения конфликтов на уроке могут быть: а) утомление учащихся; б) конфликты на предыдущем уроке; в) ответственная контрольная работа; г) ссора на перемене, настроение учителя; д) его умение или неумение организовать работу на уроке; е) состояние здоровья и личностные качества<sup>16</sup>.

Конфликт часто вырастает из стремления учителя утвердить свою педагогическую позицию, а также от протеста ученика против несправедливого наказания, неправильной оценки его деятельности, поступка.

Существует еще одна разновидность конфликтов – этические конфликты. Они проявляются в придирчивости педагогов к внешнему виду подростков: (прически, руки, уши и т.д.).

**Конфликты деятельности** возникают между учителем и учеником и проявляются в отказе ученика выполнить учебное задание или плохом его выполнении. Это может происходить по различным причинам: переутомление, затруднение в усвоении учебного материала, а иногда неудачное замечание учителя вместо конкретной помощи при трудностях в работе. Подобные конфликты часто происходят с учениками, испытывающими трудности в учебе; когда учитель ведет предмет в классе непродолжительное время и отношения между ним и учеником ограничиваются учебной работой. В последнее время наблюдается увеличение таких конфликтов из-за того, что учитель часто предъявляет завышенные требования к усвоению предмета, а отметки использует как средство наказания тех, кто нарушает дисциплину. Эти ситуации часто становятся причиной ухода из школы способных, самостоятельных учеников, а у остальных снижается мотивация к учению вообще.

**Конфликты поступков** всякая ошибка учителя при разрешении конфликта порождает новые проблемы и конфликты, в которые включаются другие ученики; конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить.

**Конфликты отношений** часто возникают в результате неумелого разрешения педагогом проблемных ситуаций и имеют, как правило, длительный характер. Эти конфликты приобретают личностный смысл, порождают длительную неприязнь ученика к учителю, на-

---

<sup>16</sup> Самоукина Н.Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. Издательство: ИНТОР. Год издания: 1997

долго нарушают их взаимодействие.

### **Особенности педагогических конфликтов**

Среди них можно выделить следующие:

- ответственность учителя за педагогически правильное разрешение проблемных ситуаций: ведь школа — модель общества, где ученики усваивают нормы отношений между людьми;

- участники конфликтов имеют разный социальный статус (учитель — ученик), чем и определяется их поведение в конфликте;

разница в жизненном опыте участников порождает разную степень ответственности за ошибки при разрешении конфликтов;

различное понимание событий и их причин (конфликт “глазами учителя” и “глазами ученика” видится по-разному), поэтому учителю не всегда легко понять глубину переживаний ребенка, а ученику — справиться с эмоциями, подчинить их разуму;

присутствие других учеников делает их из свидетелей участниками, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них; об этом всегда приходится помнить учителю;

профессиональная позиция учителя в конфликте обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место суметь поставить интересы ученика как формирующейся личности;

контролируя свои эмоции, быть объективным, дать возможность учащимся обосновать свои претензии, “выпустить пар”;

не приписывать ученику свое понимание его позиции, перейти на “Я-высказывания (не “ты меня обманываешь”, а “я чувствую себя обманутым”);

не оскорблять ученика (есть слова, которые, прозвучав, наносят такой ущерб отношениям, что все последующие “компенсирующие” действия не могут их исправить);

стараться не выгонять ученика из класса;

по возможности не обращаться к администрации;

не отвечать на агрессию агрессией (это принизит и ваше достоинство), не затрагивать его личности, особенностей его семьи, давать оценку только его конкретным действиям;

дать себе и ребенку право на ошибку, не забывая что “не ошибается только тот, кто ничего не делает”;

независимо от результатов разрешения противоречия постараться не разрушить отношений с ребенком (высказать сожаление по поводу конфликта, выразить свое расположение к ученику);

не бояться конфликтов с учащимися, а брать на себя инициативу их конструктивного

разрешения.

Важно, чтобы учитель умел *правильно определить свою позицию в конфликте*, так как если на его стороне выступает коллектив класса, то ему легче найти оптимальный выход из сложившейся ситуации. Если же класс начинает развлекаться вместе с нарушителем дисциплины или занимает двойственную позицию, это ведет к негативным последствиям (например, конфликты могут приобрести постоянный характер).

Способы оскорбить подростка разнообразны: высмеивании и передразнивании их, а в конечном счете в унижении достоинства личности.

### **1.3. Пути предупреждения и разрешения педагогических конфликтов**

Пути предупреждения и разрешения педагогических конфликтов – это психологическое консультирование педагогов и школьников.

Консультирование может проходить в форме собственно консультирования по вопросам обучения и психического развития ребёнка, а так же в форме просветительской работы со всеми участниками педагогического процесса в школе.

В целом задача возрастно-психологического консультирования составляет *контроль за ходом психического развития ребёнка на основе представлений о нормативном содержании и возрастной периодизации этого процесса*. Указанная общая задача на сегодняшний день включает следующие конкретные составляющие:

Ориентация учителей и других лиц, участвующих в воспитании, в возрастных и индивидуальных особенностях психического развития ребёнка;

Своевременное первичное выявление детей с различными отклонениями и нарушениями психического развития и направление их в психолого-медико-педагогические консультации;

Предупреждение вторичных психологических осложнений у детей с ослабленным соматическим или нервно-психическим здоровьем, рекомендации по психогигиене и психопрофилактике (совместно с детскими психологами и врачами);

Составление (совместно с педагогическими психологами или педагогами) рекомендаций по психолого-педагогической коррекции трудностей в школьном обучении для учителей и других лиц;

Психологическое просвещение населения с помощью лекционной и других форм работы”.

В консультативной работе с педагогами можно выделять ряд принципов, на которых основано сотрудничество школьного психолога

с педагогическим коллективом в решении проблем и профессиональных задач самого педагога:

Равноправное взаимодействие психолога и педагога;

Формирование у педагога установки на самостоятельное решение проблем, т.е. снятие установки на “готовый рецепт”;

Принятие участниками консультирования ответственности за совместные решения;

Распределение профессиональных функций между педагогами и психологами.

В организации психологического консультирования педагогов можно выделить три направления:

Консультирование педагогов по вопросам разработки и реализации психологически адекватных программ обучения и воспитания.

Консультирование педагогов по поводу проблем обучения, поведения и межличностного взаимодействия конкретных учащихся. Это наиболее распространённая форма консультативной работы школьного психолога, помогающая решать школьные проблемы в тесном сотрудничестве психолога, педагогов и администрации школы и помогающая создать наиболее благоприятные условия для развития личности ребёнка и его обучения. Консультирование в этом направлении может быть организовано, с одной стороны, по запросу педагога, с другой – по инициативе психолога, который может предложить учителю ознакомиться с той или иной информацией о ребёнке и задуматься над проблемой оказания помощи или поддержки. Организация по запросу учителя наиболее эффективна, а форме индивидуальных консультаций.

консультирование в ситуациях разрешения межличностных и межгрупповых конфликтов в различных системах отношений: учитель – учитель, учитель – ученик, учитель – родители и др. в рамках такой социально-посреднической работы психолог организует ситуацию обсуждения конфликта сначала оппонентом отдельно, затем – совместно. Психолог помогает снять эмоциональное напряжение у участников конфликта, перевести обсуждение в конструктивное русло и затем помогает оппонентам найти приемлемые способы решения противоречивой ситуации.

### ***Основные этапы индивидуальной консультативной работы***

1. Работа с конкретным индивидуальным случаем – довольно трудоёмкий процесс, требующий определённой организации. Таким образом, для квалифицированного решения проблемы необходимо собрать и проанализировать информацию по следующим разделам. Информация об истории развития ребёнка и состоянии его здоровья (беседа с родителями по поводу истории развития ребёнка может происходить в форме полу стандартизированного

интервью).

2. Сведения об особенностях социальной обстановки, в которой растёт ребёнок, и характере его общения и взаимоотношений со значимыми лицами (семья, коллектив сверстников в классе и др.) Для получения этой информации дополнительно к выше приведённым методикам целесообразно использовать Опросник АСВ Эйдмиллера-Юстицкого, методику Рене Жилия, “Два дома”, пробы на совместную деятельность, рисунок семьи и другие.

3. Особенности поведения и деятельность ребёнка в различных ситуациях. Для изучения особенностей поведения и деятельности ребёнка в ситуации обследования целесообразно применять схему наблюдения.

4. Дифференцированная характеристика развития познавательной и эмоционально-личностной сфер ребёнка. Методические средства и приёмы, используемые для получения такого рода информации весьма разнообразны. Их выбор зависит от специфики проблемы, возраста ребёнка др. Главное – это должен быть комплекс методик, системно определяющий психологический статус ребёнка.

#### ***Общая характеристика беседы с педагогами в процессе консультирования***

В процессе консультирования психолог контактирует с педагогами несколько раз: в ходе бесед по установлению истории развития ребёнка, в ходе обследования ребёнка и родителя на предмет специфики их взаимоотношений, в ходе беседы по результатам обследования, на коррекционных занятиях.

Каждая встреча психолога с лицами, обратившимися с запросом, имеет своей главной целью достижение возможно более глубокого, разностороннего и объективного понимания проблем ребёнка, его личности в целом.

Предпосылками успешного результата консультирования являются следующие действия психолога, а процессе проведения бесед во время первых встреч:

умение психолога создать доверительные, откровенные отношения с педагогом (или другими обратившимися за помощью лицами), умение проявить эмпатию, показать свое отношение к педагогу как к человеку, искренне заинтересованному в устранении трудностей ребёнка;

обсуждение целей и задач консультирования, то есть введение клиента в ситуацию предстоящего консультирования, ориентация в общей схеме консультативной работы;

формирование у клиента установки на совместный и разносторонний анализ проблем ребёнка;

предупреждение клиента о возможных трудностях, осложнениях и препятствиях в процессе поиска форм психологической помощи, а затем и в ходе её реализации; снятие ус-



тановки на ожидание немедленных результатов.

Беседа, проводимая психологом по итогам изучения случая, преследует несколько целей:

подробное обсуждение общего состояния психического развития ребёнка, а так же характера, степени и причин выявленных трудностей, условно-вариативного прогноза его дальнейшего развития;

совместную разработку системы конкретных мер помощи или специальной коррекционной программы;

обсуждение проблем педагога, связанных с ребёнком, его отношения к его трудностям;

планирование последующих встреч или разъяснение необходимости консультаций у специалистов другого профиля (в случае необходимости).

В зависимости от особенностей конкретного случая *заключительная беседа* консультанта с педагогом может строиться по-разному, однако чаще всего в ней выделяются 4 основных этапа.

В начале беседы нужно побудить у педагога к свободному и откровенному обсуждению проблем ребёнка, актуализации наиболее волнующих их вопросов. Необходимо также коснуться их представлений о причинах трудностей ребёнка и средствах их разрешения, помощи, выяснить их мнение о том, какие цели можно ставить перед ребёнком, на какое будущее его ориентировать. На втором этапе беседы предполагается сообщение и разъяснение психологом результатов психологического обследования, а также их совместное обсуждение. Конкретные данные и иллюстрации из материалов обследования, демонстрируются психологом, обычно помогают педагогу составить более верное представление о характере и степени трудностей ребёнка. Необходимо стремиться к выработке у педагога реалистического представления о трудностях ребёнка. После того (на третьем этапе) обсуждается специальная программа действий и конкретные формы реализации предложенных рекомендаций. Наконец, в заключение беседы обсуждается то, как изменилось отношение педагога к проблемам ребёнка, планируются последующие встречи. В процессе беседы важно проявить теплоту, внимание, уважение. Критерием оценки эффективности беседы служит то, может ли педагог достаточно уверенно действовать на основе тех сведений и рекомендаций, которые они получили от консультанта.

Беседу рекомендуется проводить в форме свободного либо полустандартизированного вида, выбор управляемого или неуправляемого вариантов и т.д.

Целесообразно проводить максимально подробное обсуждение конкретных резуль-

татов, полученных в ходе обследования ребёнка, часто это придаёт большую убедительность вывода консультанта; педагогу полезно иметь на руках психологическое заключение, написанное ясным, понятным языком, или, по крайней мере, самим записать со слов психолога выводы и рекомендации, так как это помогает им в дальнейшем обдумывать результаты консультации, искать конкретные меры помощи, исходя из зафиксированных выводов, проверять их правильность в ходе анализа дальнейшего развития ребёнка.

Одним из принципов работы возрастного психолога консультанта является принцип отстаивания интересов ребёнка. Однако представления об этих интересах и о том, как отстаивать, существенно различаются у разных консультантов психологов. Эти различия отражаются в методах и предмете их работы.

Существуют три направления, три способа работы:

повышение социально-психологической компетенции педагогов, обучение навыкам общения, разрешения конфликтных ситуаций, улучшение стиля поведения, общей воспитательной осведомлённости и т.п.;

работа с парой педагог-ученик для диагностики ситуации, коррекции и терапии;

работа преимущественно с ребёнком.

Было бы наивно полагать, что какое-то из этих трёх направлений работы не реализует принципа соблюдения интересов ребёнка. И возрастной психолог консультант работает отнюдь не только в третьем модусе. Однако одним из организационных принципов его работы является отказ от консультирования педагога без обследования ребёнка. Таким образом, процедура консультирования отношений педагог-ученик всегда включает в себя достаточно подробное психодиагностическое обследование ребёнка, а не только его межличностных отношений педагог-ученик и тем более не только этих отношений глазами педагога. В ряде случаев бывает необходимым провести и психологическое обследование учителя.

