

ЛИСИЦЫНА ЕКАТЕРИНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

студентка Санкт-Петербургского государственного института
психологии и социальной работы,
lisitzyna.yek@yandex.ru

EKATERINA V. LISITZYNA

Student of Saint-Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 37.062.2

ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ УЧЕНИКАМИ И УЧИТЕЛЯМИ УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

FACTORS THAT GIVE RISE TO CONFLICTS BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS OF A SECONDARY EDUCATION INSTITUTION

Аннотация. Взаимодействие учителя и ученика — это широкое поле деятельности для конфликтолога, так как их отношения включают в себя множество аспектов, которые могут порождать разнообразные конфликты. В данной статье рассматриваются факторы возникновения конфликтов, их классификации, взгляды различных авторов на данную тему, а также роль и ответственность учителя во взаимодействии с учеником. Также приведены результаты исследования факторов возникновения конфликтов между учениками и учителями одной из школ Санкт-Петербурга. Изучение факторов возникновения педагогических конфликтов необходимо для проведения профилактики. Эффективность тех или иных профилактических методов в конкретном коллективе будет зависеть от того, что вызвало данный конфликт. В соответствии с полученными результатами исследования была разработана программа профилактики конфликтов для образовательного учреждения.

ABSTRACT. Teacher-student relationships provide a broad scope of activity for conflict resolution experts, as their relationships involve many aspects that can give rise to interpersonal conflicts. This article examines the factors that can give rise to such conflicts, their classification, the views of various researchers on the subject, and the role and responsibility of the teacher in his or her interaction with a student. The findings of the study of the factors that lead to conflict situations between teachers and students at one of the schools in Saint Petersburg are presented. The study of factors that could give rise to pedagogical conflicts is highly important as the gained insights from this type of research can be used for conflict prevention. The effectiveness of various preventive methods in a given community will depend on what exactly caused the conflict. Based on the outcome that was obtained from this study, a specific program that contributes drastically to the problem of conflict prevention in secondary institutions was created.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: факторы возникновения конфликтов, конфликты в образовательной сфере, педагогические конфликты, конфликты между учениками и учителями, профилактика конфликтов, особенности педагогических конфликтов.

KEYWORDS: factors that give rise to conflicts, factors of conflicts, conflicts in the educational sphere, school conflicts, teacher-student conflicts, conflict prevention, features of teacher-student conflicts.

Школа — это место, в котором ребёнок проходит один из важнейших этапов социализации, осваивает различные социальные роли. Школа является одним из важнейших социальных институтов, задача которого заключается во всестороннем формировании личности, а не только в передаче социального опыта. Для того чтобы ребёнок успешно прошёл данный этап социализации, ему необходима помощь — именно поэтому так важно, чтобы в школе царил атмосфера взаимопонимания, открытости.

Конечно, пребывая в школе, ученик сталкивается с большим количеством людей, при этом каждый имеет свои особенности. Все эти люди оказывают на него влияние, которое может быть различным. В общем, взаимодействие людей проходит

в двух направлениях: конструктивном и деструктивном. Конфликты, которые происходят в школе, зачастую относятся к деструктивному взаимодействию. Это отмечает Г.М. Гаджикурбанова в своей статье «Управление педагогическим конфликтом»: «Как показывает анализ теории и практики, в большинстве случаев конфликты в школе носят деструктивный характер. Последствия конфликтов сказываются на психическом состоянии их участников, сопровождаются стрессом, отражаются на эффективности деятельности оппонентов, отрицательно влияют на развитие личности» [4, с. 52]. Исключением являются только те случаи, когда конфликт разрешён и порождает благоприятные последствия для участников.

Исходя из этого, особенно важным представляется работа школьного психолога или, возможно, конфликтолога, который должен отслеживать психическое состояние учащихся, а также оценивать психологическую атмосферу в школьном коллективе, проводить профилактические мероприятия для учителей и учеников.

В своей статье Г.М. Гаджикурбанова также пишет о том, что школьная среда характеризуется различными особенностями людей, которые входят в эту систему: «Существование педагогических конфликтов связано с противоречивой природой самой педагогической деятельности, включающей в себя множество людей с разнообразными особенностями» [4, с. 52]. Одной из задач специалиста, который занимается профилактической работой в школе, является именно отслеживание этих самых особенностей каждого учителя и ученика.

Ученики, находясь в школе, вступают в конфликты с разными людьми: с одноклассниками, с администрацией, с педагогами. В данной статье мы рассмотрим взаимодействие учеников и учителей, так как проведённое исследование затрагивает именно этот аспект школьных отношений.

Авторы, которые занимаются проблемой возникновения и разрешения происходящих в школьной сфере конфликтов, часто называют такие конфликты педагогическими. Некоторые относятся к педагогическим все возникающие в школе конфликты, кто-то — только те, которые связаны с учебно-воспитательным процессом; ряд авторов относят к педагогическим только конфликты, происходящие между учеником и учителем. Мнений по поводу этого существует очень много; мы остановимся на формулировке М.М. Рыбаковой, которая настаивает на том, что педагогическими являются конфликты в системе «ученик—учитель».

По мнению Г.М. Гаджикурбановой, «данный тип конфликта является наиболее актуальным, т.к. взаимоотношения между учителем и учеником главенствуют в учебно-воспитательном процессе» [4, с. 53].

Актуальность изучения педагогических конфликтов невозможно переоценить. Во-первых, взаимодействие учителя и ученика формирует отношение ребёнка к остальному миру, он воспринимает и проецирует на свою жизнь те модели поведения, которые усваивает в школе. Если педагог постоянно транслирует конфликтную модель взаимоотношений, то и дети, выходя из школы, будут источником конфликтов в нашем обществе. Во-вторых, в современном мире, в котором разным поколениям всё сложнее понимать друг друга вследствие появления новых технологий и всеобщего ускорения, регистрируется увеличение количества конфликтов между учениками и учителями. Более того, эти конфликты становятся всё серьёзнее. Об этом пишет С.А. Слепцова: «... в последние годы отношения между учителями и учениками стали значительно сложнее и напряжённее, о чём свидетельствуют повышенный интерес различных СМИ к этой проблеме и многочисленные исследования конфликтного общения в учебно-воспитательном процессе» [6, с. 261].

