

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
УРАЛЬСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ПЕРВОГО ПРЕЗИДЕНТА РОССИИ Б. Н. ЕЛЬЦИНА**

**М. В. Клименских
И. А. Ершова**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНФЛИКТЫ В ШКОЛЕ

**Рекомендовано методическим советом
Института социальных и политических наук УрФУ
в качестве учебного пособия для студентов, обучающихся по программе
бакалавриата по направлению подготовки 37.03.01 «Психология»,
магистратура 37.04.01 «Педагогическая конфликтология»**

**Екатеринбург
Издательство Уральского университета
2015**

УДК 159.923(075.8)

ББК Ю937.4я73-1

К492

Рецензенты:

Сыманюк Э. Э., заведующий кафедрой социальной психологии и психологии управления департамента психологии
Института социальных и политических наук
Уральского федерального университета;

Кафедра общей и прикладной психологии факультета социальной психологии Гуманитарного университета
(*Караваева Л. П.*, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей и прикладной психологии)

К492 **Клименских, М. В.**

Педагогические конфликты в школе : [учеб. пособие] /
М. В. Клименских, И. А. Ершова ; М-во образования и науки
Рос. Федерации, Урал. федерал. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во
Урал. ун-та, 2015. – 76 с.

ISBN 978-5-7996-1425-6

В учебном пособии представлены психолого-педагогические подходы к исследованию такого распространенного явления современного образовательного пространства, как конфликт. Рассматриваются причины возникновения и развития конфликтов у субъектов образовательно-воспитательного процесса, а также технологии их разрешения.

Пособие предназначено студентам-бакалаврам, обучающимся по направлению 37.03.01 «Психология», и магистрантам, изучающим дисциплину «Педагогическая конфликтология», практикующим психологам образования, а также всем, кто интересуется проблемами современной системы образования.

УДК 159.923(075.8)

ББК Ю937.4я73-1

ISBN 978-5-7996-1425-6

© Институт социальных
и политических наук, 2015

© Клименских М. В., Ершова И. А., 2015

ПРЕДИСЛОВИЕ

Педагогический конфликт как феномен образовательно-воспитательного пространства – распространенное и активно исследуемое в различных отраслях современного гуманитарного знания явление. Результаты психолого-педагогических исследований констатируют неизбежность возникновения напряженности и конфликтности в образовательных учреждениях различного уровня. Во многом это детерминировано базовыми процессами развития личности, закономерностями ее взросления, которое априори конфликтно. Формирование Я-концепции, стиля взаимоотношений с окружающими приходится на период детства и юности, которые большинство современных детей проводят в образовательных учреждениях. Посредством различных форм коммуникации дети пробуют себя в порой полярных социальных ролях, знакомятся с разными стратегиями поведения в социуме, осваивают принципы общения с представителями других поколений.

В этом контексте особо важной представляется роль школьного коллектива, который состоит из ровесников – одноклассников и взрослых – учителей, администрации школы. Именно от них во многом зависит, освоит ли школьник правила партнерского общения с людьми. В процессе становления личности этот опыт может стать базой для развития эмпатии, которая позволит человеку быть внимательным к окружающим, понимать эмоциональное состояние и сопереживать людям, толерантного отношения к отличным от собственного точкам зрения, способствовать формированию навыков конструктивного разрешения проблемных ситуаций. Вот почему модели поведения значимых для учеников взрослых, прежде всего учителей, должны транслировать эффективные стратегии поведения в сложных, в том числе конфликтных жизненных ситуациях.

Основными методическими задачами данного пособия являются систематизация теоретических подходов к проблеме педаго-

гических конфликтов в современной школе, а также анализ наиболее распространенных в педагогической практике стратегий выхода из них и технологий профилактики возникновения.

В структуру учебного пособия входят предисловие, 2 главы, заключение, библиографические ссылки и список рекомендуемой литературы.

Первая часть представленного в пособии материала содержит информацию о теоретических основах педагогической конфликтологии. В ней раскрываются такие базовые понятия, как конфликт, его причины, структура, динамика развития, а также функции, которые этот феномен выполняет в образовательном пространстве. Эмпирически ориентированный блок пособия представлен через анализ конфликтов в диадах основных субъектов образовательного процесса, таких как «педагог – администратор», «педагог – педагог», «учитель – родитель», «учитель – ученик», «ученик – ученик».

Особое внимание уделено проблеме менеджмента педагогического конфликта как сферы для формирования актуальных профессиональных компетенций педагогов и других специалистов, задействованных в образовательном процессе.

Предлагаемое учебное пособие адресовано студентам, изучающим дисциплину «Педагогика» и магистрантам, изучающим дисциплину «Педагогическая конфликтология», и направлено на формирование у них следующих профессиональных компетенций: способность к проектированию, реализации и оценке учебно-воспитательного процесса; способность к просветительской деятельности среди населения с целью повышения уровня конфликтологической компетентности; способность к выбору адекватных приемов и методов педагогической деятельности.

Авторы пособия не претендуют на исчерпывающее освещение и анализ проблемы профилактики конфликтов в педагогической среде и определение наиболее эффективных стратегий их решения. Педагогическая среда – это живое динамичное, порой стихийное социокультурное пространство. А значит, правила,

алгоритмы и схемы, эффективные при разрешении конфликтной ситуации в одном учебном коллективе, могут оказаться неэффективными в другом. Представленный в пособии материал – повод для дальнейшего изучения данной темы, для размышлений студентов по заявленным проблемам, а также актуальная задача для практикоориентированного психолого-педагогического творчества под названием «работа в школе».

Глава 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ

1.1. Понятие педагогического конфликта

Слово «конфликт» происходит от латинского *conflictus* – «столкновение» и обозначает столкновение сил, сторон, мнений и интересов людей, вызывающее определенные действия [1].

В повседневной жизни сложилось вполне однозначное отношение к конфликтам как к негативным явлениям. Возникновение конфликта оценивается как показатель некоего неблагополучия. Однако еще в период становления конфликтологии как науки ее основатели Р. Дарендорф и Л. Козер обращали внимание на тот факт, что наличие конфликтов в обществе естественно, а их отсутствие ненормально.

Конфликты изучаются не только в рамках общей теории конфликтов, но и с учетом особенностей сферы их протекания. Так, сферой протекания педагогических конфликтов является образовательная среда.

«Педагогический конфликт, – по словам С. В. Баныкиной, – можно рассматривать как возникающую в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форму проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий, вызывающих чаще всего у них отрицательный эмоциональный фон общения, и предполагающую конструктивный перевод столкновения сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин» [2, с. 11–12]. Таким образом, определяется сфера протекания педагогического конфликта (учебно-воспитательный процесс), активность участников (взаимодействие, в основе которого лежат субъект-субъектные противоречия), эмоциональный фон (отрицательные эмоции).

Характеризуя педагогический конфликт, В. В. Базелюк обращает внимание на то, что открытое столкновение между субъек-

тами педагогического взаимодействия обусловлено отсутствием взаимного учета образовательных целей, интересов, мотивов, потребностей, ценностей, требований каждого из них. Для установления педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами педагогического взаимодействия конфликт нуждается в конструктивном разрешении [3, с. 121].

А. В. Мельничук специфику педагогического конфликта видит в отсутствии «согласия в межкультурном педагогическом взаимодействии субъектов образовательного процесса, в структурных подсистемах учебного учреждения по достижению целей образования и выполнения социокультурного заказа общества» [4, с. 28–29]. Акцент при этом делается на негативных последствиях конфликтов, выражающихся в невыполнении государственных стандартов, программ, социокультурных общественных требований. Однако личностный аспект педагогических конфликтов в данном случае выпадает из поля зрения.

Н. Б. Мельник подчеркивает, что «существенным в идентификации конфликта как педагогического является то влияние, которое он оказывает на формирование тех или иных качеств личности, на развитие личности» [5, с. 37].

1.2. Классификация педагогических конфликтов

В системе образования находят свое отражение различные противоречия, характерные для современного общества. В процессе функционирования образования как социального института возникают конфликты, которые могут носить экономический, организационный, политический, этнический, духовный характер.

Для педагогического процесса характерны процессуальные педагогические конфликты, в основе которых лежат противоречия, возникающие в образовательном процессе.

Л. В. Симонова выделяет три группы педагогических конфликтов, субъектами которых являются участники педагогического процесса:

1. Конфликты, возникающие в процессе учебной деятельности как реакция на препятствие к достижению целей учебной деятельности. Этот тип конфликтов возникает при нарушении взаимосвязей делового характера.

2. «Конфликты ожиданий». Конфликты, возникающие в процессе учебной и внеучебной деятельности, как реакция на поведение, не соответствующая принятым нормам отношений между педагогами и учениками, не соответствующее уровню ожиданий их по отношению друг к другу. Этот тип конфликтов возникает при нарушении взаимосвязей «ролевого» характера.

3. «Конфликты межличностной несовместимости». Конфликты, возникающие в процессе учебной и внеучебной деятельности из-за личностных особенностей учителя и учеников, особенностей характера и темперамента.

Однако, как отмечает автор, существующие в реальной школьной жизни конфликты не всегда представлены в виде одного из предложенных типов [6, с. 58–59].

Обобщив основные тенденции в построении типологии педагогических конфликтов, представленных в научной литературе, С. В. Баныкина приходит к выводу, что наиболее адекватной для изучения школьных конфликтов в системе взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса является следующая типология: «учитель – ученик», «учитель – администратор», «учитель – родитель», «учитель – учитель», «ученик – ученик». По мнению автора, данная типология позволяет «упорядочить материалы банка школьных конфликтных ситуаций, пригодных для обучения руководителей школ, учителей, реальным способам упреждения и разрешения педагогических конфликтов. Исходя из учета особенностей взаимоотношений субъектов школьных конфликтов, можно разработать практические рекомендации по снижению уровня конфликтности, предупреждению и преодолению данных конфликтов в реальной школе» [7].

С точки зрения М. М. Рыбаковой, среди педагогических конфликтов можно выделить конфликты деятельности, возникающие

по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности; конфликты поведения (поступков), возникающие в связи с нарушением учениками правил поведения в школе и вне школы, и конфликты отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности [8].

Помимо перечисленных выше типов конфликтов, правомерным представляется выделение некоторыми исследователями «организационного», или «структурного», конфликта. Основным источником возникновения этого типа педагогических конфликтов являются недостатки в организации учебно-воспитательного процесса, отсутствие преемственности в содержании и организации обучения [9, 10]. С. М. Шурухт к структурным конфликтам относит конфликты, связанные с наличием, ограничением и распределением ресурсов; конфликты, обусловленные разным статусом участников учебно-воспитательного процесса, их различиями в правах; конфликты, вызванные наличием внутри школьного коллектива сложившихся референтных групп, нормы поведения и интересы которых вступают в острые противоречия с общественными нормами поведения и др. [11].

Организационные конфликты, возникающие, как правило, в диадах «педагог – администрация» или «педагог – педагог», могут быть обусловлены и неудачным подбором учителей, тесно взаимодействующих друг с другом в рамках педагогического процесса, с точки зрения их психологической совместимости, а также являться результатом косвенного «сталкивания» учителей (сравнение классов, в которых они преподают, по успеваемости, дисциплине; подчеркивание достижений в учебно-воспитательной деятельности одного педагога и недочетов в работе другого).

1.3. Функции педагогических конфликтов

В педагогической конфликтологии еще в работах 70-х гг. обращалось внимание на то, что конфликт может играть как позитивную, так и негативную роль в педагогическом процессе. Он

рассматривался как ситуация «столкновения и борьбы несовпадающих точек зрения, интересов, установок, которые появляются у детей в процессе их деятельности и общения и которые, с одной стороны, мобилизуют морально-психологический потенциал личности, способствуя развитию самосознания, утверждению положительных сторон и преодолению отрицательных черт личности, а с другой – могут приводить к фрустрации, вызывая ощущение глубокой неудовлетворенности, тяжелые эмоциональные переживания, недовольство собой, окружающими людьми и т. д.» [12, с. 11–12].

Л. Д. Наумова, анализируя исследования, посвященные педагогическим конфликтам, отмечает, что большинство современных авторов выделяют не только деструктивные, но и конструктивные функции конфликта [13]. Так, О. Н. Лукашонок и Н. Е. Щуркова утверждают, что конфликт «помогает выйти на новый этап развития личности, на новый уровень развития межличностных отношений» [14, с. 15]. Л. А. Петровская указывает, что он может способствовать предотвращению застоя (стагнации) в групповых и межгрупповых отношениях, служит источником нововведений, развития (появление новых целей, норм, ценностей и т. п.) [15, с. 90]. Б. Ф. Ломов отмечает, что в совместной деятельности «важнейшими внутренними факторами являются соперничество (сотрудничество)» [16, с. 180]. Они, как считает автор, выполняют функцию своеобразного катализатора развития способностей. Таким образом, ученые признают стимулирующую функцию конфликта в групповых отношениях.

Е. В. Андриенко к конструктивным функциям конфликта относит познавательную, развивающую, инструментальную и перестроечную [17]. Л. Д. Наумова включает в этот перечень воспитывающую функцию, подчеркивая, что ее реализация в педагогической деятельности «предполагает наращивание нравственного опыта, образцов продуктивного поведения в конфликте, преодоление появления у старших школьников негативных личностных свойств и качеств и т. д.» [18]. По мнению автора,

воспитывающая роль конфликта связана с актуализацией «положительного индивидуального опыта и смыслопоисковой деятельности, не сведенной преимущественно к выбору стратегий поведения, а связанной с выработкой новой ценностно-смысловой позиции через включение: в *позитивном конфликте* – в ситуации нравственного выбора и самостоятельную оценку ответственности за поступки; в *деструктивном* – в общественно полезные практики для положительной самореализации» [19]. Г. М. Болтунова также подчеркивает значение воспитательной функции педагогических конфликтов. Она считает, что в конфликтной ситуации в педагогическом процессе не просто происходит столкновение и противоборство несовпадающих целей, стремлений и интересов, но и создается возможность для подростка выявить свою позицию, утвердить положительные черты характера, самостоятельность в принятии решений, а воспитателю предоставляется возможность управлять нравственным развитием подростка, формированием его нравственного опыта [20, с. 5].

