

Выделение студентами основных позиций алгоритма
после коррекционной работы (в %)

ША 100%	ШВ 100%	ШС 18, 25%
ПА 93,75%	ПВ 100%	ПС 87,5%
АА 100%	АВ 93,75%	АС 93,75%

Таким образом, можно отметить, что коррекция значительно улучшила результат. Со студентами, которые не полностью справились с заданием, была проведена индивидуальная консультация. В домашней контрольной работе все испытуемые справились с заданием. Зачет также показал, что указанный класс задач усвоен, студенты верно выполняли задания, хотя и с существенно различной скоростью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Глотова Г. А.* Человек и знак: семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990.
2. *Глотова Г. А.* Психология творчества и семиотика. Екатеринбург: УрГУ, 1992.
3. *Кемеров В. Е.* Введение в социальную философию. М.: Академический проект, 2000.

Г. А. Глотова

СОЦИОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В истории психологии в целом и в педагогической психологии, в частности, последовательно оформились три исследовательские ориентации – объектоцентрическая, антропоцентрическая и социоцентрическая [2]. Их взаимодействие привело к постановке в педагогической психологии новых проблем, в частности, ввело проблемы общения и коммуникативных способностей педагога в сферу интересов педагогической психологии [8,9,11,12,18,20].

Педагогическая деятельность как коммуникативная деятельность

Педагогическая деятельность, рассматриваемая с позиции социоцентрического подхода, является особым видом коммуникативной деятельности, то есть выступает как коммуникативно-педагогическая деятельность.

Рассмотрение педагогической деятельности как коммуникативной деятельности имеет не только теоретический интерес, но и является основой для решения разнообразных практических задач,

связанных с дальнейшим развитием общего и профессионального образования. Так же как в здравоохранении социоцентрический подход ориентирует на новые технологии профилактики и лечения болезней [15], на изменение системы подготовки врачей и медперсонала, на новые критерии оценки эффективности работы медиков и новые особенности их профессиональной рефлексии, так и в педагогической психологии рассмотрение педагогической деятельности как разновидности коммуникативной деятельности – это прежде всего технологическая (психотехническая) проблема, ставящая конкретные практические вопросы: как управлять учебным процессом, как оценивать его результаты и эффективность, что должен рефлексировать в своей педагогической работе учитель, как должна вестись профессиональная подготовка педагога в вузе и повышение квалификации в реальной профессиональной педагогической деятельности. На все перечисленные вопросы в рамках трех различных ориентаций в анализе педагогической деятельности мы получаем совершенно разные ответы.

Теоретический анализ педагогической деятельности как коммуникативной необходим именно для того, чтобы сознательно и целенаправленно воздействовать с позиции социоцентрического подхода на реальную практику обучения и воспитания, подготовки педагогов и психологического сопровождения их профессиональной деятельности. Важно знать, как и на что на современном этапе надо воздействовать в педагогической деятельности, чтобы повысить ее эффективность, обеспечить педагогу профессиональное долголетие, предотвратить «выгорание», уменьшить риск профессиональных деформаций.

Было бы не корректным ставить вопрос, какой подход – объектоцентрический, антропоцентрический или социоцентрический является более верным, поскольку каждый из них затрагивает какие-то важные аспекты изучаемого системного объекта (в данном случае – педагогической деятельности). Речь может идти лишь о том, какой из подходов обеспечивает более эффективное решение практических задач, стоящих на современном этапе жизни общества перед системой образования на всех ее уровнях, начиная с системы дошкольного воспитания и кончая высшим профессиональным образованием, повышением квалификации и самообразованием профессионалов различного профиля, в том числе и педагогов.

Коммуникативная культура педагога

Особенности педагога как личности, его качества и способности рассматривались многими авторами [10,11,12]. С позиции социоцентрического подхода учитель как субъект педагогической деятельности является субъектом коммуникативной (коммуникативно-педагогической) деятельности, и в качестве такового характеризуется определенным уровнем коммуникативной культуры [9,19].

В коммуникативной культуре педагога можно выделить следующие уровни: 0 (как точка отсчета) – коммуникативная безграмотность; 1 (низший) – коммуникативная грамотность; 2 (средний) – коммуникативная компетентность; 3 (высший) – коммуникативная креативность. Коммуникативная культура педагога проявляется в разнообразных педагогических ситуациях и конфликтных ситуациях.

