

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ)

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»



**СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ
«ПЕДАГОГИКА БЕСКОНФЛИКТНОСТИ
В ДИСКУРСЕ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК»**

в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№1024122500038-4-5.3.1) по теме «Теоретические и методологические основы педагогики бесконфликтности»

Горловка
2025

УДК 37.015.3
ББК 74+88.6
В27

*Рекомендовано к изданию на заседании Учёного совета
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»
(протокол № 5 от 27.11.2025 г.)*

Редакционная коллегия:

д-р филол. наук, проф. **Кочетова С. А.**,
д-р филол. наук, проф. **Герасименко И. А.**,
д-р филол. наук, проф. **Дербенёва Л. В.**,
д-р пед. наук, проф. **Алфимов В. Н.**,
д-р пед. наук, проф. **Красношлыкова О. Г.**,
д-р филол. наук, проф. **Любимцева-Наталуха Л. Н.**,
канд. пед. наук, доцент **Погромская А. И.**,
канд. психол. наук, доцент **Андреева И. А.**,
канд. психол. наук, доцент **Новикова Н. В.**

Педагогика бесконфликтности в дискурсе гуманитарных наук :
В27 сб. научных статей / ред. Л. Н. Любимцева-Наталуха – Горловка : Изд-во
ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова», 2025. – 240 с.

ISBN 978-5-907859-57-9

Сборник включает научные материалы – статьи по итогам работы XII Международной очно-заочной научно-практической конференции «Современная гуманитаристика как фактор духовности народов в эпоху вызова» (15 ноября 2025 г., Горловка). Рассматриваются проблемы конфликта в разных областях гуманитарного знания, педагогики бесконфликтности, конструктивного конфликта, педагогической конфликтологии, вопросы подготовки компетентного педагога.

Предназначено для преподавателей, учителей, психологов-практиков, студентов и аспирантов вузов, научных работников и родителей.

**УДК 37.015.3
ББК 74+88.6**

ISBN 978-5-907859-57-9

© Изд-во ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова»

Апекунов В. А.,

преподаватель кафедры дидактики и частных методик

УО «Могилёвский государственный областной

институт развития образования»

(г. Могилёв, Республика Беларусь)

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ В СФЕРЕ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. *Статья посвящена анализу актуальных технологий профилактики конфликтов в сфере производственных отношений. В работе рассмотрены методы и формы работы по предупреждению и преодолению конфликтов, определена роль руководителя в создании условий для конструктивного взаимодействия всех субъектов производственных отношений.*

Ключевые слова: *профилактика конфликта, производственный конфликт, организационный конфликт, периоды конфликта.*

TECHNOLOGIES FOR PREVENTION OF CONFLICTS IN THE FIELD OF INDUSTRIAL RELATIONS

Abstract. *The article is devoted to the analysis of current conflict prevention technologies in the field of industrial relations. The paper considers methods and forms of work on conflict prevention and resolution, defines the role of the head in creating conditions for constructive interaction of all subjects of industrial relations.*

Keywords: *conflict prevention, industrial conflict, organizational conflict, periods of conflict.*

Профилактика конфликтов в сфере производственных отношений направлена на заблаговременное предотвращение деструктивных конфликтов,

создание условий взаимодействия внутри организационной структуры, которые снижают частоту возникновения конфликтов и минимизируют их негативные последствия. Цель – создать атмосферу, где сотрудники не боятся высказывать своё мнение и обсуждать проблемы на раннем этапе их возникновения.

Конфликты в производственных отношениях могут возникать по разным причинам, например: конфликты на основе ролей – разногласия из-за различий в ожиданиях, обязанностях и функциях, которые определены для различных ролей в группе или организации; конфликты интересов – ситуации, в которых личные интересы, цели или выгоды одного или нескольких членов группы вступают в противоречие с интересами организации или других членов коллектива; конфликты по поводу ресурсов – противоречия и напряжения, возникающие между членами группы из-за ограниченности доступных ресурсов, таких как время, деньги, оборудование, пространство или информация.

К методам профилактики конфликтов можно отнести следующие:

1. Эффективная коммуникация – создание прозрачных каналов для обмена информацией по задачам, что снижает количество конфликтов из-за недопонимания. Например, использование таск-трекеров для фиксации задач, сроков и договорённостей.

2. Чёткое распределение ролей и ответственности – это предотвращает большинство объективных причин противоречий.

3. Коллективное принятие стратегически важных решений – повышает вовлечённость сотрудников и снижает вероятность саботажа или пассивного сопротивления.

4. Совместные мероприятия – от стратегических сессий до неформальных корпоративных выездов – способствуют укреплению межличностных связей и формированию команды единомышленников.

При этом, руководитель должен разработать механизм предупреждения конфликтов, который нейтрализует потенциальные источники возникновения конфликтных ситуаций. Меры, которые может предпринять работодатель:

1. Разъяснение требований к работе – чётко определены полномочия и ответственность, процедуры и нормы.

2. Координационные и интеграционные механизмы – цепь команд, установление иерархии полномочий, которые упорядочивают взаимодействие работников, принятие решений и потоки информации внутри организации.

3. Определить общеорганизационные комплексные цели – направление усилий всех членов организации на достижение общей цели.

Однако важно, чтобы и рядовые сотрудники, и руководители умели распознавать и разрешать проблемы в коллективе на ранних стадиях. Для профилактики конфликтов можно внедрить в программу по развитию персонала мини-курс по управлению разногласиями и развитию эмоционального интеллекта. Также полезны разборы реальных кейсов – уже произошедших конфликтов.

Следовательно, превентивные меры в отношении конфликтов – это практическое применение человеческой способности к систематизации теоретических знаний и опыта для прогнозирования будущих событий. Таким образом, область известного распространяется на еще неизученное. Эта способность особенно важна в управлении, где предусмотрительность является ключевым аспектом руководства. Предупреждение конфликтов реализуется через комплекс приемов, методов и инструментов воздействия на предконфликтную ситуацию и взаимодействующих лиц.

Конфликт обычно проходит три стадии: зарождение, эскалация и завершение. Однако существуют также предконфликтный и постконфликтный периоды. Предконфликтная ситуация определяется как потенциальная возможность возникновения конфликта, который постепенно назревает по мере углубления противоречий. Изначально эти противоречия не всегда очевидны, т. к. скрываются за незначительными обстоятельствами.

В течение предконфликтного периода происходит накопление факторов, способных спровоцировать конфликт. На этом этапе участники еще не осознают возникших расхождений и противоречий в своих интересах. Профилактика конфликта на предконфликтной стадии должна включать:

1. Оценку уровня опасности ситуации и вероятности возникновения конфликта посредством переговоров и согласований.

2. Тщательный сбор данных о сути и причинах предконфликтной ситуации.
3. Выявление действительных интересов и целей сторон, способных привести к конфликту.
4. Определение вероятности мирного разрешения существующих проблем.
5. Разработку стратегии конструктивного решения предконфликтной ситуации через устранение проблем, не допуская эскалации конфликта [5, с. 98].

Если существующие противоречия не находят своего разрешения на стадии, предшествующей конфликту, то рано или поздно конфликт разгорается. На данном этапе становится очевидным столкновение интересов, которое невозможно игнорировать. Каждая из сторон начинает активно отстаивать свои позиции, поскольку неразрешенные противоречия препятствуют нормальному взаимодействию.

На этом этапе конфликта другая сторона воспринимается как «противник», против которого мобилизуются все доступные средства. Стороны стремятся привлечь на свою сторону максимальное количество союзников и ресурсов, включая материальные, информационные и политические активы. В фазе открытого столкновения стороны отказываются от компромиссов и уступок, настаивая на своих интересах. Ситуация усугубляется в группах, где к объективным противоречиям добавляются межличностные разногласия и трения.

Переход от скрытой фазы к открытому конфликту часто провоцируется инцидентом – событием, которое служит отправной точкой для открытого противостояния. Инцидент следует отличать от повода, который представляет собой конкретное событие, дающее толчок к началу конфликтных действий, но не являющееся самим конфликтом. Инцидент обнажает позиции сторон, разделяя их на союзников и противников.

Несмотря на начало противостояния, его масштабы и потенциал сторон остаются не до конца ясными, что позволяет сдерживать конфликт на начальном этапе. В этот период стороны проводят «разведку», собирая информацию о намерениях и возможностях оппонентов, ищут союзников и ресурсы. Инцидент

не демонстрирует полного потенциала сторон, противостояние носит локальный характер, но силы приводятся в состояние готовности. Даже после начала инцидента возможен мирный исход посредством переговоров и компромиссов.

Однако, если на этом этапе предотвратить конфликт не удастся, наступает эскалация – наиболее напряженная стадия, характеризующаяся обострением противоречий и использованием всех возможностей для победы. На этом этапе происходит мобилизация ресурсов, а переговоры и компромиссы становятся затруднительными. Преобладают чувства и эмоции, а разум отходит на второй план, что приводит к неуправляемости конфликта.

Разрешение конфликта является заключительным этапом, которое может быть полным или неполным. Полное разрешение предполагает устранение основы конфликта, в то время как неполное разрешение устраняет лишь некоторые элементы, такие как содержание противоборства или мотивация участников, что может привести к возобновлению конфликта в будущем.

Для урегулирования конфликта необходимы определенные условия: во-первых, зрелость конфликта, проявляющаяся в явных формах, установлении сторон, демонстрации их несовпадающих интересов, формировании конфликтных групп и выработке способов борьбы. Во-вторых, потребность сторон в разрешении спора и их способность к этому. В-третьих, наличие необходимых ресурсов (материальных, политических, человеческих и др.). На данном этапе противостояния возможны различные сценарии, побуждающие стороны к прекращению конфликта.