По словам В. М. Афоньковой, «конфликты способны не только порождать негативные реакции у школьников ..., при определенном педагогически целесообразном регулировании они могут активизировать жизнь коллектива, способствовать формированию высоких гражданских качеств личности» [21, с. 22].

Обобщая точки зрения различных авторов, можно выделить следующие конструктивные функции педагогических конфликтов: конфликт служит источником развития личности, ее самосовершенствования; выявляет источник разногласий, противоречий, что позволяет найти способы их устранения; снимает психологическую напряженность, избавляет субъектов конфликта от фрустрации; способствует сплочению группы, укрепляет неформальные отношения в коллективе; выявляет, «высвечивает» общественное мнение, социальные установки, гуманистические ценности членов школьного социума.

Сложность реализации конструктивных функций связана с необходимостью интеграции усилий сторон, направленных на

преодоление возникших противоречий. По мнению С. В. Баныкиной, в своих главных чертах этот процесс сходен с процессом творческого мышления. Как и решение творческих задач, он осуществляется в несколько этапов: от познания проблемы и неудачных попыток решить ее традиционными средствами – к озарению, позволяющему увидеть проблему в новом ракурсе и найти ее решение [22].

К деструктивным функциям педагогического конфликта относят: негативное воздействие на психическое состояние его участников; психологическое (а порой и физическое) травмирование оппонентов; стресс, повышающий вероятность соматических и психических заболеваний; снижение эффективности деятельности участников конфликта; разрушение формальных и неформальных отношений; психологический дискомфорт в общении и совместной деятельности, что, безусловно, не способствует преодолению противоречий, имеющих в субъектно-субъектных отношениях. Поэтому необходимо стремиться к минимизации проявления деструктивных функций конфликта.

Однако в силу специфики учебной деятельности большинство конфликтов между учителем и учеником происходит при «свидетелях» – членах учебной группы, что усиливает стремление его участников «сохранить свое лицо» и приводит к тому, что стороны занимают непримиримые позиции. Именно этим, по-видимому, объясняется большое количество деструктивных конфликтов в школе. По данным А. Я. Анцупова и А. И. Шипилова, в межличностном конфликте учителя и ученика велика доля отрицательных последствий (83 %) по сравнению с его положительным влиянием [23, с. 358].

Тем не менее педагогический конфликт не только создает проблемы в педагогической деятельности, но и является источником развития самого учебно-воспитательного процесса. Более того, правильное разрешение конфликтной ситуации способствует личностному развитию ее участников [24].

1.4. Структура и динамика педагогических конфликтов

Структурными компонентами педагогических конфликтов являются *конфликтная ситуация*, включающая в себя *субъектов конфликта и его объект, инцидент и конфликтное взаимодействие*.

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

- формирование противоречивых интересов, ценностей, норм, которые являются потенциально конфликтными (конфликтная ситуация);
- переход потенциального конфликта в реальный (осознание одним участником конфликта факта ущемления его интересов другим, состояние фрустрации);
- конфликтные действия и эмоциональные проявления (обида, гнев, оскорбления, агрессивные насильственные действия и т. п.);
- урегулирование или разрешение конфликта.

Конфликтная ситуация возникает, когда удовлетворение потребностей одного из оппонентов препятствует удовлетворению потребностей другого. Конфликтная педагогическая ситуация представляет собой совокупность объективных и субъективных условий, возникающих в образовательном пространстве и создающих определенное психологическое напряжение, вследствие чего ослабляется рациональный контроль субъектов общения и активизируется их эмоциональное восприятие сложившихся противоречий [25, с. 29].

Как и в любом конфликте, в образовательной сфере конфликтная ситуация предшествует конфликту. В ее состав входят субъекты конфликта с их отношениями и характеристиками и его объект.

В педагогической конфликтологии теоретически нет разграничения между такими понятиями, как участники, субъекты, оппоненты, противники, стороны конфликта. Данные понятия, по мнению многих ученых, являются синонимами. Под субъектами

конфликта подразумевают отдельных лиц или группы людей в образовательном учреждении, являющихся непосредственными участниками конфликта и вовлеченных во все его стадии (учащиеся, педагоги, администрация, родители).

Объект конфликта – это определенные ценности, ресурсы (материальные, социальные или духовные), к обладанию или использованию которых стремятся субъекты конфликта. Объектом конфликта могут быть нормы, требования, идеи. Именно по их поводу возникает столкновение противоборствующих сторон.

Предмет – это сущность конфликта, его истинная причина. По словам Н. Б. Мельник, «предмет конфликта – объективно существующая или мыслимая (воображаемая) проблема, служащая источником раздора между сторонами, основное противоречие, из-за которого возник конфликт. Например, если объектом конфликта учителя и учащегося чаще всего становится отметка, выставленная преподавателем, то предметом в данном случае является право ученика оспорить отметку преподавателя. Предметом конфликта зачастую являются права, потребности, интересы и ценности его участников» [26, с. 39].

Чтобы конфликтная ситуация переросла в конфликт, необходим инцидент.

Инцидент выступает как повод к конфронтации, это конкретное обстоятельство, которое является «спусковым механизмом», порождающим развитие событий. Инцидент провоцирует столкновение взаимодействующих сторон, означающее перевод конфликтной ситуации в конфликт, проявляющийся в дальнейшем в поведении его участников.

Инцидент способствует осознанию участниками конфликта того факта, что один из них препятствует достижению цели другим. По словам М. Р. Битяновой, «инцидент – это ситуация взаимодействия, позволяющая осознать его участникам наличие объективного противоречия в интересах и целях» [27].

Осознанию ситуации как конфликтной и переходу к конфликтному противодействию предшествует субъективное вос-

приятие и оценка участниками сложившейся ситуации. Именно восприятие ситуации как конфликтной заставляет субъектов реагировать, выбирая стиль конфликтного взаимодействия, влияющий на последующее развитие конфликта.

В педагогических конфликтах нарушение социально значимых норм одним из участников вызывает ответную реакцию другого, от формы и содержания которой во многом зависят динамика конфликта и его итог. В конфликтном взаимодействии реализуются скрытые от внешнего восприятия процессы, происходящие в мыслительной, эмоциональной и волевой сферах оппонентов. Действия оппонентов влияют друг на друга, вытекают из взаимных реакций, направленных на реализацию интересов каждой стороны, т. е. являются взаимообусловленными, а значит, приобретают характер взаимодействия. Конфликтное взаимодействие сопровождается нарастанием эмоциональной напряженности [28].

Согласно двухмерной модели регулирования конфликтов, предложенной Т. Томасом и Р. Килменном, методы регулирования и стили поведения людей в конфликтной ситуации соотносятся с двумя основополагающими измерениями – кооперацией (человек проявляет внимание к интересам других людей, вовлеченных в конфликт) и напористостью (внимание человека сосредоточено только на защите собственных интересов) [29].

Т. Томас и Р. Килменн определяют пять возможных стилей поведения в конфликтных ситуациях:

- сотрудничество – совместная выработка решения, удовлетворяющего интересы всех сторон, требующая интеграции позиций субъектов взаимодействия;
- компромисс – урегулирование разногласий через взаимные уступки;
- избегание (игнорирование, уход) – уклонение от конфликта, стремление выйти из конфликта, не решая его;
- приспособление (уступка) – понижение своих стремлений и принятие позиции оппонента;

- соперничество (конкуренция) – открытая борьба за свои интересы, жесткое отстаивание своей позиции.

Под стратегией поведения в конфликте понимают ориентацию личности по отношению к конфликту, установку на определенные формы поведения в ситуации конфликтного взаимодействия [30]. Таким образом, стратегия – это устойчивое поведение личности, готовность к реализации одних стилей поведения в различных ситуациях и редкое применение или отказ от других.

Сознательное управление педагогическим конфликтом, конструктивные действия по его урегулированию связаны с учетом особенностей его участников (различий в социальных статусах, в возрасте и жизненном опыте, в степени ответственности при его разрешении и т. д.).

Поскольку хотя бы одним из оппонентов в большинстве педагогических конфликтов является человек с педагогическим образованием и, соответственно, психолого-педагогической подготовкой (за исключением конфликтов в диаде «ученик – ученик»), на него ложится ответственность за предотвращением и разрешение конфликтной ситуации и урегулирование конфликта, если он все-таки произошел. В конфликтах, относящихся к типам «педагог – педагог» и «педагог – администрация школы», эта ответственность обоюдная. В конфликтах с учениками инициировать их разрешение должны учителя, при этом педагогу необходимо учитывать значение конфликта для ученика с точки зрения приобретения им определенного жизненного опыта. Конфликт играет воспитательную роль в процессе социализации учащихся, поэтому от поведения учителя зависит, окажет ли он позитивное или негативное влияние на становление личности школьника.

При возникновении конфликтной ситуации педагогу необходимо в разговоре с учащимся сохранять спокойный тон, дать ему выговориться, не пытаясь перекричать, перебить, внимательно выслушать, быть терпимым, проявлять сочувствие, показать ученику свою заинтересованность в разрешении этой проблемы,

подчеркнуть лучшие качества ученика, признать правоту ученика и свою неправоту, если они есть.

Педагогу необходимо знать и отслеживать сигналы, свидетельствующие о зарождении конфликта. Особенно важными на данном этапе являются анализ конфликтной ситуации и предотвращение (устранение инцидента). Инцидент учитель может устранить волевым или административным путем, однако, конфликтная ситуация будет сохраняться, принимая затяжную форму и отрицательно влияя на жизнедеятельность школьного коллектива до тех пор, пока не будут разрешены противоречия, лежащие в ее основе.

1.5. Причины педагогических конфликтов

Современный педагогический социум является социальным пространством повышенного напряжения.

С одной стороны, противоречия, характерные для политической, экономической и духовной жизни страны, отражаются на настроении и условиях работы учителей. Подавляющее большинство из них не удовлетворены общественным признанием профессии учителя, зарплатой, существующая материальная база в школах также не соответствует запросам современного учительства и времени.

С другой стороны, существуют многочисленные проблемы в самой системе образования.

В основе любого конфликта лежат противоречия, т. е. взаимоисключающие друг друга условия и потребности, цели и возможности участников. Н. Б. Мельник называет целый ряд противоречий, возникающих в образовательном процессе [31, с. 36]:

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

- Противоречия между уровнем теоретической подготовки педагога и его практическими умениями.
- Противоречия между задачами образования (воспитания, обучения, развития) и используемыми методами, приемами, формами и средствами педагогической деятельности.
- Противоречия между содержанием образования и представлением заказчиков образования об образованности.
- Противоречия между задачами урока и уровнем познавательной активности учащихся.
- Противоречия между возможностями учащихся (их «зоной ближайшего развития») и задачами урока.
- Противоречия между возможностями отдельных учащихся и коллективным характером обучения.
- Противоречия между общеобразовательными стандартами и задачами творческого развития личности.
- Противоречия между уровнем потребностей учащихся и возможными формами их удовлетворения.
- Противоречия, вызванные неравномерностью физического и психического развития учащихся.
- Противоречия между авторитарным стилем общения взрослого и возрастным негативизмом ребенка.

Анализ исследований, посвященных изучению конфликтогенных факторов в педагогическом процессе, позволяет сделать вывод о их многочисленности и разнообразии.

Специфика труда учителя заключается в том, что он работает с классом один на один. При этом учитель постоянно испытывает сильное психическое напряжение, поскольку должен активно регулировать как свое поведение, так и поведение учащихся в различных ситуациях. «Такая изначально повышенная нервно-психическая нагрузка, – пишет Э. И. Киршбаум, – способствует повышению вероятности дезадаптивной регуляции интеллектуальной и эмоциональной сферы» [32, с. 48].

Конфликтогенность педагогического процесса связана и с таким фактором, как ролевая и позиционная асимметрия его участ-

ников. Находясь в единой системе общественных отношений, учитель и ученик реализуют их по-разному: для учителей педагогический процесс выступает как профессиональный вид деятельности, для учеников – как учебная деятельность [33, с. 44–45]. Отсюда различная значимость образовательного процесса для учителей и учеников.

Другая особенность педагогического конфликта также связана с ролевой асимметрией: одной категории участников приписывается роль носителя социально значимого опыта, социально ценных качеств и способностей, а за другой категорией закрепляется роль потенциального реципиента этого опыта [34, с. 44; 35, с. 357–358]. У учащихся (особенного в подростковом возрасте) стремление к приобретению собственного опыта может приводить к протестному поведению в отношении взрослых вообще и учителей в частности, которое потенциально конфликтно.

По мнению С. В. Баныкиной, вопреки декларируемому гуманистическому характеру образования, «в реальной школьной жизни имеют место правовой нигилизм учителя, будничное попираание прав ребенка, например, права на выражение своего собственного мнения в устной или письменной форме, права на защиту своей чести и репутации» [36]. Нередки случаи грубого и даже жестокого отношения педагогов к детям.

Среди причин конфликтов следует отметить и низкий уровень правовой культуры участников педагогического процесса. «Правовая безграмотность или неразвитое правосознание администрации учебных заведений нередко выражается в нарушении трудового законодательства (например, незаконное увольнение или наказание учителя)» [37]. Отсутствие правовой защищенности вызывает тревогу у учителей.

Конфликтогенным фактором в современной школе является также противоречие между потребностью учителя в общественном признании и недостаточным вниманием общества к ее удовлетворению. В силу этого у учителей снижается удовлетворенность работой и избранной профессией, возникает внутренний

конфликт, который в определенных ситуациях может спровоцировать межличностное столкновение.

Еще одна проблема, повышающая вероятность конфликтов, связана с тем, что для значительной части педагогов (особенно опытных, с большим стажем работы) характерна вера в непогрешимость собственного опыта, склонность к стандартным методическим и воспитательным приемам и решениям. Это снижает их способность к прогнозу, противоречит современной тенденции к постоянному изменению социальной ситуации, необходимости перестройки всех сторон школьной жизни.

