

ПОНИМАНИЕ УЧИТЕЛЕМ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Современные исследователи социально-психологических проблем рассматривают конфликт как одну из стадий развития противоречия, стадию его крайнего обострения¹. От характера разрешения противоречия конфликт может получать либо положительную, либо отрицательную функцию.

Продуктивность разрешения конфликта зависит от детального анализа ситуации, умения вычленить объективные и субъективные причины его возникновения, а также от понимания участниками конфликтного взаимодействия. Хотя взаимодействие в конфликте и его разрешение зависят от обоих участников конфликтной деятельности, ведущая роль в организации взаимоотношений в системе «учитель — ученик» принадлежит учителю. Следовательно, протекание и разрешение конфликта в большей степени зависит от того, как учитель понимает личность ученика.

Традиционно проблема понимания в конфликтной ситуации рассматривалась как составная часть исследования более общих проблем межличностного конфликта, межличностного познания и самопознания в процессах межличностного общения. И хотя многие авторы неоднократно указывали на то, что характеристики процессов межличностного понимания выступают существенными факторами, определяющими специфический характер порождения, развития, разрешения межличностного конфликта, однако объектом специального исследования данное положение не становилось.

В данной статье определяются особенности понимания учителем учащегося в зависимости от характера разрешения конфликта — продуктивного либо непродуктивного. Конфликты изучались нами через ретроспективный анализ с помощью специально разработанного опросника. Степень продуктивности разрешения конфликта устанавливалась по следующим критериям: а) учет, преобразование или изменение объективных причин возникновения конфликта; б) учет, преобразование или изменение субъективных причин его возникновения; в) преобразование или изменение внутреннего стремления к достижению первоначальных целей и при этом снятие отрицательного эмоционального состояния; обычно его сопровождающего; г) устранение конфликтного поведения; д) выработка навыка правильного поведения в аналогичных ситуациях.

На основании этих критериев определялась степень продуктивности разрешения конфликта. Оценка выставлялась по каждому критерию по семибальной шкале. Общая сумма по всем параметрам на одного испытуемого составляет 28 баллов. На основании оценки экспертов выводился средний балл по каждому параметру и суммировался по каждому испытуемому. Значимость различий между возможной суммой баллов и реальной, которая была получена испытуемыми методом экспертных оценок, определялась с помощью критерия χ^2 . В группу с продуктивным разрешением конфликта вошли испытуемые с критерием различия при $P < 0,1$, в группу с непродуктивным разрешением вошли испытуемые с критерием различия при $P < 0,01$ и $P < 0,001$.

Для определения содержания и структуры понимания учителем личности ученика в конфликтной ситуации испытуемым было предложено дать характеристику ученику, с которым он находился в конфликте. Затем был выполнен количественно-качественный анализ этих характеристик. Значимость различий в понимании учителем ученика в конфликте с продуктивным и непродуктивным его разрешением определялась с помощью критерия χ^2 .

Учителя с продуктивным разрешением конфликта назвали 344 качества личности ученика, с непродуктивным — 166 качеств ($P < 0,001$). «Репертуар» качеств в характеристиках, составленных продуктивными, так-

же оказался более разнообразным, чем у непродуктивных ($P < 0,001$).

В процессе анализа все высказывания испытуемых, зафиксированные в характеристиках, мы объединили в следующие блоки: коммуникативные качества, воля, интеллект, эмоционально-динамические качества, социально-перцептивные умения, отношение к труду, знание предмета, общая оценка личности.

Количество фиксирований качеств личности ученика учителями с продуктивным и непродуктивным разрешением конфликта можно выразить в виде таблицы.