Завершение конфликта можно охарактеризовать:

- 1) с точки зрения достижения целей (победа одной из сторон, компромисс, поражение);
- 2) по форме (мирное, насильственное);
- 3) по последствиям (конструктивное, деструктивное);
- 4) по степени завершенности (полное разрешение, отложенное решение) [2, с. 61].

Помимо этого, конфликт может затихнуть, быть устраненным или перерасти в другую форму. После завершения конфликта наступает

постконфликтный период, характеризующийся снижением напряженности, восстановлением отношений и доверия. Однако завершение конфликта не всегда означает наступление согласия. Иногда оно может спровоцировать новый конфликт. Даже после урегулирования спора остается напряженность, способная стать источником нового противостояния.

Управление конфликтами основывается на:

1. Целенаправленном воздействии на причины конфликта.
2. Изменении ценностей и установок сторон. Для этого используются социально-психологические, организационные и социокультурные методы. Организационные методы предполагают воздействие на структуру организации, технологии и связи между подразделениями для ослабления или полного прекращения конфликта. При выборе метода необходимо учитывать природу и причины конфликта.

В зависимости от ситуации, можно преследовать следующие цели [1, с. 50]: затягивание времени до момента, когда воздействие на стороны станет более эффективным; поиск компромисса путем переговоров; замена лидеров групп; ротация сотрудников; изменение содержания работы. Это помогает ослабить конфликт и пройти критическую точку. Для эффективного управления конфликтами необходимо, чтобы объект, привлекающий внимание сторон, не провоцировал новый конфликт. Важно также изменять структуру коммуникаций, выявлять неформальные связи и направлять их на достижение компромисса. Необходимо изменить коммуникационные роли [4, с. 58].

Таким образом, конфликт во многом представляет собой явление, обусловленное индивидуальными особенностями, и с помощью определенных советов возможно заранее подготовиться к потенциальным конфликтным сценариям и смягчить их неблагоприятное влияние на самочувствие. Конфликт – это столкновение интересов между двумя или более участниками, будь то отдельные люди или группы. Под понятием трудового конфликта следует понимать любое разногласие, связанное с рабочими отношениями сторон, следовательно, участники, причины их действий или предмет противоречия

имеют социально-производственную природу, а сам конфликт влечет за собой экономические последствия.

Управление конфликтом включает в себя систематический контроль за результативностью предпринимаемых шагов, чтобы своевременно вносить необходимые изменения в цели и задачи для сторон, участвующих в урегулировании конфликтной ситуации. Осознавая природу конфликта, понимая, какие именно виды конфликтов могут возникать в компании, а также причины их зарождения, глава организации может не только овладеть навыками эффективного управления конфликтами, но и предотвращать их, а также регулировать, применяя организационные методы управления конфликтами, направляя их на пользу компании и увеличивая результативность ее деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, А.В., Самохвалова, С. М. Проблемы управления конфликтами при реализации стратегий интеграции современных организаций // Управление человеческими ресурсами – основа развития инновационной экономики. 2013. № 5. С. 47–55.
2. Воронов, А. А. Оценка эффективности реализации стратегии управления организационными конфликтами // Региональная экономика: теория и практика. 2014. № 14 (341). С. 62–70.
3. Гвоздева, Е. В. Управленческие конфликты: переговоры как способ их разрешения // Актуальные проблемы современной науки. 2015. №2. С. 34–40.
4. Зобова, А. Г. О современных тенденциях и методах управления конфликтами на предприятиях // Социально-экономические явления и процессы. 2014. №4. С. 55–64.
5. Мясницын, Р. В. Современные технологии урегулирования конфликтов в организациях // Инновационная наука. 2015. № 3. С. 97–104.

Аптасова А. М.,

ассистент кафедры психологии

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

педагогический университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, Россия)

ПСИХОЛОГИЯ КОНСТРУКТИВНОГО КОНФЛИКТА В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

***Аннотация.** В статье рассматривается конфликт в семье как конструктивное явление, способствующее развитию и укреплению семейных отношений. Анализируется природа семейных конфликтов с акцентом на положительных аспектах конфликта, таких как возможность открытого диалога, углубление взаимопонимания и развитие навыков решения проблем. Подчеркивается роль эмоционального интеллекта как значимого ресурса для конструктивного взаимодействия в детско-родительских отношениях.*

***Ключевые слова:** семья, детско-родительские отношения, конструктивный конфликт, эмоциональный интеллект.*

PSYCHOLOGY OF CONSTRUCTIVE CONFLICT IN CHILDREN-PARENT RELATIONSHIPS

***Abstract.** The article examines family conflict as a constructive phenomenon that contributes to the development and strengthening of family relationships. It analyzes the nature of family conflicts, emphasizing their positive aspects, such as the opportunity for open dialogue, deepening mutual understanding and developing problem-solving skills. The role of emotional intelligence as a significant resource for constructive interactions in parent-child relationships is emphasized.*

***Keywords:** family, parent-child relationships, constructive conflict, emotional intelligence.*

Конструктивный конфликт является трендом современного образования, поскольку выступает инструментом развития как отдельного человека, так и семьи. Споры могут привести к новым идеям и творческим решениям, если стороны открыты к обсуждению и разным точкам зрения.

Конструктивный конфликт представляет собой такую форму разногласий, которая, если её правильно понимать и разрешать, может способствовать развитию как ребенка, так и родителя. Это не просто столкновение мнений или интересов, это возможность для обеих сторон найти компромисс и углубить взаимопонимание. Важно осознать, что каждая конфликтная ситуация – это шанс научиться чему-то новому в отношении себя и другого человека [5].

Конструктивная конфликтность является интегративной характеристикой личности, которая проявляется в частоте позитивного вступления в конфликт, а также готовности входить в конфликт и поступать конструктивно. Для конструктивной конфликтности характерны открытость, выдержка и самообладание.

В середине XX века, более пятидесяти лет назад, Мэри Паркер Фоллет, выдающийся философ и теоретик управления, предприняла попытку кардинально изменить подход исследователей к конфликту. Она предложила рассматривать конфликт не просто как негативное явление, которое необходимо избегать, а как сложный процесс, характеризующийся и положительными функциями. М. П. Фоллет утверждала, что конфликт может быть источником инноваций, способствовать развитию и оптимизации принятых решений. Ее идеи положили начало осознанию того, что конфликты могут быть не только разрушительными, но и конструктивными, приводить к новому пониманию и новым способам взаимодействия между людьми. Этот подход стал важным шагом к окончанию эпохи, когда конфликты рассматривались исключительно как повод для страха и избегания. М. П. Фоллет подчеркивала, что конфликты могут служить катализатором изменений, создавая пространство для обсуждения, взаимного понимания и поиска новых решений [5].

В контексте детско-родительских отношений конструктивный конфликт может служить важным инструментом для формирования у ребенка навыков

решения проблем, улучшения его способности к коммуникации и самовыражению. С другой стороны, он предоставляет родителям ценную возможность переосмыслить свои методы воспитания и увидеть ситуацию глазами своего ребенка. Таким образом, конструктивный конфликт становится не просто препятствием, а основополагающим элементом эмоционального и социального развития участников семейных отношений.

Тем не менее, несмотря на потенциальные положительные аспекты конфликта, многие родители и дети зачастую воспринимают его как нежелательное явление. Социокультурные стереотипы, навязывающие представление о том, что конфликты – это признак дисфункциональности, могут препятствовать конструктивному подходу к их разрешению [9]. Поэтому вопрос о том, как правильно управлять конфликтами и извлекать из них пользу, становится особенно актуальным в современных реалиях, в которых динамика отношений постоянно изменяется под влиянием различных факторов – от технологий до воспитательных практик.

Рассмотрим специфику конструктивного конфликта в детско-родительских отношениях и его роль в формировании эмоционального климата в семье.

Конфликты в детско-родительских отношениях представляют собой сложный и многогранный феномен, который является важным аспектом семейной динамики. Как правило, конфликты могут иметь как конструктивный характер, способствующий психоэмоциональному и социальному развитию членов семьи, так и деструктивный, приводящий к ухудшению межличностных связей и эмоциональному дистанцированию. Понимание природы конфликтов и причин их возникновения является ключевым для разработки эффективных стратегий их разрешения.

Одной из основных причин возникновения конфликтов в отношениях между родителями и детьми является дисгармония в стадиях возрастного развития. На различных этапах жизненного цикла дети имеют различные потребности и стремления, которые могут противоречить ожиданиям и установкам родителей. Например, в подростковом возрасте наблюдается

необходимость в самовыражении и автономии, что может конфликтовать с родительскими намерениями обеспечить контроль и защиту. Эти расхождения, а также непонимание сторонами различия своих потребностей могут служить спусковым механизмом для конфликтных ситуаций.

Другим важным фактором, способствующим возникновению конфликтов, являются различия в стилях воспитания и ценностных системах. Родители могут придерживаться разных подходов к воспитанию и формированию моральных ориентиров, что может привести к несогласованию в вопросах дисциплины, образовательных приоритетов и распределения времени. Данные различия в подходах к воспитанию могут порождать внутренние противоречия и недовольство у всех членов семьи.

Эмоциональные факторы играют значимую роль в конфликтных взаимодействиях. Эмоции тревожности, недовольства, а также проявления агрессии могут заметно осложнить взаимодействие между родителями и детьми. Так, родитель, находящийся в состоянии стресса из-за профессиональных или личных обстоятельств, может неосознанно проецировать свои негативные эмоции на ребенка, что спровоцирует конфликты.

Необходимо также учитывать влияние экзогенных факторов, таких как социальное окружение, образовательные учреждения и медиа. Эти внешние источники могут формировать представления о том, как должны строиться семейные отношения, создавая давление на обе стороны. Дети, находясь под воздействием сверстников или медиа-контента, могут оспаривать родительские правила и установки, что увеличивает вероятность возникновения конфликтов.

