АКАДЕМИЯ ТРУДА И СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

РЕФЕРАТ

по предмету «Основы конфликтологии»

на тему **«Конфликты в педагогической среде»**

СОДЕРЖАНИЕ

|  |  |
| --- | --- |
| Введение………………………………………………..…………………………… | 3 |
| I. | Конфликт: основные понятия………………………………………….. | 4 |
|  | 1.1. Определение, структура, причины конфликта……………………….. | 4 |
|  | 1.2. Динамика конфликта…………………………………………………….. | 5 |
|  | 1.3. Виды конфликтов………………………………………………………… | 8 |
|  | 1.4. Функции конфликта……………………………………………………… | 9 |
| II. | Специфика педагогических конфликтов ……………………............... | 11 |
|  | 2.1. Структура педагогического коллектива……………………………… | 11 |
|  | 2.2. Проблема «трудных» учителей………………………………………… | 13 |
|  | 2.3. Основные факторы и причины конфликтов в школе…………………. | 17 |
|  | 2.4. Разрешение и предупреждение конфликтов…………………………… | 20 |
| Заключение …………………………………………………….…………………… | 23 |
| Список использованной литературы ……………………..………………………. | 24 |

ВВЕДЕНИЕ

С незапамятных времен уяснили люди истину: успешная совместная работа возможна лишь тогда, когда ее участники могут прийти к согласию, найти общий язык. В наше время – время научно-технического и социального прогресса – происходит непрерывное усложнение деловых взаимосвязей между людьми в процессе деятельности. Вместе с этим неизмеримо возрастает и роль психологического фактора человеческих отношений и общения в трудовых коллективах. Это в полной мере проявляется и в педагогических коллективах.

Человеческий фактор в школе включает в себя психологические и социально-психологические особенности руководителей и учителей. Это интересы, желания и стремления людей, их ожидания друг от друга, черты характера и способности, накопленный запас знаний, умений, навыков и привычек. Это психические свойства и состояния педагогического коллектива, его настроение, творческий и нравственный микроклимат, сплоченность, трудовая и управленческая активность, психологическая совместимость, авторитетность и др.

Данная работа посвящена конфликтам в педагогических коллективах. Эта проблема на сегодняшний день является одной из самых основных в современной системе образования. Но в тоже время и малоразработанной, несмотря на то, что педагогический коллектив становится средством формирования личности только тогда, когда он характеризуется высоким психологическим климатом.

**1. Конфликт: основные понятия.**

**1.1 Понятие, структура, причины конфликта.**

В основе любого конфликта лежит ситуация, включающая в себя либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели или средства их достижения их в данных обстоятельствах, либо несовпадение интересов, желаний, влечений оппонентов. Однако чтобы конфликт начал развиваться, необходим инцидент, когда одна из сторон начинает действовать, ущемляя интересы другой стороны. Если противоположная сторона отвечает тем же, то конфликт из потенциального переходит в актуальный.

Чтобы отличать конфликт от конфликтной ситуации, можно применять следующую «формулу»:

**Конфликт = Проблема + Конфликтная ситуация + Участники конфликта + Инцидент,**

где: *инцидент* – это действие или совокупность действий участников конфликтной ситуации, провоцирующих резкое обострения противоречия и начало борьбы между ними;

*участники конфликтной ситуации* – это субъект (лицо, группа, организация, государство), непосредственно вовлечённый во все фазы спора;

*конфликтная ситуация* – это ситуация скрытого или открытого противоборства двух или нескольких сторон участников, каждый из которых имеет свои цели, мотивы, средства или способы решения проблемы, имеющий личную значимость для каждого из её участников.

То есть**конфликт** – это процесс резкого обострения противоречия и борьбы двух или более сторон участников в решении проблемы, имеющий личную значимость для каждого из её участников. Его компоненты:

1. *предмет конфликта* – это объективно существующая или воображаемая проблема, служащая основой конфликта. Это то противоречие, из-за которого и ради которого возникает конфликт.
2. *объект конфликта* – является ядром проблемы, центральным звеном конфликтной ситуации, рассматривается как причина, повод к конфликту;
3. *участники конфликта* – субъекты, их устремления, восприятие конфликтной ситуации и поведение в конфликте,
4. *микро- и макросреда* – условия, в которых находятся и действуют участники конфликта.

Важным моментом в изучении проблемы конфликтов в коллективе является выявление их причин. Анализ социологических и социально-психологических исследований позволяет выделить следующие: организационно-производственные, социальные и личностные.

Первая группа – это те причины, которые препятствуют успешной работе человека: недостатки в организации производственных процессов; неблагоприятные условия труда; несовершенство системы его оплаты; ошибочность управленческих решений, недостаточная компетентность руководителя, недостатки стиля руководства, расхождения во взглядах на организацию работы, несовпадение точек зрения на решение профессиональной задачи и т. п.