На всех перечисленных уровнях коммуникативной культуры имеют место, с одной стороны, коммуникативные педагогические знания, умения, навыки, а с другой стороны, – коммуникативные педагогические способности, но на каждом из уровней они существенно различаются. Так, уровни коммуникативной грамотности и коммуникативной компетентности связаны, скорее, со способностями репродуктивного типа, а уровень коммуникативной креативности предполагает способности творческого типа.

Следует отметить, что понятие «коммуникативная компетентность» используется в литературе как в более широком, так и в более узком смыслах [7,16,19]. В первом случае смысл понятия «коммуникативная компетентность» расширяется до коммуникативной культуры в целом, включая в себя и коммуникативную грамотность, и коммуникативную креативность [7,16]. В более узком смысле под коммуникативной компетентностью понимаются знания, умения, навыки, входящие в коммуникативно-исполнительскую составляющую общения [19]. В социальной психологии термин «коммуникативная компетентность» чаще используется в широком смысле, для педагогической же психологии больше подходит узкий смысл, где коммуникативная компетентность рассматривается как один из уровней коммуникативной культуры педагога. Это позволяет ставить вопросы диагностики и коррекции разных уровней коммуникативной культуры педагога.

На каждом из уровней (коммуникативной грамотности, коммуникативной компетентности и коммуникативной креативности) диагностика и коррекция коммуникативной культуры может

осуществляться по осям «коммуникативное сознание», «коммуникативное самосознание» и «коммуникативное поведение» (Рис. 1). Из триады основных психических процессов – ум (мышление), чувство (эмоции) и воля, в «коммуникативном сознании» ведущим является мыслительный компонент, доминирующий над эмоциями и волей, в «коммуникативном самосознании» ведущим является эмоциональный компонент, который доминирует над мышлением и волей, наконец, в «коммуникативном поведении» ведущим является волевой компонент, доминирующий над мышлением и эмоциями.



Рис. 1. Модель коммуникативной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности

С точки зрения данной модели разные уровни коммуникативной культуры обеспечивают различную эффективность педагогической деятельности как деятельности коммуникативной. Исходя из представленных в литературе взглядов на проблему эффективности педагогической деятельности [10,11,12], можно сказать, что оценка эффективности связана с решением вопросов о том, что такое эффективность (в чем отличие педагогической деятельности, рассматриваемой как эффективная, от неэффективной), и каковы причины, обуславливающие такую эффективность.

Следует отметить, что проблема эффективности педагогической деятельности не может не рассматриваться по-разному с позиции объектоцентрического подхода (эффективность как объект анализа, ориентация на понимание эффективности как достигнутого в педагогической деятельности результата), антропоцентрического (ориентация на причины эффективности, рассмотрение эффективности как обусловленной свойствами, качествами, способностями педагога, которые нужно диагностировать и развивать) и социоцентрического (изучение микро- и макросоциальных условий, влияющих на эффективность педагогической деятельности, целенаправленное воздействие на эти условия для повышения эффективности педагогической деятельности, включая тренинги как групповые формы работы).

На каждом из трех уровней коммуникативной культуры – коммуникативной грамотности, коммуникативной компетентности и коммуникативной креативности – используются различные критерии, показатели, индикаторы эффективности.

Можно предположить, что в рамках объектоцентрической ориентации задаются такие критерии, которые характеризуют коммуникативную грамотность. Отметим, что в тот период, когда антропоцентрический и социоцентрический подходы еще не оформились, эти критерии эффективности рассматривались как всеобщие, однако с позиции более новых подходов – антропоцентрического и социоцентрического – данные критерии могут рассматриваться лишь как критерии эффективности коммуникативно-педагогической деятельности, соответствующие уровню коммуникативной грамотности. Другими словами, когда не было более новых подходов, проблема педагогической деятельности и ее эффективности не раскрывалась во всей полноте и многообразности проявлений, и некоторые аспекты, стороны, пласты педагогической деятельности, а значит и пласты, стороны, аспекты оценки ее эффективности вообще еще не попадали в поле зрения исследователей. В качестве главного критерия эффективности педагогической деятельности при объектоцентрической ориентации рассматривался ее результат – качество знаний, умений и навыков учащихся. Каким образом они были получены, какими качествами обладал давший их педагог, оставалось за пределами как практической рефлексии самого педагога, так и теоретической рефлексии исследователей, стоящих на позиции данного подхода. Поэтому в качестве причин, приведших к тому или иному результату, рассматривались прежде всего вопросы методики преподавания (методика изложения учебного материала, способы проверки знаний).