Таким образом, конфликты в детско-родительских отношениях, являясь нормальным компонентом взаимодействия, могут быть вызваны множеством факторов, включая возрастные особенности, стили воспитания, психоэмоциональное состояние и влияние внешней среды. Осознание этих причин позволяет родителям и детям выстраивать более эффективные и гармоничные взаимодействия, формируя условия для конструктивного разрешения конфликтов и их использования в качестве возможностей для

личностного и эмоционального роста. Причем эти возможности могут характеризоваться определенными особенностями у детей и у родителей.

Так, для ребенка конфликты предоставляют возможность развивать навыки самовыражения и саморегуляции. В ходе конфликтной ситуации ребенок сталкивается с необходимостью артикулировать свои мысли и чувства, что способствует формированию речевых и коммуникативных навыков. Согласно теории социального конструктивизма, облеченные в конструктивные форматы, конфликты могут стать основой для выполнения ролевых игр, что способствует более глубокому пониманию социальных норм и правил [7].

Кроме того, конфликты могут служить катализатором развития эмоционального интеллекта – способности распознавать и регулировать свои эмоции, а также понимать эмоциональные переживания окружающих. Эксперименты, проведенные в области эмоциональной педагогики, показывают, что дети, которые вовлечены в разрешение конфликтов, учатся лучше управлять своими эмоциями, развивают сочувствие и эмпатию к чувствам других [6].

Конфликтные ситуации также могут выступать своеобразной площадкой, на которой развивается критическое мышление и формируются навыки решения проблем. Столкновение с различиями в мнениях или ценностях побуждает детей к анализу альтернативных точек зрения, поиску компромиссов и выработке обоснованных решений. Этот процесс научает их гибкости, умению адаптироваться к изменениям и неожиданным обстоятельствам, что является важным компонентом успешной социализации.

Не менее важным является то, что конфликты служат средством обучения и роста для родителей. Во время конфликтных ситуаций родителям предоставляется уникальная возможность переосмыслить свои подходы к воспитанию и взаимодействию с детьми. Столкновение с эмоциональными реакциями ребенка побуждает родителей учитывать не только свои установки, но и потребности и чувства своего ребенка, что способствует укреплению взаимопонимания в семье.

Конфликты позволяют родителям практиковать навыки активного слушания и эмпатического реагирования, что важно для создания доверительной

атмосферы в отношениях с детьми. Психологические исследования показывают, что родители, которые умеют управлять конфликтами конструктивным образом, способны повысить уровень доверия и эмоциональной безопасности в семье, поддерживать здоровые границы и устанавливать разумные ожидания, что также ведет к улучшению общей атмосферы в семье [2].

Конфликт может вызывать у родителей осознание собственных эмоциональных триггеров и паттернов поведения, что является значимым для их личностного роста и улучшения методов воспитания. Способность осознавать свои эмоции и адекватно реагировать на них в ситуациях конфликта может помочь родителям научиться более эффективно регулировать собственные реакции, что благоприятно сказывается на психологическом климате в семье [1].

Эмоциональный интеллект, как основа для конструктивного разрешения конфликтов, отмечается в работах многих исследователей. Высокий уровень эмоционального интеллекта способствует увеличению метапознавательной осознанности личности, позволяя человеку адекватно идентифицировать и оценивать свои эмоциональные состояния. Эмпирические исследования показывают, что осознание собственных эмоций является необходимым условием конструктивного разрешения конфликтов. Индивид, осознающий свои чувства гнева, фрустрации или тревоги, обладает большим потенциалом для управления эмоциональными реакциями и перенаправления дискурса в более продуктивное русло [6].

Эмпатия, как ключевая составляющая эмоционального интеллекта, определяет способность личности ставить себя на место другого человека и понимать его эмоции. В ситуации конфликта это позволяет изменить ракурс восприятия, что существенно оптимизирует коммуникацию и повышает вероятность нахождения компромисса. Исследования демонстрируют, что высокоэмпатичные родители способны лучше интерпретировать эмоциональные реакции своих детей, что, в свою очередь, способствует более эффективному управлению конфликтными ситуациями [8].

Кроме того, эмоциональный интеллект прямо коррелирует с уровнем развития навыков межличностного общения. В ситуациях конфликта

способность четко и последовательно выражать свои чувства и потребности, учитывая при этом эмоциональное состояние другой стороны, существенно снижает уровень напряженности. Исследования показывают, что развитие коммуникативных навыков, основанных на эмоциональном интеллекте, непосредственно увеличивает возможности конструктивного разрешения конфликтов [2].

В целом, эмоциональный интеллект является значимым предиктором успешности разрешения конфликтов в межличностных отношениях. Способность осознавать эмоции и управлять ими способствует нахождению компромиссных решений и укреплению взаимопонимания, существенно увеличивая шансы на конструктивное взаимодействие в конфликте. Развитие этих навыков у детей и у родителей не только повышает уровень эмоциональной безопасности в семье, но и способствует созданию поддерживающей среды, в которой конфликт может быть превращен в ресурс для личностного и эмоционального развития.

Развитие эмоционального интеллекта у детей может осуществляться с помощью различных методов. Например, родители могут представлять ребенку оптимальные модели поведения, демонстрируя навыки эмпатии и конструктивного разрешения конфликтов в реальных ситуациях. Создание психологически благоприятной атмосферы в семье, в которой стимулируется открытое обсуждение эмоций, также способствует формированию у детей навыков осознанности и вербализации своих переживаний [8].

Таким образом, при правильном подходе конфликт в семье может быть не разрушительным, а созидательным инструментом для роста всех его участников.

Вместо того чтобы воспринимать конфликты как столкновение личных интересов, можно смотреть на них как на возможность для совместного поиска решений, которые учитывают нужды каждого. Это формирует чувство сплоченности и совместной ответственности за благополучие семьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с. ISBN 5-7155-0358-2.
2. Готтман, Дж., Деклер, Дж. Эмоциональный интеллект ребенка: практическое руководство для родителей. М. : ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2022. 320 с.
3. Гришина, Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб. : Питер, 2008. 544 с. (Серия «Мастера психологии»).
4. Конфликтология : Учеб. пособие для студентов вузов / [Запрудский Ю. Г. и др.]. Ростов н/Д : Феникс, 2001. 316 с. : ил., табл. : 21 см. ISBN 5-222-01740-0.
5. Кудрявцев, С. С. Позитивные и деструктивные функции конфликта // Бюллетень науки и практики. 2019. Т. 5. № 7. С. 412–416.
6. Майерс, Дэвид Дж. Конфликт и примирение / Социальная психология : учеб. пособие для студентов и аспирантов психолог. фак., а также слушателей курсов психолог. дисциплин на гуманит. фак. вузов РФ : [пер. с англ.]. СПб., 1997. Ч. III, гл. 15. С. 631–672.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 720 с. : ил. (Мастера психологии) . ISBN 5-314-00016-4.
8. Соловьева, Е. А. Психология семьи и семейное воспитание : учебник для вузов. Москва : Издательство Юрайт, 2025. 202 с. (Высшее образование). ISBN 978-5-534-16589-0. Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/563055> (дата обращения: 12.11.2025).
9. Хасан, Б. И. Конструктивная психология конфликта : учебник для вузов. 2-е изд., стер. М. : Издательство Юрайт, 2025. 204 с. (Высшее образование). ISBN 978-5-534-06474-2. Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/563086> (дата обращения: 04.11.2025).

Атамальян А. Г.,

преподаватель кафедры философии и истории

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

педагогический университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, Россия)

РАЗВИТИЕ СОЦИОЛОГИИ КОНФЛИКТА В ТЕОРИЯХ И КОНЦЕПЦИЯХ XX ВЕКА: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

***Аннотация.** Статья посвящена обзору теорий социального конфликта в XX веке. Основное внимание уделяется ключевым социальным теоретикам, таким как А. Смит, К. Маркс, Г. Зиммель, Т. Парсонс, Л. Козер и Р. Дарендорф, чьи работы заложили основы современных конфликтологических подходов. Основное внимание уделяется современным концепциям, в частности, вводимому Г. Зиммелем термину «социальный конфликт», а также последующим теориям Т. Парсонса, который рассматривает конфликты как патологии социальной системы. В отличие от него, Л. Козер и Р. Дарендорф подчеркивают неизбежность конфликта как важного элемента социальных изменений. Статья завершает обзором теоретического поля проблемы социального конфликта в современной науке.*

***Ключевые слова:** социальный конфликт, социология конфликта, теории социального конфликта.*

DEVELOPMENT OF SOCIOLOGY OF CONFLICT IN THEORIES AND CONCEPTS OF THE XX CENTURY: HISTORICAL ASPECT

***Abstract.** The article is devoted to a review of theories of social conflict in the twentieth century, focusing on key social theorists such as A. Smith, K. Marx, G. Simmel, T. Parsons, L. Kozier and R. Dahrendorf, whose work laid the foundations of modern conflictological approaches. The main attention is paid to modern concepts,*

in particular, the term “social conflict” introduced by G. Simmel, as well as the subsequent theories of T. Parsons, who considers conflicts as pathologies of the social system. In contrast, L. Kozier and R. Dahrendorff emphasizes the inevitability of conflict as an important element of social change. The article concludes with an overview of the theoretical field of the problem of social conflict in modern science.

Keywords: *social conflict, conflict sociology, theories of social conflict.*

Проблема социального конфликта – одна из востребованных тем в истории социологии. Изучение конфликта первоначально проходило в рамках философского и социально-политического знаний. В этой связи внимание следует уделить работе А. Смита «Исследования о природе и причинах богатства народов» (1776), в которой конфликт как социальное явление впервые был сформулирован, а в основу анализа легло деление общества на классы и экономическое соперничество. Классическими являются также работы К. Маркса и Ф. Энгельса, согласно взглядам которых, конфликты порождаются социальным неравенством и проявляются в классовой борьбе. Современное понятие «социальный конфликт» введено в научный оборот немецким философом и социологом Георгом Зиммелем, который назвал так одну из своих работ, изданную в первой половине XX века.