Нужно дать понять клиенту, что острый межличностный конфликт в отличие от нормально наступающего подросткового возрастного кризиса, неизбежным следствием которого становится обострение взаимоотношений с окружающими людьми, – это аномальное явление. Такой конфликт препятствует психологическому развитию подростка, если его быстро и вовремя не устранить.

Для нормального развития человека любого возраста необходимы постоянные, строящиеся на положительной эмоциональной основе, открытые и доверительные взаимоотношения с окружающими людьми. Для детей это – взаимоотношения с родителями, учителями, сверстниками. Ведь только с их помощью подросток может успешно решить сложные внутренние проблемы, волнующие его в переходный период.

Способы разрешения подросткового возрастного межличностного конфликта с родителями могут быть самыми различными. Но во всех подобных случаях жизни инициативу в их предупреждении и устранении должны брать на себя взрослые люди, в данном случае родители или учителя. Они же в уже возникшей конфликтной ситуации, будучи более разумными и опытными людьми, чем подростки, обязаны вести себя в отношении подростков более гибко и осмысленно.

Часто причины конфликта - это вызывающее общественное поведение подростка, нарушающее нормы и правила поведения, принятые среди взрослых. Неприятные поведенческие симптомы, связанные с этой проблемой, чаще всего являются психологическим следствием или отражением общего подросткового возрастного кризиса и, как правило, сами собой исчезают тогда, когда подросток становится взрослым и у него меняется сознание.

Однако кризис подросткового возраста может затянуться, и если с указанными выше отрицательными симптомами в поведении активно не бороться, то в конечном счете это может привести к задержке психологического развития и к закреплению в личности и поведении подростка весьма неприятных характерологических проявлений, их превращению в стойкие жизненные привычки. С разъяснения этого также следует начинать психологическую консультацию с родителями или учителями, обратившимися к психологу в связи с обсуждаемой здесь проблемой.

Затем необходимо будет объективно и детально разобраться в ряде вопросов. Во-первых, следует выяснить, насколько часто и при каких условиях у подростков проявляется неадекватное социальное поведение. Во-вторых, надо определить, как сами родители реагируют на подобное поведение своих детей. В-третьих, необходимо выявить, к каким результатам привели действия, уже предпринятые родителями. В-четвертых, надо узнать, как сами подростки, если родители это пытались выяснить, объясняют собственное поведение.

Разобравшись во всех этих вопросах, психолог-консультант может получить более или менее полную картину происходящего, на основе анализа которой он далее сможет принять вполне конкретные, обоснованные решения. В любом случае, однако, необходимо иметь как возможные следующие практические рекомендации, помогающие решить соответствующую проблему:

1. Постараться прекратить эмоционально отрицательно реагировать на вызывающие действия и поступки подростка, его сопротивление разумным доводам взрослых. Следует попытаться объективно разобраться в том, что на самом деле происходит, почему подросток ведет себя именно так, а не иначе. На данный вопрос обязательно должен быть получен обстоятельный и понятный ответ, в какой-то степени не только объясняющий, но и оправды-

вающий поведение подростка. Получить такой ответ на данный вопрос для взрослого человека означает понять (но не обязательно принять и одобрить) поведение подростка.

2. Подумать над тем, как лучше убедить подростка изменить свое поведение.

3. Принять решение и действовать исключительно методом убеждения, не прибегая к принуждению.

4. Настойчиво продолжать добиваться своего, действуя так до тех пор, пока проблема не будет решена.

В процессе консультирования в отношении педагогических конфликтов до педагога следует донести следующую информацию:

Взаимодействие с подростками блокируют:

неумение педагога прогнозировать поведение учеников; непредсказуемость часто нарушает запланированный ход урока; вызывает у учителя раздражение, стремление любыми средствами убрать “помехи”; недостаток информации о причинах случившегося затрудняет выбор оптимального поведения и соответствующего обстановке тона обращения;

свидетелями ситуаций являются другие ученики, поэтому педагог стремится сохранить свой социальный статус любыми средствами и тем самым часто доводит ситуацию до конфликтной;

педагогом, как правило, оценивается не отдельный поступок ученика, а его личность, что часто определяет отношение к ученику других учителей и сверстников;

оценка ученика нередко строится на субъективном восприятии его поступка и малой информированности о его мотивах, особенностях личности, условиях жизни в семье;

педагог затрудняется проанализировать возникшую ситуацию, торопится строго наказать ученика, мотивируя это тем, что излишняя строгость по отношению к ученику не повредит;

немаловажное значение имеет характер отношений, которые сложились между педагогом и отдельными учениками; личностные качества и нестандартное поведение последних являются причиной постоянных конфликтов с ними;

причиной конфликтов могут выступать отдельные личностные качества педагога (раздражительность, грубость, мстительность, самодовольство, беспомощность и др.). К сказанному правомерно также добавить преобладающее настроение учителя при взаимодействии с учениками, отсутствие педагогических способностей, интереса к педагогической работе, жизненное неблагополучие педагога, общий климат и организация работы в педагогическом коллективе.

Конфликтные ситуации на уроках, особенно в подростковых классах, большинством

признаются типичными, закономерными. Для их разрешения учителю надо уметь организовать коллективную учебную деятельность учащихся подросткового возраста, усиливая деловую взаимосвязь между ними; дело доходит до конфликта, как правило, с учеником, плохо успевающим, “трудным” по поведению. Нельзя наказывать за поведение плохими отметками по предмету – это ведет к затяжному личностному конфликту с учителем.

Для того, чтобы конфликтная ситуация была успешно преодолена, она должна быть подвергнута психологическому анализу. Его основной целью является создание достаточной информационной основы для принятия психологически обоснованного решения в условиях возникшей ситуации. Торопливая реакция учителя, как правило, вызывает импульсивный ответ ученика, приводит к обмену “словесными ударами”, и ситуация становится конфликтной.

Психологический анализ также используется для переключения внимания с возмущения поступком ученика на его личность и ее проявление в деятельности, поступках, отношениях.

Психологический анализ делает обоснованным выбор педагогических приемов воспитательного воздействия для предупреждения конфликта путем нестандартного его разрешения.

Каждое конкретное действие педагога или некоторая их совокупность оказывают определенное влияние на ученика. Вслед за Э.Ш.Натанзон<sup>17</sup> можно выделить три класса приемов педагогического воздействия: 1) созидающие (способствуют развитию новых положительных качеств); 2) тормозящие (помогают исправить поведение, побуждая преимущественно отрицательные чувства); 3) приём “взрыв” (А.С.Макаренко).

Е.П.Родченкова рассматривает пять видов словесных педагогических воздействий, направленных на разрешение моральных конфликтов среди подростков; организующие, оценивающие, дисциплинирующие, доверительные, вдохновляющие.<sup>18</sup>

Конфликты часто возникают на почве занижения оценок за письменные работы и устные ответы. Подростки выражают несогласие с нетерпимостью учителей к сверхпрограммным знаниям, к отклонению от стандартных ответов на вопросы; возражают против того, что некоторые учителя выставляют “двойку” ставят за неподготовленность к занятиям

---

<sup>17</sup> Натанзон Э.Ш. Приемы педагогического воздействия. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. Москва Просвещение 1972г

<sup>18</sup> Родченкова Е.П. Педагогическая помощь подростку в преодолении морального конфликта: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1992

без учета причины этого, протестуют против того, что их стыдят или им читают длинные нотации.

По мнению Л.Ф.Спирина, педагог, включаясь в педагогическую ситуацию, должен выявить объект и субъект и охарактеризовать их; вскрыть воспитательные отношения и их развитие; определить задачу, возникшую перед субъектом воспитания и намеченную цель; дать характеристику последовательных этапов педагогической деятельности в процессе решения задачи и на основе проведения анализа предложить свой вариант решения.<sup>19</sup>

М.М.Рыбакова<sup>20</sup> предлагает учитывать ответные реакции учащихся в конфликтных ситуациях следующим образом:

описание возникшей ситуации, конфликта, поступка (участники, причина и место возникновения, деятельность участников и т.д.);

возрастные и индивидуальные особенности участников конфликтной ситуации; ситуация глазами ученика и учителя;

личностная позиция учителя в возникшей ситуации, реальные цели учителя при взаимодействии с учеником;

новая информация об учениках, оказавшихся в ситуации;

варианты погашения, предупреждения и разрешения ситуации, корректировка поведения учащихся;

выбор средств и приемов педагогического воздействия и определение конкретных участников реализации поставленных целей в настоящее время и на перспективу.

Из литературы известно, что разрешение конфликтной ситуации целесообразно осуществлять по следующему алгоритму:

анализ данных о ситуации, выявление главных и сопутствующих противоречий, постановка воспитательной цели, выделение иерархии задач, определение действий;

определение средств и путей разрешения ситуации с учетом возможных последствий на основе анализа взаимодействий воспитатель – ученик, семья – ученик, ученик – коллектив класса;

планирование хода педагогического воздействия с учетом возможных ответных действий учеников, родителей, других участников ситуации;

анализ результатов;

---

<sup>19</sup> Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) М., 1997. – 174 с.

<sup>20</sup> Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе. — М., 1991.

корректировка результатов педагогического воздействия;  
самооценка классного руководителя, мобилизация им своих духовных и умственных сил ( и др.).

Основным условием разрешения конструктивного конфликта психологи считают открытое и эффективное общение конфликтующих сторон, которое может принимать различные формы:

*высказывания*, передающие то, как человек понял слова и действия, и стремление получить подтверждение того, что он понял их правильно;

*открытые и личностно окрашенные высказывания*, касающиеся состояния, чувств и намерений;

информация, содержащая обратную связь относительно того, как участник конфликта воспринимает партнера и толкует его поведение;

*демонстрация* того, что партнер воспринимается как личность вопреки критике или сопротивлению в отношении его конкретных поступков.

Обобщение массового опыта позволяет выделить наиболее типичные обстоятельства, блокирующие разрешение конфликтных ситуаций в учебных коллективах:

педагоги демонстративно проявляют любовь к отдельным учащимся;

резко отличается стиль отношений педагога к “плохим” и “хорошим” школьникам;

подростки болезненно воспринимают “двойную мораль” работы учителей с любимыми и нелюбимыми школьниками;

наблюдается дискриминация не только по отношению к учащимся, но и в отношениях к отдельным классным коллективам;

неуспевающим и несимпатичным подросткам придумываются всякие препятствия, когда они действительно хотят активно участвовать в коллективных делах;

открыто выделяются лидеры, которые противопоставляются общей массой, что порождает разлад и вражду в классе.

Действия педагога по изменению хода конфликта можно отнести к действиям, предупреждающим его. Тогда конфликтотерпимыми действиями можно будет назвать неконструктивные действия (отложить решение конфликтной ситуации, пристыдить, пригрозить и т.д.) и компромиссные действия, а конфликтогенными – репрессивные действия (обратиться в администрацию, написать докладную и др.) и агрессивные действия (разорвать работу ученика, высмеять и др.). Как видим, выбор действий по изменению хода конфликтной ситуации имеет приоритетное значение.

Приведем ряд ситуаций и поведение педагога при их возникновении:

невыполнение учебных поручений в связи с отсутствием умения, знания мотива (изменить формы работы с данным учеником, стиля преподавания, коррекция уровня “трудности” материала и др.);

неправильное выполнение учебных поручений скорректировать оценку результатов и хода преподавания с учетом выясненной причины неправильного усвоения информации);

эмоциональное неприятие учителя (изменить стиль общения с данным учеником);

эмоциональная неуравновешенность учащихся (смягчить тон, стиль общения, предложить помощь, переключить внимание остальных учащихся).

В разрешении конфликта многое зависит от самого педагога. Иногда следует прибегнуть к самоанализу для того, чтобы лучше осознать происходящее и попытаться положить начало переменам, тем самым проведя границу между подчеркнутым самоутверждением и самокритичным отношением к себе.

Процедура урегулирования конфликтов выглядит следующим образом:

воспринимать ситуацию такой, какая она на самом деле;

не делать поспешных выводов;

при обсуждении следует анализировать мнения противоположных сторон, избегать взаимных обвинений;

научиться ставить себя на место другой стороны;

не давать конфликту разрастись;

проблемы должны решаться теми, кто их создал;

уважительно относиться к людям, с которыми общаешься;

всегда искать компромисс;

преодолеть конфликт может общая деятельность и постоянная коммуникация между общающимися;

главная проблема разрешения конфликта – “что делать?”

Учет индивидуальных особенностей подростков учителем делает отношения в классе более продуктивными и более эмоциональными. Речь идет не о традиционных отрицательных эмоциях, а о высоких чувствах.

Когда учитель строит гипотезу об истинных мотивах поведения ученика и его глубинных переживаниях, когда его гипотеза подтверждается и учитель может помочь самому ученику — понять мотивы его поведения — что же на самом деле и почему он чувствует благодарность ученика огромна.

Учительская профессия привлекает тех, кто знает эту истину. Известно также, что такие моменты — редкость в работе учителя.



Привычка слушать, наблюдать и понимать своих учеников открывает творческой личности возможность для ежедневной радости, для ощущения полноты своего существования как учителя.