Затем, когда стал развиваться антропоцентрический подход, в качестве критериев эффективности педагогической деятельности стали рассматриваться те изменения, которые происходят с учащимся как личностью (важны не знания, умения и навыки сами по себе, а идейная убежденность, моральный облик выпускника, его гражданская позиция, личностные качества и т.д.). В качестве причин, приводящих к подобному результату, выступают качества педагога как личности и субъекта деятельности, его способности, его личностные особенности. На первый план вышли такие особенности педагогической деятельности и такие критерии ее эффективности, которые задаются понятием коммуникативной (коммуникативно-педагогической) компетентности. Это не означает, что критерии эффективности педагогической деятельности, наработанные в рамках объектоцентрического подхода, полностью отбрасываются. Они продолжают использоваться, но уже не как основные, отходят на второй план.

Наконец, оформление и широкое использование социоцентрического подхода приводят к новому пересмотру представлений о педагогической деятельности и ее эффективности. Педагогическая деятельность начинает рассматриваться как коммуникативная (коммуникативно-педагогическая) деятельность, и критерии ее эффективности задаются таким образом, что им соответствует понятие коммуникативной (коммуникативно-педагогической) креативности. Критериями эффективности педагогической деятельности теперь становится уровень коммуникативной культуры учащегося, позволяющий включаться в микро- и макросоциальные системы, сформированность качеств коммуникатора, способность работать в команде и т.д. В качестве причин, приводящих к данному результату, рассматривается личностно-ориентированное обучение, широкое использование групповых форм работы на уроках, использование разного рода тренингов и т.д. Как и в предыдущем случае, критерии эффективности работы педагога (а точнее – всего педагогического коллектива как системы, что с позиции социоцентрического подхода важно подчеркнуть), выработанные в рамках двух предшествующих ориентаций, тоже продолжают учитываться, но уже, скорее, во вторую (уровень личностного развития учащегося, его качества и способности) и третью (знания, умения, навыки по конкретным учебным предметам) очередь. Важным фактором повышения эффективности педагогической деятельности является уровень коммуникативной культуры учителя, который может быть повышен в процессе специально организованной тренинговой работы.

Повышение уровня коммуникативной культуры педагога является средством профилактики профессиональных деформаций и эмоционального «выгорания» у учителей, профессия которых относится к профессиям типа «человек-человек».

Развитие коммуникативной культуры в процессе тренинговой работы

Одной из основных технологий, связанных с развитием и коррекцией коммуникативных качеств человека, является психологический тренинг [1,7,16,18]. Поскольку у каждого учителя имеется своя собственная имплицитная теория коммуникативной культуры (ее индикаторов, критериев, уровней) и имплицитная теория себя как коммуникатора (насколько я соответствую этим критериям и уровням), то важным аспектом тренинговой работы является работа с имплицитными теориями, их преобразование в такие, которые обеспечивают более высокий уровень коммуникативной культуры. Исследованию имплицитных теорий, функционирующих в обыденном сознании, посвящены работы многих авторов, занимающихся проблемами психосемантики сознания [6,21,22].

Когда речь идет о коррекции (или развитии) имплицитных теорий (любых, а в данном случае – имплицитных теорий коммуникативной культуры педагога) у участников тренинга, то наряду с индивидуальными (личными) имплицитными теориями, складывается и должна быть выявлена групповая имплицитная теория. Она возникает и актуализируется “здесь-и-теперь” в ходе групповой работы как характерная именно для данной группы. В наиболее явном виде ее становление и актуализацию можно обнаружить, используя групповую дискуссию. В случае изучения индивидуальных и групповой имплицитных теорий коммуникативной культуры педагога в ходе групповой дискуссии может выявляться перечень качеств, необходимых учителю для того, чтобы быть хорошим коммуникатором.