В последующие десятилетия в социологии конфликта появилась группа теорий за авторством Толкотта Парсонса, Льюиса Козера и Ральфа Дарендорфа, в основе подходов которых лежали идеи ранее упомянутых классиков: Герберта Спенсера, Карла Маркса и Георга Зиммеля, которые заложили основы конфликтологических концепций, исходя из которых конфликт в условиях общественного развития является неизбежным.

В 1937 году была сформулирована теория социального конфликта Толкотта Парсонса, который, являясь представителем структурного функционализма, представил конфликт как патологию социальной системы, причину дестабилизации и дезорганизации общественной жизни. Учёный не использовал термин «конфликт», вместо него в его теории применялась категория «напряжение» (tension или strain) [4].

Идеи Т. Парсонса представлены в работе «Структура социального действия». По его мнению, конфликт нарушает социальный порядок, нормальное функционирование общества. Естественным состоянием общества являются гармоничные и бесконфликтные отношения между элементами социальной системы.

В этой связи, Т. Парсонс выдвигает идею «социального порядка» – доминирования общественного согласия (консенсуса) над социальным конфликтом. Согласие в обществе можно достигнуть двумя путями: социализацией (передача ценностей от поколения к поколению) и созданием механизмов социального контроля (контроль над человеком и его поведением) [4].

Если в системе или подсистеме нарушается какая-либо функция, это вызывает дестабилизацию и дезорганизацию всего общества, порождает конфликты. Т. Парсонс определяет ряд функциональных предпосылок стабильности общества, которые, по его мнению, позволяют избежать конфликтов:

- удовлетворение основных биологических и психологических потребностей значительной части членов общества;
- эффективная деятельность органов социального контроля, воспитывающих индивидов в соответствии с господствующими в обществе нормами;
- совпадение индивидуальных мотиваций с общественными установками, в связи с чем индивиды выполняют предписанные им обществом функции и задачи [4].

По мнению американского социолога, конфликты следует предупреждать, а если они возникли – ликвидировать. Эту функцию должны реализовывать социальные институты посредством системных механизмов саморегулирования. Идеи Т. Парсонса повлияли на современную социологическую теорию, например, на разработку аналитической методологии социального исследования, позволяющей работать с абстрактными теоретическими описаниями, однако его

концепция в последующие десятилетия столкнулась с системной критикой Льюиса Козера и Ральфа Дарендорфа.

Теория конфликта Льюиса Козера – концепция позитивно-функционального конфликта, которая противопоставляет представление об обществе как упорядоченной и гармонично функционирующей системе концепцию социальных изменений, в которой центральное место занимают конфликты.

Л. А. Козер трактовал конфликт как борьбу за ценности и притязания на обладание недоступными для всех статусом, властью и ресурсами, в которой цель сторон заключается в нейтрализации противника, нанесении ему вреда или его уничтожении. Согласно данной теории, конфликты неизбежны, так как обществу присущи социальное неравенство и психологическая неудовлетворённость его членов. Роль конфликтов в обществе зависит от типа социальной структуры. В закрытых обществах конфликты разделяют его на враждебные группы и подрывают устои, в открытых обществах конфликты выполняют конструктивную функцию и способствуют социальным изменениям [2].

При этом, социальные конфликты могут выполнять двоякого рода функции: негативные (деструктивные) и позитивные (конструктивные). К позитивным следует отнести: образование различных групп, поддержание стабильной структуры внутригрупповых и межгрупповых отношений, адаптация групп и индивидов к изменяющимся условиям и другие. Среди негативных функций конфликта по Л. Козеру: ухудшение социального климата, снижение производительности труда, уменьшение сотрудничества между конфликтующими сторонами и другие [2].

Л. А. Козер считал, что нельзя полностью исключать деструктивный компонент из конфликта, так как его последствия могут быть неожиданными, например, привести к распаду социальной системы, недоверию к социальным институтам, ценностям и нормам, принятым в обществе.

Теория конфликта еще одного американского ученого XX века, Ральфа Дарендорфа, основана на конфликтной модели общества и предполагает, что социальные конфликты неизбежны и даже необходимы. Отсутствие конфликта

считается ненормальным для общества. Во многом, данная концепция основана на критике структурно-функциональной теории Толкотта Парсонса, который рассматривал общество как устойчивую и стабильную структуру [1].

Р. Дарендорф, в свою очередь, рассматривает общество как постоянно изменяющуюся систему отношений между социальными группами или классами, находящимися в конфликте. Конфликт в данной связи выступает движущей силой изменений в социуме. Им выделены различные уровни, на которых может происходить конфликт: между несогласующимися ожиданиями, между социальными ролями, внутригрупповые конфликты, конфликты между социальными группами, конфликты на уровне общества в целом, межгосударственные конфликты [1].

Основная причина конфликта, по мнению американского социолога, заключается в проблеме господства и подчинения, отношения власти, неравенства разных социальных групп в структуре общества. Так как неравенство есть в каждом обществе, то и конфликты неизбежно выступают спутником взаимодействия между различными социальными группами. В современном обществе основное противоречие социальных систем перемещается из экономической плоскости в область отношений господства-подчинения, и основной конфликт теперь связан с перераспределением власти [1].

При разработке авторской концепции, Ральф Дарендорф сформулировал классификацию конфликтов, основанную на двух критериях: «диапазон социального единства, внутри которого существует конфликт», и «соотношение рангов участвующих в конфликте элементов».

1. По масштабности конфликта ученый выделяет локальные, региональные, межгосударственные, глобальные, микро-, макро-, мегаконфликты.

2. По социальным последствиям – успешные, безуспешные, созидательные (конструктивные), разрушительные (деструктивные) конфликты.

3. По форме борьбы были определены мирные и немирные конфликты, а по направлению – вертикальные и горизонтальные.

4. По особенностям происхождения – эндогенные (внутренние), экзогенные (внешние), а по используемой сторонами тактике – конфликты в виде сражения, игры, дебатов [1].

Также Р. Дарендорф выделяет три основных способа регулирования конфликта:

1. Подавление – не может использоваться как единственное средство решения проблемы, поскольку приводит к накоплению потенциала разрушительных сил.

2. Отмена конфликта – полное устранение или ликвидация противоречий и противоположностей путём вмешательства в существующие структуры, но такие действия создают лишь иллюзию разрешения конфликта.

3. Регулирование – не претендует на разрешение конфликта, но смягчает его течение, снижая возможность прямых столкновений, делая конфликты контролируемыми. Но успешному регулированию поддаются не все конфликты, а лишь те, которые порождены объективными противоречиями и выражают тенденции развития социального организма [1].

Таким образом, теории социального конфликта представляют собой широкий спектр социологических подходов, которые акцентируют внимание на роли конфликта в качестве движущей силы социальных изменений и фундаментальной характеристики социальной жизни. В отличие от теорий социального порядка, которые подчеркивают стабильность и консенсус, конфликтологи рассматривают общество как арену борьбы между группами, имеющими неравный доступ к ресурсам и власти.

Ключевой постулат конфликтных теорий заключается в том, что социальные институты, нормы и ценности являются не нейтральными, а служат интересам доминирующих групп, закрепляя их привилегированное положение. Конфликт возникает из-за дефицита ресурсов, власти и статуса, и является неотъемлемой частью социальной динамики.

Разнообразие конфликтных теорий охватывает различные направления, от марксизма с его акцентом на классовой борьбе, до феминистских теорий, исследующих гендерное неравенство, и критических расовых теорий,

анализирующих структурный расизм. Общим для них является признание власти и неравенства в качестве ключевых факторов, определяющих социальные отношения.

Современные ученые расширили поле исследования, включив в него анализ культурных конфликтов, идентичности и глобальных противоречий. Они исследуют, как конфликты проявляются на микро- и макроуровнях, и как они влияют на социальную структуру, культуру и индивидуальные идентичности. В конечном счете, теории социального конфликта предлагают важный инструмент для понимания динамики социальных изменений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дарендорф, Р. Современный социальный конфликт. Очерки политики свободы / пер. с нем. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОСССПЭН), 2002. 288 с.
2. Зиммель, Г. Теория конфликтного функционализма / Г. Зиммель. М.: Academia, 1993. 415 с.
3. Козер, Л.А. Функции социального конфликта / Пер. с англ. О.А. Назаровой; под общ. ред. Л.Г. Ионина. М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуал. книги, 2000. 205 с.
4. Парсонс, Т. О структуре социального действия / Толкотт Парсонс – М.: Академический Проект, 2000. 880 с.

Атамальян Ю. С.,

преподаватель кафедры английской филологии

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

педагогический университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, Россия)

К ВОПРОСУ О КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

***Аннотация.** В статье проводится теоретический анализ сущности и содержания конфликтов, возникающих в образовательной среде между ее субъектами. Рассматриваемый в статье феномен конфликтологической компетентности выступает в качестве приоритетного личностного свойства педагога, позволяющего ему продуктивно взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса, выстраивать траекторию конструктивного диалога на бесконфликтной основе.*

***Ключевые слова:** конфликтологическая компетентность, педагогический конфликт.*

TO THE QUESTION OF THE CONFLICT COMPETENCE OF A MODERN TEACHER

***Abstract.** The article provides a theoretical analysis of the essence and content of conflicts arising in the educational environment between its subjects. The phenomenon of conflictological competence considered in the article acts as a priority personal property of the teacher, allowing him to productively interact with other subjects of the educational process, to build a trajectory of constructive dialogue on a conflict-free basis.*

***Keywords:** conflictological competence, pedagogical conflict.*

В эпоху перемен и реформ, затрагивающих российскую систему образования, а также в связи с возрастанием значимости и прав всех, кто вовлечен в образовательный процесс, остро встает вопрос о возникновении разногласий между субъектами педагогического процесса. Очевидно, что работа педагога, по сути своей, направлена на трансформацию личности и социума, а значит, неизбежно сталкивается с потенциальным неприятием со стороны учеников, родителей и коллег.

