

Семчук Л. А.

Социально-перцептивные и рефлексивные аспекты конфликта

(ученик и учитель)¹

Межличностное понимание в конфликтной ситуации — одна из чрезвычайно важных, но мало разработанных проблем психологии общения. Многие исследователи неоднократно указывали на то, что процессы межличностного понимания выступают существенным фактором, определяющим специфический характер порождения, развития, разрешения межличностного конфликта, но объектом специального исследования этот фактор становился практически редко. Можно назвать лишь небольшое число работ, в которых достаточно бегло затрагивается вопрос о зависимости протекания и разрешения конфликтных ситуаций от особенностей межличностного понимания и самопознания.

Нами было предпринято конкретное изучение понимания — понимание ученика в конфликтной ситуации учителями, продуктивно разрешающими конфликт, и неразрешающими.

Для определения учителей экспериментальных групп мы применяли метод ретроспективного анализа конфликтных ситуаций, который осуществлялся с помощью разработанного нами опросника. Учителям был предложен ряд вопросов, направленных на выявление понимания ими сущности, причин конфликта, допущенных ошибок поведения в конфликтных ситуациях, способов разрешения конфликта, степени удовлетворенности выходом из него. По ответам на эти вопросы экспертные судьи определили степень продуктивности разрешения учителем конфликта. На основании оценок экспертов выводился средний балл по каждому параметру и суммировался для каждого испытуемого. Значимость различий между возможной суммой баллов и реальной, которая была получена испытуемыми по методу экспертных оценок, определялась с помощью критерия Х. В группу с продуктивным разрешением конфликта вошли испытуемые с критерием различия при $P < 0,1$, в группу с непродуктивным разрешением вошли испытуемые с критерием разрешения при $P < 0,01$, $P < 0,001$.

Учителям обеих групп было предложено дать характеристику ученику, с которым учитель находился в конфликте. Затем выполнялся количественно-качественный анализ этих

¹ Семчук Л.А. Социально-перцептивные и рефлексивные аспекты конфликта (ученик и учитель) // Мир психологии: научно-методический журнал. – № 1 (33). – М; Воронеж: Московский психолого-социальный институт РАО, 2003. – Сс. 218-228. [Текст приводится в сокращении].

характеристик. Значимость различий в понимании ученика в конфликте учителями обеих групп определялась с помощью критерия X.

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

Испытуемые первой группы («продуктивные») называют 344 качества личности ученика, испытуемые второй группы («непродуктивные») — 166 ($P < 0,001$), т. е. в два раза меньше. Испытуемые первой группы называют 196 положительных качеств, в то время как учителя с непродуктивным разрешением конфликта отмечают всего 13 положительных качеств ($P < 0,001$). Полагаем, что характер соотношения положительных и отрицательных качеств при понимании учителем учащихся свидетельствует о позиции учителя в конфликте и влияет на характер его разрешения. Даже в самой напряженной ситуации у учителей первой группы проявляется ориентация на положительные стороны личности ученика.

В характеристиках учителей обеих групп наибольший объем занимает фиксирование коммуникативных черт характера личности ученика. Однако учителя первой группы эти качества называют намного чаще ($P < 0,001$). Учителя данной группы особенно часто называют положительные коммуникативные качества, в то время как учителя второй группы фактически не видят у учеников положительных коммуникативных качеств.

Разнородность коммуникативных черт характера, названных учителями первой группы, по сравнению с учителями второй группы шире в 2,4 раза. Такие качества, как бестактность, неуважение к учителю, резкость, независимость, общительность, называются испытуемыми обеих групп. Учителя первой группы, в отличие от учителей второй группы, называют такие качества, как тактичность, дружелюбие, уважение к учителю, гибкость, доброту, мягкость, отзывчивость, доброжелательность, честность, открытость, искренность, справедливость, откровенность, понимание другого, доверие, душевность, прямоту, незлопамятность, вежливость, объективность, правдивость, бескорыстность, чуткость. Только испытуемые первой группы назвали такие отрицательные качества учеников, как невнимательность, недоверие, резкость, безучастность, замкнутость, бездушие. В характеристиках; составленных учителями второй группы, называются такие качества ученика, как злобность, назойливость, лживость, лицемерие, грубость. Монологический стиль общения, нередко свойственный испытуемым второй группы, сужает видение коммуникативных качеств ученика.