Актуальной в современной школе является проблема содержательного и методического несовершенства учебно-воспитательного процесса (отсутствует преимущество в содержании и организации основных звеньев учебно-воспитательного процесса, непродуманно вводятся педагогические инновации и т. д.). Конфликты в школе нередко возникают из-за несоблюдения психолого-педагогических требований к составлению расписания, неравномерного или несправедливого распределения учебной нагрузки, классного руководства и других вопросов, находящихся в ведении администрации.

Современное реформирование образования практически «неизменным оставляет сущность обучения: передача ЗУНов опирается преимущественно на отрицательные стимулы и является целостной системой принуждения к учению. Положение осложняется тем, что такое обучение воспринимается как норма большинством учителей, руководителей школ, родителей» [38, с. 9].

Все это, с одной стороны, не стимулирует учителя к творческой работе, а с другой – не способствует развитию познавательного интереса учащихся, не позволяет им раскрыть и реализовать свои способности, склонности.

Низкий уровень коммуникативной культуры учителей часто приводит к школьным конфликтам. Умение общаться – важнейшая составляющая процесса учения, в немалой степени определя-

ющая его успешность. Отсутствие необходимых навыков (умение ясно и точно излагать свою мысль, адекватно выражать эмоции) ведет к искаженной передаче и приему знаний, идей, мнений и чувств. Например, по данным Л. А. Петровской, 55 % участвовавших в опросе учителей обозначают свою позицию в конфликте с учащимися как «сотрудничество», и только 5 % их учеников характеризуют стратегию своих наставников в конфликте с ними таким же образом, т. е. как «сотрудничество» [39, с. 52].

Многие учителя не обладают достаточными знаниями в области психологии личности, индивидуально-возрастных особенностей детей, оказываются не в состоянии найти подход к ним. Психологическая некомпетентность педагогов зачастую становится причиной их конфликтов с детьми.

Различия, связанные с особенностями семейного воспитания, обусловленные поло-возрастными характеристиками учащихся, не принимаемые во внимание учителями, также неизбежно ведут к возникновению конфликтов.

Многие авторы обращают внимание на то, что педагогический конфликт, как правило, происходит в силу объективных и субъективных причин. М. М. Рыбаковой предложена следующая классификация причин педагогических конфликтов [40]:

1. Конфликты, вызванные объективными причинами: социально-экономическим положением педагогов, условиями педагогической деятельности (средовой, этнический аспект).

2. Конфликты, связанные с поведением участников учебно-воспитательного процесса.

3. Конфликты в области межличностных отношений (т. е. вызванные субъективными причинами), которые связаны со спецификой межличностных отношений в школьном социуме, обусловлены психологическими особенностями каждого участника учебно-воспитательного процесса (возрастными, индивидуально-психологическими, социально-психологическими).

По существу, об объективных и субъективных причинах педагогических конфликтов пишет В. И. Журавлев. Он считает,

что в их основе лежит «два вида противоречий: противоречия диалектические как объективное свойство взаимодействующих педагогических структур, как условие их развития, прогресса; противоречия казуальные, т. е. случайные, вызванные в своем большинстве некомпетентными решениями учителей или руководителей школы... Если первые неизбежны, они есть проявление прогресса, то вторые могут стать источником конфликтов со всеми отрицательными последствиями для нормальной работы педагогов и самочувствия участников учебно-воспитательной деятельности» [41, с. 58].

С. Ю. Темина конкретизирует объективные и субъективные причины педагогических конфликтов [42].

К объективным причинам относятся:

- Недостаточная степень удовлетворения базисных потребностей ребенка.
- Противопоставление функционально-ролевых позиций учителя и ученика (задача первого – учить, задача второго – учиться; учитель априорно считается превосходящим ученика умом, знаниями, опытом и наделяется властью над ним).
- Существенное ограничение степеней свободы (требования жесткой дисциплины, подчинения, отсутствие возможности выбора учителя, предмета, класса, обязательное посещение уроков и т. д.).
- Различия в представлениях, ценностях, жизненном опыте, принадлежности к разным поколениям (проблема «отцов и детей»).
- Зависимость ученика от учителя.
- Необходимость оценивания учащихся учителем.
- Игнорирование личных проблем учащихся в формализованных образовательных системах.
- Множественность ролей, которые вынужден играть школьник в силу предъявляемых к нему разных, порой противоположных требований в учебном учреждении, родителями, товарищами, какими-либо другими значимыми людьми.

- Различие между учебным материалом и явлениями, объектами реальной жизни.

- Социальная нестабильность и др.

К субъективным причинам относятся:

- Психологическая несовместимость учителя и ученика.

- Наличие у учителя или ученика определенных черт характера, определяющих так называемую «конфликтную личность» (агрессивность, раздражительность, нетактичность, эхидность, самоуверенность, грубость, жесткость, придирчивость, скептицизм и т. д.).

- Отсутствие коммуникативной культуры у учителя или ученика.

- Необходимость изучения данного предмета всеми учащимися и отсутствие интереса к нему у конкретного ученика.

- Несоответствие интеллектуальных, физических возможностей данного ученика и предъявляемых к нему требований.

- Недостаточная компетентность учителя (отсутствие опыта, глубоких знаний по предмету, готовности к разрешению конфликтов, низкий уровень развития определенных профессиональных способностей).

- Наличие у учителя или ученика серьезных личных проблем, сильного нервного напряжения, стресса.

- Чрезмерная загруженность учителя или ученика.

- Вынужденная бездеятельность ученика.

- Отсутствие самостоятельности, творческого начала в учебном процессе.

- Несоответствие самооценки ученика и оценки, данной ему учителем, и др.

Педагогический конфликт, как правило, возникает на базе объективных условий при соответствующем включении субъективного фактора. Однако, в практике немало фактов, свидетельствующих о приоритетной роли именно субъективного фактора в провокации конфликтов в школьном социуме [43].

Вопросы для самопроверки

1. Какова этимология слова конфликт? Раскройте понятие педагогический конфликт.
2. В чем заключается специфика педагогического конфликта?
3. Приведите примеры различных подходов к типологии педагогических конфликтов.
4. Охарактеризуйте конструктивные и деструктивные функции педагогического конфликта как социокультурного феномена.
5. Проиллюстрируйте примерами позитивный и негативный педагогический конфликт.
6. Перечислите основные функции, которые может выполнять конфликт в образовательном учреждении.
7. Перечислите структурные компоненты педагогических конфликтов.
8. Опишите основные стадии конфликта, протекающего в современном образовательно-воспитательном пространстве.
9. Приведите примеры конфликтов в школе, определите их объект и предмет, инциденты, их спровоцировавшие.
10. Перечислите социокультурные предпосылки, которые создают почву для конфликтов в современной образовательной среде.
11. Охарактеризуйте основные конфликтогенные факторы в педагогическом процессе.
12. Приведите наиболее распространенные причины возникновения конфликтов в образовательных учреждениях. Какие из них можно отнести к категории объективных, а какие – субъективных?

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНФЛИКТЫ МЕЖДУ СУБЪЕКТАМИ ПЕДОГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

2.1. Особенности педагогических конфликтов между педагогами и администрацией

Конфликты между учителями и администрацией школ являются одними из наиболее распространенных в школьном социуме.

В современных условиях профессиональная деятельность учителей постоянно усложняется, между ними увеличивается количество взаимосвязей делового характера. Вместе с этим возрастает и роль психологической составляющей взаимодействия членов педагогического коллектива. Личность его руководителя в немалой степени определяет микроклимат в школе. Для создания благоприятного психологического климата в коллективе руководитель должен учитывать интересы, стремления и экспектации коллег, их личностные особенности (психические состояния и свойства), профессиональный опыт (накопленный запас знаний, умений и навыков), мотивацию их профессиональной деятельности и трудовую активность. Руководителю необходимо обращать внимание на настроения в педагогическом коллективе, творческий потенциал, психологическую совместимость и сплоченность учителей, конфликтность учитывать целый ряд других факторов. Формирование благоприятного психологического климата необходимо как для достижения учебно-воспитательных целей, так и для благоприятного разрешения педагогических конфликтов.

По мнению И. А. Курочкиной, «наиболее типичным поводом для конфликта является нарушение одним из членов коллектива установленных норм трудового сотрудничества и общения. Поэтому чем четче определены нормы сотрудничества (зафиксированы в официальных документах, в требованиях руководителей, в общественном мнении, обычаях и традициях учебного заведения), тем реже создаются условия для возникновения споров и

конфликтов среди участников совместной деятельности. Отметим, что совместная деятельность и общие цели способствуют выработке единых норм и требований, умения согласовывать свои действия с действиями других» [44, с. 147].

Анализ результатов ряда исследований позволяет выделить следующие факторы, вызывающие неудовлетворенность педагогов, которые могут стать причинами возникновения конфликтов между учителями и администрацией школы:

- недостаточная ориентация руководителя в реальной ситуации внутри педагогического коллектива;
- неудовлетворенность организацией учебно-воспитательного процесса;
- неудовлетворенность стилем руководства;
- неудовлетворенность возможностями для личностной и профессиональной самореализации;
- недостаточно четкое разграничение между самими администраторами школы сферы управленческого влияния, часто приводящее к «двойному» подчинению педагога;
- жесткая регламентация школьной жизни, оценочно-императивный характер применения требований;
- перекладывание на учителя «чужих» обязанностей;
- незапланированные (неожиданные) формы контроля за деятельностью учителя;
- частая смена руководства;
- недооценка руководителем профессионального честолюбия педагога;
- неравномерная загруженность учителей общественными поручениями;
- нарушение принципа индивидуального подхода к личности педагога; нарушение психолого-дидактических принципов морального и материального стимулирования труда учителя.

Администрация школ выражает претензии к педагогам (что также может привести к конфликтам), прежде всего по следующим вопросам:

- предвзятое отношение учителя к ученикам;
- систематическое занижение оценок;
- самовольное установление педагогом количества и форм проведения проверки знаний учащихся, не предусмотренных программой и резко превышающих нормативную учебную нагрузку детей [45].

Директора не вполне представляют себе значимость для учителей тех или иных составляющих их работы. Между тем именно они оказывают влияние на возникновение конфликтных ситуаций. По данным С. В. Баныкиной, для учителей наибольшее значение, с точки зрения удовлетворенности педагогической деятельностью, имеют такие показатели, как возможность личной и профессиональной самореализации и удовлетворенность стилем руководства педагогическим коллективом. Одной из причин неудовлетворенности учителями стилем управления является нехватка опыта руководящей работы у директоров школ. При отсутствии практического опыта управленческой деятельности многие из них прибегают к авторитарному стилю руководства, стремятся максимально использовать административные ресурсы. Справедливости ради следует отметить, что приобретая опыт управленческой деятельности, директора школ чаще используют стиль руководства, основанный на взаимопонимании и согласованности интересов.

Согласно ответам директоров, наибольшее влияние на возникновение конфликтных ситуаций между ними и учителями оказывает неудовлетворенность педагогов организацией учебно-воспитательного процесса и стилем руководства. При этом подавляющее большинство директоров считают, что их стиль руководства устраивает учителей, в то время как большинство педагогов оценивают стиль руководства коллективом директорами школ как авторитарный и выражают неудовлетворенность стилем руководства в целом. Таким образом, многие директора школ дают неадекватную оценку своему стилю и восприятию его учи-

телями. Меньше всего директора школ задумываются о возможности личностной и профессиональной самореализации учителя, имеющей для учителей первостепенное значение.

Значительные расхождения имеются и в представлениях учителей и директоров школ о характере взаимоотношений между ними. Директора значительно выше учителей оценивают уровень их дружелюбности и доверительности, в то время как учителя чаще считают, что эти взаимоотношения носят формальный характер.

Учителя чаще, чем директора, оценивают обстановку в коллективе как сложную, в то время как большинство директоров считают, что существующие конфликты не дестабилизируют работу коллектива. Это лишний раз подтверждает недооценку руководителями школ имеющихся проблем и конфликтов в педагогических коллективах.

Таким образом, ряд проблем школьного социума директорами воспринимается не с той остротой, с какой на них реагируют учителя. Не вполне адекватная оценка администрацией реальной ситуации в педагогическом коллективе приводит к обострению имеющихся противоречий и увеличивает вероятность конфликтов.

Исследования показывают, что при управлении конфликтами директора школ используют преимущественно один способ взаимодействия с оппонентом – беседу, их набор приемов урегулирования конфликтов весьма ограничен.

Недостаточный опыт руководства, тяготение к авторитарному стилю управления, стремление максимально использовать административный ресурс, недостаточная ориентация в реальной ситуации внутри педагогического коллектива, неумение вести себя конструктивно в конфликтных ситуациях являются основными причинами конфронтации в педагогических коллективах в диаде «учитель – администратор».

При этом большинство учителей оценивают уровень профессиональной компетентности руководителей школ как

средний, что свидетельствует в том числе и о недостаточных навыках последних в управлении педагогическими конфликтами и их разрешении.

Очевидно, что руководитель образовательного учреждения должен уметь направлять конфликты, возникающие в коллективах, в конструктивное русло. Поэтому закономерно, что важной составляющей профессиональной компетентности современного руководителя школы является его конфликтологическая компетентность, включающая набор определенных знаний и умений, без которых невозможен высокий уровень управления коллективом. Это не умение конфликтовать, а возможность личности влиять на конфликты, применяя конструктивные методы, продуктивно их разрешать.

Конфликтологическая компетентность является одной из ведущих характеристик личности и неотъемлемой составной частью общей коммуникативной компетентности. Л. А. Петровская определяет ее как «прежде всего, освоение позиции партнерства, сотрудничества на фоне владения, конечно, и другими поведенческими стратегиями тоже» [46, с. 106–107]. Б. И. Хасан считает, что конфликтологическая компетентность представляет собой «осведомленность о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умения адекватно реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации» [47, с. 250]. По мнению Л. Н. Цой, конфликтологическая компетентность – это способность действующего лица (организации, социальной группы, общественного движения и т. д.) в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта [48].