Казалось бы, все участники образовательного процесса стремятся к одной цели – обеспечить учащимся качественное образование, в результате которого они получают знания, умения, навыки, ценности и необходимый опыт. Однако интересы разных сторон образовательной системы могут существенно различаться, что приводит к возникновению конфликтных ситуаций.

Согласно определению В.И. Курбатова, конфликт – это столкновение различных взглядов, интересов и позиций по поводу конкретной проблемы, возникающее из-за острых противоречий. А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов отмечают, что конфликт – это острая форма разрешения противоречий между людьми в социальной среде, которая сопровождается негативными эмоциями и носит активный, поляризованный характер. В сфере педагогики конфликт становится способом взаимодействия между участниками образовательного процесса, характеризующимся несовпадением интересов, обострением противоречий и проявляющимся в эмоциональной форме.

В научной литературе, как отмечают Р.Л. Кричевский и А.А. Урбанович, существует несколько категорий факторов, способных вызвать конфликты в образовательной сфере. Во-первых, это факторы, корнящиеся в структуре самой организации: конфликты по вертикали (между руководством и преподавателями, преподавателями и учащимися) и по горизонтали (между преподавателями, преподавателями и родителями). Они возникают, когда действия одного участника, по мнению другого, не соответствуют принятым в организации нормам.

Во-вторых, существуют причины, связанные с психологическими аспектами межличностного общения: взаимная симпатия или антипатия,

нездоровая атмосфера в коллективе или семье, трудности в общении, нарушение личного пространства.

В-третьих, в основе конфликтов могут лежать особенности характера, такие как повышенная тревожность, недостаточная эмоциональная устойчивость и некоммуникабельность.

Все эти факторы взаимосвязаны и образуют единую систему, приводящую к конструктивным или деструктивным противоречиям между участниками образовательного процесса. Конструктивные противоречия в педагогике, как правило, имеют долгосрочный характер и обусловлены спецификой взаимодействия между субъектами образования: противоречие между традиционной системой образования и новыми реалиями, вызванными изменениями в обществе, а также между ролью отдельных участников образовательных отношений и ролью педагога, чьи решения могут не совпадать с ожиданиями учеников и родителей, если их интересы и потребности не учитываются. Деструктивные противоречия возникают спонтанно и связаны с внезапными эмоциональными реакциями в различных педагогических ситуациях.

Конфликтные ситуации в образовательной среде чаще всего обусловлены индивидуальными особенностями участников, их личным отношением к значимым проблемам, затрагивающим их внутренний мир. Источником конфликта может стать любой участник образовательного процесса, поэтому педагогу необходимо обладать определенными навыками. Он должен стремиться предотвратить возникновение конфликтов, а в случае их появления – уметь находить эффективные пути их разрешения.

Подчеркивая важность компетентности педагога в предотвращении и разрешении конфликтов, стоит отметить, что в широком смысле, согласно Э.Ф. Зееру, компетентность – это качество личности, характеризующееся прочными знаниями в определенной области, позволяющими оценить соответствие человека предъявляемым требованиям. Понятие «компетентность» подразделяется на различные виды в зависимости от области применения. В педагогической деятельности, как особом виде профессиональной деятельности,

актуализируется понятие профессиональной компетентности, которое имеет практическую направленность и предъявляет особые требования к специалистам в сфере образования.

Д.А. Иванов понимает профессиональную компетентность как способность специалиста применять знания для решения практических задач в соответствии с его должностными обязанностями. Особенно интересна и важна для нас трактовка Г.В. Кравец, которая определяет профессиональную компетентность как базовое свойство личности, обеспечивающее взаимодействие специалиста с профессиональной средой посредством использования знаний, умений и навыков, а также активизирующее внутренние ресурсы и механизмы саморегуляции для личностного развития. Важно, что автор акцентирует внимание на вовлечении внутренних регуляторных механизмов, которые обеспечивают функциональную гибкость педагога в образовательном контексте, его готовность к изменению стратегий поведения для повышения эффективности и стабильности педагогической деятельности.

В контексте повышенного внимания к данному вопросу и опираясь на исследования таких ученых, как Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин, М.М. Кашапов, Г.Ю. Любимова и Б.И. Хасан, в рамках профессиональной компетентности педагога целесообразно рассматривать конфликтологическую компетентность как неотъемлемую часть его профессиональных навыков.

Б.И. Хасан рассматривает конфликтологическую компетентность как способность индивида в условиях конфликта предпринимать действия для смягчения его негативных последствий и перевода в конструктивное русло [9]. А.А. Кузина утверждает, что конфликтологическая компетентность педагога включает в себя комплекс знаний, умений и навыков, которые, работая вместе, позволяют эффективно общаться в конфликтных ситуациях [8].

А.А. Деркач [2] рассматривает конфликтологическую компетентность как когнитивно-регуляторную подструктуру профессионализма специалиста, подчеркивая готовность к прогнозированию и справедливому разрешению конфликтов. Он также указывает на важность устойчивой мотивации, эмоциональной стабильности и профессионально значимых качеств. Именно

направленность и эффективность психических процессов являются основой для продуктивного взаимодействия в образовательной среде и определяют эмоциональное благополучие всех участников.

Обобщив существующие точки зрения, можно сделать вывод, что конфликтологическая компетентность педагога – это комплексное личностное качество, включающее теоретические знания и практические навыки, соответствующие профессиональным требованиям, выполняющее когнитивно-регуляторную роль и направленное на предотвращение конфликтов или их эффективное урегулирование.

А.А. Деркач, разрабатывая структуру конфликтологической компетентности, выделил несколько ключевых компонентов:

1. Гностический, представляющий собой совокупность теоретических знаний о причинах возникновения конфликтов, этапах их развития, особенностях поведения участников конфликта, принимая во внимание их личностные качества.
2. Регулятивный (конструктивный), включающий в себя способность влиять на действия конфликтующих сторон, находить конструктивные решения конфликтов, используя соответствующие стратегии и техники.
3. Рефлексивный, позволяющий анализировать собственное поведение и эмоциональные реакции в различных ситуациях общения.
4. Нормативный, охватывающий знание и соблюдение установленных норм поведения в рабочей среде.

Хотя предложенная структура достаточно исчерпывающая и охватывает основные аспекты конфликтологической компетентности, её можно дополнить (особенно в контексте педагогической деятельности) мотивационным, эмоциональным и нравственным компонентами.

Введение мотивационного компонента обусловлено тем, что успех в любой деятельности возможен только при осознании ее социальной и личной важности, принятии ее ценностей и наличии устойчивой мотивации к ее осуществлению.

В рамках рассматриваемой компетентности, эмоциональная составляющая характеризуется развитой эмоциональной стабильностью, позволяющей

эффективно противостоять негативному влиянию окружающей среды. Также отмечаются уверенность в верности выбранного профессионального пути, внутренний локус контроля и незначительный уровень тревожности, как ситуативной, так и личностной.

Особенность морального компонента заключается в необходимости осознания педагогом нравственной ответственности за результаты своей деятельности, как в целом, так и в конкретных педагогических ситуациях. Здесь уместно сослаться на мнение А.А. Царана, который рассматривает моральную ответственность через призму нравственных отношений. С одной стороны, – это соответствие нормативно установленным правилам и полномочиям, а с другой, – внутренняя нравственная позиция педагога, его готовность решать профессиональные задачи, опираясь на собственные моральные принципы.

В завершение следует подчеркнуть, что предложенное в статье содержательно-структурное обоснование феномена «конфликтологической компетентности педагога» может послужить теоретической основой для разработки практических инструментов развития этой компетентности в системе педагогического образования, а также в программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов, А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. М., 1999. 81 с.
2. Деркач, А. А., Зазыкин, В. Г. Акмеология. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
3. Зеер, Э. Ф., Зимняя, И. А. Компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.
4. Иванов, Д. А., Митрофанов, К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М.: АПКиПРО, 2003. – 101 с.
5. Караханян, К. Г. Социальная идентичность как условие управления межличностными конфликтами в профессиональной деятельности // Актуальные вопросы кадрового и образовательного менеджмента. 2015. С. 15–23.

6. Кравец, Г. В. Социально-коммуникативная компетентность как ключевая компетентность в профессиональном становлении психолога // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. № 5. С. 60–64.
7. Кузина, А. А. Воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников: автореф. дис... канд. пед. наук. М., 2007. 21 с.
8. Николаева, А. А. Факторный анализ признаков социальной активности современного студенчества как показатель конфликтологической компетентности // Актуальные вопросы кадрового и образовательного менеджмента. 2015. С. 30–38.
9. Хасан, Б. И. Конструктивная психология конфликта : учебник для вузов / Б. И. Хасан. – 2-е изд., стер. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 204 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-06474-2. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/563086> (дата обращения: 07.12.2025).
10. Царан, А. А. Формирование нравственных отношений будущих менеджеров как педагогическое условие их нравственного самоопределения // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. 54 с.

