

С. В. Баныкина

Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития // Современная конфликтология в контексте культуры мира. Москва, 2001. СС. 373-394

Педагогическая конфликтология – теоретико-прикладное направление, основным предназначением которого является изучение природы и причин педагогических конфликтов, разработка методов их практического регулирования и разрешения. Современная актуализация интереса к педагогической конфликтологии обусловлена многими причинами. Российская образовательная система, в силу сложившихся в стране социально-экономических и политических условий, оказалась в сложном положении. Резкое снижение жизненного уровня основной массы населения, разрушение производственных связей и структур, жесткая конкуренция, изменение сложившихся ранее институтов социализации и воспитания, существенные сдвиги в области культурных ориентации всей общественной системы, масштабное развитие криминогенной ситуации не могло не сказаться в целом на состоянии образовательной системы в нашей стране. Падение престижа педагогической профессии в обществе и воспитательной работы в образовательных учреждениях, авторитарность в школьном управлении, возросшая напряженность в межличностных отношениях в школьном социуме, невротический стиль общения во многих семьях обуславливают возникновение разнообразных проблемных и конфликтных ситуаций.

Сам по себе педагогический конфликт – нормальное социальное явление, вполне естественное для такого динамичного социума, каким является современная школа. Современная конфликтологическая парадигма ориентирует массовое сознание людей на понимание неизбежности конфликтов в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и педагогической. Однако слабая конфликтологическая подготовка педагогов и руководителей образовательных учреждений, неумение на практике управлять школьными конфликтами, находить оптимальные способы их упреждения и преодоления, как правило, негативно сказываются на организации учебно-воспитательного процесса в школе.

Рекомендации по упреждению и разрешению конфликтных ситуаций с учетом особенностей школьного социума, по формированию благоприятного морально-психологического климата, методика индивидуального консультирования, учет личностного компонента в конфликте крайне необходимы сегодня педагогам. Многие процессы, происходящие в общественной жизни или, говоря конкретно, в педагогической или управленческой деятельности – это, в первую очередь, проблемы выстраивания человеческих отношений. Поэтому важное значение сегодня имеет внедрение в повседневную практику технологий «конструирования» здорового социума, утверждения нормальных взаимоотношений его формальных и неформальных структур. Одним из действенных способов упреждения конфликтов является оптимизация всех форм общения, оказание психологической и педагогической помощи тем, кто в силу различных жизненных обстоятельств, своего духовного состояния в этом нуждается. Повышенный интерес вызывает дальнейшая разработка вопросов адаптации новых работников и молодых педагогов к социально-психологическим условиям коллектива, регулирования процессов идентификации и интеграции, свидетельствующих о

достижении психологической совместимости людей и комфортности их межличностного общения. Особо актуальны сегодня мониторинговые социально-психологические исследования конфликтности школьных социумов, создание и функционирование конфликтологических служб в образовательных учреждениях.

Требованием времени является обеспечение высокого уровня управления общением, соблюдение каждым руководителем норм профессиональной этики, умение руководителя направлять конфликты, возникающие в школьных коллективах, в конструктивное русло. Поэтому закономерно, что приоритетной составляющей профессиональной компетентности современного руководителя является его конфликтологическая компетентность, которая включает набор определенных знаний и умений. Более того, обязательным требованием к аттестации руководящих и педагогических работников является оценка человековедческой компетентности [1], включающая и конфликтологическую подготовку. В связи с этим в 2001 году впервые кафедрой человековедческих технологий Института повышения квалификации и переподготовки работников народного образования Московской области разработана диагностическая карта по определению уровня человековедческой компетентности современного педагога.

Предпринятые за последние 20-30 лет попытки научной разработки основного содержания педагогической конфликтологии, опыт практического участия конфликтологов в различных сферах деятельности, показав свою реальную значимость, обнаружил «настоятельную необходимость разносторонней методологической, теоретической и методической работы по концептуализации конфликтологического знания, его оснащению адекватным понятийным аппаратом и соответствующими эмпирическими процедурами и средствами как для развития возникших конфликтных ситуаций, так и для их эффективного регулирования и разрешения» [2].

Рассуждая о теоретико-методологических и прикладных проблемах конфликтологии, значимых для педагогической практики, прежде всего следует отметить, в чем заключается особенность педагогической работы и почему современный педагогический социум является социальным пространством повышенного напряжения.

Специфика педагогической работы заключается в том, что труд педагога, несмотря на то, что он относится к социономической деятельности (по классификации видов деятельности Е. Н. Климова), протекает индивидуально, как труд одиночки. Работая с ученическим коллективом один на один, педагог, как правило, находится в сильном психическом напряжении, ибо он должен активно регулировать как свое поведение, так и поведение учащихся в различных ситуациях. «Такая изначально повышенная нервно-психическая нагрузка способствует повышению вероятности дезадаптивной регуляции интеллектуальной и эмоциональной сферы» [3].

Следует отметить, что педагоги остро реагируют на оценку своих личностных данных. Педагог привык оценивать других. Ему очень трудно согласиться с выводами о том, что неблагоприятное развитие педагогической ситуации часто предопределено его собственными личностно-профессиональными слабостями и недостатками. Кроме того, большинство учителей имеют высокую личностную тревожность, в силу которой склонны гиперболизировать, драматизировать события или впадать в глухую психологическую защиту.

Как известно, демографической особенностью педколлектива является то, что 83 %

школьных педагогов – женщины. Как считают специалисты, в одно-родных по полу коллективах учащаются межличностные конфликты, которые в итоге затрагивают деловую сферу отношений сотрудников и перерастают в деловые конфликты, не способствующие нормальному развитию личности и эффективности образовательного процесса. Существенным является и такое противоречие: разные притязания-ожидания, разные ценностные ориентации, различные психофизические возможности учителей, объединенных одной профессиональной деятельностью в общем социальном пространстве и времени.

В жизнедеятельности педколлектива существуют две стороны: формальная (функционально-деловая) и неформальная – эмоционально-личностная.

Психологическое единство в социуме может быть достигнуто за счет совместной деятельности и здоровых межличностных отношений. Дифференциация в сфере функционально-статусных отношений порождает социальное неравенство, которое также провоцирует психологическую напряженность.

Важно подчеркнуть, что, в отличие от конфликтных событий в среде взрослых, конфликтогенные события в школьной действительности переживаются острее. И дело не только в существовании извечной истины – «конфликта отцов и детей».

Столкновения школьников и педагогов вплетены в ткань учебно-воспитательных ситуаций и выступают как фактор формирования специфических компонентов социального опыта воспитанников.