Конфликты между учителями и администрацией могут играть положительную роль в жизни педагогического коллектива. Конструктивными они становятся в том случае, если не только позволяют выявить противоречия, недостатки в работе, существующие в коллективе, но и мобилизуют руководителей на поиск оптимальных путей их разрешения.

2.2. Особенности педагогических конфликтов между педагогами

В жизнедеятельности педагогического коллектива существуют две стороны: формальная (функционально-деловая) и неформальная – эмоционально-личностная. Как деловые, так и эмоционально-личностные конфликты возникают между различными категориями учителей:

- между учителями со стажем работы и молодыми учителями;
- между учителями, имеющими звание, должностной статус (учитель высшей категории, руководитель методического объединения) и учителями неимеющими их;
- между учителями, преподающими разные предметы;
- между учителями, преподающими один и тот же предмет;
- между учителями начальных классов и среднего звена;
- между учителями, дети которых учатся в этой же школе, и учителями, обучающими этих детей.

Каждый из перечисленных типов конфликтов имеет свои причины.

Например, причиной конфликта между начинающими учителями и опытными педагогами может стать пренебрежительное отношение к учителям, которые давно и успешно работают с учениками, со стороны более молодых коллег. Неуважение к их многолетнему труду и опыту, их отношению к учительской профессии нередко приводит к межличностным конфликтам. Конфликты между учителями – представителями разных поколений возникают, когда опытные педагоги подчеркивают свое превосходство над молодыми, позволяют себе снисходительно поучать их, выражать недовольство их методами, навязывать в виде образца свои методы преподавания и воспитания, фиксировать внимание на негативных сторонах современной молодежи. С одной стороны, канонизация собственного опыта, противопоставление учителями со стажем нравственных и эстетических эталонов, присущих их поколению, представлениям и предпочтениям их молодых коллег, с другой стороны, завышенная самооценка,

профессиональные промахи молодых учителей могут служить причинами конфликтов между этими категориями педагогов. Вместе с тем «когда группа молодых учителей называла своих любимых школьных учителей, то 42 % опрошенных назвали имена учителей старше 50 лет, 22 % – пенсионеров. Почти 60 % выделили в числе главных качеств любимых наставников – способность понимать молодежь, умение признавать свои ошибки, преодолевать тяжесть лет, сохранять искры творчества, любовь к детям, умение играть и работать с ними, не отставать от моды, читать молодежные издания» [49, с. 109] и др.

Конфликты между учителями с разным должностным статусом связаны с тем, что дифференциация в сфере функционально-статусных отношений порождает социальное неравенство, которое также провоцирует психологическую напряженность и может приводить к столкновениям.

Конфликты между учителями, преподающими разные предметы в одной и той же параллели, могут стать следствием сравнения успеваемости одних и тех же учеников по разным предметам. Превознося результаты одного учителя и высказывая замечания в адрес других педагогов, администрация косвенным образом сталкивает их между собой.

Причинами конфликтов между учителями, преподающими один и тот же предмет, могут стать их методические разногласия. Поскольку между собой им приходится общаться чаще, чем с другими членами педагогического коллектива, конфликты могут быть показателем их психологической несовместимости.

Организационные, или структурные, конфликты между членами педагогического коллектива могут быть вызваны нерациональной организацией педагогического процесса (составление расписания занятий, распределение нагрузки, комплектование кабинетов техническими средствами и учебными пособиями и др.); возникать между преподавателями начальной школы и средних и старших классов вследствие отсутствия преемственности в содержании и организации обучения в начальной и средней

школе [50]. В последнем случае педагоги-предметники высказывают претензии учителям начальной школы относительно недостаточно сформированной самостоятельности детей, привыкших к излишней опеке взрослых. В свою очередь, педагоги начальных классов считают, что учителям-предметникам не хватает внимания и теплоты, личностного отношения к детям.

Различия в притязаниях и ожиданиях, ценностных ориентациях, психофизических возможностях учителей, объединенных одной профессиональной деятельностью в общем социальном пространстве и времени, нередко становятся причинами столкновений.

Конфликты между педагогами могут возникать и вследствие стремления некоторых из них создать благоприятное впечатление о себе не продуктивной профессиональной деятельностью, а ее имитацией – участием в различных общественных мероприятиях, саморекламой и т. п.

Известно, что большинство школьных педагогов – женщины, а в однородных по полу коллективах чаще происходят межличностные конфликты. Они могут распространяться на деловую сферу, что не способствует здоровому микроклимату в коллективе и эффективности образовательного процесса.

Причиной многих конфликтов в коллективе руководители школ считают низкий уровень коммуникативной культуры, нарушение педагогом этических норм. Проявляется конфликт в нарушении нормального делового и личностного общения или в полном его прекращении. Если общение и имеет место, то оно становится деструктивным и только усиливает напряженность.

О неудовлетворенности учителей взаимоотношениями внутри своего педагогического коллектива говорят данные исследования С. В. Баныкиной: меньше половины (44 %) поддерживают друг с другом дружеские отношения; у 43 % – формально-напряженные отношения [51].

Психологическое единство в педагогическом коллективе может быть достигнуто за счет совместной деятельности, участники

которой объединены общими задачами и единой целью, и здоровых межличностных отношений.

2.3. Особенности педагогических конфликтов между учителями и родителями учеников

В основе конфликтов между учителем и родителем лежат разногласия относительно моделей воспитания и обучения школьника. Они могут касаться целей, методов, средств, используемых учителями и родителями. При этом конфликтные действия могут быть спровоцированы как учителем, так и родителем. В процессе конфликта недовольство обычно становится обоюдным.

Претензии родителей связаны с различными сторонами организации образовательного процесса в школе и педагогической деятельностью конкретных учителей. Чаще всего они недовольны отношением педагогов к учащимся и качеством образования.

Со стороны родителей конфликтная ситуация может быть спровоцирована в связи с выражением ими недовольства методами обучения, используемыми педагогом; необъективной оценкой знаний учащихся, необоснованным занижении оценок конкретным ученикам; отсутствием у педагога интереса к личностям учеников; использованием учителем внутришкольной информации во вред отдельным ученикам; игнорированием педагогом интересов учеников; унижением, оскорблением детей; навешиванием ярлыков и т. п.

Конфликтную ситуацию при взаимодействии с родителями может создавать и учитель. В этом случае его претензии к родителям бывают связаны с проявлением агрессии или антипатии родителей к учителю; их постоянным недовольством построения образовательного процесса в классе; придирками к учителю, отрицательной оценкой его профессиональной деятельности; активным навязыванием своей точки зрения; втягиванием учеников и других родителей в назревающий конфликт.

По мнению учителей, «родители слишком высокого мнения о своем ребенке»; «опираются на свои случайные и внешние наблю-

дения за школой. Ни во что глубоко не вникают. Поверхностно судят о педагогах»; «сами совершенно не контролируют ребенка, не уделяют ему внимания, а приходят с претензиями к педагогу»; «считают, что только мы, педагоги, обязаны их детей учить и воспитывать»; «часто вмешиваются в учебный процесс. То классный руководитель им не подходит, то учитель не такой, как надо» [52, с. 42–47].

Оценивая роль родителей в школьном педагогическом процессе, учителя отмечают дефицит родительского внимания к школьным проблемам, родитель еще не стал в полной мере субъектом образовательной среды школы [53, с. 76].

Имея общую цель – воспитание ребенка – родители и учителя в педагогическом процессе занимают разные позиции. Позиция родителей, как правило, связана с родительскими чувствами, стремлением защитить своего ребенка. Позиция учителя обусловлена целями и задачами учебного и воспитательного процесса, достижение которых невозможно без соблюдения системы норм и правил. Труд учителя включает в себя оценочную деятельность, применение системы санкций, что может сопровождаться несогласием как учеников, так и их родителей.

Конфликты между учителем и родителем – это конфликты двух взрослых, занимающих педагогическую позицию относительно ребенка – учащегося – воспитанника. Они могут возникать и не по причине образования и воспитания школьника, а, например, из-за личной неприязни. Педагогическими они становятся при условии, что они ориентированы на образование, изменение личностных качеств друг друга или воспитанников [54, с. 90].

Взаимные претензии учителей и родителей, конфликты между ними обусловлены различными причинами. Наиболее распространенными причинами конфликтов между родителями и учителями являются следующие:

- разные уровни общей и педагогической культуры родителей и учителей;

- разные цели взаимодействия (стремление учителя утвердить свой профессиональный статус, а родителя – утвердить свой статус получателя образовательных услуг);
- непонимание родителями и педагогами всей сложности учебно-воспитательного процесса, зависимости его эффективности от многих факторов (разные представления сторон о методах и средствах обучения и воспитания, отсутствие индивидуального подхода к ребенку и др.);
- различия в отношении учителя и родителя к ребенку как к личности;
- безответственность сторон (индивидуальная позиция семьи или педагогического коллектива), перекладывание ответственности за воспитание детей друг на друга;
- отрицательное отношение родителей к школе;
- неуважение друг к другу, личная неприязнь;
- профессиональная некомпетентность педагога (низкий уровень подготовки, завышенные требования к школьникам) [55, с. 151–163; 56, с. 177–186].

Общаясь с родителями, учитель дает оценку поступкам ребенка, его удачам и неудачам в учебе, его отношению к своим обязанностям и к окружающим людям. При этом оцениваться должен конкретный поступок, а не личность ребенка в целом. Негативная оценка учителем личности школьника может лежать в основе формирования предвзятого отношения к нему. Недопустимо публично (например, на родительских собраниях) вести разговор о недостатках и слабых сторонах тех или иных детей. Оценивая ребенка, учитель тем самым дает оценку и родителям. Защищая ребенка, они защищают и самих себя.

Пожалуй, самыми тяжелыми и несправедливыми для ребенка являются конфликты, в которых он становится «разменной монетой» и без вины виноватым пассивным участником. Учитель и родители должны быть союзниками, и только в этом случае они будут «на стороне» ребенка.

2.4. Особенности педагогических конфликтов между учителями и учениками

Конфликт между учителем и учеником может быть обусловлен множеством различных причин. В целом они сходны с причинами любых межличностных конфликтов: противопоставление целей, интересов, социально-ролевых позиций; психологическая несовместимость оппонентов; низкий уровень *коммуникативной культуры* и т. д. Однако на практике, в процессе поиска эффективных способов решений конфликтных ситуаций в школе, имеет смысл конкретизировать эти причины и рассматривать их в контексте *педагогической деятельности*.

Исходя из характера взаимодействия и взаимоотношений между учениками и педагогами, Л. В. Симонова выделяет три типа взаимосвязей, которые наиболее полно характеризуют отношения учителей и учеников [57, с. 58–59]:

1. Взаимосвязи делового характера, возникающие между учителями и учениками по поводу непосредственно самой учебной деятельности.

2. Взаимосвязи «ролевого» характера, возникающие из необходимости учителей и учеников придерживаться определенных норм, правил и способов поведения, соответствующих «роли» учителя и «роли» ученика.

3. Взаимосвязи личного характера, которые устанавливаются между учителями и учениками в процессе их взаимодействия и во многом определяются личностными особенностями.

Деловые конфликты, по мнению М. М. Рыбаковой, возникают по поводу качества выполнения учащимися учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности [58]. Е. А. Соколова называет такие конфликты учебными, связывая их появление с нарушениями делового характера [59, с. 29]. Н. И. Самоукина считает, что данный тип конфликтов возникает между педагогом и учащимся из-за слабой учебной мотивации у школьников, отсутствия интереса к учебе [60].

По мнению В. И. Журавлева, конфликты в сфере дидактического взаимодействия связаны в первую очередь с ошибками учителей при выборе методики оценивания знаний и умений учеников, манипуляцией оценками [61].

Конфликты из-за несправедливых оценок – распространенное явление в школе. Несправедливые оценки являются следствием двух противоположных стратегий в оценке знаний учеников. Одна выражается в заниженных требованиях для установления благоприятных отношений с учениками, другая – в завышенных требованиях с целью повышения уровня подготовки учеников. Завышенные оценки отучают хороших учеников от активной учебы, заниженные оценки воспринимаются классом как произвол учителя. Обе стратегии потенциально конфликтны. Необходима справедливая оценка знаний учеников.

Причинами недовольства учащихся оказываются и такие методические изъяны в работе педагога на уроке, как непонятное объяснение, бессистемное изложение, усложненный язык, отсутствие повторений, сухость преподнесения материала, неумение связать тему с жизнью, заинтересовать предметом и др.

Исключительно функционально-деловой характер общения учителя с учениками, как правило, не способствует достижению высоких результатов в учебной деятельности. Как указывает Я. Л. Коломинский, основой педагогического взаимодействия является личностное отношение педагога к учащимся [62].

Особую группу составляют конфликты взаимоотношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учителей и учащихся, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности. К причинам конфликтов взаимоотношений относят открытое или маскируемое нарушение педагогической этики (например, этические и запредельно-этические конфликты, по В. И. Журавлеву), серьезные ошибки в тактике взаимодействия, дискриминацию в отношениях к отдельным учащимся и т. п.

М. М. Рыбакова считает, что конфликт в педагогической деятельности часто возникает вследствие стремления учителя утвер-

дить свою позицию и протеста ученика против несправедливой оценки его деятельности, незаслуженного наказания [63].

Демонстрация своего превосходства, власти над детьми, к сожалению, распространены в учительской среде. Не всегда учителя внимательны и доброжелательны в общении с учениками, толерантны по отношению к ним, понимают и уважают личность ребенка.

Возникновение и протекание конфликтов напрямую связаны с личностными особенностями их участников. Конфликтная личность в силу определенных своих свойств провоцирует множество ситуаций, вызывающих негативную реакцию у окружающих, является инициатором деструктивных конфликтов, а также склонна включаться в конфликты, созданные другими. Люди подобного типа встречаются как среди детей, так и среди взрослых.