Действительно, авторы всё чаще обращаются к данной теме. Изучая особенности взаимодействия учеников и учителей, они значительно преуспели в описании специфики таких конфликтов. Но существует серьёзная сложность в исследовании подобных конфликтов. Она заключается в том, что учителя неохотно соглашаются или вообще не соглашаются на изучение их взаимоотношений с учениками. Это происходит по разным причинам — например, из-за страха потерять работу или из-за уверенности в непогрешимом опыте и т.д. Но ведь именно учителей некоторые исследователи считают причиной возникающих конфликтов. Большинство изучающих эту тему авторов склонны предполагать, что учителя, как люди, обладающие значительно большим социальным опытом, несут большую ответственность за результаты таких деструктивных взаимоотношений.

Так, М.В. Клименских пишет: «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» [5, с. 21] и «Многие исследователи ответственность за конфликты с учениками возлагают прежде всего на учителей» [5, с. 39].

А.Я. Анцупов считает так же: «В конфликтах учеников с учителями чаще всего неправы последние» [2, с. 44].

Большое значение имеет стрессоустойчивость педагогов. Во взаимодействии ученика и учителя объективно присутствует неустойчивость, так как у ребёнка ещё не до конца сформированы психика и способность противостоять стрессу. Поэтому важно, чтобы в этой паре учитель мог активно разрешать конфликтную ситуацию, не впадая в стресс.

В своей книге «Профилактика школьных конфликтов» А.Я. Анцупов отмечает, что стиль взаимодействия в конфликте, а также стиль педагогического общения влияет не только на отношения ученика и учителя, но даже на отношения учеников между собой и на отношения детей с их родителями: «стиль взаимодействия учителя с учениками служит примером для воспроизводства подобных отношений со сверстниками. Исследования показывают, что стиль общения и педагогическая тактика первого учителя оказывают заметное влияние на формирование межличностных отношений учащихся с одноклассниками и родителями» [2, с. 111].

Учитель обладает авторитетом в глазах учеников. Особенно это проявляется в начальной школе, когда ребёнку очень важно иметь пример для подражания, к тому же в начальной школе дети обучаются у одного педагога и только с ним взаимодействуют. Поэтому крайне важно, чтобы в конфликте учитель демонстрировал стиль «сотрудничество», а стиль его педагогического общения ни в коем случае не был авторитарным.

В своей статье «Роль педагогического стиля в развитии профессионального выгорания» Н.Е. Водопьянова и А.Н. Густелева рассуждают о проблеме эмоционального выгорания учителей,

что, как известно, приводит к их конфликтам с учениками в образовательном процессе.

Авторы связывают педагогический стиль, который применяет учитель в своём взаимодействии с учениками, и уровень профессионального выгорания. Их исследование показало, что чем более педагог склонен к доминирующему, авторитарному стилю, тем большему риску профессионального выгорания он подвергается. Также они пишут о доминирующих стилях следующее: «Данные стили лишают учащихся субъектной позиции, полноценного самоопределения, смыслообразования, морально-нравственного ориентирования» [3, с. 45].

Такие стили не только приводят к выгоранию и всему вышперечисленному Н.Е. Водопьяновой и А.Н. Густелевой, но и являются очень серьёзным фактором возникновения конфликтов между учениками и учителями.

Но было бы несправедливо перекладывать всю ответственность на учителей. Ученики бывают разные, каждый из них в момент возникновения конфликта с учителем может находиться в тяжёлой жизненной ситуации (кто-то из неблагополучной семьи, у кого-то физиологические проблемы, некоторые тяжело переживают подростковый возраст); также у ученика могут сложиться нестандартные обстоятельства.

В наше время социальная обстановка сильно напряжена, что также становится объективной причиной конфликтов, — на это учитель повлиять не может.

Все факторы межличностных конфликтов между учениками и учителями можно разделить на две большие группы: объективные и субъективные. Если первая группа не зависит от поведения и психологического состояния участников, то вторая напрямую зависит. Как полагает большое количество авторов, зависит она в большей степени от учителей.

Также, если говорить о факторах возникновения конфликтов между учениками и учителями, нельзя не упомянуть две приведённые ниже классификации.

1. Все причины межличностных конфликтов между учениками и учителями можно разделить на 4 вида:

1. Объективные причины. Сюда относятся те причины, которые не зависят от поведения человека, они просто есть; что бы человек ни делал, они останутся неизменными.

Объективных причин очень много, приведём лишь некоторые из них: естественное столкновение людей, когда они попадают в ситуацию ограниченности ресурсов; плохо разработанный правовой базис разрешения школьных конфликтов; дефицит материальных и духовных благ. К объективным причинам также можно отнести изменения в природе, которые могут очень сильно влиять на взаимоотношения людей.

А.Я. Анцупов замечает: «Российские учёные, ежегодно изучая динамику драк между старшеклассниками, установили явную зависимость частоты конфликтов от одиннадцатилетнего цикла солнечной активности. Чем активнее Солнце, тем

чаще конфликты у школьников заканчиваются дракой» [2, с. 56].

2. Организационно-управленческие причины. Они, в свою очередь, делятся на: структурно-организационные, функционально-организационные, личностно-функциональные и ситуационно-управленческие.

Структурно-организационные конфликты возникают вследствие несовершенства той организации, в которой функционируют ученик и учитель. Зачастую структура организации не соответствует задачам, которые она должна выполнять, и чем сильнее это несоответствие, тем больше конфликтов будет возникать в этой организации.

Функционально-организационные: противоречия вызваны плохой функциональной связью между элементами структуры, между конкретными работниками или же всей организации с внешней средой (например, плохо функционирует администрация, не следит за успеваемостью учеников, и с этим приходится справляться учителю).

Личностно-функциональные конфликты происходят из-за несоответствия работника той должности, на которой он находится, по каким-либо личностным качествам. А.Я. Анцупов пишет: «Чем выше нравственные и профессиональные качества всех сотрудников общеобразовательной школы — от уборщицы до директора, — тем меньше в школе конфликтов» [2, с. 59].

Ситуационно-управленческие: здесь причинами всех противоречий выступают управленческие ошибки.

3. Социально-психологические причины конфликтов. А.Я. Анцупов пишет: «К числу социально-психологических относятся те причины конфликтов, которые обусловлены непосредственным взаимодействием людей, фактором их включения в социальные группы» [2, с. 61]. То есть здесь важно, что человек взаимодействует с другими людьми.

Пока учёными ещё не установлены чёткие границы между четырьмя группами причин. Не существует строгого разграничения между организационно-управленческими и социально-психологическими причинами. Нет чёткого разделения между социально-психологическими причинами и личностными. Однако исследователи, которые занимаются проблемами конфликтов в школьном коллективе, выявили несколько типичных причин, относящихся к группе социально-психологических.