Таким образом, на фоне решения трудных задач обучения и воспитания ярко проявляется конфликтогенность педагогического социума, заключающаяся в следующем:

Все это приводит к выводу, что конфликтность является закономерностью функционирования педагогического социума. Однако данная закономерность не может оставаться сугубо личным делом каждого участника учебно-воспитательного процесса, а заслуживает тщательного профессионального рассмотрения.

Педагогический конфликт 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. Таким образом, в данном толковании педагогического конфликта как разновидности конфликтов вообще прежде всего обращается внимание на сферу его протекания (учебно-воспитательный процесс), особенность субъектов (учителя и дети), эмоциональный фон протекания. Особо следует обратить внимание на то, что педагогический конфликт является формой проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий, что весьма существенно для определения способов его предупреждения и преодоления.

В педагогической конфликтологии теоретически нет разграничения между такими понятиями как оппоненты, противники, субъекты, стороны конфликта. Данные понятия в представлении многих ученых являются синонимами. Думаю, что наиболее приемлемым можно считать понятие «субъекты конфликта», под которыми следует подразумевать отдельных лиц или группу людей в школьном социуме, являющихся непосредственными участниками конфликта и вовлеченных во все его стадии.

Важными понятиями, без которых конфликтология (в том числе и педагогическая) как наука не может функционировать, являются: конфликтная ситуация, конфликтное взаимодействие, инцидент.

Под конфликтной ситуацией понимают объективное сочетание различных обстоятельств, которые предшествуют конфликту и обуславливают, как правило, несовместимые требования к различным лицам (когда удовлетворение одной стороны препятствует удовлетворению другой [4]. По мнению ряда исследователей в педагогике, конфликтная ситуация предшествует собственно конфликту, ее составляющими являются субъекты и объект конфликта со всеми их отношениями и характеристиками (Битянова М. Р., Вереникина Н. М.) Таким образом, конфликтную педагогическую ситуацию можно принять как совокупность объективных и субъективных условий, возникающих в школьном социуме и создающих определенное психологическое напряжение, по причине которого ослабляется рациональный контроль субъектов общения и активизируется их эмоциональное восприятие сложившихся противоречий. Чтобы конфликтная ситуация переросла в конфликт, необходим инцидент. Инцидент – это повод для конфликта, конкретное обстоятельство, которое является «спусковым механизмом», порождающим развитие событий. По мнению М. Р. Битяновой, «инцидент – это ситуация взаимодействия, позволяющая осознать его участникам наличие объективного противоречия в интересах и целях» [5]. Трудно согласиться с подобным утверждением. Инцидент далеко не всегда является осознанным фактом. Он нередко выступает как повод к конфронтации. Именно инцидент способствует переходу конфликтной ситуации в конфликтное взаимодействие. Последнее проявляется в поведении субъектов в конфликтной ситуации. В связи с этим можно говорить о культуре конфликтного поведения его субъектов, заключающегося в грамотном разрешении противоречия, лежащего в основе конфликтной ситуации. Особо следует остановиться на таких проблемах, как функции, причины, типология педагогических конфликтов.

Обобщая и систематизируя многочисленные исследования ученых (Л. А. Петровская, А. И. Донцов, Т. А. Полозова, А. Я. Анцупов, Е. А. Первышева и др.), можно выделить следующие общие функции педагогического конфликта, условно названные конструктивными:

Особенностями любого педагогического конфликта является проявление чувствительности педагога к приоритетным противоречиям учебно-воспитательного процесса и управление им.

Обозначим наиболее важные из них.

На протяжении нескольких десятков лет сохраняется противоречие между потребностью учителя в общественном признании и недостаточным вниманием общества к удовлетворению этой потребности. Оно является одним из ведущих противоречий, снижающих удовлетворенность работой и избранной профессией. Возможно, что именно поэтому важным компенсатором низкого общественного признания становится уважение окружающих (особенно в рамках микросреды), хорошие взаимоотношения с коллективом, администрацией, учениками и их родителями. Сформированная у значительной части педагогов вера в непогрешимость собственного опыта, склонность доверять проверенным «на себе» решениям обедняет их способность к прогнозу, что приводит в противоречие с мобильностью современной ситуации, необходимостью перестройки всех сторон школьной жизни.

Педагогический конфликт – сложное явление, происходящее, как правило, в силу объективных и субъективных причин. К объективным причинам можно отнести также социально-экономическое положение учительства в целом по стране и конкретно – особенности условий педагогической деятельности в данной области, районе, учебном заведении. Субъективные причины связаны в основном со спецификой межличностных отношений в школьном социуме, обусловлены особенностями психологической структуры личности каждого участника учебно-воспитательного процесса, т. е.

индивидуально-психологическими, общественно-психологическими и научно-мировоззренческими качествами личности. Таким образом, можно сказать, что 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.

Аналитика результатов ряда исследований позволяет выделить нам некоторые основные тенденции в определении источников педагогических конфликтов в школе и их типологии.

Вторая тенденция – это выделение в самостоятельный тип конфликтов, связанных с поведением участников учебно-воспитательного процесса. Как считает тот же В. И. Журавлев, конфликты дисциплины, факты негативного поведения могут быть как неспровоцированными, так и вызванными педагогически непрофессиональными действиями учителей. Плохая организация класса, приказной тон, крик учителя часто провоцирует грубые нарушения дисциплины учащимися.

Третья тенденция в типологизации педагогических конфликтов связана с конфликтами межличностных взаимоотношений. Многие ученые и педагоги полагают, что данный конфликт возникает в сфере эмоционально-субъективного отношения учителей и учащихся, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности (М. М. Рыбакова), из-за целевых установок и ценностных ориентации (В. М. Афонькова, Н. И. Самоукина, С. М. Березин). Ряд ученых относят к конфликтам взаимоотношений и конфликты на почве борьбы за лидерство (М. Р. Битянова, С. М. Березин, Н. И. Самоукина), открытое или маскируемое нарушение педагогической этики (например, этические и предельно-этические конфликты у В. И. Журавлева), серьезные ошибки в тактике взаимодействия, дискриминацию в отношениях к отдельным учащимся. Демонстрация своего превосходства, своего особого статуса, к сожалению, слишком распространены в учительской среде. Лишь 10 % учителей обладают умением пристального и постоянного внимания к личности другого человека, глубокого понимания ее, уважения, искренностью в выражении чувств и переживаний в межличностном общении.

В неверных взаимоотношениях педагога с детьми видел известный психолог П. П. Блонский причины многих ошибок, приводящих к возникновению педагогического конфликта. Потому воспитание самого учителя должно заключаться, по мнению ученого, прежде всего «не в подготовке его как, в традиционном смысле, человека, несущего знания, обучающего детей, а в "воспитании человека, внимательно и естественно относящегося к детям».