Так, сравнивая «неконфликтного» и «конфликтного» учителей, Л. В. Симонова обращает внимание на их личностные особенности [64, с. 103–104]:

«Неконфликтный» учитель – человек мягкий, недоминантный в общении; беспокойный, озабоченный своими делами и поступками; в своих решениях направлен на класс; коммуникабелен; с хорошей эмоционально-волевой регуляцией; практической направленностью интеллекта; адекватной или несколько заниженной самооценкой.

«Конфликтный» учитель – человек более жесткий, доминантный в общении; беспечный, расслабленный в делах; самодостаточный; менее коммуникабелен; с более низкой эмоционально-волевой регуляцией; абстрактно-догматической направленностью интеллекта; адекватной или завышенной самооценкой.

А. Меняев называет три объективные причины конфликтности взрослых, проявляющиеся в их взаимоотношениях с детьми:

- взаимодействие консерватизма взрослых и новых культурных ценностей детей;

- недостаточный культурный уровень взрослых (грубость, бестактность и тому подобное), его несоответствие уровню культуры народа;

- изменения в психике педагогов или родителей, возникающие в процессе накопления опыта систематического управления поведением ребенка; эти изменения можно образно назвать «развращением властью» – привычка постоянно запрещать, приказывать, поправлять, понуждать, упрекать, выговаривать, словом, «воспитывать» в строгости, покорности и дисциплине [65].

А. Р. Георгян также считает, что конфликты между учителями и учащимися в школе во многом являются результатом динамичных процессов взаимодействия поколений с разным жизненным опытом и разными возможностями саморазвития [66].

Основная масса учителей современной школы воспитана в условиях тоталитарной системы, поэтому зачастую они не могут или не хотят менять привычный стиль взаимоотношений с учащимися. Подросток в конфликте с учителем далеко не всегда получает образец нравственного поведения, пример конструктивного разрешения конфликта. Напротив, учителя, обладая властью над учениками, преимущественно используют в отношении учеников принудительные, авторитарные тактики [67, с. 29].

Исследования показывают, что главная причина выбора неконструктивной стратегии поведения – стереотип самосознания учителя, усвоенный с годами, проработанными в школе, убежденность в собственной правоте, «знании ответов на все вопросы» [68].

Многие исследователи ответственность за конфликты с учениками возлагают прежде всего на учителей. Так, В. И. Журавлев, характеризуя конфликты, связанные с нарушением дисциплины, обращает внимание на то, что они могут быть как неспровоцированными, так и вызванными педагогически непрофессиональными действиями учителей. Неумение организовать работу в классе, приказной тон, крик учителя часто провоцируют нарушения дисциплины учащимися [69].

По мнению А. Р. Георгияна, причины педагогических конфликтов кроются преимущественно в самом учителе, ведь успех в учебной деятельности во многом зависит от отношений учителя с конкретным учеником. Педагоги, сетуя на изменения к худшему в поведении современных школьников, часто забывают, что они только частью своего существа соприкасается со школой. Другая их часть, значительно большая, соприкасается с постоянно изменяющимся миром и оставляет глубокие следы в личности растущего человека [70].

Ситуации, провоцирующие конфликт учителя с учениками, разнообразны. И. А. Курочкина, связывает их возникновение прежде всего с личностными особенностями и поведением педагогов:

- неумение педагога прогнозировать поведение учащихся на уроках, нетерпимость к «помехам» (неожиданным поступкам), нарушающим запланированный ход урока (это вызывает раздражение и затрудняет выбор оптимального поведения и тона обращения);
- стремление педагога сохранить свой социальный статус любой ценой;
- оценивание педагогом не отдельного поступка учащегося, а его личности (эта оценка может определить дальнейшее отношение к учащемуся других учителей и сверстников, особенно в начальной школе);
- оценка учащегося с опорой на субъективное восприятие его поступка и без учета мотивов, особенностей личности, условий жизни в семье;
- неумение педагога анализировать ситуацию и стремление наказать провинившегося учащегося;
- нетерпимость педагога к определенным личностным качествам и поведению;
- личностные качества педагога (раздражительность, грубость, мстительность, самодовольство, беспомощность и др.);
- отсутствие у учителя педагогических способностей, интереса к педагогической деятельности;

- неблагоприятный психологический климат и плохая организация работы в педагогическом коллективе.

Специфической причиной конфликтов «педагог – учащийся» является недостаточный профессионализм педагога как предметника и воспитателя, проявляющийся в неумении организовать познавательный интерес у учащихся к своему предмету, манипулировании отметками, навешивании на ученика ярлыка неуспевающего и т. п. [71, с. 41–42].

Со стороны учащихся конфликт может быть спровоцирован нарушением школьных требований: неподготовкой домашнего задания, умышленным нарушением дисциплины, пропусками уроков без уважительной причины.

М. М. Рыбакова указывает на важную особенность конфликтов между учителем и учащимся – их своеобразную публичность, присутствие свидетелей (одноклассников), – для которых конфликт приобретает воспитательный или антивоспитательный смысл. Ошибочное поведение учителя неизбежно расширяет конфликт за счет вовлечения в него других учеников [72].

Следовательно, конфликт между учителем и учеником – это не просто конфликт поколений. Столкновения между ними происходят в учебно-воспитательных ситуациях и становятся компонентом социального опыта школьников.

С. А. Мустафаева выделяет типы конфликтов, возникающих в процессе межличностного взаимодействия учителей и учеников: дисциплинарный (конфликты поведения), мотивационный (конфликт разнонаправленных мотивов) и нравственно-этический (возникает в сфере общения в процессе педагогической деятельности, из-за различий в системе ценностей, как фактор эмоционально-субъективных отношений учителей и учащихся) [73].

Дисциплинарные конфликты связаны с тем, что ученикам необходимо постоянно контролировать свое поведение в школе, выполнять требования учителей на уроках и переменах. Однако волевые качества детей и подростков недостаточно развиты, усвоение ими норм поведения происходит постепенно и нередко тре-

бует коррекции. Поэтому нарушение дисциплины школьниками – явление распространенное. Правильно реагируя на поведение ребенка, педагог берет ситуацию под контроль и восстанавливает порядок. Поспешность в оценках поступка ученика со стороны педагога, несправедливое наказание вызывают возмущение учащихся, и тогда педагогическая ситуация переходит в конфликт.

Конфликт между учителем и учеником может быть обусловлен различиями в намерениях участников взаимодействия (мотивационный конфликт). В условиях школы достаточно часто возникают ситуации подобного рода: учитель намерен объяснить учебный материал, а в это время ученики беседуют друг с другом. В данной ситуации учитель рассматривает собственный доклад как средство достижения цели, однако ученики игнорируют сообщение учителя и воспринимают его как препятствие на пути своей цели. Эти расхождения в намерениях действовать определенным образом объясняются наличием субъективных интересов (мотивов), конкретных убеждений, особых ожиданий, взаимосвязи и взаимозависимости действий учителя и учащихся. Конфликт возникает вследствие того, что предполагаемые действия одной стороны препятствовали действиям другой стороны, блокировали их, делая малореальными.

Низкий уровень коммуникативной культуры учителя нередко становится причиной нравственно-этических конфликтов между учителем и учеником. Если учитель позволяет себе резкие слова, упреки, колкие замечания, оскорбления в адрес учеников, некорректные отзывы в адрес семьи ребенка, повышает голос, срываясь на крик, унижает достоинство школьников, оказывается нетерпимыми к личному мнению учащихся, допускает бестактность, грубость по отношению к детям, стремится возвыситься над ними, проявляя свою силу и власть, у учащихся это вызывает в основном негативные чувства страха, раздражения, неприязни, обиды и мести, интерес к учению резко падает, пропадает желание ходить в школу.

Однако когда учитель видит сложность и противоречивость поведения не только ученика, но и самого себя, свои действия его глазами, он способен дать объективную оценку своего поведения, предупредить конфликт, взять на себя разумное управление конфликтной ситуацией.

Ученики многое прощают учителю, если у него нет личной неприязни к ученику, в противном случае ученики объединяются, демонстрируя свое несогласие с несправедливыми требованиями учителя. Прямой нажим на учеников вызывает организованный протест [74].

Таким образом, конфликты в диаде «педагог – учащийся» имеют ряд особенностей:

- различное понимание событий и их причин участниками (конфликт глазами педагога и глазами учащихся): педагогу не всегда легко понять глубину переживаний ребенка, а учащемуся – справиться со своими эмоциями;
- автоматическое превращение конфликта в акт воспитания, особенно если при нем присутствуют другие учащиеся;
- всякая ошибка педагога при разрешении конфликта порождает новые сложные конфликты, в которые включаются другие учащиеся;
- конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить [75, с. 43].

На то, что ошибки учителей приводят к возникновению педагогических конфликтов, указывал педагог и психолог П. П. Блонский. Потому воспитание самого учителя должно заключаться, по его убеждению, не только в подготовке его как человека, несущего знания, обучающего детей, а прежде всего в воспитании человека, внимательно относящегося к детям.

В. А. Сухомлинский, говоря о педагогических конфликтах, называет их большой бедой школы. «Чаще всего конфликт возникает тогда, когда педагог думает о ребенке несправедливо. Думайте о ребенке справедливо – и конфликтов не будет. Умение избежать конфликта – одна из составных частей педагогической мудрости

педагоги. Предупреждая конфликт, педагог не только охраняет, но и создает воспитательную силу коллектива» [76, с. 185].

2.5. Особенности педагогических конфликтов между учащимися

Согласно результатам опросов учителей, в образовательной среде конфликты чаще всего возникают в диаде «ученик – ученик». Конфликты в ученической среде характерны для всех поколений, они «вплетены» в процесс социализации, являются способом самоутверждения в коллективе сверстников, проявлением стремления к индивидуализации.

С точки зрения Г. И. Козырева, количество конфликтов между учащимися зависит от того, насколько успешно проходят процессы адаптации ребенка к школе, от особенностей его социализации, характера семейных отношений, от сформированных у него духовных, нравственных ценностей [77].

Конфликты между детьми, как правило, связаны с эмоционально-личностным отношением школьников к одноклассникам, их поступкам. При этом противоборство может быть открытым (спор, ссора и т. п.) и скрытым (действия исподтишка, маскировка истинных намерений и т. д.), спонтанно возникшим и преднамеренным, заранее спланированным или просто спровоцированным. Зачастую детские конфликты лишены целесообразности, однако и они могут играть позитивную роль, например, способствовать усвоению ребенком норм конструктивного взаимодействия со сверстниками.

Анализируя конфликты типа «учащийся – учащийся», И. А. Курочкина подразделяет причины, вызывающие их на внешние и внутренние. К *внешним* причинам можно отнести:

- учебные перегрузки детей, общую утомляемость учащихся, ведущие к обострению противоречий;
- смену школьного (или классного) коллектива и возникающие при этом трудности адаптации новичков;

- общую неблагоприятную морально-психологическую атмосферу в классе.

К *внутренним* причинам прежде всего относится несформированная рефлексивность [78, с. 75].

Оценочная деятельность, в том числе в отношении самого себя, у ребенка развивается постепенно, поэтому далеко не всегда он способен адекватно оценивать свои действия с позиции их соответствия социальным нормам и требованиям.

Восприятие школьника одноклассниками, принятие или неприятие его группой – еще один фактор, лежащий в основе конфликтного поведения учащихся. Каждый из них имеет определенный социометрический статус в группе: «звезда», предпочитаемый, принимаемый, пренебрегаемый, отверженный («изгой», «козел отпущения», «аутсайдер»). Высокий социометрический статус придает уверенности его обладателю, который может провоцировать конфликты с учителем или к кем-то из учеников, будучи уверенным, что поддержка одноклассников ему обеспечена.

Низкие социометрические статусы – пренебрегаемый и отверженный – свидетельствуют об отсутствии друзей и нередко приводят к негативным взаимоотношениям их носителей с группой, влияют на психическое состояние личности (повышаются тревожность, озлобленность, агрессивность). Это неизбежно проявляется в поведении школьника и может быть причиной возникновения конфликтных ситуаций в группе.

Значительная часть конфликтов среди учеников происходит из-за стремлением к лидерству в группе. Они могут возникать между признанным лидером и претендующим на роль лидера членом микрогруппы, при взаимодействии лидеров нескольких микрогрупп, каждый из которых претендует на признание его авторитета всем классом.

По наблюдениям психологов, путь к лидерству, особенно в подростковой среде, связан с демонстрацией превосходства, цинизма, жестокости, безжалостности [79]. Лидеры могут втягивать в конфликты своих сторонников, расширяя тем самым его мас-

штабы. Задача учителя при урегулировании конфликтов данного типа – найти каждому лидеру свою специфическую сферу лидерования.

Конфликтность отдельных учеников связана с их индивидуально-психологическими особенностями, в частности с повышенной агрессивностью. Причем наличие в классе агрессивных учеников повышает вероятность конфликтов не только с их участием, но и без них – между другими учениками.

Кроме того, дети часто ссорятся, бывают агрессивны, если у них нет других способов самореализации. Занятия в кружках и секциях, увлекающие ребенка, снижают негативизм, дают положительные эмоции, формируют целеустремленность, переключают на интересное и полезное времяпрепровождение.

Задача учителей – научить детей конструктивно выходить из возникающих конфликтных ситуаций, не доводя дело до агрессивных действий при решении проблемы.

Одной из распространенных причин конфликтов между учащимися является, по мнению Г. Л. Воронина, отсутствие у детей коммуникативных навыков (грубость, хамство, жестокость, озлобленность, демонстрация личного превосходства, отсутствие сочувствия к другим) [80, с. 94].

Экспериментальные исследования показывают, что частота и характер конфликтов зависит от уровня развития ученического коллектива и учебно-воспитательного коллектива в целом. Чем выше уровень социально-психологического развития группы, тем реже в ней складываются конфликтные ситуации, в основе которых лежат индивидуалистические тенденции ее членов [81].