Причинами конфликтов становятся:

- искажение информации в процессе коммуникации;
- несбалансированное ролевое взаимодействие (проблема ролевых ожиданий по Э. Берну);
- различие способов оценки результатов деятельности;
- индивидуальная психологическая несовместимость;
- история взаимодействия конкретных людей (например, был конфликт в прошлом — теперь напряжённая психологическая обстановка).

4. Личностные причины. В первую очередь связаны с индивидуальными психологическими особенностями участников конфликта.

Поводы для столкновения:

- представления учителя или ученика о допустимом поведении;
- психологическая неустойчивость;
- низкая стрессоустойчивость;
- отсутствие эмпатии;
- завышенный или заниженный уровень притязаний;
- проявления темперамента людей, вступающих во взаимодействие;
- различные акцентуации личности.

II. Авторы разделяют педагогические конфликты на три вида, каждый из этих видов конфликта детерминируется по-разному:

1. Конфликты деятельности. Здесь, соответственно, столкновение происходит на почве невыполненных действий или выполненных, но не успешно. Ребёнок не выполняет домашнее задание по разным причинам — например, таким как переутомление, непонимание темы урока и т. д.

Такой тип конфликтов характерен для учителей, которые недавно работают в конкретном коллективе и не успели адаптироваться, или для учеников, которые также недавно перешли в другую школу или класс. Причиной таких конфликтов могут стать и сложности ученика в усвоении материала (материал может не усваиваться, так как у ребёнка есть физиологические особенности развития, и по многим другим причинам).

Очень важно, чтобы учитель не завышал требования и разрабатывал их в соответствии с уровнем учащихся. В противном случае у учеников может сформироваться отрицательное отношение к обучению в целом.

2. Конфликты поступков. Здесь причиной выступает оценивание поступков учителями — оно не всегда бывает правильное. А. Я. Анцупов замечает: «Педагогическая ситуация может привести к конфликту в том случае, если учитель ошибся при анализе поступка ученика, не выяснил мотивы или сделал необоснованный вывод. Ведь один и тот же поступок может быть продиктован различными мотивами» [2, с. 40].

Конечная цель учителя, если говорить о воспитательной части его деятельности, — это формирование у ученика определённого поведения, поэтому очень часто учителю приходится так или иначе трактовать поведение и поступки детей, но при недостаточной информированности о причинах того или иного поведения учащегося учитель может совершить ошибку.

3. Конфликты отношения. Такие конфликты возникают часто потому, что учителя не очень грамотно разрешают спорные ситуации.

Таким образом, очевидно, что существует множество факторов, которые могут вызывать конфликты между учениками и учителями. Изучение всех этих факторов необходимо для проведения успешной профилактики. Выбор тех или иных профилактических методов в конкретном коллективе будет зависеть от того, что вызвало данный конфликт.

Профилактика конфликтов — это деятельность, при которой взаимодействие субъектов

возможного конфликта устраивается таким образом, что вероятность возникновения конфликта между ними заметно уменьшается. Также к профилактике возникновения конфликтов относят деятельность участников конфликта или третьей стороны по устранению причин возможного конфликта.

В общеобразовательных учреждениях профилактика конфликтов должна вестись на нескольких уровнях:

- во-первых, на уровне администрации (в основном это регулирование объективных условий и факторов возникновения конфликтов);
- во-вторых, определённая работа должна проводиться школьным психологом (необходимо отслеживать социально-психологические факторы);
- в-третьих, необходимо повышать уровень конфликтологической компетенции педагогов.

Изучив данные теоретические аспекты, взгляды различных авторов на проблему возникновения конфликтов в системе «ученик-учитель», характер конфликтов, а также их профилактику, мы провели исследование. Практическая значимость данного исследования состоит в разработке программы профилактики конфликтов, так как межличностный конфликт всегда проще предупредить, чем разрешить.

Исследование проводилось в одной из школ Санкт-Петербурга в рамках выпускной квалификационной работы (научный руководитель — старший преподаватель Андреева Ольга Ивановна), целью его были изучение факторов возникновения межличностных конфликтов между учителями и учениками и разработка программы профилактики. В исследовании приняли участие 22 ученика (9 класс) и 11 учителей общеобразовательной школы. Были использованы следующие методики для учеников и учителей: тест-опросник на выгорание (*МБИ*), адаптированный Н. Е. Водопьяновой; методика «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» (В. В. Бойко); методика «Диагностика стилей педагогического общения»; методика «Доминирующие стратегии конфликтного поведения» (метафорический вариант); методика «Агрессивное поведение», разработанная Е. П. Ильиным и П. А. Ковалёвым; опросник школьной тревожности Филиппа; авторские анкеты для учеников и учителей, направленные на выявление социально-демографических данных, а также получение информации об особенностях взаимодействия учеников и учителей, о конфликтах и отношениях между ними. Математико-статистическая обработка результатов исследования включала в себя анализ следующих показателей: перевод в проценты, анализ средних величин, сравнительный анализ (непараметрический критерий Манна — Уитни), корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона).

В результате анкетирования было установлено, что среди тех учеников, которые вступают в конфликты, 7 человек (31,9%) чаще всего конфликтуют именно с учителями, 3 человека (13,6%) — с одноклассниками. Среди вступающих в конфликты учителей подавляющее большинство — 9 человек (81,8%) — конфликтуют с учениками. Данные,

иллюстрирующие распределение, представлены на рисунке 1.

Ученики и учителя по-разному оценивают частоту конфликтов между ними. Из представленных на рисунке 2 данных можно сделать вывод, что учителя чаще, чем ученики, оценивают сложившиеся напряжённые ситуации между ними как конфликтные.

Если проанализировать данные, представленные на рисунках 1 и 2, то можно сделать вывод о том, что у учеников самая большая частота возникновения конфликтов именно с учителями, но они оценивают меньшее число взаимодействий как конфликтное.

Также в результате анкетирования мы установили, что ученики и учителя выделяют разные причины возникновения конфликтов. Для учителей чаще причинами являются поведение учеников (6 человек, 54,5% респондентов), опоздания и прогулы (у 2 человек, 18,2% респондентов). Ученики чаще всего называют причинами оценки, которые им выставляются (6 человек, 27,3%), а также домашнее задание (3 человека, 13,6%) и только на третьем месте — своё поведение (2 человека, 9,1%). Данные, иллюстрирующие процентное соотношение, представлены на рисунке 3.