Волевые качества, названные испытуемыми обеих групп, представлены в одинаковом объеме (различия статистически незначимы). Однако учителя с непродуктивным разрешением конфликта не называют ни одного положительного качества воли ученика, в то время как в характеристиках испытуемых с продуктивным разрешением конфликта представлены и положительные и отрицательные качества воли.

Разнородность волевых качеств, названных учителями первой группы, в два раза шире, чем у «непродуктивных», причем она увеличивается за счет фиксирования положительных качеств.

Наиболее часто в обеих группах испытуемых при оценке степени развитости и представленности волевых качеств ученика называют такие, как несобранность, упрямство, несдержанность. Учителя первой группы чаще фиксируют такие положительные качества, как решительность, настойчивость, силу воли, сдержанность, целеустремленность, активность, инициативность, а среди отрицательных — растерянность, отсутствие целеустремленности, пассивность, отсутствие настойчивости. Данные качества «непродуктивные» учителя не называют. В ученике они видят такие отрицательные качества, как развязность, недисциплинированность, лень.

Учителя первой группы чаще называют интеллектуальные качества ($P < 0,01$). Положительные интеллектуальные качества они отмечают в шесть раз чаще, чем учителя второй группы. Перечень интеллектуальных качеств у учителей первой группы в два раза шире, чем у учителей второй группы.

Обеим группам испытуемых свойственно отмечать такие интеллектуальные качества, как сообразительность (несообразительность), легкомысленность, прямолинейность. Испытуемые с продуктивным разрешением конфликта называют также: интеллектуальность, чувство юмора, эрудицию, находчивость, рассудительность, любознательность, умение аргументировать. Данные качества испытуемыми второй группы вообще не называются.

Учителя обеих групп выделяют рефлексивные черты характера ученика. При этом в первой группе данные качества фиксируются чаще ($P < 0,05$). Положительные рефлексивные качества называются учителями с продуктивным разрешением конфликта в пятнадцать раз чаще, а отрицательные в два раза реже, чем испытуемыми с непродуктивным разрешением конфликта. Разнородность рефлексивных черт характера ученика, названных «продуктивными» учителями, также шире (в полтора раза).

Обе группы испытуемых фиксируют такие рефлексивные черты характера, как гордость, капризность, эгоизм, самолюбие, самоуверенность. Только испытуемые с продуктивным разрешением конфликта отмечают скромность ученика, самокритичность, аккуратность, застенчивость, серьезность, уверенность в себе, требовательность к себе, честолюбие, тщеславие, своенравность. «Непродуктивные» учителя видят в ученике зазнайство, нескромность, хитрость, высокомерие, «отсутствие угрызений совести», причем разнородность отрицательных рефлексивных черт характера ученика, называемых ими, в два раза шире. Следует отметить, что понять рефлексивные черты характера, которые, по мнению Б. Г. Ананьева, формируются позже всех других черт, наиболее трудно. Понимание их учителем возникает на самых поздних этапах развития педагогической социальной перцепции.

«Продуктивные» учителя также намного чаще фиксируют эмоционально-динамические качества, чем испытуемые второй («непродуктивной») группы ($P < 0,01$). Учителя второй группы редко характеризуют эмоционально-динамические качества, плохо проникают в эмоциональную сферу ребенка. Эта группа учителей отметила только отрицательные эмоционально-динамические качества, в то время как учителя первой группы видят и положительные и отрицательные качества ученика, они пытаются проникнуть в эмоциональную сферу ребенка, войти в его положение. Это связано с высокой эмоциональной насыщенностью конфликтного взаимодействия. Разнородность эмоционально-динамических качеств, названных данной группой учителей, в два раза шире, чем у учителей второй группы.

Общим для обеих групп испытуемых является фиксирование таких эмоционально-динамических качеств ученика, как вспыльчивость, неуравновешенность. Наиболее часто учителя первой группы отмечают уравновешенность ученика, жизнерадостность, живость, указывают на то, что в конфликте он был спокойным или, наоборот, переживал, был растерян, подавлен, встревожен, испытывал страх, беспокоился, отмечают легкую возбудимость некоторых учеников. Испытуемые данной группы фиксируют не только внешние проявления переживаний, но и их глубинное содержание. В данном случае мы можем говорить о проявлении у «продуктивных» эмпатии.

В отличие от испытуемых с продуктивным разрешением конфликта, «непродуктивные» отмечают агрессивность учащихся, раздражительность, безразличие, равнодушие.