В разных школьных возрастах конфликты между учениками имеют свои особенности. В младших классах они могут быть связаны с расхождением во взглядах на правильность игровых действий, с эмоциональной реакцией на поведение и действия другого ребенка. Отношения между подростками обостряются в силу формирования в данном возрасте нравственных критериев оценки окружающих. Подростки максималистичны в своих тре-

бованиях и оценках, они не прощают подлость и предательство, подхалимство, ложь и высокомерие.

Однако конфликт между учениками может играть и положительную роль в процессе их социализации: понимание того, как можно и как нельзя поступать по отношению к одноклассникам, приобретение навыков обсуждения проблемы, толерантность к точкам зрения, отличным от собственной, эмпатия в отношении к оппоненту и т. д.

2.6. Специфика педагогических конфликтов с учителями у учащихся различных возрастных категорий

Межличностные конфликты в диаде «учитель – ученик» на разных ступенях образования, наряду с общими характеристиками, имеют свои специфические особенности.

С. А. Мустафаева выделяет четыре периода, во время которых возрастает вероятность конфликтного поведения школьников [82, с. 35].

Первый конфликтный период – начало учебы в школе. Первоклассники переживают сложный этап в своей жизни, в процессе которого происходит смена ведущей деятельности (с игровой на учебную), меняется социальная роль (из дошкольника ребенок превращается в школьника). К первокласснику предъявляются новые требования, у него возникают новые обязанности, повышается уровень ответственности. Продолжительность адаптационного периода у конкретных учеников варьируется в диапазоне от трех месяцев до полутора лет.

Второй конфликтный период совпадает с переходом учащегося в среднее звено. Появляются новые школьные предметы, более сложные по сравнению с предметами в начальной школе, которые преподают разные учителя. Отношение к учащимся средних классов со стороны педагогов-предметников более строгое и требовательное, чем у учителей начальных классов. У школьников увеличивается учебная нагрузка, возрастает объем самосто-

тельной работы. В этот период происходит адаптация к новым учителям и новым предметам.

Третий конфликтный период наступает в 9-м классе, в предверии завершения неполного среднего образования, когда перед подростками встает проблема выбора дальнейшего пути: продолжить учебу в школе или идти учиться в среднее специальное учебное заведение. Подростки в этом возрасте еще не обладают личностной зрелостью, не определились в своих планах на будущее. Необходимость делать выбор, неуверенность в себе, связанная с впервые предстоящими им выпускными экзаменами, создают у школьников внутренний дискомфорт, обостряют негативные реакции в отношении учителей и родителей, которые требуют от них взрослых качеств: ответственности, произвольности, целеустремленности.

Четвертый конфликтный период связан с окончанием школы, выбором будущей профессии, поступлением в вуз. Это начало взрослой жизни, к которой многие из них не готовы. Переход из детства во взрослость может сопровождаться неудачами, кризисами, проблемами в различных сферах жизни, поэтому данный период зачастую бывает остроконфликтным.

А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов обращают внимание на то, что педагогические конфликты имеют особенности, связанные со спецификой учебной деятельности, различием в статусе и возрасте взаимодействующих сторон [83, с. 233].

Если в младшем школьном возрасте при взаимодействии с учителем ребенок стремится быть замеченным, понравиться учителю и поэтому до конфликтов дело доходит редко, то у подростков из-за их несогласия с ролью ученика противоречия во взаимоотношениях с учителем обостряются. Конфликты у младших подростков носят больше поведенческий характер. Учащиеся старших классов активно отстаивают в отношениях с учителем свое достоинство, право на самостоятельное решение, поступок. Все это требует изменения характера взаимодействия между учи-

телями и учениками, привлечения учеников к анализу своих поступков, умение учителя увидеть ситуацию глазами ученика [84].

Характерные для каждого возраста особенности развития порождают разные требования и нормативные ожидания у детей и учителей в отношении друг друга. Об этом пишет в своем исследовании, посвященном изучению специфики требований и ожиданий школьников разного возраста, С. М. Сулейманова [85]. Она отмечает, что неспособность педагога удовлетворить ожидания учащихся может породить негативное отношение к самому учителю, к преподаваемому им предмету, приводить к острым конфликтам между учителем и учеником. Основываясь на результатах своих исследований, она выделяет следующие отличия в ожиданиях младших школьников, подростков и старших школьников.

Ученики начальной школы в любой сложной педагогической ситуации стремятся получить поддержку учителя. В начальной школе учитель для ученика такой же непререкаемый авторитет, как и родители. Для младшего школьника, особенно в первые годы обучения, решающее значение имеет личное, доброжелательное, сердечное, сходное с родительским отношение к нему учителя. Отсутствие такого отношения тяжело переживается большинством детей, подрывает у них желание учиться, порождает общее негативное отношение к учению и школе. Отрицательные переживания младшего школьника могут вылиться в дисциплинированное поведение, плохую работу на уроке, но никогда не принимают форму явного конфликта (противоборства) с учителем. В подростковом возрасте неудовлетворенность школьников отношениями с педагогом начинает приобретать именно такие формы. Кардинальное изменение в требованиях подростков к взаимоотношениям с учителем связано с появлением глубочайшей потребности в уважительном отношении со стороны взрослого к личности ребенка. Требования к профессиональному мастерству учителя возрастают: для старших школьников эти качества более важны, чем для младших [86, с. 127–128].

Таким образом, ожидания в отношении учителя у школьников, относящихся к разным возрастным группам, отличаются, следовательно, будут отличаться и причины конфликтов, характерные для учащихся разных возрастов. Соответственно, у педагогов существуют нормативные ожидания в отношении учеников разного возраста. Нарушение ими этих ожиданий, как правило, является причиной возникновения конфликта. Тесную связь с нормативными ожиданиями, как уже выше говорилось, имеет такая категория как справедливость. Особую важность понятие справедливости приобретает в педагогических конфликтах.

В. И. Журавлев, рассматривая конфликты в начальной школе, при работе с учащимися среднего звена и в старших классах, классифицирует их как конфликты дидактического характера; этические; запредельно-этические; дисциплинарные; методические; тактические, связанные с взаимодействием учителей и подростков; конфликты поведения педагогов и конфликты, вызываемые бестактностью учителей [87].

Педагогические конфликты в младшем школьном возрасте могут иметь дидактический характер. Они возникают в основном на уроке и связаны с приемами, которые использует учитель, пытаясь навести порядок в классе. Еще одной причиной конфликтов в начальной школе может стать «дискриминация» по отношению к отдельным учащимся. Безусловно, педагог имеет право на симпатии и антипатии. Учитель не может не относиться по-разному к ученикам с разными способностями, характером и даже внешним видом. Однако не допустима «дискриминация», т. е. демонстрация негативного отношения к тому или иному ученику в классе, которая может нанести ему психологическую травму.

Распространены в школе и так называемые «этические» конфликты. Они связаны с проявлением грубости, бестактности учителя по отношению к ученикам. Как правило, причина такого поведения учителя – его неспособность добиться успехов в учебной деятельности, нормализации поведения учеников социально приемлемыми способами. Позитивных результатов при этом до-

стичь не удастся, напротив, возникают новые конфликты, ухудшается успеваемость, утрачивается доверие к учителю, падает его авторитет.

Запредельно-этические конфликты возникают вследствие грубых нарушений норм поведения учителями начальных классов (словесное оскорбление, наносимое публично, рукоприкладство). Они случаются редко, но весьма травматичны для учеников. Данные нарушения наказуемы по закону, вплоть до привлечения учителя к уголовной ответственности.

В подростковом возрасте на смену позиции «Я – ребенок» приходит позиция «Я – взрослый», т. е. имею право на собственное мнение, сам выстраиваю свое поведение. Такое стремление к самостоятельности потенциально конфликтно, т. к. у подростков оно зачастую связано с отрицанием общепринятых норм, нежеланием считаться с требованиями взрослых, что вызывает недовольство учителей и родителей.

Особенности педагогического конфликта, одним из субъектов которого является подросток, т. е. формирующаяся личность, состоят в том, что выход из конфликтной ситуации во многом зависит от взрослого участника – учителя, от его стиля поведения в конфликтной ситуации.

Подростковый период – это время перехода от детства к взрослости. С точки зрения возрастной психологии, он трудный, переломный, конфликтный. Для него характерны потеря интереса к учебе, переоценка своих сил и способностей, стремление казаться взрослым и подражание «взрослым», зачастую не лучшим, образцам поведения. Отсюда – нетерпимость к критике, грубость и недисциплинированность.

Если в младшем школьном возрасте педагогические конфликты, как правило, немногочисленны, то в подростковом в силу указанных причин они распространены. Кроме того, начиная с пятого класса, увеличивается количество учителей, обучающихся школьников, соответственно, возрастает и число потенциальных участников конфликтов.

Наиболее характерны для этого возраста дисциплинарные конфликты, которые могут быть спровоцированы как учениками, так и вызваны действиями педагогов.

Дидактические конфликты возникают в ситуациях, когда отметка перестает выполнять функцию оценки и знаний и умений учеников, она становится орудием наказания и мести.

Методические конфликты связаны с недостатками в методике преподавания дисциплины – непонятное объяснение, бессистемное изложение, усложненный язык, отсутствие повторения, неумение связать теоретический материал с жизнью – приводят к потере интереса учеников к данной дисциплине.

Тактические конфликты, возникающие в процессе взаимодействия учителей и подростков, аналогичны «дискриминационным» в младшем школьном возрасте.

Этические конфликты также характерны для данного возраста, причем, по сравнению с младшим школьным возрастом, они происходят чаще. Дети взрослеют, у них формируется чувство собственного достоинства. Подростки не прощают учителю оскорбительных намеков и нетактичных высказываний в свой адрес, их реакция становится гораздо острее и может приводить к конфликтам.

Таким образом, межличностные конфликты с участием учеников и учителей возникают преимущественно в старших классах.

Основная отличительная особенность педагогического конфликта между учителем и старшеклассником состоит в противопоставлении социально-ролевых позиций участников конфликта. Позицию учителя можно условно выразить словами «Я призван тебя воспитывать!», позицию ученика – «Я не хочу, чтобы меня воспитывали». В этом возрасте подростки стремятся к автономии, открыто отстаивают право быть самим собой, самостоятельно решают вопросы, касающиеся лично его, имеют собственные привязанности, а также собственные взгляды на происходящее вокруг него.

Анализируя причины конфликтов между педагогами и учащимися старшего подросткового возраста, В. Г. Казанская определяет потенциально конфликтные «зоны разногласия» [88, с. 121]:

1. Личностная – возникающая напряженность, эмоциональная вспышка, неуравновешенность нервной системы, различная направленность деятельности, контраст убеждений и пр.

2. Деятельностная – нежелание выполнить работу до конца, лень, неаккуратность, отсутствие должных навыков и пр.

3. Межличностная – стремление занять достойное место среди сверстников, неумение общаться со старшими (панибратство, грубость в приветствии и др.), недостатки воспитания и пр.

По существу, во всех сферах пересечения подростков и взрослых между ними могут возникать разногласия. Не случайно в конфликтах основными оппонентами подростков являются именно взрослые – родители и учителя.

Л. В. Симонова, выделяя три группы педагогических конфликтов, возникающих в процессе взаимодействия учителей и старшекласников, подчеркивает, что существующие в реальной школьной жизни конфликты не всегда представлены в виде одного конкретного типа, часто они имеют смешанный характер: конфликты, возникающие в процессе учебной деятельности как реакция на препятствия к достижению целей учебной деятельности; «конфликты ожиданий»; «конфликты личностной несовместимости» [89, с. 60–61].

Таким образом, практически во всех исследованиях, посвященных конфликтам, участниками которых являются школьники, обращается внимание на их специфику у разных возрастных групп учащихся. По словам Л. Д. Наумовой, «установлена закономерная связь между детским возрастом и возникновением, развитием и, соответственно, разрешением межличностных конфликтов: у младших школьников и подростков неразрешенный внешний конфликт преимущественно переводится во внутренний план, а у старших школьников, напротив, внутриличностный конфликт нередко обуславливает интерперсональный.

Сущность возрастного различия возникновения, развития и разрешения конфликта заключается в том, что у младших школьников и подростков конфликт имеет преимущественно внешнюю, „событийную“ основу, у старшеклассников конфликт часто содержит внутреннюю причину, историю возникновения и развития. В первом случае исключение фактического конфликтного поведения участников приведет к полному разрешению конфликта, а во втором – к частичному. Поэтому перед педагогом стоят разные задачи: урегулировать внешний конфликт, чтобы исключить его переход во внутренний план младших школьников и подростков; у старшеклассников – найти и выработать новые ценностные смыслы для продуктивного разрешения интерперсонального конфликта» [90].

2.7. Управление педагогическими конфликтами

Современная конфликтологическая парадигма ориентирует всех участников педагогического процесса на понимание неизбежности конфликтов в образовательной среде. Однако слабая конфликтологическая подготовка педагогов и руководителей образовательных учреждений, неумение на практике управлять конфликтами, находить оптимальные способы их упреждения и преодоления, как правило, негативно сказываются на организации учебно-воспитательного процесса в школах [91].

Как правило, конфликт в школе связан с проблемой принятия всеми субъектами образовательного процесса определенных правил, по которым существует учебный коллектив. Но нормы зачастую становятся неэффективными, неспособными к сдерживанию различного рода противоречий, без которых не обходится ни развитие отдельной личности, ни функционирование коллектива в целом.

Стремление ребенка разобраться в диаде «хочу – могу», с одной стороны, претензия взрослого (родителя или учителя) на самоутверждение, подкрепление своей значимости любой ценой, с другой – нередко вступают в противоречие и приводят к воз-

никновению конфликтов. С психологических позиций развитие и разрешение конфликта представляет собой особую форму развития личности, поскольку в нем изменяются прежние и формируются новые отношения личности [92, с. 37].