100% опрошенных учеников ответили, что среди учителей есть те, с которыми они всегда в хороших отношениях. У 6 (27,3%) учеников есть преподаватели, с которыми всегда плохие отношения, также 6 опрошенных (27,3%) отметили, что есть те преподаватели, которых они боятся. Таким образом, можно сделать вывод, что ученики вступают в конфликты только с некоторыми преподавателями — зачастую с теми, которых они боятся.

По данным анкет было установлено: ученики оценивают как конфликтных и агрессивных в большей степени, чем других, учителей с №№ 1, 3, 8, 9 и 10. Учителя же по-разному оценивают агрессивность и конфликтность учеников. Однако значимым для исследования представляется, что педагоги с № 8 и № 11 дали самое большое количество негативных оценок ученикам.

По методике «Профессиональное выгорание» было выявлено, что у тестируемых учителей в целом — средний уровень профессионального выгорания. Однако есть те преподаватели, у которых показатели повышены в сравнении с другими. Так, среднее значение в группе по шкале «Эмоциональное истощение» — 19,3 (это средний

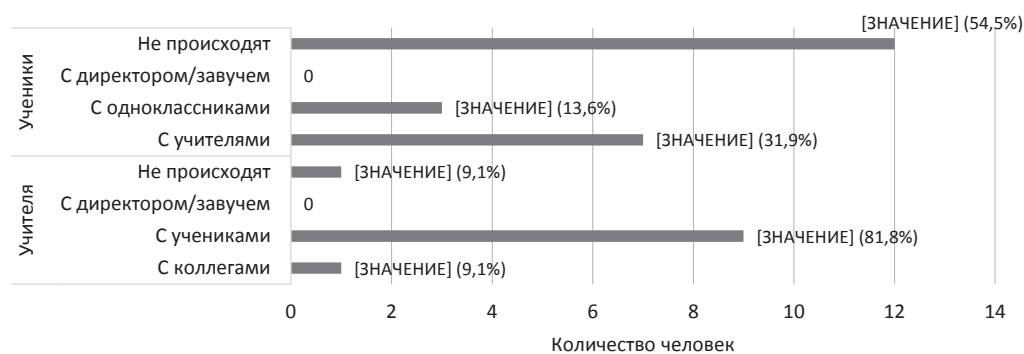


Рис. 1. Распределение частоты конфликтов по участникам

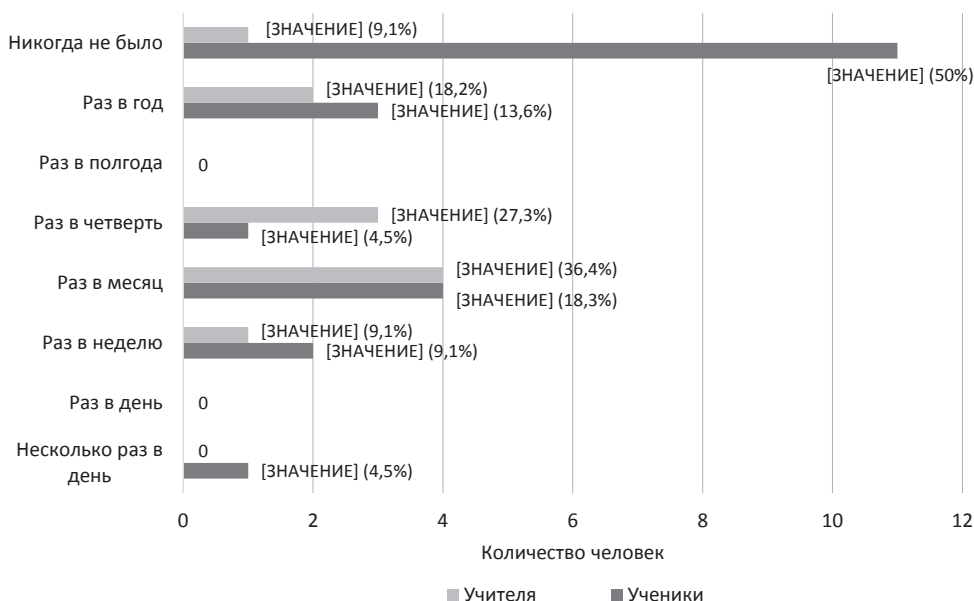


Рис. 2. Частота возникновения конфликтов между учениками и учителями

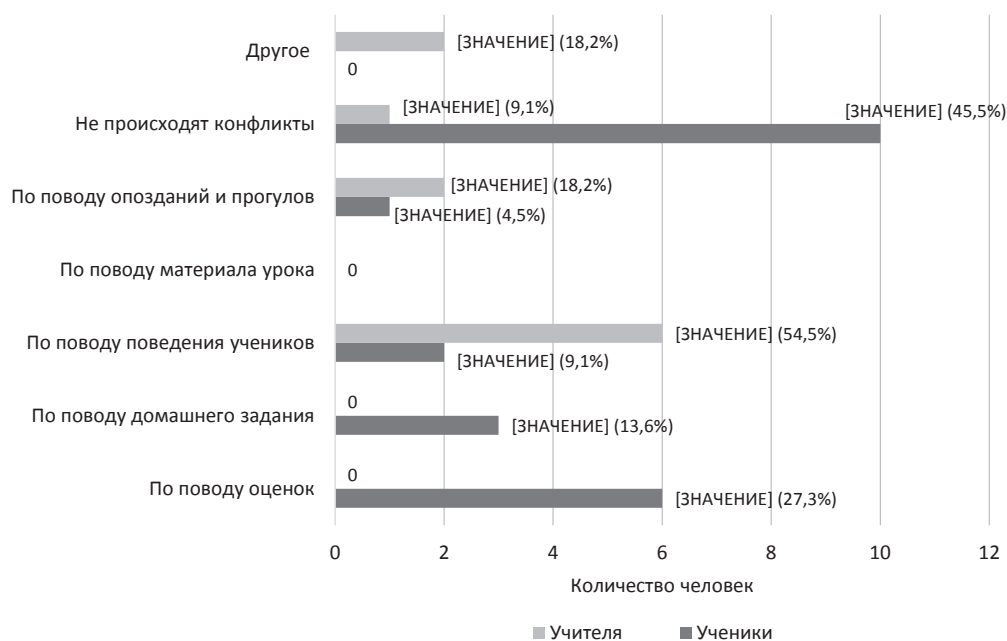


Рис. 3. Причины возникновения межличностных конфликтов, по мнению учеников и учителей

уровень истощения), но у преподавателей с №№ 2, 8 и 11 высокое значение по этой шкале (у данных преподавателей снижен эмоциональный фон). Также по шкале «Деперсонализация» среднее значение в группе — 6,3 (средний уровень), но у преподавателей с № 7 и № 8 высокое значение по данной шкале. Следовательно, у данных педагогов проявляются деформации в отношениях с другими людьми. Это может выражаться в виде зависимости от мнения окружающих либо в усилении негативизма по отношению к субъектам профессиональной деятельности, то есть к ученикам. По шкале «редукция профессиональных достижений» у всех учителей показатели не выше среднего. Это означает, что у них не наблюдается снижение самооценки личных профессиональных возможностей и уже совершившихся достижений. Данные, иллюстрирующие средние значения по шкалам, представлены на рисунке 4.