Все вышеуказанные тенденции в типологизации педагогических конфликтов касаются, в основном, конфликтов между учителем и учеником.

Правомерным является выделение некоторыми учеными типа педагогического

конфликта, условно названного «организационным» или «структурным». Основным источником возникновения этого типа педагогических конфликтов являются недостатки в организации учебно-воспитательного процесса: отсутствие преемственности в содержании и организации обучения, существование четырех возрастных школьных периодов, как то: сложность адаптации к школе первоклассников, переход из начальной школы в среднее звено, высокая тревожность по поводу дальнейших перспектив обучения у девятиклассников, неподготовленность учащихся 11-х классов к взрослой, самостоятельной жизни (Н. И. Самоукина, М. Г. Битянова). С. М. Шурухт рассматривает структурные конфликты по 7-ми подгруппам, выделенным в соответствии с причинами, их инициирующими: 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. О серьезных упущениях в организации учебно-воспитательного процесса, являющихся одним из важнейших источников возникающих конфликтов в школе, пишут в своих работах С. В. Березин, Э. И. Бурнашева.

Интересными, на наш взгляд, являются исследования, в которых рассматриваются основные факторы, влияющие на конфликтность в коллективе. Так, например, Р. С. Вайсман получил результаты, согласно которым конфликтность зависит от величины коллектива и повышается, если эти размеры превышают оптимальные. Н. В. Голубева пишет о том, что конфликтность между подчиненными и руководителями выше, когда последние не принимают непосредственного участия в основной, профессиональной деятельности руководимого им коллектива, а выполняют лишь административные функции. По мнению Р. Х. Шакурова и Б. С. Алишева, можно выделить две основные группы факторов, влияющих на конфликтность (или несовместимость) в педколлективе. Это объективные характеристики коллективной деятельности, выражающиеся прежде всего в ее содержании и способах организации, и психологические особенности его членов, как функциональные, так и нравственно-коммуникационные.

Интересная типология педагогических конфликтов предложена Г. Л. Ворониным. С учетом субъекта деятельности он выделил 10 видов противостояний: ученик-ученик, ученик-учитель, ученик-родители, ученик-администратор, учитель-учитель, учитель-родители, учитель-администратор, родители-родители, родители-администратор, администратор-администратор.

Обобщая основные тенденции в построении типологии педагогических конфликтов, представленных в научной литературе, наиболее адекватной для изучения школьных конфликтов в системе сложного взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса нам представляется следующая типология: «учитель-ученик», «учитель-администратор», «учитель-родитель», «учитель-учитель», «ученик-ученик». Признание данной типологии школьных конфликтов обусловлено следующим:

С помощью предлагаемой типологии можно упорядочить материалы банка школьных конфликтных ситуаций, пригодных для обучения руководителей школ, учителей, реальным способам упреждения и разрешения педагогических конфликтов [6]. Исходя из учета особенностей взаимоотношений субъектов школьных конфликтов, можно разработать практические рекомендации по снижению уровня конфликтности, предупреждению и преодолению данных конфликтов в реальной школе.

В пределах указанной нами типологии школьных конфликтов представляется необходимым обозначить общие и специфические причины их возникновения.

Общие причины.

1. Неблагоприятная экономическая и социально-политическая обстановка в стране и регионе.

Сложные противоречия, происходящие в последнее десятилетие в политической, экономической и духовной жизни страны существенно отразились на настроении и условиях работы отечественного учительства.

Так, например, сравнительный анализ общих характеристик удовлетворенности общественным признанием учителей и руководства школ показал, что процент полностью неудовлетворенных общественным признанием профессии учителя среди директоров школ равен 5,4 %, а среди учителей достигает 25 %. Полностью же удовлетворенных общественным признанием профессии учителя среди директоров школ – 19%, тогда как этот процент у учителей составляет 8,8 %.

Большинство из них на вопрос, удовлетворены ли вы зарплатой учителя, ответили: полностью неудовлетворены – 74,6 %, а полностью удовлетворенных среди опрошенных учителей своей заработной платой вообще нет.

Положение дел, связанных с материальным обеспечением учебно-воспитательного процесса, вызывает у респондентов определенную озабоченность и переживания, которые они высказывали в ходе проведения исследований. И учителя, и руководители школ, можно сказать, одинаково неудовлетворены (полностью или частично) оснащенностью современной школы (76 % и 77 %). Причем, директора эту проблему ощущают особенно остро. Можно предположить, что существующая материальная база не соответствует запросам современного учительства и времени.

2. Непоследовательность соблюдения принципов государственной политики в образовании.

«Гуманистический характер образования, приоритет общественных ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности» четко зафиксирован в Законе Российской Федерации об образовании. Однако идея гуманизации нашла свою реализацию далеко не во всех проявлениях школьной жизни. Частичным подтверждением этого могут служить ответы учителей по изменению отношений внутри школы. По данным одного из исследований, касающихся проблем гуманизации, учителя считают, что они стали более уважительно относиться к ученикам (57 %), к своим коллегам (42 %), но при этом только 25 % отметили это явление среди школьников [7]. Создается парадоксальная ситуация: учителя стали более уважительно относиться к ребятам, которые отреагировали на это довольно слабо. Из этих данных напрашивается вывод, что возросшее уважение стимулируется лишь нормативной установкой самих учителей, а не реальной ситуацией, которая побуждала бы всех к отношениям иного рода.

Как показывает проведенный контент-анализ прессы [8], появляющиеся в последнее время многочисленные учебные заведения нового типа часто не соответствуют поставленным целям обучения и воспитания школьников, а предлагаемые гимназиями, колледжами, лицеями образовательные услуги нередко являются или непрофессиональными, или практически нереализованными, или их уровень не отвечает одновременно интересам конкретной личности и общества в целом.

Разрушенное ученическое самоуправление, охватывавшее абсолютное большинство

детей и молодежи, «расплывчатость» функций или декларативный статус советов учебных заведений, формальное существование общественных организаций учителей не способствуют привлечению членов школьного социума к решению проблем образовательного учреждения, создают положение «непричастности» к управлению школой.

В реальной школьной жизни имеют место правовой нигилизм учителя, будничное попрание прав ребенка, например, права на выражение своего собственного мнения в устной или письменной форме, права на защиту своей чести и репутации. Правовая безграмотность или неразвитое правосознание администрации учебных заведений нередко выражается в нарушении трудового законодательства (например, незаконное увольнение или наказание учителя). Не случайно по данным вышеупомянутого социологического исследования, особую тревогу у опрошенных педагогов Подмоскovie вызывает состояние правовой защищенности (89 %).