Вторая группа отражает характер социальных отношений участников производственного коллектива: различия в способах оценки результатов деятельности и друг друга (предвзятая и негативная установка друг к другу); нарушение норм делового и неформального общения и т. д.

К третьей группе относятся причины, возникающие в силу личностных особенностей участников взаимодействия: психологическая несовместимость отдельных членов коллектива; характерологические недостатки (конфликтная личность); неадекватность внутренней установки статусу.

**1.2. Динамика конфликта.**

 В динамике конфликта, то есть в его реализации как процесса, выделяют следующие стадии его развития:

1) латентную стадию (предконфликтная ситуация),

2) стадию открытого конфликта,

3) стадию разрешения (завершения) конфликта.

На скрытой (латентной) стадии возникают уже все основные элементы, образующие структуру конфликта, его причины и глав­ные участники, т.е. налицо основная база предпосылок для конф­ликтных действий, в частности, определенный объект возможного противостояния, наличие двух сторон, способных одновременно пре­тендовать на этот объект, осознание одной или обеими сторонами ситуации как конфликтной.

На этой «инкубационной» стадии развития конфликта могут предприниматься попытки решить вопрос полюбовно, например от­менить приказ о дисциплинарном взыскании, улучшить условия труда и т.п. Но при отсутствии положительной реакции на эти по­пытки конфликт переходит в открытую стадию.

Признаком перехода скрытой (латентной) стадии конфликта в открытую является переход сторон к конфликтному поведению. Как отмечалось выше, конфликтное поведение представляет собой выра­женные вовне действия сторон.

Их специфика как особой формы взаимодействия состоит в том, что они направлены на блокирование достижения противником его целей и осуществление своих собствен­ных целей. Другими признаками конфликтных действий являются:

* расширение числа участников;
* нарастание числа проблем, образующих комплекс причин кон­фликта, переход от деловых проблем к личностным;
* смещение эмоциональной окраски конфликта в сторону тем­ного спектра, негативных чувств, таких, как неприязнь, нена­висть и т.п.;
* возрастание степени психической напряженности до уровня стрессовой ситуации.

Вся совокупность действий участников конфликта на его от­крытой стадии характеризуется терминам эскалация, под которым понимаются интенсификация борьбы, нарастание разрушительных действий сторон друг против друга, создающих новые предпосылки для негативного исхода конфликта.

Последствия эскалации, целиком зависящие от позиции сторон, особенно той, которая имеет большие ресурсы, силы, могут быть двух видов.

В случае несовместимости сторон, стремления к уничтожению другой стороны последствия открытой стадии конфликта могут быть катастрофическими, привести к развалу добрых отношений или даже к уничтожению одной из сторон.

В другом случае, при обоюдном стремлении сторон к снятию возникшего напряжения, взаимным уступкам, к восстановлению сотруд­ничества, конфликт вступает в стадию разрешения и завершения. Возможны два способа разрешения конфликта:

1) трансформация объективных факторов, породивших конфликт;

2) преобразование субъективной, психологической стороны, иде­альных образов конфликтной ситуации, сформировавшихся у сторон.

Однако эффективность применения этих методов может быть разной. Их использование может привести или к полному, или же лишь к частичному разрешению конфликта.

Частичное разрешение конфликта достигается, когда прекра­щается внешнее конфликтное поведение сторон, но еще не преобра­зуется внутренняя, так называемая когнитивная, интеллектуальная и эмоциональная сфера, породившая конфликтное поведение. Так, конфликт разрешается не полностью, лишь на поведенческом уров­не, когда, например, применяются административные санкции к обеим сторонам конфликта, а объективная причина конфликта не устраняется.

Полное разрешение конфликта достигается лишь тогда, когда пре­образуются оба компонента конфликтной ситуации — и на внеш­нем, и на внутреннем уровнях. Такой полный результат достигает­ся, например, при удовлетворении всех справедливых требований конфликтующей стороны или обеих сторон путем изыскания до­полнительных ресурсов.

Наиболее сложной зада­чей управления конфликтом на разрешительной стадии является преобразование субъективного образа, идеальной картины конф­ликтной ситуации у конфликтующих сторон. Проблема преобра­зования имеющихся ценностных установок, мотивов и принятие новых требует от руководителя или посредника высокого уровня психологической подготовки и опыта регулирования конфликт­ных ситуаций.

Следует также отметить, что не всегда конфликт проходит все указанные стадии: латентную (скрытую), открытую и разрешитель­ную. Так, объективно сложившаяся конфликтная ситуация может быть не замечена, не осознана теми, чьи интересы она ущемила. Тогда, естественно, конфликт не начнется. Конфликт не начнется и в том случае, если вслед за возникновением его объективных при­чин они тотчас же устраняются.