Часто общение учителя с повзрослевшими учениками продолжает строиться на тех же принципах, что и с учащимися начальных классов, обеспечивающих учителю возможность требовать подчинения. Такой тип отношений не соответствует возрастным особенностям подростка, прежде всего новому представлению о себе, стремлению занять равное положение по отношению к взрослым (И. Вереникина). Благополучное разрешение конфликта невозможно без *психологической готовности учителя перейти к новому типу взаимоотношений с взрослеющими детьми*. Инициатором таких взаимоотношений должен быть взрослый.

Ведь один и тот же поступок может вызываться различными мотивами. Учитель корректирует поведение учеников путем оценки их поступков при недостаточной информации об их подлинных причинах. Иногда он лишь догадывается о мотивах поступков, плохо знает отношения между детьми, поэтому вполне возможны ошибки при оценке поведения. Это вызывает вполне оправданное несогласие учеников.

При работе с конфликтами необходимо не забывать о психологической устойчивости личности. Это характеристика личности, состоящая в сохранении оптимального функционирования психики в условиях фрустрирующего и стрессогенного воздействия трудных ситуаций. Она не является врожденным свойством личности, а формируется одновременно с ее развитием и зависит от:

- типа нервной системы человека;
- опыта человека, профессиональной подготовки;
- навыков и умений поведения и деятельности;
- уровня развития основных познавательных структур личности.

Среди компонентов психологической устойчивости выделяют: эмоциональный, волевой, интеллектуальный (познавательный), мотивационный и психомоторный. Одни исследователи считают ведущим компонентом познавательный (М.Тышкова<sup>21</sup>). Часто эмоциональный и волевой компоненты представляют как эмоционально-волевою устойчивость и считают ее ведущей (М. Дьяченко, В. Власов, П. Корчемный, Н. Феденко, А. Столяренко). В некоторых исследованиях ведущим компонентом психологической устойчивости рассматри-

---

<sup>21</sup> Тышкова, М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях / М.Тышкова // Вопросы психологии, 1987. - № 1. - с. 27

вается мотивационный компонент. Несмотря на различие точек зрения относительно иерархии компонентов, большинство авторов едины во мнении, что психологическая устойчивость — это не просто их сумма, а интегральное образование.

Основу составляющих структурных компонентов психологической устойчивости у конкретного человека не одинакова. Невозможно быть устойчивым ко всему, т. е. психологическая устойчивость — это не устойчивость вообще. Показателем устойчивости является вариативность. Вариативность рассматривается как гибкость, быстрота приспособляемости к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности, высокая мобильность психики при переходе от задачи к задаче.

Конфликтоустойчивость личности является специфическим проявлением психологической устойчивости. Она рассматривается как способность человека оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия, бесконфликтно решать возникшие проблемы в отношениях с другими людьми. Как вид психологической устойчивости кон-фликтоустойчивость имеет свою структуру, которая включает в себя: эмоциональный, волевой, познавательный, мотивационный и психомоторный компоненты.

Эмоциональный компонент конфликтоустойчивости отражает эмоциональное состояние личности в ситуации взаимодействия, уровень и характер возбудимости психики и ее влияние на /спешность общения в трудной ситуации. Заключается в умении управлять своим эмоциональным состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях, способности открыто выражать свои эмоции без оскорбления личности оппонента, не переходить в депрессивные состояния в случае затяжного конфликта или проигрыша в нем.

Волевой компонент конфликтоустойчивости понимается как способность личности к сознательной мобилизации сил в соответствии с ситуацией взаимодействия, к сознательному контролю и управлению собой, своим поведением и психическим состоянием. Именно волевой компонент позволяет регулировать свое эмоциональное возбуждение в конфликтной ситуации. Во многом волевой компонент обеспечивает толерантность, терпимость к чужому мнению, несогласию с другим, самообладание и самоконтроль.

Познавательный компонент — это устойчивость функционирования познавательных процессов личности, невосприимчивость к провокационным действиям оппонента. Он включает: умение определить начало предконфликтной ситуации; анализ причин возникновения конфликта; умение сводить к минимуму искажение восприятия конфликтной ситуации и личности оппонента, а также своего поведения; умение дать объективную оценку конфликта, прогнозировать его развитие и возможные последствия; способность быстро принимать правильные решения; способность выделять главную проблему конфликта, выдвигать и

обосновывать альтернативные решения проблемы; способность к аргументации и цивилизованной полемике в условиях спора.

Мотивационный компонент — состояние внутренних побудительных сил, способствующих оптимальному поведению в грудной ситуации взаимодействия. Обеспечивает адекватность побуждений складывающейся ситуации, их направленность на совместный поиск путей разрешения противоречия, устремленность на решение проблемы, возможность корректировки отстаиваемых интересов в зависимости от изменения обстановки и расстановки сил.

Психомоторный компонент обеспечивает правильность действий, их четкость и соответствие ситуации. Заключается в умении владеть своим телом, управлять жестикомуляцией и мимикой, контролировать свои позы, положения рук, ног, головы, дрожания голоса, нарушений координации и скованности движений.

Высокий уровень конфликтоустойчивости предполагает психологически грамотные действия и поведение в проблемах и предконфликтных ситуациях, оптимизацию взаимодействия с оппонентом в конфликте, недопущение втягивания себя в его эскалацию, сосредоточение усилий на конструктивном разрешении конфликта.

Вместе с тем, очевидно, с одной стороны, присутствие вторичных, социально-психологических аспектов, сторон во всяком, конфликте, а с другой — наличие частного класса конфликтов, порождаемых социально-психологическими факторами (Л.А.Петровская<sup>22</sup>).

К числу социально-психологических относятся те причины конфликтов, которые обусловлены непосредственным взаимодействием людей, фактором их включения в социальные группы. Четкие границы между четырьмя группами причин конфликтов пока не определены. Не существует строгого разграничения между социально-психологическими и организационно-управленческими причинами, с одной стороны, а также между социально-психологическими причинами и личностными — с другой. Изучение конфликтов позволило выявить несколько типичных причин, носящих социально-психологический характер.

Одной из таких причин являются возможные значительные потери и искажения информации в процессе межличностной и межгрупповой коммуникации. Человек в принципе не может в процессе общения передать без нередко существенных искажений всю информа-

---

<sup>22</sup> Петровская Л.А. Неадекватность восприятия как фактор социально-психологического конфликта// Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар: Изд-во Кубанского ун-та, 1975. – С. 48

цию, обсуждаемую с партнером. Значительная часть информации содержится на уровне бессознательного и словами вообще не выражается. Часть информации теряется из-за ограниченности словарного запаса конкретного человека. Из-за недостатка времени не высказывается многое из того, что могло быть сказано. Часть информации утаивается говорящим, если ему сообщать эту информацию невыгодно. Из того, что сказано, многое не усваивается собеседником в силу невнимательности или трудностей быстрого понимания. Услышанное человек обычно не воспринимает на веру, а оценивает, делая выводы, отличающиеся (а иногда противоположные) от того, что сказал собеседник.

Неправильное понимание людьми друг друга может быть основной причиной конфликтов, либо усложняет разрешение социальных противоречий, возникших по иным причинам.

Второй типичной социально-психологической причиной межличностных конфликтов является несбалансированное ролевое взаимодействие двух людей. В ситуации межличностного общения человек или оба человека могут играть не те роли, которые ожидает от каждого из них партнер по взаимодействию.

**Вывод:**

От педагога требуется высокий уровень профессионализма, чтобы выходить из конфликтных ситуаций без потери собственного достоинства и без риска подорвать веру в себя со стороны учащихся этого трудного и интересного возраста.

Правильно реагируя на поведение подростка, педагог берет ситуацию под свой контроль и тем самым восстанавливает порядок. Поспешность в оценках происходящего нередко к ошибкам, вызывает возмущение у учеников несправедливостью, вызывает к жизни конфликт.

## ГЛАВА 2. *ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ И УЧАЩИМИСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА*

### 2.1. Цель, задачи и организация экспериментальных исследований

**Цель исследования** является разработка программы психологического консультирования по проблеме межличностных конфликтов между преподавателями и учащимися подросткового возраста.

*Объект данной работы* – конфликты и проблемы взаимоотношений между учителями и учениками.

*Предмет* исследования – особенности консультирования педагогов по проблеме разрешения конфликтов с подростками

#### **Задачи исследования:**

1. выявить наиболее конфликтную группу подростков по мнению учителей.
2. Определить поведение в конфликтной ситуации этих подростков и их влияние на конфликтность.
3. Провести диагностику коммуникативных качеств педагогов школы с целью выявления «группы риска», с которой в дальнейшем будет проводиться консультационная работа

В исследовании принимали участие 24 подростка 10-х классов. Возраст испытуемых 15-16 лет и 20 педагогов школы.

Методики исследования:

Для диагностики подростков

1. Исследование стилей конфликтного поведения по тесту Томаса – Килменна  
Для педагогов:
2. Диагностика эффективности педагогических коммуникаций (модифицированный вариант анкеты А.А.Леонтьева)
3. Диагностика коммуникативной толерантности (В.В.Бойко)
4. Диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер)

Данные методики выбраны в связи с тем, что они являются надежными стандартизированными опросниками, предназначенными для исследуемого возраста, выявляющие требующиеся в задачах исследования параметры и позволяющие провести исследование в группе

Практическая значимость работы заключается в возможности использования данных исследования школьным психологом и классным руководителем.

Эксперимент проводился на базе СОШ (Московская область) В школе всего 280 учеников. Перед диагностикой учеников было проведено родительское собрание, на котором все родители дали письменное согласие на проведение тестирования.

Диагностика учеников проводилась с целью последующей тренинговой работы с педагогами.

На первом этапе мы попросили учителей охарактеризовать учащихся класса по принципу «конфликтный-неконфликтный» и в дальнейшем сравнивали особенности этих двух выборок. Учителя охарактеризовали 10 человек в классе как конфликтных и 14 – как неконфликтных.

В исследовании приняло участие 10 конфликтных подростков и 14 неконфликтных подростков, из них 75% девочек и 25% мальчиков. Все респонденты в возрасте 15-16 лет.

**Таблица 1**

**Характеристики респондентов**

<b>№</b>	<b>Респондент</b>	<b>Пол</b>
1.	Конфликтный подросток	М
2.	Конфликтный подросток	М
3.	Конфликтный подросток	М
4.	Конфликтный подросток	Ж
5.	Конфликтный подросток	М
6.	Конфликтный подросток	Ж
7.	Конфликтный подросток	М
8.	Конфликтный подросток	Ж
9.	Конфликтный подросток	Ж
10.	Конфликтный подросток	Ж
11.	Неконфликтный подросток	М
12.	Неконфликтный подросток	Ж
13.	Неконфликтный подросток	М
14.	Неконфликтный подросток	М
15.	Неконфликтный подросток	М
16.	Неконфликтный подросток	Ж

17.	Неконфликтный подросток	ж
18.	Неконфликтный подросток	м
19.	Неконфликтный подросток	ж
20.	Неконфликтный подросток	м
21.	Неконфликтный подросток	ж
22.	Неконфликтный подросток	ж
23.	Неконфликтный подросток	ж
24.	Неконфликтный подросток	ж

В исследовании приняло участие 20 педагогов школы.

<b>№ испыт.</b>	<b>Возраст</b>	<b>Пол</b>	<b>Образование</b>	<b>Профессия</b>
1.	49	м	Высшее педагогическое	Учитель русского языка
2.	33	ж	Высшее педагогическое	Учитель младших классов
3.	42	ж	Высшее педагогическое	Учитель английского языка
4.	28	ж	Высшее педагогическое	Учитель младших классов
5.	40	ж	Высшее педагогическое	Учитель математики
6.	41	ж	Высшее педагогическое	Учитель истории
7.	46	ж	Высшее педагогическое	Учитель младших классов
8.	36	ж	Высшее педагогическое	Учитель Географии
9.	48	м	Высшее педагогическое	Учитель физкультуры
10.	32	м	Высшее педагогическое	Учитель физики
11.	45	ж	Высшее педагогическое	Учитель младших классов
12.	44	ж	Высшее педагогическое	Учитель младших классов
13.	48	ж	Высшее педагогическое	Учитель литературы
14.	33	ж	Высшее педагогическое	Учитель младших классов
15.	26	ж	Высшее педагогическое	Учитель литературы
16.	29	ж	Высшее педагогическое	Учитель младших классов
17.	37	ж	Высшее педагогическое	Учитель младших классов
18.	43	ж	Высшее педагогическое	Учитель английского языка
19.	34	ж	Высшее педагогическое	Учитель биологии
20.	32	ж	Высшее педагогическое	Учитель ОБЖ

## 2.2. Анализ результатов

Для того, чтобы определить поведение респондентов в конфликтной ситуации, им была предложена анкета теста «Стиль конфликтного поведения» (Приложение).

Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

	ФИО	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1	Конфликтный подросток	9	6	8	3	<b>11</b>
2	Конфликтный подросток	<b>10</b>	5	9	5	6
3	Конфликтный подросток	7	5	6	<b>12</b>	8
4	Конфликтный подросток	8	8	5	5	<b>10</b>
5	Конфликтный подросток	<b>10</b>	5	5	7	7
6	Конфликтный подросток	6	<b>10</b>	4	6	6
7	Конфликтный подросток	8	<b>11</b>	3	7	7
8	Конфликтный подросток	<b>11</b>	7	5	5	5
9	Конфликтный подросток	<b>12</b>	6	7	3	7
1	Конфликтный подросток	7	9	7	5	<b>11</b>
1	Неконфликтный подросток	9	6	<b>10</b>	5	6
1	Неконфликтный подросток	6	7	9	5	<b>12</b>
1	Неконфликтный подросток	7	5	9	<b>10</b>	7
1	Неконфликтный подросток	5	6	8	<b>12</b>	7
1	Неконфликтный подросток	7	7	6	<b>10</b>	6
1	Неконфликтный подросток	9	<b>11</b>	5	5	7
1	Неконфликтный подросток	<b>10</b>	5	5	6	7
1	Неконфликтный подросток	5	<b>10</b>	6	8	5
1	Неконфликтный подросток	8	8	<b>12</b>	9	4
2	Неконфликтный подросток	5	7	6	<b>10</b>	3
2	Неконфликт-	6	7	9	5	<b>12</b>



	ный подросток					
2	Неконфликтный подросток	7	5	8	<b>10</b>	6
2	Неконфликтный подросток	7	7	7	<b>12</b>	8
2	Неконфликтный подросток	8	8	5	<b>10</b>	6

Если сумма баллов за ответы на три вопроса превышает 10, то предпочтительность способа разрешения конфликта считается выраженной. В таблице отмечено жирным шрифтом.

Таким образом, и среди неконфликтных подростков и среди конфликтных подростков встречаются все стили конфликтного поведения

**Таблица 3.**

Стили конфликтного поведения

Стиль Поведения	Конфликтная группа, %	Неконфликтная группа, %	В целом по выборке, %
<b><i>СОПЕРНИЧЕСТВО</i></b>	40	7	8,2
<b><i>СОТРУДНИЧЕСТВО</i></b>	20	14,3	16,4
<b><i>КОМПРОМИСС</i></b>	0	14,3	16,4
<b><i>ИЗБЕГАНИЕ</i></b>	10	50	32,8
<b><i>ПРИСПОСОБЛЕНИЕ</i></b>	30	14,3	26,2

Из Таблицы 3 видно, что конфликтные подростки отдают наибольшее предпочтение таким формам поведения в ситуации конфликта, как соперничество, а неконфликтные подростки - избегание.

**Исследование педагогов**

На следующем этапе мы провели диагностику коммуникативных качеств педагогов школы с целью выявления «группы риска», с которой в дальнейшем будет проводиться консультационная работа.

Таблица 4

**Коммуникативные качества педагогов школы**

№ ис-	Эффективность педагогиче-	Коммуникативная толе-	Коммуникативный
-------	---------------------------	-----------------------	-----------------

пыт.	ских коммуникаций		рантность		контроль	
1	42	высокая	120	высокая	9	высокий
2	32	средняя	8	средняя	4	средний
3	23	средняя	100	высокая	6	средний
4	34	средняя	65	средняя	5	средний
5	22	средняя	85	высокая	4	средний
6	16	низкая	34	средняя	3	низкий
7	35	высокая	73	средняя	8	высокий
8	40	высокая	42	средняя	9	высокий
9	25	средняя	14	низкая	5	средний
10	19	низкая	18	низкая	3	низкий
11	33	средняя	65	средняя	6	средний
12	35	высокая	80	высокая	9	высокий
13	12	низкая	67	средняя	3	низкий
14	29	средняя	32	средняя	6	средний
15	27	средняя	10	низкая	6	средний
16	26	средняя	78	средняя	5	средний
17	40	высокая	66	средняя	7	высокий
18	39	высокая	78	средняя	8	высокий
19	37	высокая	80	высокая	9	высокий
20	25	средняя	57	средняя	4	средний

У 7 респондентов нами выявлена высокая эффективность педагогических коммуникаций, причем у респондента №1 коммуникативная деятельность очень напряженная и близкая к модели активного взаимодействия. Педагог достиг вершин своего мастерства, свободно владеет аудиторией. Как дирижер прекрасно распределяет свое внимание, все средства общения органично вплетены во взаимодействие с обучаемыми. Непосвященному может показаться, что собралась компания давно знающих друг друга людей для обсуждения последних событий. Однако при этом все заняты общим делом, занятие достигает поставленной цели.

Для респондентов № 7,8, 12,17,18,19 характерно умение устанавливать дружескую, непринужденную атмосферу в классе. Все участники занятия заинтересованно наблюдают за педагогом или обсуждают поставленный вопрос. Активно высказываются мнения, предла-

гаются варианты решения проблемы. Стихийность отсутствует. Педагог корректно направляет ход занятия, не забывая отдавать должное юмору и остроумию собравшихся. Всякое удачное предложение тут же подхватывается и поощряется умеренной похвалой. Занятие проходит продуктивно, в активном взаимодействии сторон.

Десятерых педагогов можно охарактеризовать как вполне удовлетворительно овладевших приемами общения. Их коммуникативная деятельность довольно свободна по форме. Они легко входят в контакт с обучаемыми, но не все оказываются в поле их внимания. В импровизированных дискуссиях они опираются на наиболее активную часть собравшихся, остальные же выступают в основном в роли наблюдателей. Занятие проходит оживленно, но не всегда достигает поставленной цели. Содержание занятия может произвольно приноситься в жертву форме общения. Здесь возможны проявления элементов моделей дифференцированного внимания и негибкого реагирования.

Для троих учителей характерна низкая оценка коммуникативной деятельности. Имеет место односторонняя направленность учебно-воспитательного воздействия со стороны педагога. Незримые барьеры общения препятствуют живым контактам сторон. Аудитория пассивна, инициатива проявляется доминирующим положением педагога. Их стиль уподобляется авторитарной или неконтактной моделям общения.

У респондента №12 всякое взаимодействие с обучаемыми отсутствует. Общение развивается по моделям дикторского или гипорефлексивного стиля. Оно обезличено, по психологическому содержанию анонимно и практически ничем не отличается от массовой публичной лекции или вещания по радио. Педагогические функции ограничиваются лишь информационной стороной.

Приведем это распределение на рис. 1

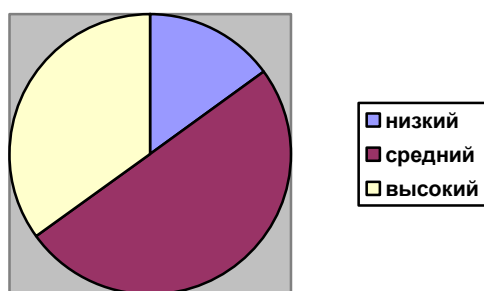


Рис. 1. Распределение педагогов по уровню эффективности педагогических коммуникаций

По уровню коммуникативной толерантности троих педагогов можно отнести к низкому уровню, пятерых – к высокому и 12 – к среднему

Приведем это распределение на рис. 2.

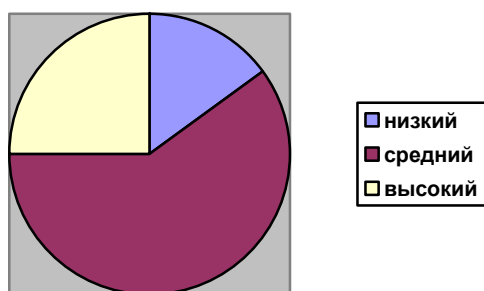


Рис. 2. Распределение педагогов по уровню коммуникативной толерантности

По уровню коммуникативного контроля троих педагогов можно отнести к низкому уровню, семерых – к высокому и 10 – к среднему

Приведем это распределение на рис.3.

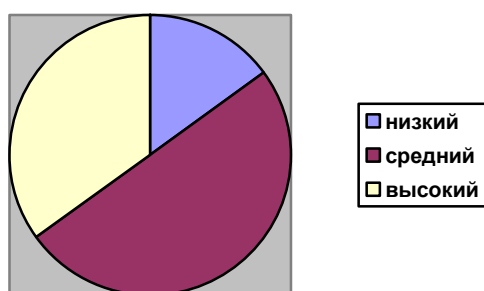


Рис. 3. Распределение педагогов по уровню коммуникативного контроля

Таким образом, по результатам исследования нами выявлена группа риска среди педагогов, с которыми необходимо проведение консультационной работы. Их список приведен в Таблице 5

Таблица 5

**Коммуникативные качества «группы риска», нуждающейся в участии в формирующем эксперименте.**

№ исп-пыт.	Эффективность педагогических коммуникаций		Коммуникативная толерантность		Коммуникативный контроль	
	количество	уровень	количество	уровень	количество	уровень
6	16	низкая	34	средняя	3	низкий
9	25	средняя	14	низкая	5	средний
10	19	низкая	18	низкая	3	низкий
13	12	низкая	67	средняя	3	низкий

15	27	средняя	10	низкая	6	средний
Ср. зн.	19,8		28,6		4	

### Коммуникативные качества контрольной группы

№ ис- пыт.	Эффективность педагогиче- ских коммуникаций		Коммуникативная толе- рантность		Коммуникативный контроль	
	1	42	высокая	120	высокая	9
2	32	средняя	7 8	средняя	4	средний
3	23	средняя	100	высокая	6	средний
4	34	средняя	65	средняя	5	средний
5	22	средняя	85	высокая	4	средний
7	35	высокая	73	средняя	8	высокий
8	40	высокая	42	средняя	9	высокий
11	33	средняя	65	средняя	6	средний
12	35	высокая	80	высокая	9	высокий
14	29	средняя	32	средняя	6	средний
16	26	средняя	78	средняя	5	средний
17	40	высокая	66	средняя	7	высокий
18	39	высокая	78	средняя	8	высокий
19	37	высокая	80	высокая	9	высокий
20	25	средняя	57	средняя	4	средний
	32,8		73,27		6,6	

### 2.3. Основные выводы и рекомендации по разработке программы психологического консультирования педагогов по проблеме разрешения конфликтов с подростками

Для формирования опыта педагогов по разрешению конфликтов с подростками максимально использовались возможности психологического консультирования. Психологическое консультирование может осуществляться как в индивидуальной, так и в групповой форме. Нами была выбрана групповая форма, так как она позволяет достигнуть совокупного обучающего эффекта.

На занятиях осуществлялась актуализация субъектной позиции педагога через включение методов и приемов самопознания, участие в ситуациях, лично и профессио-

нально значимых, выбор своего “я” в профессиональном пространстве, овладение технологией рефлексивного управления разрешением конфликтов.

На экспериментальных занятиях подавляющее большинство педагогов вначале предпочитало прямое вмешательство в конфликт. По мере накопления и усвоения знаний о типах, структуре, классификации конфликтных ситуаций, о факторах, влияющих на их возникновение и протекание, педагоги постепенно овладевают опосредованными приемами воздействия на участников конфликта такими, как включение в конфликт подростков класса, поддерживающих педагога; включение в конфликт референтного лица, одного из формальных лидеров класса; привлечение к конфликту актива класса; использование мнения всего класса для разрешения конфликтной ситуации; привлечение к конфликту актива класса; разрешение конфликта с опорой на обязательства, взятые классом либо группой подростков; разрешение конфликта с опорой на общие правила данной конкретной школы; включение в конфликт учителей других предметов этой школы; включение в конфликт администрации школы.

Внимание педагогов обращалось на то, что наказания, угрозы, приказы часто усугубляют конфликт, осложняют взаимоотношения педагога с учащимися приводит к тому, что подросток замыкается в себе, отказывается от поручений, пассивно участвует в общих мероприятиях классах и т.п. Анализировались ситуации, когда 1) педагог уходит от разрешения конфликта, не зная, как поступить; 2) прямое вмешательство педагога в конфликт подростков оказалось неэффективным; 3) опосредованное воздействие педагога на конфликтующих подростков приводило к положительному результату.

Психолого-педагогическое консультирование создает ориентировочную основу для подготовки педагогов к тому, чтобы предвидеть, предупреждать и разрешать конфликты среди подростков.

Мы подготовили и провели в экспериментальной части исследования спецкурс-специализацию “Специфика педагогической работы с конфликтом”. Он бы разделен на три части: в первой части был прочитан спецкурс по данной проблеме; затем были проведены практические занятия; в последней части проведен социально-психологический тренинг.

#### **Программа «Специфика педагогической работы с конфликтом»**

Таблица 6

	<b>Содержание</b>	<b>Дата проведения</b>
1.	Теоретический спецкурс «Специфика педагогической работы с конфликтом»	11.01.2010 18.01.2010 25.01.2010

2.	Практические занятия	12.01.2010 15.01.2010 19.01.2010 22.01.2010 26.01.2010 29.01.2010
3.	Социально-психологический тренинг	1.02.2010 2.02.2010 3.02.2010

На практических занятиях педагогам предлагались упражнения и задания, выполнение которых формировало у них готовность к разрешению конфликтов среди подростков. Упражнения приведены в Приложении

На последующих занятиях педагоги анализировали причины возникновения конфликтов среди подростков в условиях школы, ознакомились с типологией конфликтов. В частности, были рассмотрены три основных типа конфликтных ситуаций: (в педагогических исследованиях различают три основных типа ситуаций: стандартные, критические и экстремальные (в зависимости от их типичности, частоты и распространенности). С учетом этой типологии анализу были подвергнуты, стандартная ситуация, как типичная, часто повторяющаяся (например, невыполнение подростком требований формального лидера класса); критическая ситуация, как острый конфликт между подростками (ссора, требующая немедленного вмешательства педагога); экстремальная ситуация как чрезвычайное происшествие. Например: драки, несправедливое отношение к подростку, третирование подростка, что может привести к непредсказуемым действиям участников конфликта.