3. Содержательное и методическое несовершенство учебно-воспитательного процесса. Оно связано с несоблюдением общепринятых единых требований к учащимся, отсутствием преемственности в содержании и организации основных звеньев учебно-воспитательного процесса, непродуманным введением педагогических инноваций. Большое влияние на конфликтность в школе оказывает несоблюдение психолого-педагогических требований к составлению расписания, неравномерное или несправедливое распределение учебной нагрузки, классного руководства, учебных кабинетов, переполненность классов учениками.

Обновление образования, касающееся сегодня прежде всего его информационного компонента, 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» [9]. Все это, с одной стороны, негативно влияет на творческое самочувствие педагога. С другой стороны, это притупляет познавательный интерес учащихся, не позволяет им полностью реализовать свои способности, склонности.

4. «Неотредактированность» формальных и неформальных отношений в школьном социуме.

Как правило, в школьном социуме формальные и неформальные отношения не бывают достаточно упорядочены. Неоптимальное сочетание единоначалия и демократических принципов управления, неравные возможности ролевого поведения участников учебно-воспитательного процесса, недостаточное развитие неформальных педагогических связей в социуме не способствуют формированию здоровых отношений в школьном коллективе.

Низкая культура общения часто приводит к школьным конфликтам. Для работников образования общение имеет особое значение. Общение – не периферийная составляющая процесса учения, а существо и сердцевина этого процесса. В инновационной стратегии образования учение рассматривается как опосредованная формами общения деятельность (В. Я. Ляудис, Л. В. Шибеева, Л. А. Петровская и др.). В качестве наглядной иллюстрации можно привести следующие результаты исследования, о которых пишет Л. А. Петровская [10], 55 % опрошенных учителей обозначают свою позицию в конфликте с учащимися как «сотрудничество» и только 5 % учащихся, включенных в контакт с этими учителями, характеризуют позицию своих

наставников в конфликте с ними таким же образом, то есть как сотрудничающую. Отсутствие необходимых навыков владения коммуникативной техникой любым участником учебно-воспитательного процесса ведет к искаженной передаче и приему знаний, идей, мнений и чувств. Злоупотребление одномерностью общения (только коммуникации) также является одной из причин конфликтов в школе.

5. Недооценка значения развития личностной индивидуальности учащихся и учителей По данным социологического исследования, 18 % педагогов, время от времени конфликтующих с учениками, не удовлетворены знаниями в области психологии личности, индивидуально-возрастных особенностей детей, выражающихся в неумении найти личностный подход к ним [11].

Разница пола, семейного положения, образа поведения, характера субъектов, обусловленные их психолого-возрастными характеристиками, не принимаемые во внимание в общении и деятельности, неизбежно ведут к возникновению конфликтов. Специфические причины конфликтов.

1. Конфликты, связанные с организацией труда учителей;
2. Конфликты, возникающие из-за стиля руководства;
3. Конфликты, обусловленные необъективностью оценки педагогами знаний учащихся, их поведения.

По вышеуказанным причинам руководитель обычно бывает вынужден включиться в решение данных проблем.

В связи с тем, что данный тип конфликта «Учитель-Администратор» является очень распространенным и наиболее трудно преодолимым, думаю, будут интересны данные мониторингового исследования, демонстрирующие общую характеристику взаимоотношений в преподавательских коллективах Подмосковья, в частности, в диаде «Руководитель-Учитель».

Наше исследование показало, что 43 % опрошенных учителей школ Московской области не удовлетворены стилем руководства директоров школ, и только лишь (16,4%) высказали удовлетворение практикой руководства.

На такой же вопрос (о стиле руководства) директора школ ответили:

Сравнивая ответы, можно легко определять значительное расхождение в самооценке и экспертной оценке. Самооценка стиля руководства значительно расходится с оценкой учителей (на 47 %) и позволяет сделать вывод о том, что большинство руководителей школ неадекватно дают оценку своему стилю, руководства, выдавая желаемое за действительное.

О наиболее существенных причинах конфликтов между учителями и директорами, а также дальнейших направлениях исследований в диаде «Учитель-Руководитель» говорят следующие эмпирические данные.

Одной из причин неудовлетворенности стилем управления является нехватка опыта руководящей работы большинства директоров школ. При достаточно большом опыте преподавательской деятельности, у многих из них отсутствует практический опыт управленческой деятельности. Недостаточная объективная ориентация в реальной ситуации в педагогическом коллективе приводит к тому о чем свидетельствует факторный анализ обстоятельств, оказывающих влияние на возникновение конфликтов в педагогических коллективах? Так, для учителей наибольшую психологическую нагрузку имеют два таких обстоятельства, как возможность личной и профессиональной самореализации (0,65) и удовлетворенность стилем руководства

педагогическим коллективом (0,67). Интересен тот факт, что величина факторной нагрузки такой переменной, как удовлетворенность заработной платой равна всего 0,24. Поэтому бытующее утверждение о том, что основной причиной конфликтов в педагогическом коллективе является неудовлетворенность материальным вознаграждением своего труда и низкий уровень признания обществом профессии учителя в данном социологическом исследовании не нашли своего категорического подтверждения. Чем это можно объяснить? На мой взгляд, высокой гражданской ответственностью нашего учительства, что соответствует его социальному предназначению как интеллигенции, а также обреченностью на ту зарплату, которую они получают. Наше учительство осталось наиболее не развращенным слоем российской интеллигенции.

Факторная оценка обстоятельств, оказывающих влияние на конфликтные ситуации, измеренная на базе ответов директоров школ, показала, что наиболее значимыми из них являются удовлетворенность организацией учебно-воспитательного процесса (0,73), удовлетворенность стилем руководства (0,54). Однако необходимо напомнить, что наиболее значимо для учителей такое обстоятельство, как удовлетворенность возможностью личностно-профессиональной самореализации. У директоров данный показатель получил самый низкий весовой коэффициент (0,13). Данный факт еще требует своего осмысления.

Интересен и тот факт, что на вопрос, должен ли быть руководитель школы неформальным лидером, большинство учителей (58,2 %) ответили положительно. Однако, только 24 % респондентов ответили, что их директора являются лидерами. Вместе с тем, как показывает исследование, руководитель, не выступающий в роли неформального лидера (т. е. личности, вызывающей устойчивую симпатию к себе), не может рассчитывать на доверие, а потому быть авторитетным.

Сравнительный анализ оценки респондентами морально-психологического климата в педагогическом коллективе показал значительное расхождение в ответах, которые дают учителя и директора школ.