**1.3. Виды конфликтов.**

Существует многовариантная типология конфликта в зависимости от тех критериев, которые берутся за основу.

Так, например, конфликт может быть:

* внутриличностным между родственными симпатиями и чувством служебного долга руководителя),
* межличностным (между руководителем и его заместителем по поводу должности, премии между сотрудниками);
* между личностью и организацией, в которую она входит;
* между организациями или группами одного или различного статуса.

Конфликты можно классифицировать также как:

* *горизонтальные -* между рядовыми сотрудниками, не находящимися в подчинение друг к другу,
* *вертикальные -* между людьми, находящимися в подчинении друг к другу,
* *смешанные -* в которых представлены и те, и другие.

Наиболее распространены конфликты вертикальные и смешанные. Они в среднем составляют 70-80% от всех остальных. Они также наиболее нежелательны для руководителя, так как в них он как бы "связан по рукам и ногам". Дело в том, что в этом случае каждое действие руководителя рассматривается всеми сотрудниками через призму этого конфликта.

Выделяют конфликты по степени их реакции на происходящее:

* *быстротекущие* – отличаются большой эмоциональной окрашенностью, крайними проявлениями негативного отношения конфликтующих. Иногда такого рода конфликты заканчиваются тяжелыми и трагическими исходами. В основе таких конфликтов чаще всего лежат особенности характера, психического здоровья личности;
* *острые длительные* – возникают в тех случаях, когда противоречия достаточно устойчивые, глубокие, труднопримиримые. Стороны контролируют свои реакции и поступки. Разрешать такие конфликты непросто;
* *слабовыраженные вялотекущие* – характерны для противоречий, носящих не очень острый характер, либо для столкновений, в которых активна только одна из сторон; вторая стремится обнаружить четко свою позицию или избегает, по мере возможности, открытой конфронтации. Разрешение такого рода конфликтов сложно, многое зависит от инициатора конфликта.
* *слабовыраженные быстропротекающие* – наиболее благоприятная форма столкновения противоречий, однако легко спрогнозировать конфликт можно только в том случае, если он был единственный. Если после этого появляются подобные конфликты внешне протекающие мягко, то прогноз может быть неблагоприятным.

Представляет интерес типология конфликтов, в основу которой положены характер объективной ситуации противоречия и понимание данной ситуации сторонами:

* *подлинный –* когда столкновение интересов существует объективно, осознается участниками и не зависит от какого-л. легко изменяющегося фактора;
* *случайный или условный* – когда конфликтные отношения возникают в силу случайных, легко поддающихся изменению обстоятельств, что не осознается их участниками. Такие отношения могут быть прекращены в случае осознания реально имеющихся альтернатив;
* *смещенный* – когда воспринимаемые причины конфликта лишь косвенно связанны с объективными причинами, лежащими в его основе. Такой конфликт может быть выражением истинных конфликтных отношений, но в какой-л. символической форме;
* *неверно приписанный* – когда конфликтные отношения приписываются не тем сторонам, между которыми разыгрывается действительный конфликт. Это делается либо преднамеренно с целью спровоцировать столкновение в группе противника, "затушевывая" тем самым конфликт между его истинными участниками, либо непреднамеренно, в силу отсутствия действительно истинной информации о существующем конфликте;
* *скрытый* – когда конфликтные отношения в силу объективных причин должны иметь место, но не актуализируются;
* *ложный* – конфликт, не имеющий объективных оснований и возникающий в результате ложных представлений или недоразумений.

**1.4. Функции конфликта.**

Конфликты выполняют разнообразные функции. Основными из них являются диагностическая, деструктивная и конструктивная.

*Диагностическая* функция конфликта связана с пониманием причин возникшего противоборства, мотивов поведения его участников.

Один и тот же конфликт может быть деструктивным в одном отношении и конструктивным в другом, играть негативную роль на одном этапе развития, в одних конкретных обстоятельствах и позитивную на другом этапе, в другой ситуации.

*Конструктивным* конфликт бывает тогда, когда оппоненты не выходят за рамки этических норм, деловых отношений и разумных аргументов. Разрешение такого конфликта приводит к развитию отношений между людьми и развитию группы (в соответствии с одним из законов диалектики, утверждающим, что борьба противоположностей – источник развития).

*Деструктивный* конфликт возникает в двух случаях: когда одна из сторон упорно и жестоко настаивает на своей позиции и не желает учитывать интересы другой стороны; когда один из оппонентов прибегает к нравственно осуждаемым методам борьбы, стремиться психологически, подавить партнёра, унижая его.