Качества	Количество фиксирований	
	Испытуемые с непродуктивным разрешением конфликта	Испытуемые с продуктивным разрешением конфликта
Коммуникативные	44	100
Волевые	32	44
Интеллектуальные	24	44
Рефлексивные черты характера	28	42
Эмоционально-динамические	14	32
Социально-перцептивные умения	6	16
Знание предмета	4	10
Отношение к труду	10	40
Общая оценка личности	4	16
Всего	166	344

Как видно из таблицы, в характеристиках учителей с продуктивным и непродуктивным разрешением конфликта наибольший объем занимает фиксирование коммуникативных черт личности. Однако испытуемые с продуктивным разрешением конфликта эти качества называют намного чаще ($P < 0,001$). Монологический стиль общения, свойственный непродуктивным, сужает видение коммуникативных качеств. Испытуемые с продуктивным разрешением конфликта чаще, чем с непродуктивным, фиксируют рефлексивные черты характера ($P < 0,05$), интеллектуальные и эмоционально-динамические качества ученика ($P < 0,01$). Продуктивные пытаются проникнуть в эмоциональную сферу ученика, войти в его положение. Это связано с высокой эмоциональной насыщенностью конфликтной деятельности учителя и ученика.

Существенно различие в видении учителями обеих групп социально-перцептивных умений ученика ($P < 0,02$). Большие различия имеются при оценивании испытуемыми такого качества, как отношение к труду ($P < 0,001$). Учителя, продуктивно разрешающие конфликт чаще, чем непродуктивные, умеют видеть и оценивать личность ученика в целом ($P < 0,001$). Это очень важное умение, позволяющее формировать целостность и единство личности.

Учителя с продуктивным разрешением конфликта называют 194 положительных качества, в то время как учителя с непродуктивным разрешением называют всего 13 положительных качеств ($P < 0,001$). Даже в самой напряженной ситуации у продуктивных проявляется ориентация на положительные стороны поведения ученика.

Продуктивные особенно часто называют положительные коммуникативные качества учеников ($P < 0,001$). Такие качества, как доброжелательность, чуткость, уважение к учителю, тактичность; непродуктивные, характеризуют учеников, вообще не называют. Непродуктивными, в отличие от продуктивных, не называется ни одно положительное качество воли и эмоций. Зато часто называются отрицательные эмоционально-динамические качества. Наиболее часто отмечается агрессивность учащихся

ся. Продуктивные это качество не называют, зато в составленных ими характеристиках нередко отмечается, что ученик «переживал», «был подавлен», «несдержан» и т. д.

Интеллект, рефлексивные черты характера, социально-перцептивные умения учителями с продуктивным разрешением конфликта также характеризуются более положительно, чем учителями с непродуктивным разрешением конфликта ($P < 0,001$).

Таким образом, внимание непродуктивных учителей явно смещается на восприятие негативных качеств личности ученика. Поле внимания в конфликте у них сужается, учитель сосредоточивается только на тех качествах ученика, которые проявляются в его поведении в ходе конфликтного взаимодействия.

К сожалению, эти учителя отрицательные черты, которые проявляются в личности ученика в ходе конфликтного взаимодействия (грубость, резкость, бестактность, раздражительность, несдержанность и др.), не связывают с отсутствием у самих себя такта, наличием мелочной опеки, подозрительности, с игнорированием ученика, его позиции. Учитель не понимает, что агрессия ученика выражает протест против нетактичного поведения учителя.

Отрицательная оценка поведения ученика испытуемыми с продуктивным разрешением конфликта обычно дается на фоне общей положительной оценки личности.

Мы предприняли попытку анализа содержания понимания ученика учителями с продуктивным и непродуктивным разрешением конфликта с точки зрения соотношения чувственного, аффективного и логического уровней этого понимания. Отражение фактов поведения и деятельности ученика мы относили к чувственному уровню понимания. Проявление эмоционального отношения учителя к ученику — к аффективному уровню. Интерпретацию поступков поведения и деятельности ученика, выявление системы взаимосвязей его качеств, психических состояний, анализ генезиса их мы относили к логическому уровню.