Социально-перцептивные умения ученика, знание им предмета, оценка его личности в целом также характеризуются «продуктивными» учителями полнее, чем «непродуктивными». Говоря о личности ученика в целом, они дают ему более общую целостную характеристику.

Учителя первой группы называют как отрицательные, так и положительные качества ученика (соответственно 55 % и 43 %). Отрицательная оценка поведения ученика испытуемыми данной группы обычно дается на фоне общей положительной оценки его личности. Испытуемые же второй группы личность ученика в целом оценивают в основном отрицательно (92 %). Внимание учителей данной группы явно смещается на восприятие негативных качеств личности ученика. Поле внимания в конфликте у них сужается, учитель сосредоточивается только на тех качествах ребенка, которые проявляются в его поведении в ходе конфликта. К сожалению, эти учителя не связывают отрицательные черты, которые проявляются в личности ученика в ходе конфликтного взаимодействия (грубость, резкость, бестактность, раздражительность, несдержанность и др.), с отсутствием у самих себя такта, наличием мелочной опеки, подозрительности, игнорированием позиции ученика. Учитель не понимает, что он своим нетактичным поведением актуализирует такое же поведение ученика, не учитывает того, что агрессия ученика часто выражает протест против бестактного поведения учителя. Видение в ученике в основном отрицательных качеств препятствует глубокому и разностороннему пониманию его личности, способствует закреплению упрощенных схем восприятия и оценки. Отсюда возникают трудности проникновения в мотивы поведения, выявление противоречий в нем, особенностей личности ученика.

Другая линия нашего исследования — выявление специфических черт понимания учителем учащихся, связываемого с выявлением внутренних особенностей и условий их развития, личностного становления, динамики развертывания их взаимоотношений в связи с обстоятельствами жизни и расширением деятельности учащихся, тенденций ее изменения. Проявление этих черт свидетельствует о творческом рефлексивном познании другого, в данном случае ученика. Мы проследили динамику проявлений такого творческого понимания учащихся у учителей обеих групп по критериям, выявленным К. В. Вербовой и С. В. Кондратьевой: определение восприимчивости ученика к воспитательным воздействиям (или отсутствие ее), прослеживание зависимости поведения ученика от внешних условий, сравнение качеств, проявленных учеником в конфликте, с качествами вне конфликта, динамика восприятия психики ученика в его развитии, раскрытие противоречий его личности, степень выраженности отдельных личностных свойств ученика, указание на

нестабильность, незавершенность развития отдельных личностных качеств, несоответствие поступка, внешнего поведения подлинной сущности личности ученика, прослеживание динамики чувств ученика, выявление мотивов поведения, соотнесение актуального и потенциального в развитии личности ученика.

Для обеих групп испытуемых характерен такой критерий творческого понимания ученика, как определение восприимчивости ученика к воспитательным воздействиям. Так, например, испытуемые первой группы отмечают: «Слабо поддается воспитательным воздействиям»; «Восприимчив к ласке, доброму слову» и др. Приведем примеры из характеристик, составленных испытуемыми второй группы: «Никакие замечания на него не действуют»; «Использовала все методы, но ничего не помогло» и др.

Учителя обеих групп раскрывают противоречия личности и ученика, но учителя второй группы делают это реже. Видение противоречий личности ученика — наиболее выраженный критерий понимания ученика учителями первой группы. Характеризуя ученика, они отмечают: «Способен, но недисциплинирован», «Отличается умением добиваться цели, но эгоистична», «В учебе нецелеустремленный, ненастойчивый, хотя в других делах класса проявляет самостоятельность, решительность, активность, находчивость и даже собранность» и др.

Испытуемые обеих групп отмечают степень выраженности отдельных личностных качеств ученика («недостаточно выдержан»; «слишком эгоистичен»; «очень активная», «восприимчива», «очень грубый» и др.), однако испытуемые первой группы используют этот прием значительно чаще.

Для характеристик испытуемых обеих групп характерно наличие рефлексивных высказываний, связанных с эмоциональной сферой ученика. При этом «продуктивные» отмечают ее динамику и противоречивость: «Ученица была взволнована, но быстро успокоилась»; «Переживал долго»; «Вначале был очень встревожен», «Испытывала беспокойство, однако внешне этого не проявляла». Иной характер высказываний учителей второй группы: «агрессивен», «раздражен», «равнодушен» и др.