Положительное разрешение конфликта – это, прежде всего устранение недостатков, причин, к нему приведших. А поскольку причины эти объективные (неблагоприятные условия работы, несовершенная система оплаты труда, недостатки организации труда, неритмичность работы, сверхурочные работы, несоответствие прав и обязанностей, низкий уровень трудовой дисциплины), отражающие несовершенство организации управления, то устранение их означает усовершенствование самой организации.

Признание позитивных функций конфликта не означает, что его можно и нужно целенаправленно создавать. При наличии конфликта необходимо правильно относиться к нему с точки зрения возможных положительных исходов: не подавлять, а решать его с полезным эффектом; анализировать конфликт; регулировать, направлять его на достижение полезных целей, т. е. конструктивно управлять им.

**II. Специфика педагогических конфликтов.**

 **2.1. Структура педагогического коллектива.**

Как известно, любой коллектив, в том числе педагогический, является разновидностью социальной группы. Раньше главную особенность коллектива, отличающую его от диффузной группы (простого скопления людей), видели в том, что он занят общественно необходимой деятельностью, подчиняющей интересы личности интересам общества. Ранее считалось чем сильнее такое подчинение, тем лучше. Однако в настоящем коллективе отношения личности и общества строятся на основе гармонизации их интересов, а не подчинения. И именно у такого коллектива есть признаки, свидетельствующие о высоком качестве реализации целевых и социально-психологических функций управления: организованность, сплоченность, самоуправление и развитие (совершенствование), соответствие деятельности интересам и общества, и отдельной личности.

Целевые функции, будучи основными, задают коллективу определенную структуру (под которой понимаются отношения, складывающиеся между людьми). В ней выделяются два среза: деловой и социально-психологический.

Деловая структура "обслуживает" производственную функцию, выражающую потребности общества (в школе - это потребности организации учебно-воспитательного процесса). Она складывается из делового взаимодействия, возникающего в ходе выполнения своих должностных обязанностей учителями и руководителями школы. Эти взаимодействия в вертикальном срезе (между руководимыми и руководителями) носят преимущественно управленческий характер, а в горизонтальной сфере (между учителями) – профессионально-педагогический и в меньшей степени управленческий (когда люди участвуют в управлении). В деловой структуре центральные позиции занимают руководители, наделенные административными полномочиями.

Социально-психологическая структура складывается из связей, имеющих психологическую природу. Они состоят из невидимых эмоциональных "нитей"-симпатий и антипатий, уважения, неуважения и других форм духовных связей, именуемых межличностными отношениями. В этой структуре позиции членов коллектива тоже не равны: одни пользуются большей любовью и уважением, т. е. имеют высокий социально-психологический статус, а другие обладают низким статусом, поскольку им симпатизируют мало.

Высокий социально-психологический статус дает человеку большую моральную власть – неформальный авторитет, открывающий возможность влиять на других людей. Члены коллектива, оказывающие преобладающее влияние на мысли, чувства и поступки других благодаря своему более высокому неформальному авторитету (выгодная позиция в системе межличностных отношений), называются лидерами. Понятия "неформальный авторитет" и "лидер" характеризуют место человека в социально-психологической структуре коллектива. Эта структура подчинена в первую очередь социальной функции управления - она обслуживает потребности и интересы учителей. Поэтому авторитетами и лидерами становятся те, кто вносит наибольшую лепту в удовлетворение потребностей своих товарищей, борется за их интересы.

Коллектив хорошо управляется тогда, когда его деловая и социально-психологическая структуры совпадают или очень близки. Это значит: руководители, особенно директор школы и его заместители, одновременно должны быть лидерами, пользоваться наибольшим неформальным авторитетом. Если же основными лидерами в школе являются рядовые учителя, это может затруднить деятельность руководителей. Для успешного управления как минимум необходима поддержка администрации со стороны лидеров. Если же администрация тянет коллектив в одну сторону, а неформальные лидеры – в другую, продуктивная работа невозможна.

Нередко в коллективе бывают отрицательные лидеры, оказывающие на него негативное влияние. В таких случаях возникает проблема их психологической изоляции от других путем развенчания их авторитетов в учительском коллективе. Наличие отрицательных лидеров свидетельствует обычно о незрелости коллектива, его нравственном неблагополучии.

Поскольку коллектив выполняет и производственные, и социальные функции, то членов его оценивают не только по деловым качествам, но и по нравственно-коммуникативным, культурно-эстетическим и другим, столь нужным для удовлетворения духовных потребностей личности: отзывчивости, доброжелательности, милосердию и доброте, уважительности, скромности, общительности, широкой общей культуре, делающей людей интересными и привлекательными в общении, и другим человеческим качествам. Там, где в учителе видят только работника, нет настоящего коллектива, как нет его и там, где не в цене деловые качества.