По методике «Интегральные формы коммуникативной агрессивности» было выявлено, что у педагогов повышены показатели по шкалам «Расплата за агрессию» (это означает, что есть склонность переживать за содеянное, за проявленную грубость), «Аутоагрессия» (показатель негативной оценки своего поведения, склонность переводить негативные эмоции внутрь), «Склонность к отражённой агрессии» (проявляется в ответной реакции на чужую грубость и агрессию) и «Неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевлённые предметы» (неспособность человека снимать раздражение и напряжение, переключаясь на какую-либо деятельность, то есть застревание в агрессии и негативных эмоциях). Среднее значение общего уровня коммуникативной агрессивности в группе — 16,3. Это невысокий уровень коммуникативной агрессивности, наблюдается достаточно часто и в целом не представляет повода для возникновения

конфликтов, возможны единичные случаи. Однако у педагога с № 8 показатель общего уровня коммуникативной агрессивности выше, чем у остальных, что даёт основания предполагать о характере его взаимодействия с учениками. Данные, иллюстрирующие средние значения по шкалам этой методики, представлены на рисунке 5.

По методике «Стили педагогического общения» было выявлено, что самыми распространёнными стилями педагогического общения в данном коллективе являются: 1) Модель № 8 активного взаимодействия («Союз») — является доминирующей у 4 учителей (36,4%). Этой модели свойственно постоянное нахождение учителя и ученика в диалоге, а также предполагается, что учитель легко адаптируется к изменениям в психологическом климате класса, но при этом сохраняет доминирующую роль во взаимодействии. Это самая эффективная модель. 2) Модель № 2 дифференцированного внимания («Локатор»), которая является доминирующей у 5 учителей (45,5%), предполагает, что внимание педагога избирательно, различно для каждого ученика. Педагог может концентрироваться на отличниках, или, наоборот на отстающих, не уделяя внимания остальному классу.

Также у одного учителя (9,1%) выявлена Модель № 5 гиперрефлексивная («Гамлет»), в которой педагогу более важно восприятие его учениками, а не качество и полнота взаимодействия. Для педагога с этой моделью общения очень важны именно межличностные отношения с учениками. Однако такой стиль может приводить к очень быстрому профессиональному выгоранию, так как у учителя очень высока чувствительность. Ещё у одного учителя (9,1%) выявлена Модель № 7 авторитарная («Я — сам»). Это не самая лучшая модель педагогического общения, она предполагает верховенство учителя по всех сферах взаимодействия,

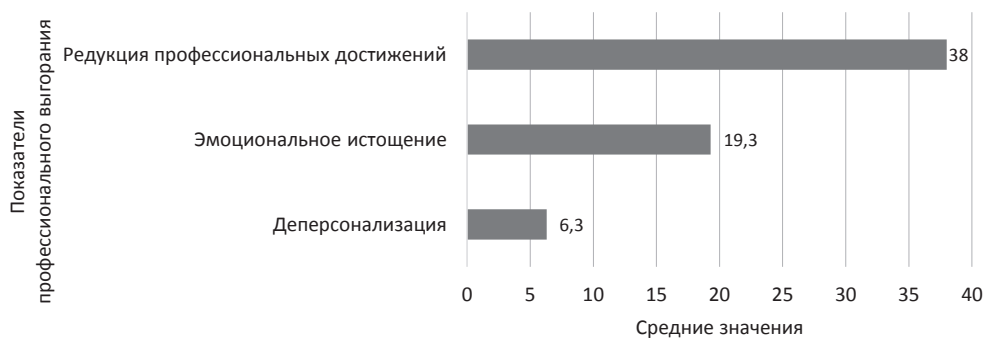


Рис. 4. Средние значения показателей профессионального выгорания учителей



Рис. 5. Средние значения по измеряемым показателям агрессивности учителей

а также подавление любых проявлений учеников. Данные, иллюстрирующие, какие стили педагогического общения свойственны протестированным учителям, представлены в таблице 1.

Следует отметить, что у педагога с моделью общения «Гамлет», предполагающей сильную чувствительность и склонность к появлению выгорания, действительно отмечен самый высокий уровень эмоционального истощения по методике «Профессиональное выгорание». А у педагога с авторитарной моделью — самый высокий уровень агрессивности в выборке. Эта характеристика вполне свойственна людям с данной моделью педагогического общения.

При исследовании учеников по методике «Школьная тревожность» выявлено следующее:

общий уровень тревожности и показатели по шкалам в среднем на низком уровне. Средние значения по всем шкалам, а также общий уровень тревожности, представлены на рисунке 6. Однако у 4 (18,2%) учеников прослеживается повышенный уровень и у 4 человек (18,2%) — высокий уровень по шкале «страх несоответствия», это означает, что данные ученики, оценивая свои действия и результаты, ориентируются на мнение других, из-за чего зачастую возникает тревога. У 5 учеников (22,3%) отмечен повышенный показатель по шкале «страх самовыражения», это проявляется в возникновении негативных эмоций при необходимости публичного выражения своих возможностей.