Педагогический конфликт – феномен одновременно стихийный и управляемый. Его развитие в немалой степени зависит от уровня рефлексии субъектов педагогического процесса, прежде всего, педагога. А. А. Бизяева под педагогической рефлексией понимает способность учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика [93]. Таким образом, рефлексирующий учитель – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт педагог. Выбор способа разрешения конфликта зависит от способности учителей как взрослых людей и компетентных профессионалов объективно оценивать ситуацию и стремиться не к эскалации конфликта, а к его разрешению посредством применения адекватных стратегий. В психолого-педагогической литературе они определены как «соперничество», «уступка», «уход», «компромисс», «сотрудничество».

Остановимся на анализе каждой из них в контексте применения в педагогической практике.

1. **Соперничество** – наименее предпочтительная с педагогических позиций форма выхода из конфликтной ситуации. Как правило, она предполагает ориентацию оппонентов на личные интересы. Конфликтующие стороны в такой ситуации обладают значительными ресурсами, это может быть власть, сила закона, связи, авторитет в коллективе и так далее.

При внешней негативности данная стратегия может быть педагогически оправдана в случае, когда необходимо, к примеру, защитить общее дело от посягательств конфликтной личности, от которой страдают многие члены школьного коллектива. Рассматриваемая стратегия также может показать себя эффективно и в случае, когда один из учеников ставит себя в оппозицию по от-

ношению к другим и отказывается от выполнения трудных заданий, стремится свалить свою работу на других и т. п. Стратегия соперничества в конфликте предусматривает постановку вопроса «Кто кого?», за которым стоит демонстрация силы, авторитарность и неизбежная психологическая травма одного из оппонентов, вероятнее всего проигравшего.

2. Следующий стратегический подход в разрешении педагогического конфликта – **уход (избегание)** – можно представить в качестве своеобразного «альтер-эго» уже рассмотренной нами стратегии соперничества. Она отличается стремлением уйти от конфликтного взаимодействия. В стратегии ухода нет направленности ни на личные интересы, ни на интересы оппонента. Это своеобразная психологическая мина замедленного действия, поскольку при такой стратегии, как правило, субъективная оценка значимости конфликта не отвечает реальной значимости, что может привести к повторению конфликта. Применять данную стратегию имеет смысл, если проблема действительно малозначимая или субъект конфликта наверняка сам осознает свою неправоту (например, дисциплинированный и ответственный ученик опоздал на урок, и учитель уверен, что это единичный случай).

3. Совсем другое дело **уступка**. При ней кто-то из оппонентов достигает своей цели за счет эксплуатации личностных особенностей другого, которые характеризуется низкой направленностью на личные интересы. Иначе говоря, человек, жертвует личными интересами в пользу интересов соперника.

Использование этой стратегии оправдано в тех случаях, когда условия для разрешения конфликта не созрели. В этом случае она ведет к временному «перемирию», является важным этапом на пути конструктивного разрешения конфликтной ситуации.

Вышеперечисленные «соперничество», «избегание» и «уступка» являются довольно популярными психосоциальными технологиями и часто встречаются в педагогической практике. Однако в условиях утвердившейся гуманистической парадигмы наиболее эффективными и ресурсными стратегическими под-

ходами в разрешении конфликтов нам представляются «компромисс» и «сотрудничество».

4. Безусловно, позитивно заряженной и педагогически подкрепленной стратегией разрешения конфликта является **компромисс**. Однако, несмотря на то, что он характеризуется балансом интересов конфликтующих сторон, при компромиссе потребности обеих сторон не удовлетворяются полностью, что может стать базой для развития новой напряженности.

5. В этом контексте стратегия **сотрудничества** на основе партнерских отношений в ситуации конфликта в настоящее время является наиболее культуросообразной, в том числе и в образовательной среде. Залог ее эффективности в высоком уровне направленности как на собственные интересы, так и на интересы оппонента. Данная стратегия строится не только на основе баланса интересов, но и на признании ценности межличностных отношений. Стратегия сотрудничества предполагает совместный поиск принципиально нового решения противоречия, при котором устраняются причины и предмет конфликта.

В основе стратегии выхода из педагогического конфликта посредством сотрудничества всегда лежит **договор**, закрепляющий партнерский формат общения конфликтующих оппонентов [94].

Его безусловная воспитательная ценность состоит в том, что младший участник конфликтной ситуации, прежде всего ученик, ребенок, получает опыт принятия на себя ответственности. Также в этой ситуации важен опыт совместного с педагогом, который является для ученика значимым взрослым, преодоления сложной жизненной ситуации, что само по себе и есть развитие, социализация, становление личности.

В контексте утверждение принципа гуманизма и демократизации в системе современного отечественного образования необходимо сделать акцент на ответственности взрослого человека – педагога, представителя администрации или родителя, во-первых, за возникновение конфликтной ситуации, а, во-вторых, за эффективный выход из нее.

Педагоги и родители, как правило, боятся конфликтов. Причиной столь однозначно негативного отношения к педагогическим конфликтам, по-видимому, является страх потерять возможность управлять ребенком, эффективно воздействовать на него. Педагоги зачастую **не взаимодействуют** с учеником, а **воздействуют** на него. Между тем при управлении конфликтом взаимодействие необходимо. Конфликтологическая некомпетентность учителей проявляется в неумении профилактировать конфликты и управлять ими. Конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить. Каждый учитель должен обладать определенным набором знаний и навыков, позволяющих предотвращать конфликты в школе и эффективно управлять ими, если они все же возникают:

- знать и учитывать индивидуальные особенности учеников; внимательно следить за психоэмоциональным состоянием учебного коллектива, уметь видеть первые признаки предконфликтной ситуации;

- реализовывать принципы бесконфликтного общения (общаться безоценочно – не навешивать «ярлыки» на других и не позволять навешивать «ярлыки» на себя; избегать в общении манипуляции как по отношению к себе, так и со своей стороны; ориентироваться на сотрудничество, а не на противодействие);

- в случае, если напряженность все же возникла, необходимо установить истинные причины конфликтогенного поведения ребенка или группы детей (порой за систематическими нарушениями дисциплины на уроке кроется элементарное несоблюдение ребенком режима сна и отдыха, физическое недомогание и т. п.); оценить масштабы конфликтной ситуации, ее плюсы и минусы; составлять прогноз развития конфликта для эффективного управления и выбора оптимальной стратегии выхода из него;

- не допускать некорректного вербального взаимодействия с оппонентом (крики, взаимные упреки, угрозы и т. д.), в противном случае конфликтная ситуация неизбежно перерастет в открытое столкновение;

- педагог должен контролировать ситуацию, его задача – перейти от аффективно-напряженных отношений между оппонентами к деловому решению проблемы;
- непременно взаимодействовать с оппонентом (если им является ученик, оказывать ему педагогическую и психологическую поддержку).

М. М. Рыбакова считает, что разрешение конфликтной ситуации педагогу целесообразно осуществлять по следующему алгоритму:

- анализ данных о ситуации, выявление главных и сопутствующих противоречий, постановка воспитательной цели, определение иерархии задач, последовательности действий;
- определение средств и путей разрешения ситуации с учетом возможных последствий на основе анализа взаимодействий педагог – учащийся, семья – учащийся, ученик – коллектив класса;
- планирование хода педагогического воздействия с учетом возможных ответных действий учеников, родителей, других участников ситуации;
- анализ результатов:
 - корректировка результатов педагогического воздействия;
 - самооценка учителя, мобилизация им своих духовных и умственных сил с целью эффективного разрешения конфликта [95].

Таким образом, формирование готовности к продуктивному разрешению конфликтов связано, с одной стороны, со сложной внутренней работой учителя, с другой – с включением в этот процесс всех участников конфликта, будь то ученики, их родители, коллеги или администрация школы. Управление конфликтом невозможно без взаимодействия со всеми его участниками.

В психолого-педагогической литературе конфликт в образовательной среде зачастую характеризуют как инициированный, провоцируемый, управляемый, контролируемый, планируемый, организованный, проектируемый. Заложенный в них побудительный мотив к действию свидетельствует о необходимости управления этим явлением, о запросе на формирование необхо-

димой «антиконфликтной» компетенции у всех субъектов педагогического процесса. В данном параграфе были рассмотрены только основные стратегии поведения в конфликте. Безусловно, в их универсальности можно усомниться. К тому же реальная жизнь и педагогическая практика столь разнообразны, что порой оказываются малоэффективными, казалось бы, уже зарекомендовавшие себя, проверенные алгоритмы действий по управлению конфликтами. Это в свою очередь актуализирует проблему отношения к педагогической деятельности не столько как социальной технологии, сколько как к антропопрактике, предполагающей целостное отношение к каждому субъекту образовательного процесса в любом состоянии, даже конфликтующем.

Вопросы для самопроверки

1. Перечислите стресс-факторы в работе администратора в образовательной среде.
2. Что может стать почвой для развития конфликта в диаде «учитель – администратор»?
3. Как стиль руководства, которого придерживается администрация образовательного учреждения, может повлиять на психоэмоциональную стабильность трудового коллектива?
4. Перечислите типы конфликтов, которые могут возникнуть между учителями.
5. В чем кроются причины психологической напряженности в педагогическом коллективе?
6. Какие показатели коммуникативной культуры учителей влияют на риск возникновения конфликтов в образовательной среде?
7. Охарактеризуйте роль родителя как субъекта образовательного процесса.
8. Какие ситуации школьной жизни могут спровоцировать недовольство родителя и привести к конфликтам с учителями?
9. В чем заключаются принципиальные различия в позициях ребенка, родителя, учителя в образовательном процессе?

10. Охарактеризуйте основные типы взаимосвязей, реализующиеся в системе «учитель – ученик».

11. В чем дидактическая подоплека напряженности между педагогами и учениками как субъектами педагогического воздействия?

12. Создайте психологический портрет «неконфликтного» учителя.

13. Раскройте роль конфликта в контексте процесса социализации личности.

14. Каковы внешние и внутренние причины конфликтов типа «учащийся – учащийся»?

15. Как социометрический статус учащегося может провоцировать его конфликтное поведение?

16. Каковы особенности протекания конфликтов между учащимися в разные возрастные периоды?

17. Назовите потенциально конфликтные периоды в процессе обучения в школе.

18. Какие особенности развития в различных возрастах коррелируют с риском возникновения педагогических конфликтов?

19. Приведите примеры дидактических и этических конфликтов в разных звеньях образовательной системы.

20. Опишите конфликтогенные ситуации школьной жизни, следствием которых может стать конфликт между учителями и учениками.

21. Охарактеризуйте основные стратегии выхода из педагогического конфликта. Соотнесите воспитательный, развивающий ресурс каждой из стратегий с базовыми принципами гуманистической педагогики.

22. Где проходит граница между управлением конфликтом и манипулированием?

23. Раскройте сущность феномена партнерских отношений в педагогическом процессе. Почему они являются эффективным способом профилактики педагогических конфликтов?

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. См.: *Елисеев О. П.* Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2000. 560 с.
2. *Банькина С. В.* Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития // Современная конфликтология в контексте культуры мира / под ред. Е. И. Степанова. М.: УРСС, 2001. 457 с.
3. См.: *Базелюк В. В.* Разрешение педагогических конфликтов : учеб. пособие. Челябинск: ЧГПУ, 2005. 140 с.
4. *Мельничук А. В.* Педагогические основы управления конфликтами в поликультурном образовательном пространстве : дис. ... канд. пед. н. Ростов н/Д, 2004. 207 с.
5. *Мельник Н. Б., Осипова М. В.* Учебно-методический комплекс дисциплины «Педагогическая конфликтология» [Электронный ресурс] / Федер. агентство по образованию, Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького, ИОНЦ «Толерантность, права человека и предотвращение конфликтов, социальная интеграция людей с ограниченными возможностями» [и др.]. URL: <http://elar.urfu.ru/handle/10995/1482> (дата обращения: 25.09.2014).
6. См.: *Симонова Л. В.* Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их разрешения : дис. ... канд. психол. н. М., 1989. 145 с.
7. *Банькина С. В.* Указ. соч.
8. См.: *Рыбакова М. М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе : книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 127 с.
9. *Самоукина Н. И.* Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. М.: Изд-во: ИНТОР, 1997. 192 с.
10. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. 2-е изд., испр. М.: Совершенство, 1998. 298 с. (Практическая психология в образовании).

11. См.: *Шурухт С. М.* Подростковый возраст: развитие креативности, самосознания, эмоций, коммуникации и ответственности. СПб.: Речь, 2006. 112 с.
12. *Афонькова В. М.* Конфликты в коллективе старшеклассников и пути их преодоления : автореф. ... дис. канд. пед. н. М., 1975. 22 с.
13. См.: *Наумова Л. Д.* Формирование готовности старших школьников к продуктивному разрешению конфликтов : дис. ... канд. пед. н. Тюмень, 2010. 181 с.
14. *Лукашенок О. Н., Щуркова Н. Е.* Конфликтологический этюд для учителя. М.: Рос. пед. агентство, 1998. 80 с.
15. *Петровская Л. А.* О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 90.
16. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
17. См.: *Андриенко Е. В.* Социальная психология : учеб. пособие / под ред. В. А. Слостенина. 2-е изд., доп. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 263 с.
18. *Наумова Л. Д.* Формирование готовности старших школьников к продуктивному разрешению конфликтов : дис. ... канд. пед. н. Тюмень, 2010. 181 с.
19. Там же.
20. См.: *Болтунова Г. М.* Подготовка будущих учителей к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе : автореф. дис. ... канд. пед. н. М., 1991. 16 с.
21. *Афонькова В. М.* Некоторые аспекты педагогического вмешательства в конфликт // Общение как педагогическая проблема. НИИ ОП АПН СССР. М., 1974. С. 22.
22. *Банькина С. В.* Указ. соч.
23. См.: *Анциупов А. Я., Шипилов А. И.* Конфликтология: учебник для вузов. М.: ЮНИТИ, 1999. 358 с.