Коллектив силен входящими в него личностями. Поэтому их свободное развитие, раскрытие всех их дарований – важнейшее условие создания полноценного коллектива. Но свобода не означает вседозволенности. Демократия, ответственность и дисциплина нерасторжимы. Слаженная совместная работа базируется на общих нормах, обязательных для выполнения всеми учителями. Эти нормы устанавливаются демократическим путем, опираются на принятые коллективом решения. Смысл участия людей в управлении как раз в том и состоит, чтобы нормы, регулирующие их поведение, вырабатывались сообща, выражали интересы всех – и самих учителей, и общества в целом.

В социально-психологическом плане важным показателем успешности гармонизирующей деятельности руководителей выступает совершенство критериев оценки учителями своих коллег: если они ценят друг в друге и деловые, и человеческие качества, если они выдвигают из своей среды конструктивных лидеров, помогающих хорошо работать и жить, то это значит, что педагогический коллектив управляется правильно.

**2.2. Проблема "трудных" учителей.**

Педагогический коллектив неоднороден по своему составу. Есть учителя, исключительно добросовестные в работе и постоянно нацеленные на творчество. Они часто являются кумирами для ребят, добиваются высоких результатов в своей деятельности. Для них не существует проблемы психологической перестройки: они идут в ногу с жизнью или в чем-то даже опережают ее.

Но есть учителя и противоположного типа. По тем или иным причинам они тянут школу назад: в одних случаях - из-за низкой профессиональной культуры; в других - неуживчивости, неумения сотрудничать с коллегами и руководителями.

Каковы же психологические особенности "трудных" учителей? Директора и завучи говорят обычно о "трудных" так: это учитель "недобросовестный", "вздорный", "безответственный", "высокомерный", "нескромный", "критикан", "жалобщик", "нечестный", "неисполнительный", "недисциплинированный" и др. Отвечая на вопрос: "В чем "трудный" учитель должен бы измениться в первую очередь?"- они пишут: "Надо добросовестно выполнять свою работу, а не пытаться перекладывать ее на других. Всегда доводить начатое дело до конца, воспринимать критику, больше уважать других", "Не заниматься сплетнями, не быть двуликим, жадным, скрытным, не подталкивать доверчивых людей исподтишка на провокационные поступки", "Не кричать слишком много на уроках и переменах, быть более тактичным, скромным, не выпячивать себя на каждом шагу, не быть завистливым", "Не относиться к делу формально, а больше болеть за него", "Не быть злой, не писать анонимок, жалоб, быть добрее к людям" и т. д.

Когда сравнили "среднестатистический" психологический портрет самого "трудного" и самого приятного учителя по вам, оказалось, что они в наибольшей степени отличаются по умению правильно воспринимать критику, скромности, добросовестности и трудолюбию, готовности хорошо выполнять любую работу (а не только ту, за которую платят), доброте и отзывчивости, любви к учащимся и школе (различия около 2 баллов по пятибалльной шкале). Наименьшие различия обнаружились в степени самостоятельности в работе, эрудированности и разносторонности интересов, в уровне преподавательского мастерства, требовательности к коллегам и творческого подхода к делу. Это значит, что чаще всего делают учителя "трудным" или "легким" для руководителя особенности характера, выражающие отношения к людям, к работе, а не низкая профессиональная компетентность. Отсюда следует, что для руководителей школы самые важные достоинства педагога - это управляемость (прежде всего отношение к критическим замечаниям), добросовестность в работе (творчество необязательно), доброжелательность в общении. Если этих качеств нет, учитель становится, как правило, "трудным".

Первый, наиболее распространенный тип "трудного" учителя – *неконтактный*. Он имеет негативные установки к руководителям, проявляющиеся прежде всего в нетерпимости к их замечаниям и советам, агрессивных реакциях. Это, как правило, хороший учитель, но с гипертрофированной самооценкой и с ранимым самолюбием. Метод работы с ним должен быть рассчитан на разрушение негативных установок и формирование межличностного контакта (опираясь на механизмы "ответного отношения" и "содействия" и др.). Но здесь надо учесть следующее. В обычных, нормальных условиях эти учителя очень трудно идут на контакт - "подъехать" к ним с добрым словом или улыбкой, надеясь на взаимность, практически невозможно, так как это натыкается на эмоциональный барьер: на недоверие, неприязнь. Успех приходит обычно лишь тогда, когда учитель оказывается в неблагоприятной ситуации и остро нуждается в поддержке (ситуация "дефицита поддержки").