Учителя обеих групп пытаются анализировать мотивы поведения ученика. Учителя первой группы называют, например, такие мотивы: «Причинами его недобросовестности, шутовства, по-видимому, является отсутствие вообще всяких учебных мотивов, их несформированность еще в младших классах»; «Мотив его поступка, на мой взгляд, благородный, вот только форма выражения не совсем удачная»; «Хотел, чтобы на него обратили внимание». В то же время учителя второй группы отмечают: «Хотел проверить, как

я буду реагировать»; «По-видимому, хотел мне насолить» и др. Учителя данной группы не пытаются разобраться в истинных мотивах поступков учащихся, «приписывают» им наиболее вероятные, с точки зрения педагога, мотивы поведения, которые в наибольшей степени оправдывают поведение учителя в конфликте.

Кроме того, учителя первой группы, в отличие от учителей второй группы, прослеживают зависимость поведения ученика от внешних условий: «Ребенок болезненно переживает уход отца из семьи. Возможно, его поведение обусловлено данной ситуацией». Они сравнивают качества, проявленные учеником в конфликте, с качествами, характеризующими его обычное поведение (вне конфликта): «Обычно мальчик сдержанный, тактичный. Проявление грубости было для меня неожиданностью». Учителя первой группы пытаются проследить динамику развития психики ученика: «Ученица не совсем добросовестная, хотя сообразительная. Все ее проблемы от установки на легкий труд плюс дефекты трудового воспитания, повышенный интерес ко всему, что вне школы, иждивенчество, лень, недисциплинированность. Однако в результате конфликта чувствую, что у нее «просыпаются» совесть, ответственность, понимание реальных трудностей, осознание допущенных ошибок. Обрела во многом себя как личность. Стала более искренней. Изменила отношение к ребятам... Улучшила отношение к учебе».

Учителя первой группы также указывают на нестабильность, незавершенность развития отдельных личностных качеств ученика: «Не всегда приветлив»; «Бывает бестактен», «Малоактивный»; «Не хватает добросовестности, трудолюбия»; «Пассивный, но если дело по душе — принимает активное участие».

«Продуктивные» видят несоответствие поступка, внешнего поведения подлинной сущности личности ученика: «Девочка чуткая, добрая, справедливая, однако в данной ситуации была беспринципной и непоследовательной». Они соотносят актуальное и потенциальное в развитии личности ученика, приоткрывают его возможные достижения: «Думаю, что мальчик в общем неплохой. Однако прослеживается несформированность учебных интересов. Вспыльчив, бестактен, не всегда добросовестный. Но подкупает эмоциональностью, мягкостью, открытостью. Если опираться на эти качества, то, на мой взгляд, все будет благополучно»; «Девочка своенравная, обидчивая, немного эгоистка. Бывает очень доброй, однако прямолинейность и категоричность иногда мешают в общении... Радует, что она каждое явление анализирует, пытается выразить свое отношение». У испытуемых с непродуктивным разрешением конфликта высказывания такого рода отсутствуют.

В характеристиках учителей четко прослеживаются приемы социально-перцептивной рефлексии. Это — рефлексивные действия, направленные на уточнение, перепроверку, осмысление своих собственных представлений об ученике. Рефлексивные действия — высший уровень умственных действий, благодаря которым достигался творческий характер понимания ученика. Это такие действия, как уточнение, сомнение, вопрос, утверждение, выражение уверенности, выдвижение гипотез о скрытых целях и мотивах поведения ученика, прогноз поведения и развития личности ученика, проектирование ее, анализ результатов воспитательных воздействий, видение динамики развития отношений с учеником, установка на познание личности ученика.

Учителя первой группы применяют рефлексивные действия в семь раз чаще, чем учителя второй группы. При этом разнородность используемых приемов у «продуктивных» в полтора раза шире, чем у испытуемых второй группы.

Учителям обеих групп свойственно такое рефлексивное действие, как постановка вопроса. Однако существует различие в частоте применения данного приема. Испытуемые первой группы используют этот прием значительно чаще, что, по-видимому, свидетельствует о более выраженном аналитическом подходе к пониманию ученика («Правильно ли я его понимаю?», «Только ли он не прав?» и др.).

Обе группы испытуемых используют такой прием, как утверждение. Однако учителя второй группы данный прием используют в два раза чаще («Да, он был прав!», «Он эгоист» и др.), что свидетельствует о большой безапелляционности их мнений.