На занятиях мы не выделяли типы конфликтных ситуаций по степени их сложности, считая это нецелесообразным, поскольку педагогу, впервые столкнувшемуся с разрешением любого конфликта среди подростков, всегда трудно. В то же время мы сочли возможным ограничиться рассмотрением типологии конфликтов по двум основаниям: по причинам, их порождающим, и по количеству их участников: 1) внутриличностный; 2) межличностный; 3) межгрупповой на практических занятиях педагоги моделировали и проигрывали различные ситуации и конфликты, определяли их тип и давали им характеристику. Педагогам были представлены прямые и опосредованные способы вмешательства в конфликт.

В заключение лекционной части спецкурса-спецпрактикума педагогам даются следующие задания:

1. Определить место и роль конфликтных ситуаций в школе.
  2. Из “банка” конфликтных ситуаций выделить наиболее часто встречающиеся конфликты.
  3. Внести свой вклад в “банк” конфликтных ситуаций: конфликт из собственной жизни, из жизни знакомых, их наблюдений в школе и т.д.
  4. Классифицировать конфликты по содержанию (какие противоречия в них отражаются), по характеру протекания, по источнику, по глубине протекания, по времени, по роли и т.п.
- Определить подход к разрешению конфликта (социально-этический, психологический, педагогический) с помощью теоретических занятий; практических занятий; закрепления приобретенных знаний и умений в условиях школы.

Общее представление о первой теоретической части экспериментального курса дает **таблица 7.**

**Таблица 7**

1	<b>Раздел 1.</b> Типы и виды конфликтного поведения в педагогическом процессе (типы конфликтов для педагогической сферы; работа с учителями).	Способы поведения оппонентов в конфликте. Влияние психологических особенностей личности на выбор стратегии поведения (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление). Поиск путей разрешения противоречий, устранения препятствий, мешающих достижению цели. Формы протекания конфликтов. Сравнение психологических портретов “конфликтных” и “неконфликтных” личностей. Методы разрешения конфликтов.
2	<b>Раздел 2.</b> Особенности и способы разрешения конфликтов среди подростков	Особенности школьных конфликтов. Группы учащихся. Позиции учителей в общении с классом. Психологический анализ конфликта учителем. Конфликты: дисциплины; в сфере дидактического взаимодействия; в методике обучения; в тактике взаимодействий учителей с подростками; этики. Функции конфликтов. Конструктивное поведение личности в коллективе. Защитное поведение при конфликте: типы защитных реакций: проекция, избегание, регрессия, рационализация. Агрессия, самобичевание.

Одним из важных факторов формирования умений по разрешению конфликтов на этом этапе, по нашему мнению, является включение педагогов в активные формы обучения и воспитания. Стремясь предвосхитить предстоящие трудности, с которыми столкнутся педагоги, мы организовали и проводили игры, проигрывали конфликтные ситуации, что способствовало формированию у них умений по разрешению конфликтных ситуаций в школе. Во время проведения учебно-педагогических игр и проигрывания конфликтных ситуаций педа-



гоги выступали в различных ролях: учитель-ученик; учитель-учитель; подросток-подросток, родитель-подросток и т.п. Проигрывая и анализируя конфликтные ситуации между двумя группами учащихся, между учащимися и группой товарищей, между учителем и учеником, между подростком и его родителями, педагоги приобретали навыки, связанные с формируемой деятельностью.

В качестве дидактического материала на занятиях мы использовали методическую литературу, дневники и отчетную документацию педагогов. В них представлен интересный материал по наблюдению конфликтных ситуаций в школе, развитию конфликтной ситуации, особенностей ее протекания, приводится методика разрешения конфликта; встречаются уникальные конфликтные ситуации, которые разрешались внешне, а через некоторое время возникали вновь; скрытые конфликты, длящиеся несколько дней; мнимые конфликты, участникам которых нужен был внешний эффект, чтобы на них обратили внимание сверстники; конфликтные ситуации не из учебников, а из реальной жизни, в основе которых лежат социальные проблемы нашего общества, интерпретированные подростками; приводятся случаи саморазрешения конфликтов и т.д. Все обогащало содержание приводимых нами примеров реальной практической деятельности педагога в школе.

Кроме предлагаемых нами ситуаций педагоги на занятиях использовали “свои” конфликтные ситуации, актуализировали опыт своей работы.

Для целенаправленного формирования у педагогов выделенных нами умений по разрешению конфликтов подростков на занятиях спецсеминара мы широко использовали педагогические задачи, решение которых способствовало активному развитию творческих способностей будущих воспитателей и предполагало выход из стереотипного мышления в план творческого, “... которое характеризуется подвижностью, гибкостью, оригинальностью, критичностью. В процессе творческой деятельности педагоги проникают в суть изучаемого, рассматривая педагогические явления, события, процессы в новых связях и отношениях, синтезируя знания на разных уровнях мышления, применяя усвоенные приемы умственной деятельности в новых ситуациях”.

Предлагаемые задания включали ряд проблемных ситуаций, анализ и разрешение которых способствовало формированию выделенных нами умений. При разработке этих заданий мы опирались на рекомендации В.А.Сластенина, Л.Ф.Фрумкина. Например, педагогам давалось: 1) дать ответы на вопросы, сформулированные по определению ситуаций; 2) выбрать из числа предложенных вариантов правильное решение; 3) самостоятельно сформулировать проблему на основе анализа заданной педагогической ситуации; 4) провести классификацию подобранных, заданных заранее ситуаций; 5) провести профессионально-

педагогический анализ личности педагога в условиях конкретной ситуации; б) комбинированные задания, включающие в себя различные сочетания творческих заданий предыдущих типов.

Задачи предъявлялись всей группе педагогов с последующим коллективным обсуждением ситуации, а также микрогруппам и индивидуально каждому педагогу.

Методика решения педагогических задач предполагала: 1) анализ конфликтных ситуаций; 2) выделение на его основе конкретных воспитательных задач; 3) обоснование способов их разрешения.

Решение этих задач осуществлялось по следующей схеме: а) педагоги анализировали задачи, определяли тип конфликта, выбирали соответствующие средства его разрешения; ряд ситуаций задавались самими педагогами (из опыта их прошлой практики, изученной литературы, из дневников практикантов прошлых лет); б) педагогам предлагалось, в зависимости от полноты содержащихся в задаче данных, воспроизвести или завершить рассказ о возможной конфликтной ситуации или конфликте: первый вариант – педагог, используя рассказ-иллюстрацию, воспроизводит произошедшую конфликтную ситуацию или конфликт в классе – завершает рассказ о том, чем закончился конфликт. По рассказу педагога обсуждаются и оцениваются его действия при разрешении конфликта. Второй вариант – рассказ не завершен, участники предлагают свои варианты возможного окончания конфликта. Как завершился конфликт на самом деле знает лишь педагог, задавший эту задачу. Это наиболее распространенная форма занятий, где рассматриваются конфликты различных типов.

Решение педагогических задач сочеталось с моделированием их содержания в игровых ситуациях. На первых занятиях в основном проигрывались фрагменты ситуаций, имитировались действия педагога по их разрешению. На следующих занятиях педагоги разыгрывали конфликтные ситуации в различных вариантах: 1-й вариант – без разрешения конфликта; 2-й вариант – разрешив конфликт. Эксперты из учебной группы оценивали способы разрешения конфликтов. Таким образом, педагоги упражнялись в предстоящей практической деятельности. В конце каждого занятия педагоги получали домашнее задание типа: провести пример конфликтной ситуации подростков, определить причины ее возникновения и возможное протекание, дать примерный прогноз последствий. При этом педагоги должны были учесть возраст и пол конфликтующих подростков, вид деятельности, ее период (подготовка, само мероприятие, подведение итогов) и т.п.

На первом этапе заметно преобладала теоретическая подготовка педагогов, происходило осмысление и усвоение ими специальных знаний и умений по разрешению конфлик-

тов. В то же время использованием многочисленных приемов и различных форм обучения невозможно сформировать в полном объеме необходимые педагогу умения предупреждать и разрешать конфликтные ситуации и конфликты подростков в школе. Это связано прежде всего с ограниченностью времени учебного занятия (педагоги часто не успевают “входить в роль”, проигрывая педситуацию); с трудностью моделирования и проигрывания конфликтов, возникающих в различных видах деятельности (трудовой, физкультурно-оздоровительной и др., удается воспроизвести лишь фрагменты этой деятельности); сложно проследить возникновение и протекание конфликта на этапах деятельности (подготовка, проведение, итоги) и т.д.

На этапе опытной работы у педагогов в значительной степени проявились стремления к самосовершенствованию, саморазвитию своих творческих способностей, к оригинальности в выборе средств разрешения конфликтных ситуаций, к прогнозированию ответных реакций учащихся на действия учителя, к оценке результатов разрешения конфликтной ситуации, педагоги уже могли определить вид конфликтной ситуации, владели некоторыми приемами решения конфликтных задач, имели представления о методах психической саморегуляции. Большинство педагогов достигло репродуктивно-творческого и творчески-репродуктивного уровня готовности к разрешению различных конфликтных ситуаций.

На завершающем этапе подготовки педагогов к разрешению конфликтных ситуации систематизировались полученные педагогами представления о методах разрешения различных конфликтных ситуаций, проводились типологизации конфликтных ситуаций, действий учителя, рассматривалась модель взаимодействия учителя и учащихся в ходе разрешения конфликтных ситуаций, предлагались методики конструирования средств, позволяющих достигнуть наилучших результатов образовательного процесса, изучалась проблема организации поисковой деятельности по разрешению различных конфликтных ситуаций.

Подавляющее большинство педагогов достигло творческо-репродуктивного и творческого уровней исследуемой готовности. У педагогов были сформированы систематизированные представления об основных типах конфликтных ситуаций и способах воздействия учителя на ход их развития; они в основном правильно определяли вид конфликтных ситуаций, владели методикой разрешения различных конфликтных ситуаций, в большинстве своем были способны к конструированию нестандартных средств разрешения конфликтных ситуаций, к воздействию на ход развития конфликтной ситуации, прогнозированию реакции учащихся на действия учителя и оценке эффективности решения возникающих в конфликтных ситуациях проблем.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Конфликты в педагогическом процессе неизбежны. Профессия педагога признана в числе самых тяжелых, по своей психофизиологической напряженности она стоит на уровне летчиков-испытателей и альпинистов. Поэтому одной из проблем в педагогике является вопрос конструктивного разрешения конфликтов.

Учитель, который не избегает конфликтов, а стремится их разрешить, приобретает неоценимый личный опыт управления ими. К нему приходит понимание мотивов поведения учеников, постепенно вырабатываются навыки прогнозирования и управления ими. Понимание этих проблем дает реальную возможность преподавателю направлять энергию межличностных конфликтов на совершенствование процесса образования и воспитания школьников.

Педагогика имеет на вооружении ряд алгоритмов поведения, необходимых для успешной работы учителя:

в школе должно быть только рабочее настроение, отрицательные эмоции, связанные с личными проблемами, остаются за порогом школы:

не избегать конфликтов, направлять процесс их разрешения в конструктивное русло, не затягивать их разрешения;

одинаковое, справедливое отношение ко всем ученикам:

вся деятельность учителя сосредоточивается на процессе обучения и воспитания:

не унижать учеников, а поднимать их до своего уровня:

учить школьников умению учиться:

в отношениях с коллегами демонстрировать только асертивную форму поведения.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альманах психологических тестов. - М: «КСП», 2005
2. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды. Том 2. М., Просвещение, 2000.
3. Андрияхина, Н.В. Семинар-тренинг "Толерантность учителя" // Классный руководитель. - 2006.-№4.-С.20-34.
4. Афонькова В.М. К вопросу о конфликтах в процессе общения в коллективе// Общение как педагогическая проблема. – М.: Изд-во АПН СССР, 1974.
5. Баныкина С. В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития // Современная конфликтология в контексте культуры мира. Москва, 2001. С. 373-394
6. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. АПН РСФСР, 2001.
7. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. СПб, 2005.
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., Просвещение, 2008.
9. Бородкин Ф. М., Коряк Н. М. Внимание: конфликт! Новосибирск, 1989. С. 18.
10. Возрастная и педагогическая психология. Учебник под редакцией А. В. Петровского – М.: Просвещение, 2009.
11. Выготский Л.С. Психология. Изд-во ЭКСМО-Пресс, серия Мир психологии, -М., 2000
12. Гришина Н.В. Психология конфликта - СПб.: Издательство "Питер", 2000. с.54
13. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования - Вопросы психологии, 2001, №6.
14. Дементьева И.Ф. Социальная педагогика, поддержка подростков групп риска М., 2002.
15. Донцов А. И, Полозова Т. А Проблемы объективных детерминант межличностного конфликта в группе. Вест. МГУ. Психология, 1977, № 4 С 23
16. Ерина С И. О роли субъекта в возникновении и развитии конфликта./Мышление и общение: активное взаимодействие с миром. Ярославль, 1988 С. 120
17. Золотарева А. С. Личность в структуре педагогического общения.— Ростов-на-Дону, 1980
18. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. - М., 1991
19. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя.— М.: Просвещение, 1987
20. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. - М., 1984

21. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
22. Кузина Анжелика Анатольевна Воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников, дисс. Москва – 2007.
23. Леонтьев А. А. Педагогическое общение.— М., 1979
24. Леонтьев А. И. Деятельность. Сознание. Личность. М.,2005.
25. Лисина М.И., Общение, личность и психика подростка", МПСИ, 2001
26. Ломов Б. Ф Общение и социальная регуляция поведения//В кн.: Психологические проблемы социальной регуляции поведения.— М., 1976.
27. Мастеров Б.М. Психология саморазвития: Психотехника риска и правила безопасности. - Рига, 1995.
28. Мид М. Культура и мир детства. - М., 1988.
29. Мишель Кле Психология подростка (Психосексуальное развитие)Пер. с фр. – М.: Педагогика, 2001
30. Мухина В. С. Детская психология. - М., 1999
31. Натанзон Э.Ш.Приемы педагогического воздействия. Учебное пособие для студетов педагогических институтов. Москва Просвещение 1972г
32. Немов Р.С. Основы психологического консультирования: Учеб. для студ. педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999
33. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.,2005
34. Петровская Л.А. Неадекватность восприятия как фактор социально-психологического конфликта// Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар: Изд-во Кубанского ун-та, 1975.
35. Поливанова К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопр.психологии. 2006. №1
36. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И. В.Дубровиной. - Екатеринбург, 1998
37. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И. В.Дубровиной. - Екатеринбург, 1998.
38. Психологический словарь (Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова)- М.: Педагогика-Пресс, 2009
39. Психологическое консультирование в школе / Сост. Н. В. Коптева. - Пермь, 1993.
40. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной.- М.: Просвещение, 2001
41. Раис Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. - СПб., 2000

42. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты, М.,2008
43. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. - М., 1994
44. Родченкова Е.П. Педагогическая помощь подростку в преодолении морального конфликта: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1992
45. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии, Питер, 2002
46. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков / Под ред. А. Д. Андреевой. - М., 1997.
47. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе. — М., 1991
48. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе. — М., 2001
49. Рычкова Н. А. Деадаптивное поведение подростков: Диагностика, коррекция, психо-профилактика – М., ГНОМ и Д, 2000.
50. Самоукина Н. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. Издательство: ИНТОР. Год издания: 1997
51. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии., Спб., 2006
52. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология. Краткий курс. – Спб., 2006
53. Спириин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) М., 1997
54. Сухомлинский В. А. Этюды о коммунистическом воспитании//Нар. образ.— 1967.—№ 12.
55. Тышкова, М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях / М.Тышкова // Вопросы психологии, 1987. - № 1.
56. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания: К программе "Гражданское общество". В 2-х т.: Т.1 Развитие критического мышления. Т.2 Педагогика поддержки. Кооперация в обучении / ЮНЕСКО. Ин-т "Открытое общество (Фонд Сороса)". - М.: Бонфи, 2001
57. Ушинский Г.Д. Собрания сочинений. Том 5., М, 1950
58. Фельдштейн Д.И. Особенности ведущей деятельности подростков подросткового возраста // Хрестоматия по возрастной психологии. – М., 2006
59. Фролов Ю.И. Психология подростка: Хрестоматия. - М., 1997
60. Хрестоматия по истории психологии. / Под. ред. Гальперина П.Я., Ждан А.Н., Изд-во МГУ., -М., 2000
61. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: Учеб. пособие для педагогов высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр

«Академия», 2001

62. Хухлаева О., Кирилина Т., Федорова О. Счастливый подросток: Программа профилактики нарушений психологического здоровья. - М., 2000
63. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки.— М., 1979
64. Шульга Т.И., В.Слот, Х.Спаниард. Методика работы с детьми «группы риска» 2-е изд., доп. - М.: Изд-во УРАО, 2001
65. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии.—М. 1969. с. 200
66. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития советского школьника. — Вопр. психологии, 2001, № 4
67. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. - М., 1996
68. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 2006



## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Исследование стилей конфликтного поведения по тесту Томаса – Килменна

Предрасположенность подростков к формированию межличностной коммуникации, исследовалась при помощи методики Томаса – Килменна - тест «Стиль конфликтного поведения».

#### *Описание методики*

Каждый конфликт по-своему уникален, неповторим по причинам возникновения, формам взаимодействия двух или более сторон, исходу и последствиям.

Но при всей несхожести манер и стилей конфликтное поведение имеет некоторые общие признаки. Это связано в первую очередь с тем, что решение той проблемы, которая стала камнем преткновения в отношениях, в определенной мере значимо для каждой из оппонировавших сторон, делает их взаимодействующими партнерами.

У всякого конфликта есть некая стандартная схема развития: непосредственная причина, приводящая к столкновению, – несовместимость интересов и целей, несовпадение занимаемых позиций, предпринимаемых действий и используемых при этом средств.

Стиль в этом контексте означает способ осуществления определенных интересов, образ действий по достижению намеченной цели и вместе с тем манеру общения.

В конфликтологии с 70-х гг. XX в. признано существование следующих пяти стилей конфликтного поведения: уклонение, приспособление, конфронтация, сотрудничество, компромисс. Описав и систематизировав признаки различных стилей, американцы Кеннет Томас и Ральф Килменн предложили при обучении конфликтных подростков применять схематическую сетку, которая названа их именами.

Сетка Томаса – Килменна демонстрирует, что выбор конфликтного поведения зависит как от интересов участвующих в конфликте сторон, так и от характера предпринимаемых действий.

Реакция на конфликтные ситуации оценивается в баллах – от 5 (высокая оценка) до 1 (низкая оценка) – в зависимости от использования способа и испытываемого самочувствия при большинстве случающихся конфликтов. Результаты фиксируются в таблице, которая представляет собой инструмент наглядного упорядочения ответов и систематизации полученных оценок.

Обязательным условием предлагаемого теста является, прежде всего, готовность человека уяснить для себя, какой из пяти стилей конфликтного поведения используется им ча-

ще или реже всего при разрешении конфликтов, какой из способов он считает наиболее подходящим и удобным, позволяющим чувствовать себя достаточно комфортно. Несомненно, важны искренние и быстрые ответы, выражающие непосредственную и интуитивную реакцию на предусмотренные вопросы. Требуется также незамедлительная, без раздумий и колебаний, запись своей оценки в соответствующем столбце таблицы. Только при соблюдении этих условий можно рассчитывать на получение общей объективной картины того, как данное лицо относится к разным методам разрешения конфликтов, какие из них в данный момент для него предпочтительны.

*Ключ:*

Оценка в баллах выставляется по следующей шкале: не согласен – 1 балл, согласен – 2 балла, скорее согласен – 3, больше согласен – 4 и полностью согласен – 5 баллов. Если сумма баллов за ответы на три вопроса превышает 10, то предпочтительность способа разрешения конфликта считается выраженной.

#### Исследование стилей конфликтного поведения по тесту Томаса – Килменна

Оцените ответы на вопросы в баллах по следующей шкале: не согласен – 1 балл, согласен – 2 балла, скорее согласен – 3, больше согласен – 4 и полностью согласен – 5 баллов.

Способ разрешения конфликтов	Вопросы-утверждения, требующие ответа	Оценка ответа, баллы
Уклонение	1. Мне сложно отстаивать свою позицию, даже если точно знаю, что я прав 2. Избегаю напряженных конфликтных ситуаций 3. Добиваюсь эффективных результатов, когда работаю под руководством более опытного партнера	
Приспособление	1. Для меня важно сохранить хорошие отношения, даже если приходится жертвовать своими интересами 2. Много времени уделяю проблемам других и часто забываю о себе 3. Если это сделает другого счастливым, даю ему возможность настоять на своем	
Конфронтация	1. Я человек принципиальный и никогда не меняю своей позиции 2. Из любого конфликта выхожу победителем 3. Продолжаю спор до тех пор, пока собеседник не примет мою точку зрения	
Сотрудничество	1. Трачу много времени на поиски общих точек соприкосновения 2. Пересматриваю свою точку зрения,	

Компромисс	если почувствую свою неправоту 3. С удовольствием проявляю инициативу в примирении сторон 1. Отзываюсь на предложения других, но сам не склонен проявлять инициативу 2. Легко соглашаюсь уступить, если и другой поступает также 3. Часто соглашаюсь на первое же условие, если оно ведет к урегулированию во взаимоотношениях	
------------	--	--

### Диагностика эффективности педагогических коммуникаций (модифицированный вариант анкеты А.А.Леонтьева)

Диагностическая цель методики заключается в определении «аудиторной атмосферы», активности, выраженности познавательного интереса у обучаемых, а также некоторых проявлений стиля педагогической деятельности.

#### Инструкция к тесту

Экспертам, имеющим опыт общения с аудиторией, предлагается карта коммуникативной деятельности. Каждый эксперт работает независимо, после чего находится усредненная оценка. Оценку следует проводить по предлагаемой шкале, а при обсуждении попытаться обосновать, какие действия педагога вызвали те или иные оценки.

#### Тестовый материал

#### 7654321

Доброжелательность  
 Заинтересованность  
 Поощрение инициативы обучаемых  
 Открытость (свободное выражение чувств, отсутствие «маски»)  
 Активность (все время в общении, держит обучаемых в «тонусе»)  
 Гибкость (легко схватывает и разрешает возникшие проблемы, конфликты)  
 Дифференцированность (индивидуальный подход)

Недоброжелательность  
 Безразличие  
 Подавление инициативы  
 Закрытость (стремление держаться за социальную роль, боязнь своих недостатков, тревога за престиж)  
 Пассивность (не управляет процессом общения, пускает его на самотек)  
 Жесткость (не замечает изменений в настроении аудитории, направлен как бы на себя)  
 Отсутствие дифференцированности в общении (нет индивидуального подхода к обучаемым)

Подсчитывается усредненная экспертная оценка. Диапазон этих оценок может колебаться от 49 до 7 баллов. На основе средней оценки экспертов делается заключение о степени коммуникативной эффективности.

## Диагностика коммуникативной толерантности (В.В.Бойко)

### Инструкция к тесту

Вам предоставляется возможность совершить экскурс в многообразие человеческих отношений. С этой целью вам предлагается оценить себя в девяти предложенных несложных ситуациях взаимодействия с другими людьми. При ответе важна первая реакция. Помните, что нет плохих или хороших ответов. Отвечать надо, долго не раздумывая, не пропуская вопросы. Свои ответы следует проставлять («V» или «+») в одной из четырех колонок.

Меру согласия с суждения выражайте следующим образом:

- 0 – баллов – совсем неверно,
- 1 – верно в некоторой степени (несильно),
- 2 – верно в значительной степени (значительно),
- 3 – верно в высшей степени (очень сильно).

### Тест

Проверьте себя: насколько вы способны принимать или не принимать индивидуальности встречающихся нам людей. Ниже приводятся суждения; воспользуйтесь оценками от 0 до 3 баллов, чтобы выразить, сколь верны они по отношению лично к вам.

- Медлительные люди обычно действуют мне на нервы.
- Меня раздражают суетливые, непоседливые люди.
- Шумные детские игры переношу с трудом.
- Оригинальные, нестандартные, яркие личности обычно действуют на меня отрицательно.
- Безупречный во всех отношениях человек насторожил бы меня.

Проверьте себя: нет ли у вас тенденции оценивать людей, исходя из собственного «Я». Меру согласия с суждениями, как и в предыдущем случае, выражайте в баллах от 0 до 3.

- Меня обычно выводит из равновесия несообразительный собеседник.
- Меня раздражают любители поговорить.
- Я тяготился бы разговором с безразличным для меня попутчиком в поезде, самолете, если бы он проявил инициативу.
- Я тяготился бы разговорами случайного попутчика, который уступает мне по уровню знаний и культуры.
- Мне трудно найти общий язык с партнерами иного интеллектуального уровня, чем у меня.

Проверьте себя: в какой мере категоричны или неизменны ваши оценки в адрес окружающих.

- Современная молодежь вызывает неприятные чувства своим внешним видом (прическа, косметика, наряды).

- Так называемые «новые русские» обычно производят неприятное впечатление либо бескультурьем, либо рвачеством.

- Представители некоторых национальностей в моем окружении откровенно несимпатичны мне.

- Есть тип мужчин (женщин), который я не выношу.
- Терпеть не могу деловых партнеров с низким профессиональным уровнем.

Проверьте себя: в какой степени вы умеете скрывать или сглаживать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами людей (степень согласия с суждениями оценивайте от 0 до 3 баллов).

- Считаю, что на грубость надо отвечать тем же.
- Мне трудно скрыть, если человек чем-либо неприятен.
- Меня раздражают люди, стремящиеся в споре настоять на своем.
- Мне неприятны самоуверенные люди.
- Обычно мне трудно удержаться от замечания в адрес озлобленного или нервного человека, который толкается в транспорте.

Проверьте себя: есть ли у вас склонность переделывать и перевоспитывать партнера (оценка суждений от 0 до 3 баллов).

- Я имею привычку поучать окружающих.
- Невоспитанные люди возмущают меня.
- Я часто ловлю себя на том, что пытаюсь воспитывать кого-либо.
- Я по привычке постоянно делаю кому-либо замечания.
- Я люблю командовать близкими.

Проверьте себя: в какой степени вы склонны подгонять партнеров под себя, делать их удобными (оценка суждений от 0 до 3 баллов).

- Меня раздражают старики, когда они в час пик оказываются в городском транспорте или в магазинах.

- Жить в номере гостиницы с посторонним человеком для меня просто пытка.
- Когда партнер не соглашается в чем-то с моей правильной позицией, то обычно это раздражает меня.

- Я проявляю нетерпение, когда мне возражают.
- Меня раздражает, если партнер делает что-то по своему, не так, как мне того хочется.

Проверьте себя: свойственна ли вам такая тенденция поведения (оценка суждений от 0 до 3 баллов).