Второй тип трудного учителя - "*бунтарь*". Чаще всего трудность проявляется в чрезмерно резкой, часто беспричинной критике руководителей. Такое поведение вызвано неудовлетворенностью своим положением. Учитель считает, что его заслуги не получают должного признания, что ему следовало бы играть в коллективе более активную роль. Главный метод воздействия на таких учителей - смена роли и возвышение их личности, удовлетворение притязаний (если этого они заслуживают). Примечательно то, что "бунтари" особенно агрессивны по отношению к новому руководителю школы - пришельцу со стороны. Они часто объявляют ему настоящую войну, пытаются помешать ему войти в коллектив и утвердить себя в качестве руководителя.

Третий тип "трудного"- *недобросовестный*, разболтанный учитель. Главный метод его психологической перестройки- коллективное осуждение.

Но воздействовать на личность через коллектив не всегда удается. Порой встречаются такие недобросовестные учителя, которые привлекательны в личном общении и пользуются эмоциональной поддержкой своих коллег. Если вынести вопрос об их работе на собрание, можно не получить поддержки со стороны членов коллектива. Крепкие межличностные узы, усиливающие желание "не портить отношений" с товарищами по работе, часто удерживают людей от критических выступлений. И с этим приходится считаться. "Безотказно" действует лишь общественное мнение того учительского коллектива, который сплочен на основе интересов общего дела и привык к гласности, к открытому выражению своих мыслей и оценок.

Чтобы получить поддержку у коллектива, руководителям нередко приходится вести большую подготовительную работу. Иногда она может длиться месяцами. В это время главные усилия направляются на сплочение наибольшего числа педагогов вокруг руководителей школы и на психологическую изоляцию "трудного" учителя от коллег. Опираясь на общественные организации, на яркие убедительные примеры, важно показать всем, какой большой вред наносит недобросовестный учитель общему делу. В это время нежелательно обращать внимание на мелкие недостатки в работе других педагогов: нельзя одновременно бороться со многими. Критика обычно на какое-то время отдаляет членов коллектива от руководителя. Люди, которые сами подвергались недавно осуждению, на собрании не станут критиковать своего товарища и займут позицию невмешательства. В это время все силы должны быть направлены на изоляцию "трудного" и накопление сил для решения главной задачи - проведения эффективного обсуждения. Перед решающим собранием руководитель должен твердо знать, кто его поддержит и примерно какая часть коллектива будет молчать. Для успеха дела вовсе не обязательно, чтобы выступило очень много людей. Если 4-5 человек дружно выразят свое искреннее возмущение, это прозвучит как коллективный протест против нерадивого работника и окажет на него достаточно сильное эмоциональное воздействие.

Иногда для психологической перестройки учителя обсуждение в коллективе можно дополнить другим методом - постановкой условия.

Когда учитель не очень "трудный" или "трудность" связана с его низкой профессиональной компетентностью, можно эффективно использовать методы просвещения, индивидуальной беседы, рассчитанные, скорее, на переучивание. При этом успех достигается обычно лишь после длительной индивидуальной работы.

Как видим, каждый тип "трудного" учителя требует от руководителей школы использования специфических методов воздействия. Но приведенная выше типология далеко не полная. По сути удается объединить педагогов в определенные группы по типу "трудности", индивидуальные различия остаются. Поэтому работа с "трудными", как и вообще воспитательная деятельность, может увенчаться успехом лишь при творческом подходе к делу. Самое главное - глубоко изучить и понять мотивы негативных действий учителя и с их учетом выбрать способ воздействия. К сожалению, в подавляющем большинстве случаев руководителям не удается "выправить" поведение "трудного" педагога. Они готовы нарисовать десятки психологических портретов "трудных", но очень редко приходится слышать истории с благополучным концом. Как правило, рассказ завершается тем, что "трудного" или выживают из школы, или он сам уходит в другой коллектив после изнурительной борьбы. До сих пор проблема "трудного" педагога как-то терялась среди множества других проблем, о ней даже стеснялись говорить. Пора сказать о ее существовании во весь голос и привлечь к ней внимание исследователей. "Трудный" учитель есть. Значит, надо готовить руководителей к работе с ним.

В целом в психологической перестройке "трудных" работников главную роль играет изменение их реальных отношений с коллективом, с руководителями. Это помогает и в установлении с ними психологического контакта, и в перестройке их отношения к работе. Особенно важное значение имеет формирование доброжелательного, но в то же время критичного общественного мнения в педагогическом коллективе, создание в нем атмосферы взаимной требовательности. Без этого невозможно осуществить глубокую нравственную перестройку личности, изменить негативные черты его характера (недобросовестность, безответственность, косность и др.).

**2.3. Основные факторы и причины конфликтов в школе.**

Диверсификация системы образования, наличие различных культур и моделей образовательных структур, противоречия между разными группами, участвующими в образовательном процессе, можно отнести к внутренним объективным предпосылкам возникновения конфликтов. Внешние, по отношению к самой системе образования предпосылки роста конфликтов заключены в процессе трансформации общества и сопутствующих этому процессу явлений общественной жизни.