Следует отметить, что в связи с возникновением групповых имплицитных теорий, для разных групп педагогов, входящих в разные тренинговые группы, перечень качеств эффективного педагога-коммуникатора, их диагностика и самооценка по выработанным группой критериям коммуникативной культуры будут разные, как и последующий контроль по завершении тренинга. В вырабатываемом в ходе групповой дискуссии перечне качеств эффективного педагога-коммуникатора отражается обобщенная групповая имплицитная теория коммуникативной культуры.

Соответственно, каждый педагог оценивает себя “здесь-и-теперь” относительно сложившейся групповой имплицитной теории коммуникативной культуры и групповой имплицитной теории педагога как эффективного коммуникатора. Оценивая себя по этим параметрам, участник тренинга обнажает, раскрывает, проявляет личную имплицитную теорию себя как коммуникатора.

Можно рассмотреть работу в тренинге с точки зрения семиосинергетического подхода, являющегося интеграцией психосемiotического [3,4] и синергетического [13,14,17] подходов. Данный подход позволяет выявить динамику состояний участников тренинга и динамику их личных имплицитных теорий, используя представления о семиосинергетической развертке (см. статью в данном сборнике [5]).

Процесс начинается с того, что каждый участник тренинга (в данном случае – тренинга коммуникативной культуры педагога) приходит на него со своими личными имплицитными теориями – имплицитной теорией коммуникативной культуры педагога и имплицитной теорией своей собственной коммуникативно-педагогической культуры. Эти личные имплицитные теории на момент начала работы в тренинге являются, если пользоваться терминологией синергетики, относительно закрытыми, устойчивыми и находящимися в равновесном состоянии. Предполагается, что на момент начала тренинга данные стихийно сложившиеся личные имплицитные теории являются фрагментарными, предельно субъективными, обладающими примитивной структурой, то есть недостаточно совершенными для того, чтобы обеспечить высокий уровень коммуникативной культуры педагога, а значит, и высокий уровень эффективности его коммуникативно-педагогической деятельности.

В качестве аттракторов в тренинговом процессе рассматриваются некоторые иные, более совершенные групповые и личные имплицитные теории коммуникативной культуры педагога вообще и себя как педагога-коммуникатора, в частности, которые могут быть различными у разных участников тренинга. Весь тренинговый процесс – это движение каждого участника по направлению к личному аттрактору, а всей группы в целом – по направлению к общему групповому аттрактору (новой более совершенной групповой имплицитной теории коммуникативной культуры педагога), поскольку уже сам приход на тренинг, включение в тренинговую группу – это попадание в зону действия некоторого (некоторых) нового аттрактора. Возможно, что в качестве одного из аттракторов выступает имплицитно-эксплицитная

(поскольку, с одной стороны, личная, “выстраданная”, а с другой стороны, отражающая сложившиеся научные теории, “выстраданная” при их переработке, “переваривании”) теория ведущего тренинговой группы (психолога, психотерапевта).

Под притягивающим действием некоторого системного аттрактора и различных частных аттракторов в процессе тренинговой работы начинает осуществляться семиосинергетическая развертка.

Первым шагом в этом направлении становится переход от личных имплицитных теорий как систем относительно закрытых, устойчивых и равновесных к личным имплицитным теориям как открытым системам. Участники группы выносят вовне (в поведении при выполнении упражнений, в словах при их обсуждении, в проявляемых и выражаемых внешне эмоциональных реакциях) различные фрагменты своих, в значительной степени невербализуемых имплицитных теорий. Тем самым они одновременно получают приток фрагментов имплицитных теорий от других участников тренинга. Переход к открытости, “вынесение сокровенного” на суд участников тренинга может быть для значительного числа участников чреват болезненными эмоциональными переживаниями, в результате чего они могут покинуть группу и вернуться в исходное относительно закрытое и равновесное состояние.

Результатом повышения уровня открытости в процессе тренинга является переход личных имплицитных теорий участников тренинга (и “здесь-и-теперь” сложившейся групповой имплицитной теории) в неравновесное состояние, выражающееся в том, что у участников тренинга возникает дисбаланс “входа” (обилие разных моделей поведения, взглядов, позиций, точек зрения, получаемых от других участников тренинга) и “выхода” (выносимые в круг собственные модели поведения, взгляды, точки зрения). У кого-то переход к неравновесности обусловлен “гипертрофией” (“разрастанием”, “разбуханием”) на “входе” при “гипотрофии” на “выходе”, у кого-то – “гипертрофией” на “выходе” при “гипотрофии” на “входе”.