Директора школ в большинстве оценивают морально-психологическую ситуацию в своих коллективах как достаточно терпимую. Учителя расценивают эту проблему как тревожную.

В свою очередь, директора школ отметили, что у них сложились дружественные отношения с членами учительских коллективов (75,4 %) опрошенных.

Такая диспропорция в ответах (37,9% и 73,4 %) позволяет предполагать, что многие директора школ не имеют объективного представления о реально сложившихся взаимоотношениях между ними и учительскими коллективами. Высказанное предположение подтверждается данными о характере взаимоотношений между учителями и директорами школ. Из ответивших директоров школ (26,4 %) отметили, что у них сложились доверительные отношения с членами учительских коллективов, тогда как большинство учителей (41,8%) отмечают, что эти взаимоотношения носят формальный характер.

Исследование показало, что директора школ имеют весьма ограниченный арсенал инструментальных средств регуляции конфликтов. 58 % директоров школ на данный вопрос не ответили, а 10 % из них указали два способа разрешения конфликтов (беседа и компромисс), 32 % ограничились одним способом регулирования конфликтов в педагогическом коллективе – беседой.

Таким образом, данный конфликтологический мониторинг (2001 г.) подтвердил, что недостаточный опыт руководства, тяготение к авторитарному стилю управления, стремление максимально использовать административный ресурс, неумение вести себя конструктивно в конфликтных ситуациях являются основными причинами конфронтации в педагогических коллективах в диаде «Учитель-Администратор».

Вместе с этим следует отметить, что исследования взаимоотношений между учителями и руководителями показали также, что:

Специфические причины конфликтов «Учитель-ученик».

1. Недостаточный профессионализм педагога как предметника и воспитателя проявляется

2. Нарушение школьных требований учащимися.

Специфические причины конфликтов «Учитель-родитель». С точки зрения родителей:

Со стороны родителей – это превалирование отцовского или материнского чувства.

Учитель же осуществляет прежде всего свой социальный статус воспитателя. Однако служебно-официальный характер общения учителя с учениками, как правило, не дает результатов.

Каждый из конфликтов бывает вызван своими причинами. Рассмотрим, к примеру, возможные причины конфликтов между начинающим специалистом и учителем с большим стажем работы в школе. Непонимание роли жизненного опыта в оценке окружающего, особенно поведения и отношения к учительской профессии молодых педагогов, приводит нередко к тому, что учитель, возраст которого за пятьдесят лет, чаще фиксирует свое внимание на негативных сторонах современной молодежи. С одной стороны, канонизация собственного опыта, противопоставление нравственных и эстетических вкусов поколений учителями со стажем, с другой стороны – завышенная самооценка, профессиональные промахи молодых учителей могут служить причинами конфликтов между ними. 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» [12] и др.

О неудовлетворенности учителей взаимоотношениями внутри своего учительского коллектива говорят данные нашего исследования (2001 г.). Так, по мнению учителей Московской области, меньше половины (44 %) поддерживают друг с другом дружеские отношения; у 43 % – формально-напряженные отношения [13].

Специфические причины конфликтов «Ученик-ученик».

Конфликты среди учеников происходят довольно часто и, по мнению учителей, «являются обычным делом для школы» [14]. Конфликты в ученической среде характерны для всех времен и народов, «будь то бурса Н. Г. Помяловского или описанная Р.

Кипплингом аристократическая школа XIX века, или группа мальчиков, оказавшаяся без взрослых на необитаемом острове, из "Повелителя мух" английского писателя У.

Холдинга» [15]. Основными причинами конфликтов между учениками, по мнению Г. Л. Воронина, является грубость, хамство, жестокость, озлобленность [16].

По мнению Ю. Козырева, снижение или возрастание частоты конфликтов между учащимися зависит от того, насколько успешно происходят эти процессы и, в первую очередь, усвоение учениками духовных (нравственных) ценностей, ибо именно

духовность является детерминирующим основанием деятельности, поведения и поступков школьников [17].

Подводя итоги всему вышесказанному, отмечу, что основная часть исследовательской работы в области педагогической конфликтологии была направлена на создание научной базы для осмысления понятийного аппарата и причин школьных конфликтов. Представляется важным обозначение структуры причин, провоцирующих проявление конфликтного состояния как личности ученика или педагога, так и самого школьного социума. Знание этих причин позволяет объективно определить условия, которые их порождают. И потому, оказывая воздействие на эти условия, возможно целенаправленно влиять на проявление реальных причинно-следственных связей, то есть на то, что обуславливает возникновение конфликта и характер его последствий. Итак, зная причины и условия школьных конфликтов, можно лучше разобраться в природе самого конфликта, а потому определить методы воздействия на него или модели поведения в процессе него. Изучение причин является квинтэссенцией в науке. По Ф. Бэкону, истинное знание – это знание, восходящее к причинам.

Апробация авторской концепции типологизации конфликтов и основных причин их возникновения на широкой учительской аудитории в процессе преподавания в ИПК и ПРНО МО учебного предмета «Технология упреждения и разрешения педагогических конфликтов в школе», непосредственная работа в качестве практического школьного конфликтолога подтверждают, что предлагаемый подход к данной проблеме экономичен по использованию профкомпетентности педагога и реалистичен по разработке педагогического

Разумеется, представленный научный обзор по педагогической конфликтологии является далеко не полным. Однако можно с уверенностью утверждать, что первые серьезные шаги в этой научно-прикладной отрасли знания сделаны

Следует также гипотетически обозначить некоторые проблемы для дальнейшего развития педагогической конфликтологии. Ими могут быть:

Разработка этих важных направлений исследований, безусловно, будет способствовать развитию новой отрасли отечественной конфликтологической науки – педагогической конфликтологии.

В период реформирования отечественной системы образования в современной обществе развитие педагогической конфликтологии и конфликтологического образования в целом будут содействовать демократизации социальных процессов и отношений, происходящих в российской школе.

Ряд исследователей и школьных практиков доказывают следующую закономерность: ошибки учителей приводят к конфликтам, а конфликты вызывают стрессовые переживания. Так, анализируя природу конфликто-стрессовых ситуаций в школе с учащимися различных возрастных групп, В. И. Журавлев отмечает, в частности, что «фактов бесконфликтных взаимодействий учащихся-подростков с педагогами-предметниками почти не встречается» [18]. Более того, стали обыденными ежедневные нервногенные происшествия в школьной действительности: нервное напряжение учителя и учащегося на уроках, психическое напряжение педагога в диалоге с администрацией.