Испытуемые первой группы очень часто используют предположение («Возможно, он не думал о последствиях»; «Наверное, она и не предполагала» и др.), в то время как у «непродуктивных» учителей предположение встречается значительно реже.

Испытуемым обеих групп присущ такой прием, как выражение уверенности в правильности некоторых своих представлений о личности ученика («Я уверена, что он понимает»; «Безусловно, он был не совсем прав» и др.).

Учителя обеих групп указывают на переосмысление учеником своей позиции в результате разрешения конфликта. Так, например, «продуктивные» учителя отмечают: «Радует, что ученица стала более критичной в отношении себя, пытается анализировать свои поступки. Похоже, что она начала понимать свою неправоту, отмечает проявление некоторых своих негативных качеств». Приведем примеры из характеристик

«непродуктивных». «Он так ничего и не понял», «Сомневаюсь, что до нее что-то "дошло" » и др.

Учителя первой группы значительно чаще выдвигают гипотезы о скрытых целях и мотивах поведения ученика («Возможно, ему неуютно в коллективе класса»; «Наверное, хотел самоутвердиться»). Намного чаще они прогнозируют и развитие личности ученика: «Думаю, что при повторении подобной ситуации, ученица поступит иначе. Я уверена, что она поняла, что грубость, несдержанность, бестактность не лучшие «помощники» при выяснении некоторых вопросов. Чувствую, что в ней заложено много хорошего и это поможет ей конструктивно строить отношения с окружающими». Испытуемые с продуктивным разрешением конфликта при прогнозировании поведения других в основном опираются на понимание зрелости поступков, нравственных и волевых качеств ученика. Дается объяснение того или иного прогноза. Просматривается ориентация на понимание скрытых тенденций развития, проникновение в зарождающиеся новообразования. У испытуемых с непродуктивным разрешением конфликта прогноз носит отрицательный характер без проникновения в положительные качества личности ученика: «Ничего хорошего из него не получится».

Испытуемые обеих групп анализируют результаты воспитательных воздействий. Так, учителя первой группы отмечают: «Ученица стала более искренней. Нет желания грубить. Принимает требования, просьбы учителя. По-видимому, данные методы (привлек к оказанию помощи учителю, сделал своим помощником, индивидуальные беседы) были более эффективными, чем обращение к администрации, вызов родителей в школу».

Приведем примеры анализа результатов воспитательных воздействий из характеристик учителей второй группы: «Постоянно нарушает дисциплину на уроках. Почти по всем предметам «двойки». На уроках занимается чем хочет, разговаривает, грубит всем подряд. Я нервничаю, растеряна, не знаю, как продолжать урок. Пытаюсь выгнать из класса — не уходит. Вызываю к доске — выходит, но работать не хочет. «Угрожаю» двойкой — начинает работать. Ставлю «три». До конца урока успокаивается. На следующем уроке приблизительно то же. Никаких сдвигов»; «Беседы, вызов родителей в школу, замечания дают временный результат. Считаю, что трусость, лень, эгоизм, подхалимство в нем останутся. Бесполезно заниматься его воспитанием».

Испытуемым первой группы, в отличие от испытуемых второй группы, свойственны также такие приемы рефлексии, как уточнение («Не столько злой, сколько "ершистый"»; «То есть, я считаю, что...» и др.) и сомнение («Не уверена, до конца ли он осознал свой

поступок», «Сомневаюсь, что я правильно его поняла» и др.). Они выделяют причинно-следственные связи, что позволяет «продуктивным» фиксировать не только открытые факты поведения ученика, но обнаруживать также и скрытые причины его развития, раскрывать содержание противоречивого процесса, в котором формируется и развивается личность данного ученика: «Ситуация в семье такова, что он озлобился и в школе играет роль "шута"»; «Недостаток внимания, тепла, любви в семье привел к тому, что она стала замкнутой, недоброй, "ершистой"». Указаний на причинно-следственные связи у «непродуктивных» не выявлено. Учителя данной группы опираются лишь на оперативно-текущую информацию о личности ученика. Не учитывая ее ведущих свойств, испытуемые с непродуктивным разрешением конфликта при этом реагируют на отдельные проявления личности данного ученика. Стратегия отсутствует. Основные цели воспитания учителя этой группы пытаются осуществить в рамках лишь одной ситуации, в то время как учителя с продуктивным разрешением конфликта пытаются реализовать их в течение более длительного времени. А это позволяет проектировать личность ученика и ставить задачи воспитания: «Пассивна, надо чаще привлекать к участию в делах класса», «Равнодушный эгоист, очень своенравен, но есть и хорошие качества: честность, принципиальность, тактичность. Надо на них опираться». В характеристиках имеются высказывания, выражающие динамику отношения учителя к ученику, с которым он взаимодействовал в конфликте. Как показал анализ характеристик, у «продуктивных», по их мнению, динамика отношений в основном приобретает позитивный характер («Отношения с учеником улучшились»; «Обиды на него нет»; «Отношения наладились, мы поняли друг друга»); в то время как для «непродуктивных» это в основном негативное отношение («Отношения не улучшились»; «Пусть заслужит мое хорошее отношение»; «Он меня раздражает») причем динамика отношений не прослеживается.