Как выяснилось, у учителей с продуктивным разрешением конфликта наиболее высоким является логический уровень понимания ученика (57,5 %). Этот факт говорит о развитой рефлексии учителя, что, несомненно, способствует продуктивному разрешению конфликта. Чувственный уровень составляет 33,1 %, аффективный — 9,4 %.

Учителями с непродуктивным разрешением конфликта понимание учеников в основном осуществляется на чувственном уровне (66,6 %). Этот показатель в два раза выше, чем у учителей с продуктивным разрешением. Аффективный уровень понимания у них составляет 19,3 %, т. е. в два раза выше, чем у испытуемых с продуктивным разрешением конфликта. Высокий процент проявления аффективного уровня у непродуктивно разрешающих конфликт, по сравнению с продуктивными, объясняется негативным характером их эмоций. У учителей с продуктивным разрешением конфликта эмоции в основном положительные, они не блокируют интеллектуальный анализ. Это позволяет им адекватно понимать глубоко скрытые качества ученика, характерные для конфликтного взаимодействия. Логический уровень понимания учеников у непродуктивных, по сравнению с продуктивными, ниже в четыре раза (14,1 %).

С помощью корреляционного анализа характеристик определялась структура понимания ученика в конфликте.

Структура понимания учителем ученика в конфликте с продуктивным разрешением отличается от структуры понимания ученика учителями с непродуктивным разрешением большим количеством входящих в нее компонентов и более тесными связями между ними (в 3—4 раза). Это свидетельствует о том, что продуктивные в большей степени, чем непродуктивные, способны оценить личность ученика в целом.

Анализ функционирования рефлексии учителя в структуре социальной перцепции показал, что учителя с продуктивным разрешением конфликта, по сравнению с учителями с непродуктивным разрешением, име-

ют более широкий «репертуар» приемов рефлексии (в два раза) и применяют все эти приемы в шесть раз чаще. Это свидетельствует о более глубоком осмыслении имеющейся информации о личности ученика учителями с продуктивным разрешением конфликта.

Для испытуемых с продуктивным разрешением конфликта характерны такие приемы рефлексии, как сомнение, анализ результатов воспитательных воздействий, восприятие ученика в различных временных сферах, выявление причинно-следственных связей, указание на несоответствие поступка, внешнего поведения подлинной сущности личности, указание на нестабильность, незавершенность развития отдельных личностных свойств и качеств, соотнесение актуального и потенциального в развитии личности, ее «проектирование», видение динамики развития психики ученика, выдвижение гипотез о скрытых целях и мотивах поведения ученика, о его дальнейшем развитии и т. п.

Такие приемы рефлексии, как уточнение информации об ученике, прогноз развития, предположение, выражение уверенности, установка на решение задачи познания личности ученика, определение степени восприимчивости ученика к воспитательным воздействиям (или отсутствия ее), фиксирование факта переосмысления учеником своей позиции, поведения, степень выраженности отдельных личностных свойств, раскрытие существенных противоречий личности ученика и определение путей их разрешения, проникновение в мотивы его поведения, выявление динамики развития личности ученика, присущи пониманию ученика учителями как с продуктивным разрешением конфликта, так и с непродуктивным. Однако количество фиксирований названных приемов у испытуемых с продуктивным разрешением конфликта в пять раз больше, чем у учителей с непродуктивным разрешением, за исключением такого компонента, как утверждение. У непродуктивных он фиксируется в два раза чаще.

Ситуация конфликта усиливает проявление перцептивно-рефлексивных процессов, что, в свою очередь, способствует его продуктивному разрешению. Об этом свидетельствует более высокий уровень социально-перцептивной рефлексии у учителей с продуктивным разрешением конфликта. Материалы исследования говорят о том, что одним из условий формирования у учителя способности к творческому урегулированию конфликта с учащимися является развитие у него социально-перцептивных и рефлексивных процессов и свойств личности.

¹ См.: Петровская Л. А. Неадекватность восприятия как фактор социально-психологического конфликта // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1975.