24. См.: Андриенко Е. В. Социальная психология : учеб. пособие. 2-е изд., доп. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 354 с.
25. Курочкина И. А., Шахматова О. Н. Педагогическая конфликтология : учеб пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. 229 с.
26. См.: Мельник Н. Б. Указ. соч.
27. Битянова М. Р. Указ. соч.
28. См.: Курочкина И. А. Указ соч.
29. Цит. по Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2006. 464 с.
30. См.: Елисеев О. П. Указ соч.
31. См.: Мельник Н. Б. Указ соч.
32. Киришаум Э. И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе : дис. ... канд. психол. н. Л., 1986. С. 48.
33. Там же.
34. Там же.
35. См.: Анцунов А. Я. Указ соч.
36. См.: Баныкина С. В. Указ соч.
37. Там же.
38. Вершиловский С. Г. Проблемы гуманизации школьного образования // Гуманизация образования. Теория. Практика. СПб.: СПГУПМ, 1994. С. 9.
39. См.: Петровская Л. А. Гуманистическая ориентация педагогического общения и современная школа // Инновационное обучение: стратегия и практика. М.: МГУ, 1994. 52 с.
40. См.: Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе. М.: Просвещение, 1991. 128 с.
41. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии : учебник. М.: Рос. пед. агентство, 1995. С. 58
42. См.: Темина С. Ю. Конфликты школы или «школа конфликтов?»: введение в конфликтологию образования : учеб.-метод. пособие, Рос. академия образования, Мос. психол.-соц. институт. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2002. 142 с.

43. См.: *Банькина С. В.* Указ соч.
44. *Курочкина И. А.* Указ соч.
45. См.: *Банькина С. В.* Указ соч.
46. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
47. *Хасан Б. И.* Конструктивная психология конфликта. СПб.: Питер, 2003. 250 с.
48. См.: *Цой Л. Н.* Организационный конфликтменеджмент: 111 вопросов и 111 ответов. М.: Книжный мир, 2007. 327 с.
49. Учитель: крупный план // Социально-педагогические проблемы учительской деятельности. СПб.: СПГУПМ, 1994. С. 109.
50. См.: *Битянова М. Р.* Указ соч.
51. См.: *Банькина С. В.* Указ соч.
52. См.: *Банькина С. В.* Конфликтологическая подготовка педагога как условие укрепления взаимосвязи школы и семьи / Образование в школе: опыт, проблемы, инновации ; под ред. Ю. В. Васильева. М.: ИПК и ПРНО МО, 1996. С. 42–47.
53. *Лактионова Е. Б., Ковров В. В.* Результаты пилотажного исследования особенностей образовательной среды школ (по результатам анкетирования педагогов) // Экспертиза психологической безопасности образовательной среды : информ.-метод. бюллетень Городской информационной площадки второго уровня / ред.-сост. И. А. Баева, В. В. Ковров. М.: Экон-Информ, 2009. № 2. С. 76.
54. См.: *Мельник Н. Б.* Указ соч.
55. См.: *Сухомлинский В. А.* Методика воспитания коллектива. М.: Просвещение, 1981. С. 151–163.
56. См.: *Гребенников И. В.* Школа и семья : пособие для учителя. М.: Просвещение, 1985. С. 177–186.
57. См.: *Симонова Л. В.* Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их разрешения : дис. ... канд. психол. н. Л. В. Симонова. М., 1989. С. 58–59.
58. См.: *Рыбакова М. М.* Указ. соч.

59. См.: Соколова Е. А. Влияние межличностного конфликта на эффективность взаимодействия педагога с коллективом старшеклассников : дис. ... канд. психол. н. М., 1992. 29 с.
60. См.: Самоукина Н. И. Практический психолог в школе: лекции. консультирование, тренинги. М.: Изд-во: ИНТОР, 1997. 192 с.
61. См.: Журавлев В. И. Указ. соч.
62. См.: Психология педагогического взаимодействия / под ред. Я. Л. Коломинского. СПб.: Речь, 2007. 240 с.
63. См.: Рыбакова М. М. Указ. соч.
64. См.: Симонова Л. В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их разрешения : дис. ... канд. психол. н. М., 1989. 25 с.
65. См.: Меняев А. Конфликты в обучении и воспитании / Прикладная психология и психоанализ. 2000. № 3. С. 12–24.
66. См.: Георгян А. Р. Психолого-педагогические условия профилактики и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в системе отношений «учитель – ученик» : автореф. дис. ... канд. пед. н. Владикавказ, 2008.
67. См.: Соколова Е. А. Влияние межличностного конфликта на эффективность взаимодействия педагога с коллективом старшеклассников: дис. ... канд. психол. н. М., 1992. 29 с.
68. См.: Конфликтология / под ред. А. С. Кармина. СПб.: Лань, 1999. 448 с.
69. См.: Журавлев В. И. Указ. соч.
70. См.: Георгян А. Р. Указ. соч.
71. См.: Курочкина И. А. Указ. соч.
72. См.: Рыбакова М. М. Указ. соч.
73. См.: Мустафаева С. А. Педагогические конфликты: причины и пути их разрешения // Экспресс-опыт. 2000. № 1. С. 35. (Приложение к журналу «Директор школы»).
74. См.: Георгян А. Р. Указ. соч.
75. См.: Курочкина И. А. Указ. соч.
76. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. М.: Просвещение, 1981. 192 с.

77. Козырев Г. И. Введение в конфликтологию : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2001. 176 с.
78. См.: Курочкина И. А. Указ соч.
79. См.: Ситковская О. Д. Психология уголовной ответственности. М.: Изд-во НОРМА, 1998.
80. См.: Воронин Г. Л. Конфликты в школе // Соц. исследования. 1994. № 3. С. 93–98
81. См.: Социальная психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. В. Петровский, В. В. Абраменкова, М. Е. Зеленова и др. ; под ред. А. В. Петровского. М.: Просвещение, 1987. 224 с.
82. См.: Мустафаева С.А. Указ. соч.
83. См.: Анцупов А. Я. Указ соч.
84. См.: Георгян А. Р. Указ соч.
85. См.: Сулеманова С. М. Психологический анализ конфликтных взаимоотношений между учителем и учащимися : дис. ... канд. психол. н. М., 1980. 149 с.
86. Там же. С. 127–128.
87. См.: Журавлев В. И. Указ. соч.
88. См.: Казанская В. Г. Взаимоотношение преподавателя с учащимися ПТУ в процессе обучения : метод. пособие. М.: Высш. шк., 1990. 121 с.
89. См.: Симонова Л. В. Указ. соч.
90. См.: Наумова Л. Д. Формирование готовности старших школьников к продуктивному разрешению конфликтов : дис. ... канд. пед. н. Тюмень, 2010. 181 с.
91. См.: Баныкина С. В. Указ. соч.
92. См.: Мерлин В. С. Личность как предмет психологического исследования. Пермь: ПГПУ, 1988. С. 37.
93. См.: Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : автореф. дис. ... канд. психол. н. СПб: Питер, 1993. 24 с.
94. См.: Журавлев В. И. Указ. соч.
95. См.: Рыбакова М. М. Указ. соч.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная

Куровская С. Конфликтология в социально-педагогической деятельности / С. Куровская. М: Изд-во Гревцова, 2013.

Курочкина И. А. Педагогическая конфликтология : учеб. пособие / И. А. Курочкина, О. Н. Шахматова. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2013. 229 с.

Магдеев А. М. Предупреждение и разрешение педагогического конфликта: традиции и новации / А. М. Магдеев, В. Р. Мухадинов // Интеграция образования. 2009. № 1. С. 86–90.

Нижегородцева Н. В. Педагогическая конфликтология как область конфликтологических исследований / Н. В. Нижегородцева // Конфликтология : хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. 4-е изд., испр. и доп. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. 568 с. (Серия «Библиотека психолога»).

Дополнительная

Андриади И. П. Конфликты, причины их возникновения и некоторые аспекты педагогического вмешательства в конфликт / И. П. Андриади. М., 1991.

Анцупов А., Баклановский С. Конфликтология / А. Анцупов, С. Баклановский. СПб.: Питер, 2013.

Базелюк В. В. Конфликтологическая подготовка будущего учителя в педагогическом вузе (методология, теория, практика) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. В. Базелюк; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 46 с.

Базелюк В. В. Разрешение педагогических конфликтов : учеб. пособие / В. В. Базелюк. Челябинск: ЧГПУ, 2005. – 140 с.

Банькина С. В. Конфликтологическая подготовка педагога как условие укрепления взаимосвязи школы и семьи / С. В. Банькина // Образование в школе: опыт, проблемы, инновации ; под ред. Ю. В. Васильева. М.: ИПК и ПРНО МО, 1996.

Белкин А. С. Педагогическая конфликтология / А. С. Белкин, В. Д. Жаворонков, И. С. Зимица. Екатеринбург: Глаголь, 1995. 96 с.

Бережная Г. С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы : автореф. дис. ... д-ра. пед. н. / Г. С. Бережная. Калининград, 2009. 43 с.

Валкер Д. Тренинг разрешения конфликтов для начальной школы / Д. Валкер. СПб. Речь, 2001.

Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н. Н. Васильев. СПб.: Речь, 2002.

Воронин Г. Л. Конфликты в школе / Г. Л. Воронин // Социолог. исследования. 1994. № 3. С. 94–98.

Георгиян А. Р. Психолого-педагогические условия профилактики и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в системе отношений «учитель – ученик» : автореф. дис. ... канд. пед. н. / А. Р. Георгиян. Владикавказ, 2008.

Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. СПб.: Питер, 2006. 464 с.

Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Питер, 2004. 400 с.

Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии : учебник / В. И. Журавлев. М.: Рос. пед. агентство, 1995. 184 с.

Кибанов А. Управление конфликтами и стрессами / А. Кибанов, В. Коновалова, О. Белова. М.: Проспект, 2013.

Коломинский Я. Л. Психология педагогического взаимодействия : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский [и др.]. СПб.: Речь, 2007. 240 с.

Конфликтология для педагогов / И. А. Рудакова, С. В. Жильцова, Е. А. Филиппенко. Ростов н/Д: «Феникс», 2005. 155 с.

Кривцова С. В. Тренинг. Учитель и проблемы дисциплины : практ. руководство для школ. психолога / С. В. Кривцова. М.: Генезис, 2000.

Куприянов Р. В. Межличностные конфликты в диаде преподаватель – студент : монография / Р. В. Куприянов; М-во образ. и науки России, Казан. нац. исслед. ун-т. Казань: КНИТУ, 2011. 196 с.

Лишин О. В. Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. М., 1986.

Лукашенок О. Н. Конфликтологический этюд для учителя / О. Н. Лукашенок, Н. Е. Щуркова. М.: Рос. пед. агентство, 1998. 80 с.

Магомедова З. Ш. Формирование корректного поведения младших школьников в конфликтных игровых ситуациях : дис. ... канд. пед. н. / З. Ш. Магомедова. Махачкала, 2008. 194 с.

Меняев А. Конфликты в обучении и воспитании / А. Меняев // Прикладная психология и психоанализ. 2000. № 3. С. 12–24.

Наумова Л. Д. Формирование готовности старших школьников к продуктивному разрешению конфликтов : дис. ... канд. пед. н. / Л. Д. Наумова. Тюмень, 2010. 181 с.

Психология педагогического взаимодействия / под ред. Я. Л. Коломинского. СПб.: Речь, 2007. 240 с.

Родионов В. А. Взаимодействие психолога и педагога в учебном процессе / Родионов В. А., М. А. Ступницкая. Ярославль, 2000.

Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. М.: Просвещение, 1991. 128 с.

Семчук Л. А. Понимание учителем ученика и самого себя в конфликте : дис. ... канд. псих. н. / Л. А. Семчук. М., 1993. 118 с.

Симонова Л. В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их разрешения : дис. ... канд. псих. н. / Л. В. Симонова. М., 1989. 145 с.

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

Соколова Е. А. Влияние межличностного конфликта на эффективность взаимодействия педагога с коллективом старшеклассников : дис. ... канд. псих. н. / Е. А. Соколова М., 1992.

Сулеманова С. М. Психологический анализ конфликтных взаимоотношений между учителем и учащимися : дис. ... канд. псих. н. / С. М. Сулеманова. М., 1980. 149 с.

Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. СПб.: Питер, 2003. 250 с.

Чернышев А. С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А. С. Чернышев. М.: Рос. пед. агентство, 1998. С. 6–27.

Шакуров Р. Х. Причины конфликтов в педагогических коллективах и пути их преодоления / Р. Х. Шакуров, Б. С. Алишеров // Вопр. психологии. 1986. № 6. С. 67–76.

Шуман С. Г. Школьный конфликт глазами психолога / С. Г. Шуман // Педагогика. 2001. № 9. С. 46–51.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
Глава 1	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ	6
1.1. Понятие педагогического конфликта	6
1.2. Классификация педагогических конфликтов	7
1.3. Функции педагогических конфликтов	9
1.4. Структура и динамика педагогических конфликтов	13
1.5. Причины педагогических конфликтов	17
Глава 2	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНФЛИКТЫ МЕЖДУ СУБЪЕКТАМИ ПЕДОГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА	25
2.1. Особенности педагогических конфликтов между педагогами и администрацией	25
2.2. Особенности педагогических конфликтов между педагогами	30
2.3. Особенности педагогических конфликтов между учителями и родителями учеников	33
2.4. Особенности педагогических конфликтов между учителями и учениками	36
2.5. Особенности педагогических конфликтов между учащимися	44
2.6. Специфика педагогических конфликтов с учителями у учащихся различных возрастных категорий	47
2.7. Управление педагогическими конфликтами	54
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ	62
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	68

Учебное издание

Клименских Марина Владимировна
Ершова Ирина Анатольевна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНФЛИКТЫ В ШКОЛЕ

Редактор Е. Е. Крамаревская
Компьютерная верстка В. К. Матвеев

Подписано в печать 18.02.2015. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Minion Pro. Тираж 100 экз.
Усл. печ. л. 4,65. Уч.-изд. л. 4,93. Заказ № 108.

Издательство Уральского университета
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4
Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4
Тел.: +7 (343) 350-56-64, 350-90-13
Факс: +7 (343) 358-93-06
E-mail: press-urfu@mail.ru

Для заметок

Для заметок