- высоком уровне напряженности педагогического труда;
- устойчивом, инерционном характере происходящих конфликтов;
- работе всех участников учебно-воспитательного процесса в режиме интенсивной

конфликтности;

- повышенном эмоциональном тоне, приводящем к снижению роли интеллектуального компонента участников конфликта;
- стрессонасыщенности взаимоотношений педагогов и администрации школы, связанной с постоянным оцениванием и контролем их профессиональной деятельности;
- проблемном внутреннем состоянии учителя;
- несбалансированности неформальных и формальных отношений в школьном коллективе.

Контент-анализ изученной литературы по проблеме школьного конфликта позволил выделить еще ряд важнейших понятий, связанных с педагогической конфликтологией. Попробуем разобраться, в чем заключается сущность таких категорий, как объект, предмет, субъекты конфликта и др. Объектом педагогического конфликта можно считать ценности, ресурсы или статус, по поводу которых этот конфликт происходит. С объектом конфликта тесно связано понятие предмета конфликта, под которым можно подразумевать материальные образования, с ним связанные [19]. Даже с учетом конкретной ситуации бывает нелегко определить объект и предмет конфликта.

- служит источником развития личности, ее духовного совершенствования и морального закалывания;
- способствует адаптации личности к новым условиям;
- объективизирует источник разногласия, суть противоречия, что способствует нахождению способов их устранения;
- помогает снять психологическую напряженность и избавить субъекты конфликта от фрустрации;
- способствует сплочению группы или коллектива, укрепляет неформальные отношения в школе;
- «высвечивает» общественное мнение, социальные установки, гуманистические ценности членов школьного социума.

Проявление ряда конкретных деструктивных функций педагогического конфликта заключается в следующем:

- разрушение формальных и неформальных отношений совместной деятельности в школьном социуме;
- воспроизводство психологического дискомфорта в общении;
- усиление интровертированного личностного состояния субъектов общения.

Подобные функции педагогического конфликта не способствуют преодолению противоречий, лежащих в субъектно-субъектных отношениях школьного социума. Вот почему целесообразно, зная о таких возможностях протекания конфликта, стремиться сузить рамки проявления деструктивных функций конфликта. Конструктивное протекание конфликта, предполагающее совместную концентрацию усилий сторон на преодоление возникших противоречий, в своих главных чертах сходно с процессом творческого мышления. Как и решение творческих задач, оно 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.

Одна из тенденций заключается в выделении типа педагогических конфликтов, связанных с учебной деятельностью. По мнению М. М. Рыбаковой, они возникают по

поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности. Е. А. Соколова называет такие конфликты учебными, связывая их появление с нарушениями делового характера. Н. И. Самоукина считает, что данный тип конфликтов возникает между учителем и учеником из-за слабой учебной мотивации учащихся, отсутствия желания и интереса к учебе. По мнению В. И. Журавлева, конфликты в сфере дидактического взаимодействия связаны в первую очередь с ошибками учителей в методике оценивания знаний и умений детей, манипуляцией оценками. Причинами недовольства учащихся оказываются и такие методические изъяны в работе учителя на уроке, как непонятное объяснение, бессистемное изложение, усложненный язык, отсутствие повторения, сухость преподнесения материала, неумение связать тему с жизнью, заинтересовать предметом и др.

- исходит из нашего понимания школьного конфликта как формы проявления обострившихся объектно-субъектных и субъектно-субъектных противоречий;
- включает четыре основных специфических субъекта школьной деятельности;
- отражает наиболее типичные для школьного социума конфликтные ситуации;
- доступна и является наиболее практически востребованной для использования в профессиональной деятельности педагогов.

Аналитика эмпирических результатов нескольких конфликтологических мониторингов среди педагогов Подмоскovie [20] выявила тенденцию к усилению их неудовлетворенности условиями личной жизни и общественного положения.

Проведенные в 2001 году кафедрой человековедческих технологий ИПК и ПРНО МО мониторинговые социологические исследования дают общее представление о состоянии и динамике конфликтных ситуаций в образовательных учреждениях Московской области в переходный период [21].

Не будем рассматривать все многообразие данных принципов. Наше внимание привлекают лишь те, несоблюдение которых усиливает конфликтогенность школьного социума в целом. Это касается нарушения принципов гуманизации образования, многообразия типов учебных заведений, государственно-общественного управления образованием, защиты прав и свобод всех участников образовательного процесса. Так, например, установлено, что учителя в возрасте от 40 до 50 лет часто воспринимают контроль за своей деятельностью как вызов, угрожающий их авторитету; после 50 лет у учителей наблюдается постоянная тревожность, проявляющаяся нередко в сильном раздражении, эмоциональных срывах, ведущих к конфликтам. Наличие кризисных периодов развития личности (например, подросткового) также обостряют возможность возникновения конфликтных ситуаций. Кроме того, за последнее время возросло количество педагогов, считающих, что «подростающее поколение прагматичное (30%), агрессивное (28%), циничное (24 %)». В то же время 49 % педагогов назвали себя «поколением тружеников» [22]. Базируясь на своем представлении о современных школьниках, учителя соответственно строят свое поведение с ними, нередко недооценивая современные условия развития личностной индивидуальности ученика. Не случайно в одном из проведенных социологических исследований на сугубо личностные причины возникновения конфликтных ситуаций в школе указали 47% педагогов [23].

Изучение результатов конфликтологических исследований в школе, собственный опыт работы автора позволяют выделить условно следующие специфические причины конфликтов «Учитель-Администратор».

- 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.
- неадекватность стиля руководства коллективом уровню его социального развития;
- частая смена руководства;
- недооценка руководителем профессионального честолюбия педагога;
- нарушение психолого-дидактических принципов морального и материального стимулирования труда учителя;
- неравномерная загруженность учителей общественными поручениями;
- нарушение принципа индивидуального подхода к личности педагога.
- предвзятое отношение учителя к ученикам;
- систематическое занижение оценок;
- самовольное установление учителем количества и форм проведения проверки знаний учащихся, не предусмотренных программой и резко превышающих нормативную учебную нагрузку детей.

Существующий стиль руководства директоров школ был оценен преподавателями следующим образом:

- руководство, основанное на авторитарной власти директора, – 45,5 %;
- руководство, опирающееся на мнение большинства, – 11,4%;
- руководство, основанное на полной свободе самовыражения педагога, – 10,1%;
- руководство, основанное на взаимопонимании, согласованности интересов, - 32 %.