Нами выделен также такой прием рефлексии, как установка на познание ученика, которая определяет общее отношение учителя к ученику и от наличия которого, на наш взгляд, зависит глубина проникновения в личность ребенка («Старалась понять», «Не хочу о нем даже думать» и др.).

Испытуемыми с непродуктивным разрешением конфликта данные приемы не используются.

Ситуация конфликта активизирует перцептивно-рефлексивные процессы, что, в свою очередь, способствует его продуктивному разрешению. Об этом свидетельствует более высокий уровень социально-перцептивной рефлексии у учителей с продуктивным

разрешением конфликта. Несомненно, что одним из условий формирования способности к творческому урегулированию конфликта с учащимися является развитие учителем социально-перцептивных и рефлексивных процессов и свойств личности. Таким образом, «продуктивным» учителям свойствен высший уровень социальной перцепции — личностно-рефлексивный, т. е. такой, в котором отражается личность учителя и его, способность к рефлексии. Это проявляется в гуманизации содержания мотивов и их силе. Эти характеристики связаны: выраженность рефлексии свидетельствует о силе мотивации познания учащихся учителем.

Понимание учителем личности учащегося осуществляется на различных уровнях: логическом, чувственном и аффективном. Интерпретация поступков, поведения и деятельности ученика, выявление системы взаимосвязей его качеств, психических состояний, анализ генезиса их относятся к логическому уровню (к этому уровню мы отнесли вышеперечисленные критерии творческого познания учителем учащихся и другие проявления осмысления данных восприятия ученика). Выделение субъектом фактов поведения и деятельности другого человека относится к чувственному уровню понимания («активный», «настойчивый», «контактный», «не умеет сдерживаться» и др.), а проявление эмоционального отношения учителя к ученику — к аффективному уровню («он радуется», «вызывает негативные чувства», «мне досадно», «обидно» и т. п.).

У учителей с продуктивным разрешением конфликта наиболее высоким является логический уровень понимания ученика (57 %), что говорит о тенденции осмысления своих наблюдений об ученике и развитой педагогической рефлексии. Чувственный уровень составляет 33 %, аффективный — 10 %.

У учителей с непродуктивным разрешением конфликта чувственный уровень понимания учеников составляет 66 %, т. е. в два раза выше, чем у учителей с продуктивным разрешением. Аффективный уровень понимания у них составляет 20 %, что также выше в два раза, чем у испытуемых с продуктивным разрешением конфликта. Более высокий аффективный уровень у непродуктивно разрешающих конфликт, по сравнению с «продуктивными», объясняется негативным характером их эмоций и преимущественным видением отрицательных качеств ученика. У учителей с продуктивным разрешением конфликта эмоции в основном положительные, они не блокируют, а, наоборот, повышают уровень интеллектуального анализа. Это позволяет им адекватно понимать глубоко скрытые качества ученика, проявляющиеся в конфликте. Логический уровень понимания учеников у

непродуктивно разрешающих конфликт, по сравнению с учителями, разрешающими его продуктивно, в четыре раза ниже (14 %).

Структура понимания учителем ученика в конфликте определялась с помощью контент-анализа характеристик. Сначала выявлялись структурные единицы (качества) этого понимания, а затем подсчитывалось количество встречаемости качеств (пар блоков качеств). На основе этих данных сначала составлялась матрица, а затем строился граф, отражающий структуру представлений учителей об ученике. Компонентами этих графов явились блоки качеств, названных учителями в характеристиках: коммуникативные (К) волевые (В), интеллектуальные (И), рефлексивные (Р), социально-перцептивные (СП), эмоционально-динамические качества (ЭД), отношение к труду (ОТ), знание предмета (ЗП), общая оценка личности (ООЛ). В каждый граф вошли лишь те компоненты, связи между которыми статистически значимы.