Артамонова М. И.,

студент ОУ «Магистр», 2 курс;

научный руководитель: к. пед. н., доцент Погромская А.И.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

педагогический университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, Россия)

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ОРГАНИЗАЦИИ БЕСКОНФЛИКТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

***Аннотация.** В статье рассматривается готовность учителя иностранного языка к созданию бесконфликтного образовательного пространства как условия эффективного педагогического взаимодействия. Анализируются психологические и методические аспекты подготовки педагога, способствующие профилактике конфликтов и формированию безопасной учебной среды. Подчеркивается значение эмоционального интеллекта, эмпатии и рефлексии для успешного педагогического общения.*

***Ключевые слова:** бесконфликтное образовательное пространство, учитель иностранного языка, педагогическая готовность, эмоциональный интеллект, образовательная среда.*

FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S READINESS TO ORGANIZE A CONFLICT-FREE EDUCATIONAL SPACE

***Abstract.** The article examines the readiness of a foreign language teacher to create a conflict-free educational environment as a condition for effective pedagogical interaction. Psychological and methodological aspects of teacher training that contribute to conflict prevention and the formation of a safe learning environment are*

analyzed. The importance of emotional intelligence, empathy, and reflection for successful pedagogical communication is emphasized.

Keywords: *conflict-free educational environment, foreign language teacher, pedagogical readiness, emotional intelligence, educational environment.*

Современная система образования ориентирована на создание условий, способствующих развитию личности обучающегося в атмосфере психологической безопасности, доверия и взаимного уважения. Одним из ключевых направлений в этой области становится формирование бесконфликтного образовательного пространства, которое рассматривается как совокупность организационных, педагогических и психологических условий, обеспечивающих конструктивное взаимодействие участников образовательного процесса и предупреждение деструктивных конфликтов [7, с. 77-83].

С теоретической точки зрения, понятие «бесконфликтное образовательное пространство» опирается на идеи гуманистической педагогики, социально-эмоционального обучения, а также концепции ненасильственной коммуникации М. Розенберга. Эти подходы объединяет признание ценности личности, уважение к её чувствам и потребностям, стремление к сотрудничеству и совместному поиску решений [5, с. 88-90].

Современная образовательная среда характеризуется высокой динамичностью, многообразием культурных, языковых и социальных контекстов, что делает процессы обучения всё более сложными и многоплановыми. Одним из ключевых факторов эффективности образовательного взаимодействия становится психологический климат в учебной группе, напрямую влияющий на мотивацию, успеваемость и личностное развитие обучающихся. В связи с этим особую значимость приобретает проблема создания бесконфликтного образовательного пространства, обеспечивающего комфортное взаимодействие всех участников педагогического процесса.

Бесконфликтное образовательное пространство не означает отсутствие разногласий – оно предполагает умение участников конструктивно их обсуждать. Как отмечает М.И. Махмутов, образовательный конфликт может иметь

развивающий потенциал, если управляется через сотрудничество, эмпатию и рефлексию [4, с. 113-115]. Следовательно, создание бесконфликтного пространства связано не с исключением противоречий, а с развитием культуры общения и коммуникативной компетентности всех участников и, в первую очередь, учителя.

Педагог, ежедневно вовлечённый в многоаспектное взаимодействие с учащимися, неизбежно сталкивается с ситуациями недопонимания, эмоционального напряжения и разногласий. Способность предупредить подобные ситуации или конструктивно их разрешить требует не только профессиональной компетенции, но и развитых личностных качеств: эмпатии, эмоционального интеллекта, толерантности и педагогической рефлексии.

Согласно И.А. Зимней, психологический комфорт и положительный эмоциональный климат в учебной среде – необходимые условия успешного обучения. Учитель, владеющий конфликтологической компетенцией, способен заранее выявлять потенциальные источники напряжения, использовать приёмы фасилитации и управления эмоциями [2, с. 105-108]. Такие педагоги применяют технологии восстановительных практик, ролевых игр, медиативного общения, которые способствуют не только разрешению, но и профилактике конфликтов.

Готовность учителя к бесконфликтному взаимодействию представляет собой интегральное качество личности, включающее систему знаний, умений, установок и личностных качеств, обеспечивающих профилактику и конструктивное разрешение конфликтов в образовательной среде.

В научной литературе готовность педагога к бесконфликтному взаимодействию рассматривается как сочетание когнитивного, эмоционально-волевого, коммуникативного и рефлексивного компонентов. Когнитивный компонент включает знания о причинах и динамике педагогических конфликтов, методах их разрешения, принципах ненасильственного общения М. Розенберга. Эмоционально-волевой компонент отражает умение управлять своими эмоциями, проявлять эмпатию, выдержку и толерантность [5, с. 88-90]. Коммуникативный компонент связан с владением стратегиями активного слушания, конструктивной критики, позитивной обратной связи и медиативных

техник. Рефлексивный компонент предполагает осознание собственных коммуникативных стилей и анализ эффективности взаимодействия с обучающимися.

Обращаясь к формированию готовности учителя иностранного языка к бесконфликтному взаимодействию следует отметить, что бесконфликтное взаимодействие рассматривается исследователями как интегративное образование личности, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и коммуникативный компоненты [4, с. 113-115]. Формирование этих компонентов возможно как в процессе профессиональной подготовки, так и через систему повышения квалификации и самообразования.

Одним из ведущих направлений является включение конфликтологических и психолого-педагогических дисциплин в образовательные программы вузов. Такие курсы позволяют будущим учителям осваивать теоретические основы конфликтологии, методы ненасильственной коммуникации, а также техники медиации и фасилитации учебного диалога [5, с. 88-90]. Практическая составляющая обучения реализуется через тренинги коммуникативной компетентности, ролевые и деловые игры, анализ педагогических кейсов, что способствует развитию навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях.

Значимую роль играет формирование эмоционального интеллекта педагога. По мнению Д. Гоулмана, [1, с. 38-40], умение распознавать и регулировать собственные эмоции, понимать чувства других и выстраивать доверительные отношения является основой профилактики конфликтов в образовательной среде.

Практическими средствами развития этих качеств служат упражнения на осознанность, самоанализ и ведение педагогического дневника. Упражнение *mindfulness* (осознанности) – это техника, направленная на развитие внимания, саморегуляции и эмоционального баланса, которая помогает учителю сохранять спокойствие и эффективно управлять своим состоянием даже в стрессовых ситуациях на уроке. *Mindfulness* – это умение «остановиться» в моменте, осознать, что происходит внутри (эмоции, мысли, реакции) и вокруг (поведение

учеников, атмосфере в классе), прежде чем действовать. Такая осознанность помогает педагогу реагировать не импульсивно, а взвешенно и доброжелательно, что особенно важно для поддержания бесконфликтной атмосферы.

Кроме того, эффективным направлением подготовки является использование методик рефлексивного обучения и коучинговых технологий, позволяющих учителю анализировать свои коммуникативные действия, выявлять типичные ошибки и находить оптимальные способы взаимодействия с учащимися [3, с. 15-16].

В рамках методики рефлексивного обучения после проведения урока учитель может использовать приём «Педагогическое зеркало»: он записывает в дневник краткий анализ прошедшего занятия, отвечая на вопросы: «Какие моменты урока прошли успешно?», «В каких ситуациях возникло недопонимание?», «Как я реагировал на эмоциональные проявления учеников?», «Что можно улучшить?». Такой самоанализ помогает осознать причины возможных напряжений и выработать более конструктивные модели поведения.

Коучинговые технологии могут включать проведение индивидуальных или групповых сессий, где педагог с помощью коуча (или коллеги-наставника) формулирует профессиональные цели, анализирует трудные ситуации взаимодействия с учащимися и разрабатывает собственные решения.

В профессиональной деятельности готовность к бесконфликтному взаимодействию формируется через участие в методических объединениях, супервизиях, программах наставничества, где педагоги обмениваются опытом, обсуждают трудные ситуации и разрабатывают совместные стратегии поведения. Такой коллегиальный подход способствует формированию культуры взаимопомощи и педагогической рефлексии [6, с. 331-337].

Таким образом, формирование готовности учителя иностранного языка к бесконфликтному взаимодействию представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, включающий развитие эмоционального интеллекта, коммуникативных и рефлексивных умений. Комплексное применение конфликтологических дисциплин, практических тренингов, техник осознанности и коучинговых подходов позволяет педагогу выстраивать

конструктивное, уважительное и доверительное общение с учащимися, что служит основой для создания устойчивого бесконфликтного образовательного пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. М. : АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир : ВКТ, 2009. 478 с.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2002. 348 с.
3. Колб, Д.А. Эмпирическое обучение: опыт как источник обучения и развития. Энглвудские скалы: Прентис Холл, 1984. 256 с.
4. Махмутов, М.И. Педагогическая конфликтология. Казань : Центр инновационных технологий, 2019. 371 с.
5. Розенберг, М. Ненасильственная коммуникация: язык жизни. Энсинитас : PuddleDancer Press, 2015. 400 с.
6. Сластёнин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность. М. : Академия, 2020. 576 с.
7. Эриксен, Э.А.Б. Психологическая среда обучения в конфликтных ситуациях между воспитателями и детьми в детских садах Замбии // Исследование среды обучения. 2025. 128 с.

УДК.37+159.9+821.161.1(091)

<https://orcid.org/0009-0009-9700-7439>

Белоконь-Пожарицкая Н. А.,

к. филол. н., доцент

кафедры мировой литературы и сравнительного литературоведения

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

педагогический университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, Россия)

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ КАК ПРИМЕР ПОВЕДЕНИЯ В НЕСТАНДАРТНЫХ СИТУАЦИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЛИТЕРАТУРЫ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА)

***Аннотация.** В статье автор анализирует ряд произведений русской литературы, в которых создан образ учителя. В рассказе В. Астафьева «Фотография, на которой нет меня» показан героический образ учителя довоенного периода. В рассказе «У классной доски» Л. Кассиль уже создает героический образ учителя времен Великой Отечественной войны. А у В. Распутина «Уроки французского» появляется образ учителя послевоенного времени. Авторы создают типичный образ учителя.*

***Ключевые слова:** учитель, персонаж, образ, проблематика, автор, тип героя.*

THE IMAGE OF A TEACHER AS AN EXAMPLE OF BEHAVIOR IN NON-STANDARD SITUATIONS (BASED ON THE WORKS OF THE SOVIET PERIOD)

***Abstract.** In the article, the author analyzes a number of works of Russian literature in which the image of a teacher is created. V. Astafiev's story "The Photograph That I'm Not in" shows the heroic image of a teacher of the pre-war period. In the story "At the Blackboard", L. Kassil already creates a heroic image of a teacher*

during the Great Patriotic War. And in V. Rasputin's "French Lessons" the image of a post-war teacher appears. The authors create a typical image of a teacher.