Открытость приводит личные имплицитные теории каждого из участников тренинга к нелинейности, то есть к многовариантности, альтернативности путей дальнейшего развития этих теорий. Здесь у участников тренинга могут иметь место и негативные переживания (когда устойчивей-то личной имплицитной теории встречаются с насмешкой, отвергаются другими участниками), и позитивные (от выявившегося множества путей, от того, что в группе оказываются не

только те, кто критикует, не принимает позицию данного участника, но и те, кто разделяет его точку зрения).

В результате прохождения предыдущих стадий тренинговой работы участники группы и сама группа в целом входят в ситуацию детерминированного хаоса (естественно, что у разных участников этот переход к детерминированному хаосу происходит с разной скоростью, причем не исключено, что у кого-то это может произойти за пределами времени, отведенного на тренинговую работу, то есть уже после завершения тренинга). Структура старой личной имплицитной теории, находясь в сильно неравновесном состоянии, под влиянием все более явно проявляющейся открытости и нелинейности, разрушается. У участника тренинга может возникнуть ощущение дезориентированности и отчаяния, когда он утратил “точку опоры” (морально-нравственную, идеологическую, мировоззренческую, нормативную, ценностную и т.д.), то есть то, “на чем стоял”. Старая структура личной имплицитной теории разрушена, новая еще не создана, но одна за другой (а может и одновременно) начинают с большой скоростью возникать структуры-зародыши новых имплицитных теорий, которые тут же распадаются, сменяясь новыми. Переходное состояние личной имплицитной теории как системы в ситуации детерминированного хаоса порождает и значительные перепады в эмоциональных состояниях участника тренинга (от восторга при зарождении очередной структуры до разочарования при ее разрушении).

Нелинейность (как потенциальная возможность многовариантности путей эволюции личной имплицитной теории) через детерминированный хаос (приводящий к возникновению большого числа структур-зародышей новых личных имплицитных теорий), запускает процесс эволюции личной имплицитной теории, имеющий вероятностный, стохастический характер. Выбор путей эволюции личной имплицитной теории в направлении той или иной ее новой структуры носит случайный характер.

Детерминированный хаос приводит также к неустойчивости личной имплицитной теории, что проявляется в изменениях ее параметров (например, систематически нарастает количество принимаемых во внимание свойств, необходимых педагогу-коммуникатору, а степень их упорядоченности систематически снижается).

В ходе тренинга в результате вышеназванных процессов может произойти катастрофа личной имплицитной теории. Катастрофа будет иметь место в случае, если под влиянием случайных факторов сложились и достаточно окрепли как минимум две различные новые

структуры личной имплицитной теории: одна из них оформляется на уровне сознания, являясь продуктом дискурсивных усилий участника, его размышления в ходе тренинговых занятий, другая же выкристаллизовывается на бессознательном уровне, поскольку в процесс размышления оказываются втянутыми не только механизмы сознания, но и бессознательные механизмы. Под влиянием фактора случайности в тот или иной момент тренинговой работы ряд участников тренинга (кто-то раньше, кто-то позже, а кто-то уже по завершении тренинга) оказываются в точках бифуркации своих личных имплицитных теорий, где альтернативная структура, более близкая к аттрактору или ориентированная на другой аттрактор, “прорывается” на уровень сознания порождая ощущение “инсайта”, имеющее яркую позитивную эмоциональную окраску.

Для конкретного участника тренинга процесс завершается подключением дискурсивных механизмов к необратимо изменившейся в точке бифуркации личной имплицитной теории. Воспоминание о пережитом “инсайте” и размышление над открывшимся благодаря ему новым взглядом на вещи приводят к построению все более и более структурированной, аргументированной и сложной личной имплицитной теории, асимптотически приближающейся к конкретному аттрактору (например, научным представлениям о коммуникативной культуре педагога). Этот процесс может быть столь развернутым и индивидуально своеобразным (особенно при систематическом опредмечивании (записи, схемы и т.д.) тех или иных фрагментов размышлений), что в результате возникнет некая теперь уже эксплицированная теория, способная встать в один ряд с уже имеющимися научными теориями.