Все графы, отражающие структуры представлений об ученике у учителей с продуктивным и непродуктивным разрешением конфликта, совпадают по следующим компонентам: коммуникативным, волевым, интеллектуальным, рефлексивным, эмоционально-динамическим, отношению к труду.

Центром обеих структур являются коммуникативные черты характера учеников. Общим для обеих структур является также то, что с коммуникативным центром наиболее тесно связаны волевые, интеллектуальные и рефлексивные блоки качеств. Эти компоненты в рассматриваемых структурах имеют наибольшее количество связей с другими компонентами (после коммуникативного центра). Следовательно, в конфликтном взаимодействии представлены не только коммуникативные, но и волевые, рефлексивные, интеллектуальные качества участников конфликта. Чем больше качества представлены в понимании другого человека (ученика), тем продуктивнее разрешение конфликта.

Из всех групп качеств, зафиксированных нами в характеристиках испытуемых, ни в одну из структур не вошел такой компонент, как знание предмета. Он упоминается в характеристиках, но не играет значимой роли в конфликте.

Структура понимания учителем ученика в конфликте с продуктивным его разрешением отличается от структуры понимания ученика испытуемыми второй группы большим количеством блоков качеств (в структуру понимания учащихся «продуктивными», кроме общих для обеих структур блоков качеств, вошли такие блоки, как социально-перцептивный и общая оценка личности, отсутствующие в структуре «непродуктивных») и значительно более тесными связями между ними ($P < 0,001$). Это свидетельствует о том, что

«продуктивные» в большей степени, чем «непродуктивные», способны представить оценку личности ученика в целом, глубоко проникнуть в нее, что благоприятствует продуктивному разрешению конфликта.

В структуре понимания учащихся «продуктивными» прослеживаются тесные взаимосвязи коммуникативного блока интеллектуальных, волевых, рефлексивных, эмоционально-динамических, социально-перцептивных качеств с блоками общей оценки личности. Причем эти блоки между собой также тесно взаимосвязаны и имеют в 3 — 4 раза большую тесноту связей, чем у «непродуктивных».

Интеллектуальные качества имеют четыре связи у «продуктивных», у «непродуктивных» — три. У «продуктивных» выявлена достаточно сильная связь между интеллектуальными качествами и отношением к труду.

Волевые качества у «продуктивных» имеют пять связей, особенно тесная связь с отношением к труду. Связь волевых качеств с отношением к труду у «непродуктивных» отсутствует. У «непродуктивных» отношение к труду связано только с коммуникативными чертами, в то время как у «продуктивных» отношение к труду связано с интеллектуальными, рефлексивными, волевыми и коммуникативными чертами.

Рефлексия учеников в структуре у испытуемых первой и второй группы имеет одинаковое количество связей, но у «продуктивных» эти связи в два-три раза теснее.

Таким образом, структура понимания «продуктивными» учителями ученика отличается от структуры понимания ученика «непродуктивными» учителями большим количеством входящих в нее компонентов и более тесными связями между ними ($P < 0,001$) и имеет более целостный системный характер. Это свидетельствует о том, что «продуктивные» в большей степени, чем «непродуктивные», способны оценить личность ученика в целом.

Познание учащихся учителями первой группы, в отличие от учителей второй группы, является более полным и глубоким, с преобладанием в представлениях об учениках положительных качеств. Понимание учащихся учителями данной группы носит творческий характер, что проявляется в умении выделить индивидуальное своеобразие личности каждого ученика, тенденции его развития, а также в наличии высокого уровня социально-перцептивной рефлексии. Все это способствует продуктивному разрешению конфликта, направленному на формирование положительных черт личности и учителя и ученика.

Непродуктивным учителям присущи ситуативность, поверхностность и стереотипность понимания учеников, преобладание в представлениях о них отрицательных качеств. Уход от решения социально-перцептивных проблем является для них одним из проявлений психологической защиты, что, в свою очередь, негативно влияет на протекание конфликта.

Одним словом, межличностное понимание лежит в основе не только решения конфликта, но и уровня личностного роста обеих сторон, в данном случае ученика и учителя.