На основании проведенной кросс табуляции первого и последнего типа стиля руководства было выявлено, что к авторитарному стилю руководства тяготеют большинство молодых руководителей школ – 26,4 %, тогда как руководство, основанное на взаимопонимании свойственно большинству директоров школ, чей стаж работы превышает 15 лет (13,9%). Рассчитанный коэффициент корреляции Браве Пирсона (0,56) говорит об умеренной статистической взаимосвязи между этими двумя переменными.

- руководство, основанное на той власти, которая ему дана, – 7,5 %;
- руководство, опирающееся на мнение большинства, – 5,6 %;
- руководство, основанное на полной свободе самовыражения педагога, – 5,6%;
- руководство, основанное на взаимопонимании, согласованности интересов, - 79,3%;
- другое – 1,8 %;

На вопрос: «оцените уровень профессиональной компетентности своего руководителя школы» – ответы учителей распределились следующим образом:

- высокий уровень управленческой компетентности – 36,7 %;
- средний уровень – 45,5 %;
- низкий уровень – 13,9%;
- затруднились с ответом – 3,8 %.

Это происходит потому, что целый ряд проблем школьного социума директорами воспринимается не с той остротой, как на них реагируют учителя.

Каждый пятый учитель считает достаточно сложной обстановку в педколлективе. Большинство же директоров (75,4) считают, что существующие конфликты не

дестабилизируют работу коллектива. Это еще раз подтверждает недооценку руководителями школ существующей проблемы конфликтов в педагогических коллективах.

Анализ взаимоотношений, сложившихся в педагогических коллективах, показал, что большинство учителей (37,9 %) отметило, что у них сложились Дружественные отношения с администрацией школы и (73,4 %) опрошенных Учителей отметило, что у них дружественные отношения с коллегами по работе.

- конфликты позволяют выявить противоречия, существующие в коллективе, выявить недостатки в работе, показать истинное положение членов коллектива;
- конфликты постоянно мобилизуют руководителей на поиск оптимальных путей их разрешения.
- в неумении организовать познавательный интерес у учащихся к своему предмету;
- в манипулировании отметками;
- в «навешивании ярлыка» неуспевающего ученика;
- в акцентуации психологических недостатков ученика;
- в неумении организовать занятия со всеми учащимися (например, на уроках физкультуры).

Со стороны учащихся данный конфликт может быть спровоцирован:

- неподготовленным домашним заданием;
- умышленным нарушением дисциплины;
- пропуском уроков без уважительной причины.

Обобщая вышесказанное, необходимо заметить, что возникновение конфликтов между учителем и учащимися, по нашему мнению, скорее показатель профессиональной неуспешности педагога, чем вина ученика.

- «Учителя всех детей делят на любимчиков и остальных».
- «Для учителя главное: раз плохо учится, значит, хулиган».
- «Постоянно несправедливо занижают оценки. Необъективны».
- «Часто унижают детей, оскорбляют их».
- «Плохо высказываются о родителях при детях». С точки зрения учителей:
- «Слишком высокого мнения о своем ребенке».
- «Родители опираются на свои случайные и внешние наблюдения за школой. Ни во что глубоко не вникают. Поверхностно судят об учителях».
- «Совершенно не контролируют ребенка, не уделяют ему внимания, а приходят с претензиями к педагогу».
- «Считают, что только мы, учителя, обязаны их детей учить и воспитывать».
- «Часто вмешиваются в учебный процесс. То классный руководитель им не подходит, то учитель не такой» [24].

Исходя из педагогической практики и некоторых научных исследований [25], попробуем сформулировать наиболее актуальные специфические причины конфликтов родителей и учителей:

- разные уровни общей и педагогической культуры;
- несогласованность стратегии и тактики воспитания («педагогический разрыв»);
- непонимание родителями сложности учебно-воспитательного процесса, зависимости его эффективности от многих факторов, помимо школы и семьи.
- различия в отношении к ребенку как к личности;
- отрицательное отношение родителей к школе, иждивенческая позиция семьи

- («старые счёты», взгляды «высокооплачиваемых родителей» на «бедного» учителя как на человека из сферы обслуживания, претензии типа «школа, а не семья обязана...»);
- столкновение двух лидеров, претендующих на главенство своей точки зрения; – профессиональная некомпетентность учителя (низкий уровень подготовки, завышенные требования к школьникам).

Таким образом, конфликт между учителем и родителями часто проявляется как стремление учителя утвердить свой профессиональный статус, а родителя – защитить своего ребенка.

Специфические причины конфликтов «Учитель-учитель».

1. Конфликты, обусловленные особенностью отношений субъектов педагогических конфликтов:

- между молодыми учителями и учителями со стажем работы;
- между учителями, преподающими разные предметы (например, между физиками и словесниками);
- между учителями, преподающими один и тот же предмет;
- между учителями, имеющими звание, должностной статус (учитель высшей категории, руководитель методического объединения) и не имеющими их;
- между учителями начальных классов и среднего звена;
- между учителями, чьи дети учатся в одной школе и др.

Специфическими причинами конфликтов между учителями, чьи дети учатся в школе, могут быть:

- недовольство учителей отношением к их собственному ребенку своих коллег;
- недостаточная помощь и контроль за собственными детьми педагогов-матерей в силу огромной профессиональной занятости;
- особенность положения ребенка учителя в школьном социуме (всегда «на виду») и переживание по этому поводу матери-педагога, создающее вокруг нее постоянное «поле напряженности»;
- за пределами частое обращение учителей к коллегам, чьи дети учатся в школе, с просьбами, замечаниями, жалобами по поводу поведения и учебы их ребенка.

2. Конфликты, «провоцируемые» (чаще непреднамеренно) администрацией учебного заведения:

- необъективное или неравномерное распределение ресурсов (к примеру, кабинетов, технических средств обучения);
- неудачный подбор учителей в одной параллели с точки зрения их психо-логической совместимости;
- косвенное «сталкивание» учителей (сравнение классов по успеваемости, исполнительской дисциплине, возвышение одного учителя за счет унижения другого или сравнение с кем-либо).

Более углубленное изучение причин конфликтов типа «Учитель-учитель» является одним из перспективных направлений исследования педагогических конфликтов в школе.

Исследования конфликтов типа «Ученик-ученик» показали, что их специфическими причинами также могут быть:

- учебные перегрузки детей, общая утомляемость учащихся, ведущая к обо-стрению противоречий;
- смена школьного (или классного) коллектива и возникающая при этом трудность в

адаптации новичков;

- неразвитая рефлексивность, несоответствие самооценки ученика с оценкой товарищей;
- «непроясненность» социального статуса личности ученика в школьном социуме;
- общая неблагоприятная морально-психологическая атмосфера в классе.