Key words: *teacher, image, issues, author, type of hero.*

Образ учителя является знаковой фигурой в обществе. В советской литературе образ учителя был доминирующим, авторы подходили к нему с разных позиций: учитель был не только наставником, но и советчиком, и даже другом. Личность учителя в литературе отражала определенные тенденции времени и трансформировалась в зависимости от потребностей общества. Особенным был образ учителя в военные и послевоенные годы.

К. Д. Ушинский утверждал, что «в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания» [5, с. 63]. Учитель должен быть личностью в самом высоком смысле этого слова. Слово учитель имеет двойное значение: в узком понимании – это преподаватель, тот, кто учит детей, открывает перед ними широкое окно в мир знаний; в широком смысле – это высокоавторитетный, мудрый человек, оказывающий огромное влияние на моральный и духовный облик людей.

По утверждению Н.К. Крупской: «Профессия учителя в данный момент – одна из самых ответственных, самых благодарных. Роль и значение этой профессии будут все более и более возрастать. Но для того, чтобы учитель мог не на словах, а на деле мог выполнять ту поистине великую задачу, которая стоит перед ним, ему надо упорно работать прежде всего над собой...» [2, с. 5]. В советском обществе роль и уважение учителя в обществе были на высоком уровне. Поэтому осмысленный и обобщенный в художественных образах труд учителя, нашел отражение в произведениях М. Шагинян, К. Паустовского, А. Макаренко, Ч. Айтматова, Ю. Бондарева, В. Астафьева, В. Распутина. Но нужно отметить, что в современном литературоведении нет исследований, касающихся непосредственно образа учителя в произведениях русской

литературы советского периода. В работах затронуты лишь некоторые аспекты в ходе анализа произведений. Поэтому заявленная тема является недостаточно изученной и является актуальной. В нашем исследовании мы проанализируем образ учителя, представленный в русской литературе разных периодов.

Обратим внимание на образ учителя в нескольких произведениях советского периода русской литературы.

Сюжет рассказа В. Астафьева «Фотография, на которой нет меня» – это воспоминания автора, которые нахлынули при просмотре старых фотографий, среди них была одна, на которую писатель, будучи маленьким ребенком, не попал из-за болезни. В рассказе автором описаны все перипетии деревенской жизни сибиряков в период близившейся войны. Создает автор в рассказе образ учителя.

Он образован, отличается даже внешне, от жителей деревни: *«лицо учителя было бледновато по сравнению с деревенскими»* [1, с. 449]. Учитель был молод, лет двадцати пяти, но *«казался очень взрослым и очень солидным человеком»* [1, с. 449]. Это подчеркивает его значимость и почет среди местных жителей, о чем и говорит рассказчик: *«уважение к нашему учителю было всеобщее и молчаливое»* [1, с. 450]. Добродушные односельчане посильно помогают семье учителя: деревенские женщины угощают его разными вкусностями, мужчины – обеспечивают дровами. Они понимают, что учитель пожертвовал городской жизнью со всеми удобствами и переехал в далекую деревушку, чтобы учить детей. Он добросовестно обучал и воспитывал деревенских ребят, не имея даже элементарного инвентаря. Как отмечает в рассказе В. Астафьев, *«парт не было, учебников, тетрадей, карандашей тоже не было. Один букварь на весь наш первый класс и один красный карандаш. Мы принесли с собой из дома табуретки, скамейки, сидели кружком, слушали учителя, а потом он давал нам аккуратно заточенный красивый карандаш»* [1, с. 450]. И благодаря учителю в школе появились книги: сначала – один учебник на пятерых, а позже – один на двоих. Вспоминая об учителе, мальчик отмечает, что взаимоотношения учителя и учеников выстраивались на принципах сотворчества: *«Как он много знал! И что кольца у дерева – это годы жизни.... Но и мы тоже по-своему знали лес. Учитель слушал нас и слушал. Мы научили его копать и есть корни саранок, жевать*

лиственную серу, различать по голосам птичек, зверьков и, если он заблудился в лесу, как выбраться» [1, с. 450].

Именно учитель принес Вите снимок его одноклассников, всех, кроме мальчика. Этим учитель показал пример доброты и сопереживания, готовность броситься вперед и оборонять своих учеников, облегчить и улучшить людскую жизнь.

Рассказ «У классной доски» Л. Кассиль написал во время Великой Отечественной войны, текст вошел в цикл произведений для чтения по радио. Главная героиня – Ксения Андреевна тридцать два года учительствовала в селе. Сельские милиционеры отдавали ей честь, а девочки из старших классов старались перенять ее манеры. И даже в сложной ситуации она сохраняла спокойствие и старалась передать его детям: *«Не заспешила Ксения Андреевна и в этот раз. Как только послышалась трескотня моторов, учительница строго оглядела небо и привычным голосом сказала ребятам, чтобы все шли к траншее, вырытой в школьном дворе» [3, с. 31].*

Дети помогали партизанам, и немец решил выбить из них информацию. Он начал угрожать любимой учительнице, но она не растерялась, *«шагнула вперед прямо на немца и прикрыла собой ребят» [3, с. 31].* Но и дети не растерялись. Один из учеников ударил немца доской, от чего тот упал. Этот смелый поступок Кости Рожкова позволил привести помощь. Учитель Ксения Андреевна Карташова и её ученики проявили стойкость и храбрость, сумев дать отпор фашистам. В произведении есть место настоящему подвигу, героизму и сплочённости русского народа перед лицом врага. В рассказе показан пример отваги, храбрости и решительности в критической ситуации. Образ учителя сыграл решающую роль в формировании будущего поколения ребят.

Совершенно о другом периоде идет речь в рассказе В. Распутина «Уроки французского». События описывают послевоенный 1948 год, когда одиннадцатилетний деревенский мальчик приезжает из деревни в город, к своей тётке, чтобы учиться в школе. Жизнь в городе оказывается для героя гораздо труднее жизни в деревне. Он голодает, худеет, страдает малокровием и тоскует по дому. Лидия Михайловна тоже приезжий житель и отличается от местных

даже говором. *«...Аккуратная вся, умная и красивая, красивая и в одежде и своей женской молодой поре, которую я смутно чувствовал, до меня доходил запах духов от нее, который я принимал за самое дыхание; к тому же она была учительницей...загадочного французского языка, от которого тоже исходило что-то особое, сказочное, неподвластное любому-каждому, как, например, мне»* [3, с. 32]. Уважение к Лидии Михайловне не позволило мальчику обманывать ее.

В рассказе «Уроки французского» В. Распутина создан образ учительницы Лидии Михайловны, которая приняла материнское участие в сложной судьбе ученика. Это участие поистине явилось нравственным уроком человека, имеющего глубокую душу, светлый ум, тонкое обаяние. Лидия Михайловна отступила от общепринятых мерок, тем самым она потеряла работу, но своим участием, теплотой она все же перевернула, отогрела душу мальчика.

Такой новаторский образ учителя в русской литературе не оставил в стороне критиков и писателей. С. Залыгин назвал Лидию Михайловну «неразгаданной феей». Мальчику с трудом давались уроки французского языка, но учитель смогла преподать детям уроки доброты. Спасая мальчика от голода, учитель использовала уловку, понимая, что денег мальчик не возьмёт, предложив ученику играть с нею «в пристенок». И, конечно, она проигрывала. А на «честно» выигранные у нее деньги истощенный мальчик мог покупать молоко. И ходить в школу. Конечно, паренек уже начал догадываться: Лидия Михайловна проигрывает ему деньги нарочно. Значит, игра не честная. Французский он, конечно, теперь одолеет, чего бы ему это ни стоило. Но как бороться с голодом? Не выигрывать же у учительницы? Лучше честно в «чику» на поляне.

Этот добрый поступок стоил учителю места работы. Через время она передала ребенку посылку: *«Среди зимы, уже после январских каникул, мне пришла в школу посылка. Когда я открыл ее... аккуратными, плотными рядами в ней лежали макароны и красные яблоки»* [4, с. 61].

В рассказе «Уроки французского» с разных точек зрения оценивается поступок Лидии Михайловны, преподавателя французского языка. Она изображается не столько учителем французского, сколько добрым другом и

хорошим товарищем. В. Распутин показывает отношения учителя и ученика, основанные на взаимоуважении, доверии, нравственных ценностях.

Можно говорить о том, что в русской литературе советского периода создан образ учителя, которому характерными чертами которого являются самоотверженность, самоотдача, мужество и героизм. Галерея портретов учителей, получивших свое отражение в произведениях литературы, создает типичный образ учителя, формирующего нового человека. Кроме того, в литературе создан образ учителя, который показан в разных жизненных ситуациях: он выступает защитником детей, готов рисковать жизнью ради воспитанников; поступает как друг, понимая и принимая разные жизненные ситуации; всегда готов прийти на помощь. Модель поведения учителя, созданная в литературе, показывает межличностные отношения учителя и учеников, влияние учителя на становление ученика как личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астафьев, В. Повести о моем современнике М.: Молодая гвардия. 1972. 455 с.
2. Иванов, К. А. Все начинается с учителя: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение. 1983. 1975. 175 с.
3. Кассиль, Л. Повести и рассказы. М.: Правда. 1982. 464 с.
4. Распутин, В. Уроки французского. М.: Советская Россия. 1981. 61 с.
5. Ушинский, К. Д. Три элемента школы. М. – Л. Изд-во АПН РСФСР. 1948. Т.2. С.63–64.