По методике «Агрессивное поведение», проведённой для учеников, было выявлено, что среднее

Табл. 1

Стили педагогического общения

№ учителя	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
№ стратегии	8	5, 3, 8	3	8, 3	8, 3	3, 2	3, 8	7, 3	3, 8	8, 3	3, 8



Рис. 6. Средние значения по показателям тревожности учеников

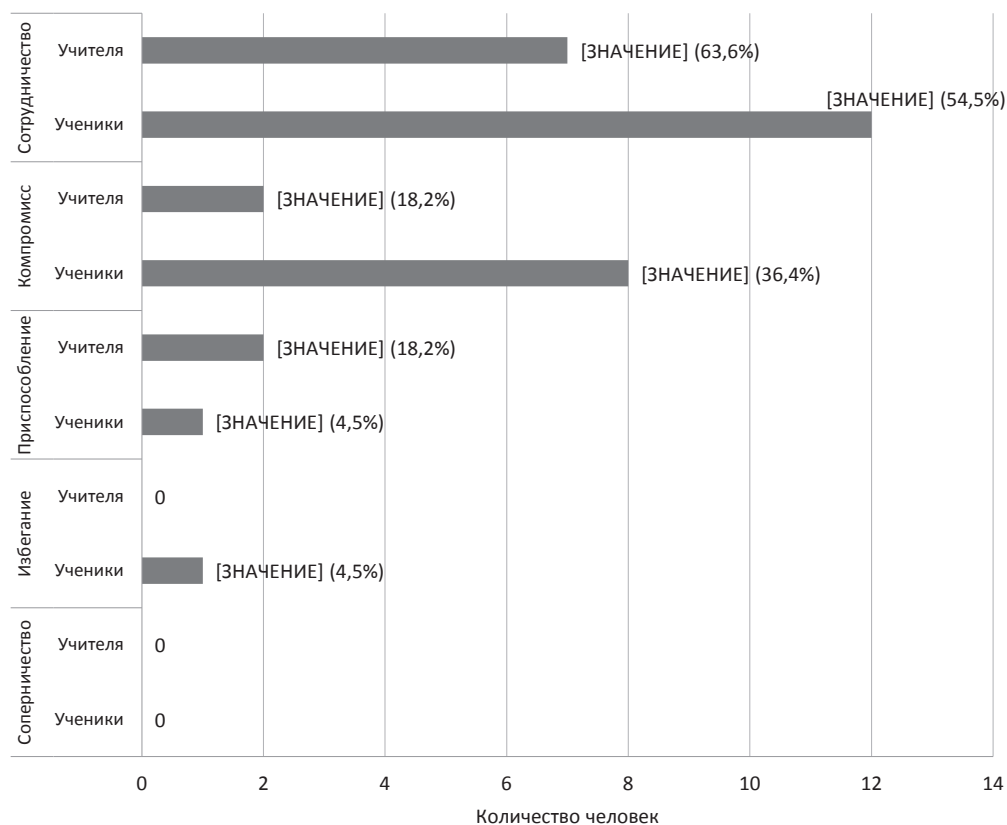


Рис. 7. Стратегии поведения в конфликте у учеников и учителей

значение общего уровня несдержанности учеников — 10,3. Это означает, что в среднем у учеников несдержанность не проявляется. Однако стоит отметить, что двоим из них (9,1%) всё же присуща некоторая несдержанность.

Методика «Доминирующие стратегии поведения в конфликте» была проведена для учеников и для учителей. У учителей (7 человек, 63,6%) и у учеников (12 человек, 54,5%) наиболее часто проявляется стратегия сотрудничества, при которой для человека важны цели, которых он хочет

достичь в конфликте, но также важны и взаимоотношения, люди честно ищут взаимодовольствующий вариант разрешения конфликта. Также у учеников (8 человек, 36,4%) часто проявляется стратегия компромисса. Эта стратегия предполагает, что человек может при необходимости отказаться от части целей, но сохранить взаимоотношения. Стратегия открытого соперничества не проявляется ни у одного из учеников и учителей. Данные, иллюстрирующие стратегии поведения в конфликте учеников и учителей, представлены на рисунке 7.

Корреляционный анализ связей показателей в группе учителей и в группе учеников показал следующее: учителям с высоким уровнем аутоагрессии свойственен высокий уровень эмоционального истощения. В таблице 2 показаны результаты корреляционных связей между показателем «аутоагрессия» (коммуникативная агрессивность) и проявлением «эмоционального истощения» (показатель профессионального выгорания) в группе учителей.

Табл. 2

Взаимосвязь между «аутоагрессией» и «эмоциональным истощением» в группе учителей

Показатели	Эмоциональное истощение
Аутоагрессия	0,621* (p = 0,042)

В таблице 3 отражены результаты корреляционных связей между показателем «расплата за агрессию» (коммуникативная агрессивность) в группе учителей и проявлением «эмоционального истощения» (показатель профессионального выгорания). Данная корреляционная связь выявила, что учителям с высокими показателями по шкале «расплата за агрессию», что означает обвинение себя в выражении негативных эмоций, свойствен также высокий уровень эмоционального истощения.

Табл. 3

Взаимосвязь между показателем коммуникативной агрессивности «расплата за агрессию» и проявление эмоционального истощения в группе учителей

Показатели	Эмоциональное истощение
Расплата за агрессию	0,633* (p = 0,037)

В таблице 4 представлены результаты корреляционных связей между стилем педагогического общения учителей и эмоциональным истощением (показателем профессионального выгорания). Эта связь показала, что педагоги, применяющие гиперрефлексивный стиль «Гамлет», склонны к высокому уровню эмоционального истощения.

Табл. 4

Взаимосвязь между стилем педагогического общения и эмоциональным истощением в группе учителей

Показатели	Эмоциональное истощение
Стиль 5 гиперрефлексивный «Гамлет»	0,632* (p = 0,037)

В таблице 5 отражены результаты корреляционных связей между стилями педагогического общения и стратегиями поведения в конфликте в группе учителей. Этот анализ показал, что учителя, применяющие дифференцированный стиль педагогического общения, реже прибегают к стратегии сотрудничества в конфликте, а учителя данной группы, использующие стиль активного взаимодействия

в общении, реже всего следуют стратегии избегания при возникновении конфликтов.

Табл. 5

Взаимосвязь между стилями педагогического общения и стратегиями поведения в конфликте в группе учителей

Показатели	Стратегия избегания	Стратегия сотрудничества
Стиль 3 дифференцированного внимания «Локатор»	–	–0,621* (p = 0,041)
Стиль 8 активного взаимодействия «Союз»	–0,622* (p = 0,041)	–

В таблице 6 представлены корреляционные связи между стратегией поведения в конфликте, выбираемой учениками, и показателями их общего уровня несдержанности личности (шкала по методике «Агрессивное поведение») и общей тревожности. Данные корреляции показали, что у учеников, чаще применяющих в конфликте стратегию соперничества, повышен уровень несдержанности личности, а также уровень тревожности.