- Обычно я надеюсь, что моим обидчикам достанется по заслугам.
- Меня часто упрекают в ворчливости.
- Я долго помню обиды, причиненные мне теми, кого я ценю или уважаю.
- Нельзя прощать сослуживцам бестактные шутки.
- Если деловой партнер непреднамеренно заденет мое самолюбие, то я на него тем не менее обижусь.

Проверьте себя: в какой степени вы терпимы к дискомфортным состояниям окружающих (оценка суждений от 0 до 3 баллов).

- Я осуждаю людей, которые плачутся в чужую жилетку.
- Внутренне я не одобряю коллег (приятелей), которые при удобном случае рассказывают о своих болезнях.

• Я стараюсь уходить от разговора, когда кто-нибудь начинает жаловаться на свою семейную жизнь.

- Обычно я без особого внимания выслушиваю исповеди друзей (подруг).
- Иногда мне нравится позлить кого-нибудь из родных и друзей.

Проверьте себя: каковы ваши адаптационные способности во взаимодействии с людьми (оценка суждений от 0 до 3 баллов).

- Обычно мне трудно идти на уступки партнерам.
- Мне трудно ладить с людьми, у которых плохой характер.
- Обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнерам по совместной работе.
- Я избегаю поддерживать отношения с несколькими странными людьми.
- Обычно я из принципа настаиваю на своем, даже если понимаю, что партнер прав.

Обработка и интерпретация результатов теста

Итак, вы ознакомились с некоторыми поведенческими признаками, свидетельствующими о низком уровне общей коммуникативной толерантности. Подсчитайте сумму баллов, полученных вами по всем признакам, и сделайте вывод: чем больше баллов, тем ниже уровень коммуникативной толерантности. Максимальное число баллов, которые можно заработать – 135, свидетельствует об абсолютной нетерпимости к окружающим, что вряд ли возможно для нормальной личности.

Обратите внимание на то, по каким из 9 предложенных выше поведенческих признаков у вас высокие суммарные оценки (здесь возможен интервал от 0 до 15 баллов). Чем

больше баллов по конкретному признаку, тем менее вы терпимы к людям в данном аспекте отношений с ними. Напротив, чем меньше ваши оценки по тому или иному поведенческому признаку, тем выше уровень общей коммуникативной толерантности по данному аспекту отношений с партнерами. Разумеется, полученные данные позволяют подметить лишь основные тенденции, свойственные вашим взаимодействием с партнерами. В непосредственном, живом общении личность проявляется ярче и многообразнее.

### **Диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер)**

(Диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С.120-121)

Методика предназначена для изучения уровня коммуникативного контроля. Согласно М. Шнайдеру, люди с высоким коммуникативным контролем постоянно следят за собой, хорошо осведомлены, где и как себя вести. Управляют своими эмоциональными проявлениями. Вместе с тем они испытывают значительные трудности в спонтанности самовыражения, не любят непрогнозируемых ситуаций. Люди с низким коммуникативным контролем непосредственны и открыты, но могут восприниматься окружающими как излишне прямолинейные и навязчивые.

#### **Инструкция к тесту**

Внимательно прочитайте 10 высказываний, отражающих реакции на некоторые ситуации общения. Каждое из них оцените как верное (В) или неверное (Н) применительно к себе, поставив рядом с каждым пунктом соответствующую букву.

#### **Тест**

1. Мне кажется трудным подражать другим людям.
2. Я смог бы свалить дурака, чтобы привлечь внимание окружающих.
3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.
4. Другим людям иногда кажется, что мои переживания более глубоки, чем это есть на самом деле.
5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.
6. В различных ситуациях в общении с другими людьми я часто веду себя по-разному.
7. Я могу отстаивать только то, в чем искренне убежден.
8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я часто бываю именно таким, каким меня ожидают видеть.

9. Я могу быть дружелюбным с людьми, которых не выношу.

10. Я не всегда такой, каким кажусь.

По 1 баллу начисляется на ответ «Н» на вопросы 1, 5, 7 и за ответ «В» на все остальные вопросы.

Подсчитывается сумма баллов.

Интерпретация результатов теста

- 0-3 балла – низкий коммуникативный контроль; высокая импульсивность в общении, открытость, раскованность, поведение мало подвержено изменениям в зависимости от ситуации общения и не всегда соотносится с поведением других людей.

- 4-6 баллов – средний коммуникативный контроль; в общении непосредственен, искренне относится к другим. Но сдержан в эмоциональных проявлениях, соотносит свои реакции с поведением окружающих людей.

- 7-10 баллов – высокий коммуникативный контроль; постоянно следит за собой, управляет выражением своих эмоций.



## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### **Упражнения к практической части программы «Специфика педагогической работы с конфликтом»**

**УПРАЖНЕНИЕ 1.** Просмотр конфликтной ситуации (условно названной) “Я Вас не уважаю преподаватель...”.

**УПРАЖНЕНИЕ 2.** Конфликтная ситуация с тремя вариантами решения. **ЗАДАНИЕ:** проанализируйте, было ли решение целесообразным; определите, какой стиль общения с учащимися характерен в деятельности педагога (в каждом варианте решения); предложите свой вариант решения.

**УПРАЖНЕНИЕ 3.** 1 этап. Выбор конфликтной ситуации из всех предложенных педагогами; распределение ролей участников конфликта и объединение в группы. 2 этап. Осознание мотивов поведения. Работа в микрогруппах “педагог”, “ученик”, “класс”, – объединение позиций и выбора решения. 3 этап. Рефлексия. Каждая малая группа представляет свое понимание конфликта от имени педагога, ученика, класса. 4 этап. Работа в малых группах: обсуждение представленных позиций, дополнение и выяснение окончательного мнения всей группы.

**УПРАЖНЕНИЕ 4.** Обратит внимание на такие школьные проблемы, как: наркомания, пристрастие к алкоголю, курению. Составить примерный план разговора (профилактико-оздоровительный) с подростками, оказавшимся в конфликте с родителями и педагогами.

**УПРАЖНЕНИЕ 5.** Ознакомиться с конфликтной ситуацией: “Молодая еще неопытная учительница отпустила ученицу 7-го класса со своего урока (он был последним). Ученица объяснила свою просьбу, тем, что у нее старшая сестра – именинница, и надо хорошо подготовиться к ее поздравлению. Когда она ушла, в классе все оживились и стали возмущаться, почему учительница отпустила Таню. Опоздавший на урок Витя тоже поддержал всех. Тогда учительница встала и заявила: “Ты почему опоздал да к тому же еще начинаешь кричать? Кто тебя научил так себя вести? Может этому тебя научила мама?” Витя покраснел и ответил: “Сама ты дура! – И вышел из класса”. Задание как должна была реагировать на поведение мальчика учительница в самом начале столкновения? Проанализируйте возможные ходы учителя, определите, какое влияние могут оказать на характер общения учителя и ученика. Предложите свое решение, составьте примерную схему диалога с учеником.

### **Игры к тренингу программы «Специфика педагогической работы с конфликтом»**

## 1 игра – “ОТКРЫТЫЙ КОНФЛИКТ”

В этой игре от ее участников требуется максимальная мобилизация сил. В центр выходят два участника игры. Перед ними ставится задача: словесно добиться от своего соперника выполнения каких-либо физических действий, причем установка дается не в скрытой, а в открытой форме. Идет открытый конфликт. Соперники напрямую принуждают друг друга к выполнению определенных действий. Действия необходимо предлагать самые простые: выйти из комнаты, снять очки, застегнуть пиджак и т.д. Побеждает тот, кто добился своей цели. Победенный уходит, его сменяет другой участник игры, вступающий в открытый конфликт. Проигравший выбывает его сменяет следующий. Заключительное слово за ведущим.

## 2 игра – “ОБВИНИТЕЛИ” и “ЗАЩИТНИКИ”

Выбирается “обвиняемый”, затем в этой роли выступают все по очереди. Первый “обвиняемый” занимает место в центре круга. Все остальные разбиваются на две группы, равные по количеству: слева группа “защитников”, справа – группа “обвинителей”. Условия игры: функция “обвинителей” – выделить негативную черту “обвиняемого” и описать ее проявления в группе. Просто “оценочные” высказывания, например, “высокомерный”, без описания ситуации проявления этой черты, не допускаются. Функции “защитника”: найти объяснения проявлению этой черты и дать другую, позитивную характеристику обвиняемому. Например, он “проявил себя таким образом потому, что его достоинства не оценили”. Каждый следующий “обвинитель” должен прокомментировать то, что сказал “защитник”, и продолжить обвинения, найти других защитников. Высказывания говорятся в лицо “обвиняемому”, он должен видеть, кто говорит. Участники адресуют свои обвинения непосредственно данному человеку, описывая конкретную ситуацию проявления этой черты. После каждого тура проведения суда слово дается обвиняемому. Он сам высказывается по поводу услышанного, выражая свое эмоциональное отношение к ситуации, сам отвечает на обвинения. Проанализировать поведение обвиняемого в группе. Начинать изучать какую-нибудь ситуацию. Последнее слово за ведущим.

Приведем другие виды игровых занятий.

Выбираются 3-5 педагогов в жюри, ведущий, остальные являются игроками.

### 1 ТУР

Игроки располагаются по кругу, желательно в удобных креслах, несколько расслаблены. Ведущий начинает игру. У всех игроков из бумаги, с помощью фломастера и булавок на груди сделаны таблички с их именами. Ведущий выходит в центр круга и сообщает, что

сейчас произнесет два высказывания, одно из них – правдивое, а другое – ложное. Задача игроков: определить, где правда, а где ложь. Свое мнение игроки записывают на листочках бумаги и передают в жюри, одновременно ведущий вручает ему верный ответ, который оценивается в 5 баллов. Затем ведущий предлагает еще нескольким игрокам сделать по два сообщения (ложное и правдивое), остальные должны определить истину, записать результат и передать в жюри. Верный ответ оценивается в 3 балла, высказывания в зависимости от качества (понятность, ясность, необычность, естественность) оцениваются от 2 до 6 баллов.

## **2 ТУР**

Ведущий просит игроков, не высказывавшихся ранее, выйти в центр круга и попытаться по очереди обосновать свое мнение по поводу высказываний, прозвучавших в первом туре. Остальным игрокам дается в письменном виде задание определить, на что опирается в своей речи говорящий – на чувства, логику или на то и другое одновременно. Затем выступавшим в данном туре предлагается самим оценить свое сообщение с указанных позиций, эти же сообщения также оцениваются жюри и ведущим, по среднему значению выводится балльная оценка участникам.

## **3 ТУР**

Ведущий просит одного из игроков выйти в центр круга. Ему дается задание выбрать собеседника. Остальные игроки должны предложить им тему для разговора (желательно из области школьной жизни). Игроки определяют отношение беседующих к обсуждаемой теме, заинтересованность в разговоре, отношение к словам собеседника, соответствие смысла жестов и слов в речи беседующих. Жюри оценивает адекватность ответов игроков. Побеждает игрок, набравший наибольшее количество очков. Члены жюри поздравляют победителя (победителей).

### **Материалы к теоретической части программы «Специфика педагогической работы с конфликтом»**

Когда мы моделируем пять составляющих общения: принятие, внимание, уважение, одобрение, теплые чувства мы учим детей тому, как заводить и укреплять позитивные отношения с другими.

#### **Принятие**

Детей надо любить безусловно, а не за то, что они делают или должны делать. Мы должны принимать ребенка, невзирая на все его глупости, не-достатки и проступки, таким, каков он есть прямо сейчас. Принятие это должно быть безусловным. Если не будет принятия, не будет эффективно действовать ни один из других принципов. Не “Ты мне нравишься

за то-то и то-то” и не “Я стану к тебе относиться лучше, когда ты...”, а “Ты мне нравишься, потому что это ты”. И только так.

Принимать того, кто делает, а не то, что сделано. Ученик должен быть уверен: что бы он ни сделал, он — достойное человеческое существо, даже если его поступок неприемлем. Эта уверенность помогает детям сохранить достаточно самоуважения, чтобы изменить поведение на более приемлемое. Тот же закон действует и у взрослых.

Принимать личностные особенности ученика. Когда ученики начинают “выделяться”, украшая себя сережками, кольцами или красят волосы в розовый цвет, это, возможно, оскорбляет ваш личный вкус. Но вы должны допустить, что ваш строгий костюм может, в свою очередь, оскорблять их эстетический вкус. Вообще, нетерпимость в вопросах одежды и привычек очень пагубна в отношениях с учениками.

Ценности меняются от поколения к поколению. Проблема типа “В наше время этого не было” — это скорее личная проблема учителя, и ему не следует перекладывать ее на плечи учеников.

#### Внимание

Дарить внимание, позитивное внимание, ученикам — дело хлопотное, требующее времени, сил, эмоций от учителя. Об этом можно сказать лишь одно: чем больше позитивного внимания учитель уделяет в нормальной обстановке, тем меньше внимания негативного потребуют у него на уроке нарушители поведения.

Как уделить внимание каждому ученику, если в классе их 30-40 человек?

Назовем несколько приемов уделение внимания каждому ученику:

Приветствия учеников. Самый быстрый и легкий путь одарить каждого ученика вашим вниманием — использовать несколько минут перед или после урока, чтобы сказать одно-два слова каждому индивидуально. Это означает, что вы должны быть организованными и внимательными, корректными.

Приветствия, знаки внимания эффективны как в младшем школьном, так и в подростковом и старшем школьном возрасте.