Данную семиосинергетическую развертку можно использовать не только для анализа тренинговой работы, но и при рассмотрении профессионального становления (профессиональной траектории) личности, в том числе личности педагога. Аттрактором в этом случае будет личная имплицитная теория высокого уровня профессионализма, к которому личность в процессе своего профессионального становления движется по семиосинергетической развертке. При этом профессиональная судьба человека может оказаться под действием случайных факторов в зоне притяжения других аттракторов – материальное благосостояние, престиж и т.д., что в ситуации бифуркации и катастрофы может привести к отказу от ориентации на профессиональное самосовершенствование.

Как можно видеть, социоцентрический подход позволяет по-иному взглянуть на различные проблемы педагогической психологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Большаков В. Ю.* Психотренинг: социодинамика, игры, упражнения. СПб: Социально-психологический центр, 1996.
2. *Глотова Г. А.* Объектоцентрическая, антропоцентрическая и социоцентрическая ориентации в психологии // Психолог. вестник Уральского гос. ун-та. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2000.
3. *Глотова Г. А.* Психосемиотика развития человека. Дис. ... д-ра психол. н. СПбГУ, 1994.
4. *Глотова Г. А.* Человек и знак: семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990.
5. *Глотова Г. А., Фомина Н. Г.* Семиотико-синергетический подход к исследованию интуиции // Психологический вестник Уральского государственного университета. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2002.
6. *Доценко Е. Л.* Межличностное общение: семантика и механизмы. Тюмень, 1998.
7. *Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянный П. В.* Диагностика и развитие компетентности в общении. М: Изд-во Мос. гос. ун-та, 1990.
8. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. М: Просвещение, 1987.
9. *Колмогорова Л. С.* Генезис и диагностика психологической культуры младших школьников. Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999.
10. *Кузьмина Н. В.* Способности, одаренность, талант учителя. Л: Знание, 1985.
11. *Маркова А. К.* Психология труда учителя: Кн. для учителя. М: Просвещение, 1993.
12. *Митина Л. М.* Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М: «Дело», 1994.
13. *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. М.: Наука, 1994.
14. *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Интуиция как самодообраивание // Вопр. философии. 1994. № 2.
15. *Конечный Р., Боухал М.* Психология в медицине. Прага, 1983.
16. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении (Социально-психологический тренинг) М.: Изд-во Мос. гос. ун-та, 1989.
17. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986.
18. *Прутченков А. С.* Социально-психологический тренинг в школе. М: ЭКСМО-Пресс, 2001.
19. *Руденский Е. В.* Социальная психология. М.; Новосибирск, 1999.
20. *Рыбакова М. М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М.: Просвещение, 1991.

21. Улыбина Е. В. Обыденное сознание: структура и функции. Ставрополь, 1998.
22. Улыбина Е. В. Прикладная психосемантика. Ставрополь. 1997.

Л. В. Карапетян

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Современная школа как организация представляет собой сложную систему отношений по горизонтали и по вертикали. Работа учителей связана с огромной психологической нагрузкой, они сталкиваются с разнообразием уровней культуры, многофакторной средой воспитания, неустойчивой, несформировавшейся психикой растущего человека. Профессия накладывает отпечаток на личность учителя: повышается вероятность возникновения таких черт характера, как стремление к доминированию, самостоятельность в решениях и действиях, независимость суждений, что может привести к формированию конфликтогенной личности. Феминизация педагогических кадров, связанная с уходом мужчин в другие области профессиональной деятельности, также является одной из причин конфликтности педагогических коллективов, сложности управления ими.

Теория и практика педагогической науки отвергают возможность развития педагогической системы как бесконфликтной. Предсказуемые и непредсказуемые, уникальные и типичные, забавные и вызывающие отвращение конфликтные ситуации школьной жизни составляют неотъемлемую часть педагогической деятельности.

В образовательном процессе существует много противоречий, таких как педагогическое и ученическое отношение к учебным задачам; оценка достижений ученика (со стороны педагога, родителей и самого ученика); представления педагога и ученика о справедливости способов контроля и санкций. Разумеется, эти и многие другие противоречия порождают целый веер конфликтов, разрешение которых может происходить как конструктивным, так и деструктивным образом. Между тем школа в социально-психологическом плане остается малоизученной, разрешение конфликтов идет стихийно, часто на низком профессиональном уровне.

При непродуктивном разрешении конфликта имеющиеся противоречия углубляются, улучшения взаимоотношений не происходит. Под непродуктивным (деструктивным) разрешением