Табл. 6

Взаимосвязь между стратегией поведения в конфликте и показателями несдержанности и тревожности в группе учеников

Показатели	Несдержанность личности	Тревожность
Стратегия соперничества	0,906** (p = 0,000)	0,434* (p = 0,044)

В таблице 7 показаны корреляционные связи между стратегиями поведения в конфликте и общим уровнем несдержанности личности в группе учеников. Этот анализ показал, что в данной группе ученики, использующие чаще стратегию поведения в конфликте компромисса, обладают более высоким уровнем несдержанности. А ученики, предпочитающие стратегию сотрудничества, наоборот, обладают наиболее низким уровнем несдержанности.

Табл. 7

Взаимосвязь между стратегиями поведения в конфликте и несдержанностью личности в группе учеников

Показатели	Несдержанность
Стратегия компромисса	0,643** (p = 0,001)
Стратегия сотрудничества	–0,652** (p = 0,001)

В таблице 8 отражены результаты значимости показателей средних значений между двумя подгруппами учеников по показателям личностных характеристик. Выборка разделена по признаку

Статистическая значимость средних значений показателей личностных характеристик по подгруппам учеников

Диагностируемые показатели	Среднее значение по группам		Значение критерия	Уровень значимости
	Вступают в конфликты	Никогда не вступают в конфликты		
Несдержанность	13,09	7,5	24,5	0,016 а
Тревожность	22,2	12,5	21,5	0,008 а

Статистическая значимость средних значений показателей стратегий по подгруппам учеников

Диагностируемые показатели	Среднее значение по подгруппам		Значение критерия	Уровень значимости
	Вступают в конфликты	Никогда не вступают в конфликты		
Стратегия соперничества	3,5	2,2	29,5	0,040 а

частоты вступления в конфликты с учителями на подгруппы: первую (далее мы будем называть её «вступают в конфликты») (11 человек), вторую — «никогда не вступают в конфликты» (11 человек).

По полученным результатам можно сделать вывод, что у учеников, которые считают, что они никогда не вступают в конфликты, уровень несдержанности ниже, а у учеников, которые вступают в конфликты, выше не только уровень несдержанности личности, но и уровень тревожности.

При помощи *U*-критерия Манна — Уитни подтверждено, что межгрупповые различия статистически значимы по шкале «Несдержанность личности» на уровне значимости $p \leq 0,02$ (достоверные различия), а межгрупповые различия по шкале «Тревожность» статистически значимы на уровне значимости $p \leq 0,008$ (достоверные различия).

В таблице 9 отражены результаты значимости показателей средних значений по применяемым стратегиям поведения в конфликте, между двумя подгруппами учеников, выделенными по тому же признаку.

Из полученных результатов сравнения значений показателей следует, что у учеников, которые считают, что они не вступают в конфликты, действительно менее всех выражена стратегия соперничества. А у подгруппы учеников, которые вступают в конфликты, показатель по данной стратегии выше.

При помощи *U*-критерия Манна — Уитни мы подтвердили, что различия в подгруппах статистически значимы по шкале стратегии поведения в конфликте соперничества на уровне значимости $p \leq 0,04$ (достоверные различия).

Таким образом, можно представить следующие выводы по данному исследованию:

1. Учителя оценивают взаимоотношения с учениками как конфликтные: по их мнению, они чаще вступают в конфликты с учениками. У учеников также самая большая частота возникновения конфликтов отмечается именно с учителями,

но они оценивают меньшее число взаимодействий как конфликтное.

2. Ученики и учителя по-разному оценивают причины возникновения конфликтов между ними. Ученики считают, что причинами чаще всего становятся оценки и домашнее задание. Учителя чаще всего, по их мнению, начинают конфликтовать из-за поведения учеников.

3. У учителей в целом средний уровень профессионального выгорания, однако есть те, у кого значения выгорания высокие. Эти же педагоги оценивают учеников как агрессивных и конфликтных.

4. У учителей повышены некоторые показатели по коммуникативной агрессивности (эти показатели связаны с профессиональным выгоранием, что доказывается корреляционным анализом взаимосвязей). В среднем в группе учителей невысокий уровень коммуникативной агрессивности, однако есть учителя, у которых показатели повышены.

5. Корреляционный анализ взаимосвязей показал, что выбор учителем стиля педагогического общения связан с профессиональным выгоранием и с применяемыми стратегиями поведения в конфликте. У тех, кто выбирает стиль 5 (гиперрефлексивный «Гамлет»), есть склонность к выгоранию, те, кому присущ стиль 3 дифференцированного внимания «Локатор» (самый используемый стиль в группе), реже всего применяют стратегию сотрудничества, а те, кому присущ стиль 8 активного взаимодействия «Союз», реже всего пользуются стратегией избегания.

6. Корреляционный анализ взаимосвязей также показал, что у учеников применяемые стратегии поведения в конфликте связаны с личностными характеристиками (тревожностью и несдержанностью). У тех, кто чаще всего прибегает к стратегии соперничества, повышены и уровень тревожности, и уровень несдержанности. А те, кто использует стратегию компромисса, имеют самые высокие показатели несдержанности, те, кто использует стратегию сотрудничества, — самые низкие.

7. В процессе сравнения подгрупп было выявлено: ученики, указавшие в анкете, что они вступают в конфликты, действительно имеют более высокий уровень несдержанности личности и чаще используют стратегию поведения соперничества, чем ученики, указавшие, что они никогда не вступают в конфликты. Это может свидетельствовать о том, что ученики адекватно оценивают своё поведение. Интересным результатом также представляется то, что вступающие в конфликты ученики более тревожны.

По результатам исследования нам удалось выявить следующие факторы возникновения конфликтов в данном образовательном учреждении:

- склонность (настроенность) некоторых учителей воспринимать взаимодействие с учеником как конфликтное;
- ученики и учителя видят причины конфликта в разном, что порождает разногласия;
- профессиональное выгорание педагогов;
- коммуникативная агрессивность педагогов;
- применение определённого стиля педагогического общения;
- тревожность учеников;
- несдержанность учеников.

На основе проведённого исследования нами была разработана программа профилактики конфликтов между учениками и учителями для данного образовательного учреждения. Составленная программа предполагает работу с факторами конфликтов, связанными с нарушением коммуникации между учителем и учеником, с чем может работать конфликтолог. Но не менее важными являются такие факторы, как тревожность учеников, профессиональное выгорание педагогов, — с ними будет работать школьный психолог, которому направлены результаты исследования.

Необходимо усовершенствовать коммуникативные навыки учителей и учеников и их навыки управления конфликтами. Также представляется важным отслеживать эмоциональное состояние учеников и учителей на протяжении их взаимодействия.