Учитель истории Сергей Иванович, пройдя курс обучения, попробовал такую технику. Встав в дверях после своего последнего урока, он каждому говорил “до свидания” и добавлял одно-два слова, специально адресованных каждому. Через неделю он не заметил никакого внешнего эффекта и прекратил свою практику. На следующий день после этого к нему подошли несколько учениц и спросили, за что он на них всех рассердился? Когда учитель сказал, что не обиделся и не рассердился, ученики спросили: “Тогда почему вы вчера и сегодня не говорили нам “до свидания”, как делали это обычно?”

Выслушивайте учеников. Это самый сильный прием, чтобы улучшить отношения “учитель-ученик”. Выслушайте то, о чем хочет сказать ученик. Темы могут быть самыми разными: от классной обстановки и отношений с одноклассниками до семейных проблем. Слушание требует большего времени, чем краткое приветствие, но меньшего времени, если правильно слушать. К тому же, такие 10-15-минутные беседы могут укрепить нормальные отношения между учителем и учеником на долгие годы. Беседуя с учеником, не следует думать, что вы должны решить его проблемы, дать совет или консультацию. Вы должны, прежде всего, его выслушать. Вот основы правильного слушания:

1. Ведите себя спокойно. Если не знаете, что сказать, не говорите ничего. Если вы знаете, что сказать — не торопитесь говорить. Реагируйте только, когда это необходимо и только, то, что вы поняли, о чем было сказано.

2. Используйте невербальные сигналы, чтобы показать свой интерес: контакт глазами, кивок головой в сторону говорящего.

3. Вербализуйте интерес без слов: “М-м” и другие междометия.

4. Используйте пару фраз: “Если я тебя правильно поняла...” (и далее повторите мысль ученика, но своими словами).

5. Отражайте чувства.

Научите учеников просить внимания. Неправда ли, будет замечательно, если ученики просто попросят вас о внимании вместо того, чтобы нарушать поведение. Конечно, мы не всегда готовы сразу же оказать внимание в тот самый момент, когда ученик чувствует потребность, тогда можно просто извиниться и пообещать внимание в ближайшем будущем.

Заведите еженедельник и записывайте “дату уделения внимания”. Если однажды ученики узнают, что получают от вас то, что им нужно, они наверняка согласятся подождать. Приведем несколько идей на оказание внимания.

- Поболтайте о чем-нибудь с учениками в классе после уроков.
- Поинтересуйтесь у учеников, как они живут за стенами школы.
- Запоминайте то, что рассказывают вам ученики и используйте это в беседе с учеником в подходящий момент.
- Ешьте иногда вместе с учениками за их столом в столовой или буфете.
- Пригласите учеников на обед к себе домой хотя бы несколько раз.
- Посещайте спортивные соревнования и музыкальные мероприятия, в которых участвуют ваши ученики.
- Участвуйте в коллективных замыслах ваших учеников.

- Иногда присоединяйтесь к групповым играм своих учеников в спортзале или на спортплощадке.

- Отмечайте дни рождения своих учеников хотя бы каким-то вниманием.

- Посылайте открытки и домашние задания ученикам, которые болеют, с парой строк, написанных своей рукой.

- Выражайте искренний интерес к работе и хобби своих учеников.

## 6. Уважение (признание)

Признание очень нужно человеческому существу. Покажите ученикам, как вы их уважаете, что все, что они делают очень полезно для школы и класса. Признание отличается от “аплодисментов” (одобрения). Признание должно быть вслух высказано и ясно показано. Помогают только высказанные вслух комплименты, а не те, что имеются в виду в вашем сознании.

Признание часто путают с поддержкой. Поддержка – это процесс, включающий множество повышающих самоуважение техник. Признание – лишь одна из них. Признавайте дело, а не творца! Признание – это вид оценки. Оценивайте, пусть даже и высоко, сделанное, но не сделавшего это. Иначе эффект может быть очень плачевным. Так, вы легко можете перехвалить ученика, который в своем представлении “возвысится до небес”, и потом резко испортится его поведение. Это бывает, когда вы высказываете признание самому ученику, а не его результатам. Правильная похвала касается продукта, итога, поведения, но не субъекта. Тогда дело будет продолжаться, а ученик не будет зазнаваться. Более того, он постарается вновь произвести на вас впечатление своими результатами. Используйте следующие приемы:

“Я-высказывание”. Описывайте поведение или результат аккуратно и объективно без единого оценочного или субъективного понятия. Применяйте тот же критерий, что при описании нарушений поведения. Никаких общих слов – только конкретно. Признания типа:

“Спасибо за помощь”, “Ты хорошо работал” – неэффективны, так как не проясняют, что именно помогло и что именно хорошо в работе.

Используйте 3-частную форму “Я-высказывания” для признания, то есть описывайте последовательно:

- 1) действие ученика и его результат,
- 2) что вы чувствуете или думаете о нем,
- 3) позитивный эффект от него.

“Дима, когда ты вымыл весь класс, я почувствовала благодарность, потому что ты сэкономил мое время”.

“Оля, когда ты сдаешь домашнее задание вовремя, как сегодня, я очень довольна, потому что мне не нужно тебя ругать, и мы можем перейти к следующей теме”.

Фокус на настоящем. Используйте принцип “Здесь и теперь”. Признание должно выражаться в настоящем времени и описывать события настоящего момента. Фраза “Дима, так почему ж ты раньше так не старался?” только напомнит Дима о его прошлом, не слишком приемлемом поведении. Такое обращение не поддержит, а дезорганизует его – и это вместо законной гордости за свое нынешнее достижение! В будущем времени говорить тоже нехорошо: “Дима, я надеюсь, ты теперь всегда будешь мыть класс так же хорошо, как сегодня!” – это ошибочное и неграмотное суждение, которое лишь претендует на признание. Кроме того, утверждения-признания ни в коем случае не должны содержать сравнения с другими учениками.

Письменные признания. Никогда не забывайте написать пару строк родителям об успехах их ребенка или написать об этом самому ученику. Некоторые ученики месяцами хранят эти записки-признания. Записки с благодарностью могут быть написаны на бумаге учеников (в тетрадке или дневнике) или на специальных нарядных цветных листках с картинками. Это могут быть всего несколько слов в форме “Я-высказывания” или благодарности.

Учите учеников просить признания. Поскольку мы не можем заметить все хорошее, что происходит в классе, просите учеников сообщать вам и всем о том, что заслуживает признания. Попробуйте такой эксперимент. Попросите учеников самим написать себе карточки-признания о чем-то хорошем, что они сделали. В конце дня попросите прочесть их вам. Если вы думаете, что записка соответствует истине, подпишите ее и разрешите взять домой. Эта деятельность — сильнейший прием для формирования самоуважения, так как он учит уважать себя и замечать позитивное в своем поведении.

### *Одобрение*

Одобрение мы высказываем самим ученикам, показывая, что нам нравятся черты их характера или попытки что-то сделать или их мечты, или их увлечения. Это поддерживает учеников в уверенности, что у них есть что-то хорошее, что нужно развивать, а неподходящее наоборот уменьшать. Когда их положительные черты признаются, ученики начинают хорошо относиться не только к себе, но и нам. Вот список слов русского языка, описывающих положительные черты характера. Их нужно постоянно напоминать устно и письменно: честность, любие, бодрость, чистоплотность, ум, склонность к рассуждению, храбрость, творчество, любознательность, энергичность, настойчивость, дипломатичность, общительность, пунктуальность, склонность к риску, чувствительность, справедливость, дружелюбие, нежность, благие намерения, доброта, полезность, честность, верность, опрятность, организованность,

оригинальность, спокойствие, упорство, правдолюбие, заботливость, понимание, милосердие, умение слушать другого, сострадание.

Составьте такие простые предложения: “Мне нравится твоя доброта”, “О, какой творческий подход...” и т. д. Они поначалу могут показаться странными и непонятными. Но однажды вы увидите удивительный эффект этих простых фраз для своих учеников и будете часто их употреблять уже совсем естественно.

#### Теплые чувства

Хороший учитель умеет создать необыкновенно теплую эмоциональную атмосферу, которую в будущем выпускники будут вспоминать как счастье. Такой учитель не только передает знания, но устанавливает доброжелательные отношения со своими учениками. Чувства – не средство, подкрепляющий хорошие результаты или стимулирующий к новым попыткам. “Ты мне нравишься, потому что ты мне нравишься!”

Чувства всегда адресованы самому ученику, безотносительно к тому, что он сделал или не сделал. То, что на самом деле нужно от вас ученику, подтверждение: “Я любим без всяких условий. Мой учитель не перестанет любить меня, если я совершу ошибку или доставлю ему хлопоты. Мой учитель любит меня, потому что я – это я”.

Чувства часто особенно нужны ученику, если дела плохи. Отнеситесь внимательно, например, к такому комментарию учителя, сделанному для ученицы, не решившей контрольную:

“Наташа, я верю, что эта контрольная – последняя из тех, что тебе не удалось. Мы все делаем ошибки, подумай об этом, и может быть, следующая контрольная пройдет лучше. Не пойти ли нам с тобой выпить кофе на большой перемене, чтобы поговорить еще немного?”

Такие комментарии закладывают прочную основу дружбе учителя со своими учениками. Наверное, если бы учительница указала Наташе на то, что ее невнимательность на последних двух уроках была причиной “двойки”, Наташа бы даже оправдалась, и ситуация бы ухудшилась. Доброжелательное действие – приглашение на кофе в буфет – помогает Майе понять, что учитель на самом деле уважает ее и заботится о ней.

Доброжелательные реакции обладают способностью увеличиваться. Они передаются на учеников как модель приемлемого поведения так же легко, как модели неконструктивного поведения.

Тем людям, которые показывают, что они на самом деле вас любят, очень трудно отказать. Дружба с учениками – наше лучшее средство в установлении дисциплины в классе. В самом деле, ученики скорее согласятся выполнять правила и следовать требованиям своих друзей.



Теплые прикосновения. Все педагоги хорошо знают о роли прикосновений в воспитании ребенка. Гладить по голове, обнимать, тормошить любого ребенка необходимо, чтобы он развивался нормально. Потребность в физическом контакте остается с нами с детства. Рукопожатия, прикосновения, похлопывание по спине, объятия очень хорошо выражают теплоту. Но мы считаем, что использовать физический контакт с учениками властолюбивыми и мстительными не нужно. Им это не нравится. С этими учениками нужно оставаться на уровне словесного выражения положительных эмоций.

Все виды поддержки полезны, если они совершаются грамотно. Удваивая, утраивая, мы все равно не рискуем нанести вред воспитаннику. Усиление всех видов поддержки – лучшая педагогическая реакция на поведение ученика в ситуации стресса. Что бы не явилось причиной стресса – болезнь, разрыв с любимым мальчиком или девочкой, развод родителей – мы немедленно должны ответить максимально всеми видами поддержки.

Некоторые учителя говорят, что как раз те ученики, кто больше всех нуждается в поддержке, не могут ее получить от нас, так как все время доставляют нам неприятности. Но чья это проблема? Трудность, возможно, существует для нас, действующих педагогически в целях повышения их самоуважения. Сначала мы испытываем трудности, но потом замечаем, что дело идет легче, и в конце концов обнаруживаем, что наши усилия оплачены улучшением поведения ученика.

Другая точка зрения, что многие ученики не слышат позитивных замечаний в свой адрес. Они настолько озлоблены или затравлены, что хорошие слова просто пропускают мимо ушей. Нужно внимательно следить за выражением лица, глазами и языком тела, чтобы убедиться в том, что ваши слова производят впечатление.

Рассмотрим еще одно упражнение, с помощью которого Вы как учитель, социальный педагог сможете создать в классе благоприятную психологическую атмосферу. Вы выражаете детям свое уважение и демонстрируете, что вы замечаете их позитивное поведение и глубоко его цените. Лучше всего проводить это упражнение раз в неделю. Вырежьте для этого из картона различные фигуры — красные яблоки, золотые монеты, зеленые листья, бабочек и др. Каждый ребенок будет получать один раз в неделю такой цветной символ с кратким письменным комплиментом. ("Спасибо, что ты постоянно поддерживал школьную доску в прекрасном состоянии", "Молодец! Твоя парта каждый день выглядит чистой и аккуратной").

Делайте ученикам сюрпризы с помощью этих приятных записок, подкладывая их им на парты, в карман, в портфель – туда, где они обязательно вскоре их обнаружат. Дети будут

необычайно рады таким приятным находкам и будут проводить в их ожидании всю неделю. Рано или поздно они начнут посылать такие записки с любовью и Вам.

Для каждого ребенка нужен один небольшой символ, вырезанный из цветного картона с уважительной или поощрительной надписью в его адрес. Проследите, чтобы на каждом символе было написано имя ребенка. На перемене спрячьте все эти символы в классе так, чтобы дети могли их легко, но не сразу найти.

“Сегодня я приготовила для вас сюрпризы. Для каждого из вас в классе спрятана подготовленная мной записка. Постарайтесь разыскать все записки. Как только вы что-нибудь найдете, сразу приносите на мой стол. После того, как вы найдете все записки, вы сможете найти среди них ту, которая адресована именно вам”.

По окончании поисков все дети могут собраться вокруг стола, рассмотреть все найденные записки, чтобы обнаружить среди них свою. Намекните детям, что они могут еженедельно рассчитывать на получение такого комплимента от Вас.

Анализ упражнения:

– Понравилась ли тебе эта игра?