Одной из серьезных причин, вызывающих конфликтные ситуации среди школьников, является непроясненность социального статуса личности ученика в школьном социуме.

Комфортное состояние или неустойчивое положение школьника зависит от эмоциональных отношений в группе, наличия постоянных условий межличностного противоречия, системы отвержения и (что очень важно) – от того статуса, который имеет школьник в ученическом социуме [26]. В ученическом коллективе каждый школьник имеет свой социометрический «вес», занимая положения вожака, лидера, аниматора, принятого, изолированного, отверженного. Постоянное «хождение» в «звездах» или «любимчиках» делает учащегося ригидным, чрезвычайно социально уязвимым; изменения в его положении часто приводят к столкновениям с одноклассниками. Неприятие детским коллективом, потеря или отсутствие друзей, статус отверженного («белая ворона», «козел отпущения», «изгой») окрашивает опыт взаимоотношения с людьми в неизменно мрачные тона, увеличивает тревожность, нейротизм и даже озлобленность, что, в свою очередь, является «благодатной» почвой для возникновения конфликтных ситуаций в классе.

Предложенная автором концепция гипологизации конфликтов, свойственных современному школьному социуму, базируется на изучении литературных источников, научно-исследовательской деятельности значительного числа специалистов-конфликтологов, материалах собственного опыта педагогической работы и проведенных автором исследований.

инструментария, необходимого для разрешения конфликтных ситуаций в современной школе.

- отработка теоретических основ и понятийного аппарата педагогической конфликтологии;
- проведение мониторинговых исследований по выявлению причин и условий возникновения конфликтных ситуаций в школьных социумах;
- объединение усилий ученых-исследователей и педагогов-практиков в разработке организационно-методических и технологических вопросов, обеспечивающих практическую применимость конфликтологической теории;
- создание банка педагогических конфликтов, их аналитика и систематизация;
- разработка технологических способов упреждения и разрешения реальных педагогических конфликтов;
- организация деятельности конфликтологических служб в школах Российской Федерации [27];
- обучение школьников и молодежи основам конфликтологических знаний и умений в результате осуществления специализированных образовательных программ и тренингов;
- содержание и методика преподавания конфликтологии как самостоятельного предмета в образовательных учреждениях, вузах, институтах повышения квалификации;
- система подготовки и переподготовки педагогов и руководителей образовательных

учреждений в области педагогической конфликтологии;

- подготовка новых специалистов-конфликтологов для образовательной сферы;
- разработка различных дидактических форм обучения педагогов и руководителей конфликтологическому знанию;
- создание программ, методических рекомендаций для проведения конфликтологического ликбеза среди родителей учащихся, оказание педагогической помощи в комфортизации общения в семье и др.

В заключение хочу заметить, что, по прогнозам ученых, конфликтность в обществе в XXI веке будет возрастать. Потому еще более актуальной становится задача: поставить определенные ограничительные рамки проявлению конфликтности в обществе, находя для этого приемлемые способы и средства; научиться жить с конфликтом, культивируя его.

Данное понятие введено известным российским ученым Шепелем В.М. в 1992 году в монографии «Управленческая антропология»

1. Гостев В. А., Соснин В. А., Степанов Е. И. На путях становления отечественной конфликтологии // Психологический журнал. Т. 17. №2. М.: Наука, 1996. С. 114.
2. Киршбаум Э.М. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций. Дис. ... к. п. н. Л., 1986. С. 48.
3. Дискуссии. Проблемы конфликтологии. Социологические исследования. № 9. 1993. М.: На-Ука. С. 52-57.
4. Битянова М. Р. Социальная психология. М.: Международная педагогическая академия, 1994. С. 49.
5. В гносеологическом плане уточним: «школьные конфликты» понятие более широкое, чем «педагогические конфликты», как по пространству протекания, так и по субъектам их участников.
6. Смирнова Е. Э. Социологический анализ тенденции гуманизации в школах // Гуманизация образования. Теория. Практика. СПб: СПГУПМ, 1994. С. 75-79.
7. В период с 1995-1997 г.г. автором проведен контент-анализ прессы по проблемам образования («Учительская газета», «Воспитание школьников», «Народное образование», «Педагогический калейдоскоп», «Педагогический поиск» и др. издания).
8. Вершовский С. Г. Проблемы гуманизации школьного образования // Гуманизация образования. Теория. Практика. С.-Петербург: СПГУПМ, 1994. С. 9.
9. Петровская Л. А. Гуманистическая ориентация педагогического общения и современная школа // Инновационное обучение: стратегия и практика. М.: МГУ, 1994. С. 52.
10. Учитель, школа, общество // Социологический очерк 90-х годов. СПб.: СПГУПМ, 1995. С. 174.
11. Учитель: крупный план // Социально-педагогические проблемы учительской деятельности. СПб.: СПГУПМ, 1994. С. 109.
12. Гражданское самочувствие учителей Московской области. Информационно-аналитический материал по результатам мониторингового социологического исследования. М.: ИПК и ПРНО МО, 1994. С. 11.
13. Дорохова Л. Били ли мальчика? // Учительская газета. 1991. №4. С. 11.
14. Кон И. Молодежь и общество // Магистр, 1992. Январь. С. 3.
15. Воронин Г. Л. Конфликты в школе. Социологические исследования, 1994, № 3. С. 94.
16. Козырев Ю. Социальная стратификация в человеческом измерении // Философия и

социологическая мысль, 1992, № 2. С. 14.

17. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. М.: Российское педагогическое агентство, 1995.

18. Дискуссии. Проблемы конфликтологии. Социологические исследования. № 3. 1993. М.: Наука. С. 52-57.

19. Гражданское самочувствие учителей Московской области // Информационно-аналитический материал по результатам мониторингового социологического исследования. М.: ИПК и ПРНО МО, 1997. С. 16.

20. Далее все эмпирические данные приводятся по материалам этих исследований (руководств к п. н. Баныкина С. В., исп. к. эк. н. Свистун С. П.).

21. Учитель, школа, общество / Социологический очерк 90-х годов. СПб.: СПГУПМ, 1995. С. 28.

22. Там же. С. 167.

23. Баныкина 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.

24. Сухошинский В. А. Методика воспитания коллектива. М.: Просвещение, 1981. С. 151-163; Гребенников И. В. Школа и семья: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1985. С. 177-186.

25. Битянова М.Р. Социальная психология. М.: Международная педагогическая академия, 1994. С. 56-63.

26. О создании и организации деятельности конфликтологической службы в школе.

27. Баныкина С. В. Российская модель конфликтологического образования // Сб.: Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование, технологии разрешения. Вып. 14, 1999. С. 65-79.