Межличностные взаимоотношения учеников и учителей происходят на фоне учебной деятельности в организации, где каждый элемент имеет свои функции, поэтому очень важно, чтобы администрация обращала внимание на объективную сторону взаимодействия субъектов образовательного процесса, а именно старалась бы заблаговременно предупреждать появление некоторых структурных и информационных факторов возникновения конфликтов, как, например, нарушение каналов взаимодействия, проблемы в организационных моментах взаимодействия ученика и учителя и т. д.

Межличностная (эмоциональная) сторона отношений между учителем и учеником не менее важна. Для успешной профилактики конфликтов в данной среде необходимо постоянно отслеживать эмоциональное состояние учителей и учеников, так как результаты исследования показали, что у учителей выявлен по некоторым показателям повышенный уровень профессионального выгорания,

а у некоторых учеников — повышенные показатели по тревожности.

В то же время одни и те же методы не подходят для работы с учениками и с учителями, поэтому для каждой из этих групп была составлена своя программа профилактики конфликтов.

Цель программы для учеников: усовершенствование уровня конфликтологической компетентности учеников, а также их коммуникативных навыков и навыков урегулирования и поведения в конфликте.

Задачи программы:

1. Ознакомить учеников со способами и основными принципами эффективной коммуникации.
2. Сформировать у учеников навыки эффективной коммуникации, обучить техникам активного слушания.
3. Информировать учеников о причинах возникновения конфликтов, а также о способах профилактики и урегулирования конфликтов.
4. Обучить учеников навыкам эффективного поведения в конфликтных ситуациях, навыкам успешной профилактики и урегулирования конфликтов.

Цель программы для учителей: повышение уровня знаний об особенностях взаимодействия с учениками, усовершенствование уровня конфликтологической компетентности учителей, а также развитие их коммуникативных навыков, навыков урегулирования конфликтов и поведения в конфликте.

Задачи:

1. Информировать учителей о способах и приёмах эффективной коммуникации, а также об эффективных стилях педагогического общения.
2. Сформировать у учителей навыки эффективной коммуникации, обучить учителей навыкам безобвинительного общения.
3. Ознакомить учителей с причинами возникновения конфликтов в образовательных учреждениях, а также с особенностями взаимодействия с детьми, со способами и приёмами профилактики и урегулирования конфликтов.
4. Сформировать у учителей навыки эффективного поведения в конфликте и навыки их урегулирования и профилактики.
5. Формирование у педагогов навыков регуляции психоэмоционального состояния, профилактики эмоционального выгорания в их деятельности.

В данной программе рекомендованы следующие методы групповой работы: интерактивные лекции, упражнения для отработки коммуникативных навыков, для установления контакта, групповые тематические дискуссии, ролевые игры и т. д.

Ещё раз отметим, что многие авторы считают главной причиной конфликтов в межличностном взаимодействии учеников и учителей неспособность последних оценивать своё психологическое состояние, а также неспособность прогнозировать и предупреждать конфликты. В данном исследовании было выявлено, что конфликты не всегда происходят вследствие личностных проблем или неумения педагогов, — эмоциональное состояние ученика также очень важно. Необходимо учитывать

и стратегии поведения, которые учителя и ученики используют при возникновении конфликтов.

Данная тема представляется нам перспективной в дальнейшем научном изучении. При этом, на наш взгляд, интерес в современном мире появляется именно к изучению учителей как основы всего

школьного взаимодействия. Дальнейшие научные работы в этом направлении могли бы описать специфику взаимодействия учителей младших классов и их учеников, а также, например, классных руководителей, так как их взаимодействие с учащимися выходит за рамки исключительно учебного процесса.

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: учебник для вузов. 6-е изд. СПб.: Питер, 2015. 528 с.
2. Анцупов А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2014. 208 с.
3. Водопьянова Н. Е., Густелева А. Н. Роль педагогического стиля в развитии профессионального выгорания учителей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagogicheskogo-stilya-v-razvitiiprofessionalnogo-vygoraniya-uchiteley> (дата обращения: 21.04.2020).
4. Гаджикурбанова Г. М. Управление педагогическим конфликтом // Вестник СПИ. 2016. №1 (17). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-pedagogicheskim-konfliktom> (дата обращения: 01.05.2020).
5. Клименских М. В., Ерошова И. А. Педагогические конфликты в школе: учеб. пособие / М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал, федерал, ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 76 с.
6. Фатхуллина Л. З. Влияние характерных особенностей участников учебного процесса на конфликтность школьной среды // КПЖ. 2016. №6 (119). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-harakternyh-osobennostey-uchastnikov-uchebnogo-protsessa-na-konfliktogennost-shkolnoy-sredy> (дата обращения: 01.05.2020).

References

1. Antsupov A. Ya., Shipilov A. I. *Konfliktologiya: uchebnik dlya vuzov* [Conflictology: textbook for higher schools] (6th ed.). St. Petersburg: Piter Publ., 2015. 528 p. (In Russian).
2. Antsupov A. Ya. *Profilaktika konfliktov v shkolnom kollektive* [Prevention of conflicts in school staff]. Moscow: Humanitarian Centre «VLADOS» Publ., 2014. 208 p. (In Russian).
3. Vodopyanova N. Ye., Gusteleva A. N. Rol pedagogicheskogo stilya v razviti professionalnogo vygoraniya uchiteley [The role of pedagogical style in the development of professional burnout of teachers]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika — Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2013, (3). (In Russian). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagogicheskogo-stilya-v-razvitiiprofessionalnogo-vygoraniya-uchiteley> (accessed 21.04.2020).
4. Gadzhikurbanova G. M. Upravleniye pedagogicheskim konfliktom [Management of pedagogical conflict]. *Vestnik sotsialno-pedagogicheskogo instituta — Bulletin of Social and Pedagogical Institute*, 2016, 1 (17). (In Russian). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-pedagogicheskim-konfliktom> (accessed 01.05.2020).
5. Klimenskikh M. V., Yershova I. A. *Pedagogicheskiye konflikty v shkole: uchebnoye posobiye* [Pedagogical conflicts in school: manual]. Yekaterinburg: Ural University Publ., 2015. 76 p. (In Russian).
6. Fatkhullina L. Z. Vliyanie kharakternykh osobennostey uchastnikov uchebnogo protsessa na konfliktogennost shkolnoy sredy [Influence characteristic features of the participants of the educational process on conflict potential of school environment]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal — Kazan Pedagogical Journal*, 2016, 6 (119). (In Russian). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-harakternyh-osobennostey-uchastnikov-uchebnogo-protsessa-na-konfliktogennost-shkolnoy-sredy> (accessed 01.05.2020).