Факторы риска сегодня, приводящие к напряженности и конфликтам, определяются:

* недостатками правового обеспечения образовательной политики (расхождения с базовым законодательством; конфликты, связанные с сокращением бесплатного обучения, отсутствия кредитования образования и т.д.);
* несоответствием существования обучения новым реалиям (противоречия образования и рынка труда; конфликты, возникающие вследствие невостребованностью квалифицированного труда молодежи и т.д.);
* усилившимися внутриролевыми и межролевыми противоречиями (конфликты образования и цели молодых семей; противостояние образования и службы в армии; проблемы, связанные с вторичной занятостью учащихся и т.д.);
* расширяющимся плюрализмом форм образования и неравенством возможностей включения в них различных групп населения (неравная доступность образования для различных категорий; низкое качество образовательных услуг и т.д.).

Проводимые реформы, решив одни из перечисленных противоречий, породили другие, способствуя возникновению новых ситуаций риска (например, введение ЕГЭ, реструктуризация сельских школ, обернувшаяся их закрытием).

Сам по себе педагогический конфликт – нормальное социальное явление, вполне естественное для такого динамичного социума, каким является современная школа. Педагогическая сфера представляет собой совокупность всех видов целенаправленной социализации личности, а суть ее – деятельность по передаче и освоению социального опыта, то именно здесь необходимы благоприятные социально-психологические условия, обеспечивающие душевный комфорт педагогу, ученику и родителям[[1]](#footnote-1).

 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.

Говоря 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, протекает индивидуально. 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.

Следует отметить, что педагоги остро реагируют на оценку своих личностных данных. Педагог привык оценивать других, поэтому ему трудно согласиться с выводами о том, что неблагоприятное развитие педагогической ситуации часто предопределено его собственными лично-профессиональными слабостями и недостатками. Кроме того, большинство учителей имеют высокую личностную тревожность, в силу которой склонны драматизировать события или впадать в глубокую психологическую защиту[[2]](#footnote-2).

Как известно, демографической особенностью педколлектива является то, что большинство школьных педагогов – женщины. Как считают специалисты, в однородных 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 свет совместной деятельности и здоровых межличностных отношений. Дифференциация в сфере функционально-статусных отношений порождает социальное неравенство, которое также провоцирует психологическую напряженность.

Конфликтную ситуацию в школе не следует рассматривать как ситуацию ненормальную или вызванную недостатками управления. Средняя школа, как и любой общественный институт подобна живому организму, который время от времени переживает кризисные состояния, когда нормальный ход вещей внезапно и порой непредсказуемо нарушается ситуацией, носящей явно нездоровый характер. Конфликты могут проявиться в разной форме (скрытые, едва выраженные, вялые, с внешним соблюдением приличий, умеренные, явные или замаскированные), и до тех пор, пока они не становятся острыми, болезненными и не препятствуют нормальному функционированию, их можно считать обычной фазой развития всякого здорового организма или прочного общественного института. Временный конфликт, если он не затрагивает основных ценностей, может даже способствовать прогрессу коллектива[[3]](#footnote-3).

**2.4. Разрешение и предупреждение конфликтов:**

Конфликты в педагогической сфере неизбежны. Профессия педагога признана в числе самых тяжелых, по своей психофизиологической напряженности она стоит на уровне летчиков-испытателей и альпинистов. Поэтому одной из проблем в пе­дагогике является вопрос конструктивного разрешения конфликтов. Для этого необходимо осуществление ряда последовательных операций:

1) адекватное восприятие оппонентами друг друга. Для этого педагогу необходимо использовать приемы, способствующие регулированию эмоционального состояния;

2) диалог. В ходе диалога оппоненты уточняют отношения, позиции, намерения, цели друг друга. Они становятся более информированными и лучше представляют сложившуюся конфликтную ситуацию. Если удалось выявить и обозначить конкретные источники и причины спора, то можно переходить к завершающему этапу урегулирования конфликта;

3) взаимодействие. В ходе взаимодействия оппоненты уточняют круг проблем и варианты их решения, распределяют виды работ, назначают сроки их выполнения и определяют систему контроля.

Итак, адекватность восприятия конфликта, готовность к всестороннему обсуждению проблем, создание атмосферы взаимного доверия и совместная деятельность по разрешению существовавших проблем способствуют превращению деструктивного конфликта в конструктивный, формируют конфликтологическую культуру педагога.

Учитель, который не избегает конфликтов, а стремится их раз­решить, приобретает неоценимый личный опыт управления ими. Управление конфликтом предполагает не только регулирование уже возникшего противостояния, но и создание условий для его предупреждения. Причем наибольшую значимость из двух указанных задач управления имеет профилактика. Именно хорошо поставленная работа по предупреждению конфликтов обеспечивает сокращение их числа и исключение возможности возникновения деструктивных конфликтных ситуаций.

Вся деятельность по предупреждению конфликтов представляет собой одно из конкретных выражений человеческой способности обобщать имеющиеся теоретические и эмпирические данные и на этой основе предсказывать, прогнозировать будущее, распространяя, таким образом, область познанного на еще непознанное. Эта человеческая способность имеет особое значение в управленческой деятельности. Справедливо говорят, что руководить — значит предвидеть.

Профилактика конфликта и представляет такой вид управленческой деятельности, который состоит в заблаговременном распознании, устранении или ослаблении конфликтогенных факторов и ограничении таким путем возможности их возникновения или деструктивного развития в будущем. Успех этой деятельности определяется рядом предпосылок:

1) знанием общих принципов управления социальными организациями, формулируемых современной теорией менеджмента, и умением использовать их для анализа конфликтных ситуаций;

2) уровнем общетеоретических знаний о сущности конфликта, его причинах, видах и этапах развития, которые формулируются конфликтологией;

3) глубиной анализа на этой общей теоретической основе конкретной предконфликтной ситуации, которая в каждом отдельном случае оказывается уникальной и требующей особого комплекса методов и средств по ее улаживанию;

4) степенью соответствия избранных методов корректировки сложившейся опасной ситуации ее конкретному содержанию; эта адекватность используемых средств реальной ситуации зависит не только от глубины теоретических знаний возможных участников конфликта, но и от их умения опереться на свой опыт и интуицию.

Из этого следует, что деятельность по предупреждению конфликтов является весьма непростым делом. Поэтому возможности профилактической деятельности не следует переоценивать, хотя ею нельзя и пренебрегать.

К сожалению, необходимо отметить, что система образования по своей природе будучи довольно консервативным институтом, в меньшей степени способна к быстрому освоению и внедрению методов цивилизованного разрешения конфликтов, основанных на партнерских взаимоотношениях и базирующихся, прежде всего, на западных ценностях и нормах поведения.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проблема формирования педагогического коллектива стояла остро всегда. Ещё острее стоит вопрос о создании в нём такого настроения, чтобы учебно-воспитательный процесс был эффективным.

Психологический климат в педагогическом коллективе, прежде всего, проявляется в настроении его членов и, как было показано выше, определяет их работоспособность, психологическое и физическое самочувствие, формирует эмоциональный настрой и работоспособность учеников.

В конечном итоге настроение педагогов определяется всегда особенностями руководства данной школой. Возможности руководителей школы в управлении эмоциональной атмосферой педагогического коллектива очень велики. Одной из главных социально-психологических функций директора является сплочение педагогического коллектива. Сплочённость коллектива способствует повышению его воспитательных возможностей, сокращению текучести кадров. Сплочённый коллектив – коллектив устойчивый, способный противостоять действию внутренних и внешних сил, направленных на ослабление или разрушение связей между его членами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аллахвердова О.В., Викторов В.И., Иванов М.В., Иванов Е.Н., Кармин А.С., Липницкий А.В. - «Конфликтология» Санкт- Петербург, 2000г.
2. Аникеева Н.П. «Учителю о психологическом климате в коллективе» Москва 1983г.
3. Воронин Г.Л. Конфликты в школе // Социологические исследования. – 1994. - №3. – С.94
4. Гришина Н.В. Психология конфликта.- Спб: Питер, 2000.
5. Журавлёв В.И. Основы педагогической конфликтологии. – М., 1995.
6. Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. М. 1999. – С.24.
7. Кичанова И.М. Конфликт: за и против. – М., 1978.
8. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию.- М.: Владос, 2000.
9. Ольшанский В.Б., Волжина Н.Ю. Школьник в изменяющемся обществе /// Социологические исследования. – 1999. - №6. – С.63.
10. Роль руководителя в разрешении конфликтов // журнал «Завуч» № 2, 1999.
11. Рыбакова М.М. Разрешение педагогических конфликтов. – М., 1985.
12. Сорокина А.И. Проблемы конфликтности в педагогической психологии .-М.: Владос, 1999.
13. Хоменвей Е.К. Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. – М., 1986.
14. Шакуров Р.Х. «Социально – психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив» Москва 1990г.
15. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. – М., 1995.
16. Школьные технологии // № 2, 1997.
1. Воронин Г.Л. Конфликты в школе // Социологические исследования. – 1994. - №3. – С.94 [↑](#footnote-ref-1)
2. Ольшанский В.Б., Волжина Н.Ю. Школьник в изменяющемся обществе /// Социологические исследования. – 1999. - №6. – С.63. [↑](#footnote-ref-2)
3. Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. М. 1999. – С.24. [↑](#footnote-ref-3)