Захаренко А. С.,

студент ОУ «Бакалавр», 3 курс;

научный руководитель: д-р филол. н., профессор Любимцева-Наталуха Л. Н.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

педагогический университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, Россия)

**ПРИЕМЫ СОЗДАНИЯ КОМФОРТНОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА «КАК ДНЕВНИК. РАССКАЗЫ
УЧИТЕЛЬНИЦЫ» МАРИНЫ АРОМШТАМ)**

***Аннотация.** Статья посвящена исследованию проблемы значимости образовательной среды как ключевого элемента, способствующего всестороннему личностному развитию учащихся и эффективному разрешению конфликтов в педагогическом процессе. Раскрываются современные подходы к содержанию понятия. Материалом послужило произведение М. С. Аромштам «Как дневник. Рассказы учительницы», которое иллюстрирует типичные ситуации в образовательной среде и демонстрирует, как художественная литература может служить ресурсом для обучения навыкам конструктивного взаимодействия. Также в статье подчеркивается важность создания позитивного психологического климата в классе как условия для повышения мотивации, уменьшения стресса и улучшения академической успеваемости учащихся.*

***Ключевые слова:** комфортная среда, конфликт, конструктивный конфликт, учитель, ученик, обучение.*

**TECHNIQUES FOR CREATING A COMFORTABLE LEARNING
ENVIRONMENT (BASED ON THE COLLECTION
“LIKE A DIARY. STORIES OF A TEACHER” BY MARINA AROMSHTAM)**

***Abstract.** The article is devoted to the study of the significance of the educational environment as a key element that promotes the comprehensive personal development of students and the effective resolution of conflicts in the pedagogical process. Modern approaches to the content of the concept are revealed. The material was the work of M. S. Aromshtam “Like a diary. Stories from a Teacher”, which illustrates typical situations in an educational environment and demonstrates how fiction can serve as a resource for teaching constructive interaction skills. The article also emphasizes the importance of creating a positive psychological climate in the classroom as a condition for increasing motivation, reducing stress, and improving students' academic performance.*

***Keywords:** comfortable environment, conflict, constructive conflict, teacher, student, learning.*

Характерным вектором современного образования выступает ориентация на всестороннее личностное развитие подрастающего поколения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. В этой связи образовательная среда всё чаще рассматривается не только как система передачи знаний: В. А. Ясвин [10] указывает на необходимость интеграции различных факторов, способствующих формированию всесторонне развитой личности, С. В. Кривых [3] подчеркивает важность социальной и культурной среды как элементов, влияющих на образовательный процесс. Таким образом, образовательная среда понимается не только как пространство для получения знаний, но и как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Содержание термина «образовательная среда» (далее – ОС) предполагает рассмотрение психического развития индивида в ходе его обучения в контексте «человек – окружающая среда». Согласно этому подходу под ОС понимается

система педагогических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как уже имеющихся способностей и личностных особенностей учащихся, так и еще не проявившихся интересов и способностей. Психологическая модель ОС школы ориентирована на признание за школьником приоритета его личности, которая развивается в специально смоделированных образовательным учреждением условиях. Создание этой среды производится в соответствии с познавательными интересами учащихся, с учетом возможностей педагогического коллектива образовательного учреждения, структуры региональной образовательной системы, традиций и особенностей социокультурной среды [3].

Благоприятная и психологически безопасная образовательная среда является условием, обеспечивающим стабильное качество физического, психического и социального здоровья участников образовательного процесса. Вместе с тем, в образовательной практике неизбежно возникают различного рода противоречия, проявления агрессии и др. негативные явления, характеризующиеся понятием конфликт. Причиной являются несовпадающие мотивы, потребности, интересы, цели, идеалы, установки, оценки и убеждения.

Наряду с такой крайней формой конфликтных отношений, существуют «пустые конфликты», возникающие не по причине противоречия духовных миров личностей, а по причине недоразумения, чаще всего психологического, когда субъект не учитывает состояния, в каком находится другой субъект.

Цель статьи – на примере произведения М. Аромштам исследовать потенциал детской художественной литературы в формировании конфликтологической компетентности участников образовательного процесса, а также проанализировать влияние психологически безопасной образовательной среды на конструктивное разрешение конфликтов и развитие эмоционального интеллекта.

Прямые осуждения и резкие запреты неэффективны и бесперспективны, потому что разрушают взаимоотношения, порождают «пустые конфликты», которые, в свою очередь, хотя и разрешаются в итоге, однако не являются толчком для развития его участников. Конфликт как столкновение двух разных

личностных миров становится в своем правильном разрешении служит укреплению отношений между людьми или в коллективе. Разрешенное противоречие обогащает обе стороны, поэтому следует не избегать конфликтов и не гасить их, а предупреждать и разрешать.

Путь компромисса более сложный, чем бескомпромиссный путь. Он требует от педагога психологического внимания, этической чуткости, даже актерского мастерства. Но он позволяет видеть изменения личности, ее рост и развитие в процессе организуемой деятельности. Компромисс открывает поле деятельности для воспитанника, в то время как бескомпромиссность педагога приводит к его дезактивации. Богатыми возможностями обладает и неожиданная реакция педагога на выявившийся конфликт. В этом случае напряжение падает, теперь ситуацию нетрудно завершить. Воспитанник чаще всего идет на согласие с педагогом, так как предмет конфликта теряет свою значимость. Нетривиальность поведения педагога, умение охватывать всю сцену разыгрывающихся взаимоотношений, гуманное отношение к детям, дающее ему силы прощать их, – все это естественным образом рождает необычность ответного педагогического поведения. Педагогу необходимо лишь владеть всем арсеналом средств, используя его творчески в каждой конкретной ситуации и развивая способность «видеть» конфликтную ситуацию, умение ее анализировать [2, с. 9]. Для этого нужна воспитательная практика: наблюдение за детьми, разрешение вспыхнувших конфликтов, участие в коллективном обсуждении проблем, в специально организованных психолого-педагогических тренингах, которые помогают овладеть нужными профессиональными компетенциями.

Чрезвычайно важно для воспитания личности, чтобы педагог правильно оценивал глубину конфликта, заранее определял противоречия, касающиеся мировоззрения, затрагивающих социальную позицию формирующейся личности и проистекающих из личностных симпатий или антипатий, различий вкусов, мнений, манер и стиля поведения.

Кроме того, конструктивное решение конфликтных ситуаций выступает одним из основных компонентов психологической безопасности

образовательной среды. В свою очередь, конфликтологическая компетентность как способность к продуктивному разрешению конфликтов тесно связана с уровнем развития эмоционального интеллекта всех субъектов педагогического взаимодействия. Таким образом, эмоциональный интеллект выступает и значимым ресурсом обеспечения психологической безопасности ОС, и необходимым условием конструктивного взаимодействия в педагогических конфликтах.

Учитель проводит большую часть своей жизни на работе, в общении с коллегами, руководством, обучающимися и их родителями. При таком тесном взаимодействии возникает разница мнений, что, в свою очередь, приводит к конфликтам или спорам между членами группы и целыми группами. Анализируя природу и содержание психологического климата в коллективе, необходимо обратить внимание на два основных аспекта. С одной стороны, психологический климат является субъективным отражением объективной реальности, то есть жизнедеятельности конкретного коллектива, а с другой – существенным фактором влияния на эффективность деятельности коллектива, на процессы управления им [5, с. 292]. Поэтому любому руководителю необходимо обязательно обеспечить обратную связь с коллективом, то есть знать его психологический настрой, уметь регулировать и прогнозировать психологический климат. А это предполагает знание тех психологических факторов, которые определяют содержание и характер психологического климата.

Одна из главных причин усиления конфликтогенности – недостаток педагогического мастерства и культуры педагога, неумение воздействовать на ребенка. Например, повышение голоса с целью выполнения школьником требований. Даже если учитель добьётся в конкретной ситуации желаемого результата, ребенок будет стараться как можно реже попадаться ему на глаза с целью избежать возможного конфликта. Такого рода поведение характерно для детского и особенно подросткового возраста с его неустойчивым настроением и повышенной ранимостью. Нарушение педагогического такта со стороны учителя также может вызвать негативную реакцию у учащегося.

В детской художественной литературе показаны разные модели поведения учителя и учеников в конфликтных ситуациях, разбор которых может служить кейсами ситуаций, а моделирование которых будет способствовать формированию конфликтологической компетенции их участников.

В этом контексте стоит особенно подчеркнуть творчество М. Аромштам – лауреата Премии Правительства Москвы имени Корнея Чуковского за лучшее произведение в прозе для детей и обладателя ряда других наград, которые она получила за свою литературную работу. М. Аромштам известна своим умением тонко передавать детские переживания. В книге «Как дневник. Рассказы учительницы» в художественной форме представлен собственный опыт автора. Есть пример негативной модели поведения учителя, основанной на запугивании и унижении, которая может существенно повлиять на самооценку и мотивацию ученика: *«Я думаю, Валентина Ивановна тоже меня любила. Я же была отличницей! А в нашем классе было только двое отличников – я и еще Саша Мельник. И нас никогда не наказывали указкой. А других наказывали. Если кто-то плохо писал, грязно или с ошибками, учительница говорила: «А ну, давай сюда руки!» – и хлопала по рукам указкой. Вадика Нестеренко очень часто наказывали – Вадик был почти круглым двоечником. И если ему все прощать, он бы стал второгодником. Так говорила Валентина Ивановна»* [1, с. 4]. Наказания, применяемые к Вадиму Нестеренко, не способствовали улучшению его успеваемости, а, наоборот, закрепляли негативные установки, снижая его уверенность в собственных силах. Такое отношение со стороны учителя формирует у детей страх перед ошибками, что делает обучение менее эффективным.

Одной из основных задач психолого-педагогического сопровождения в ОС является создание условий, обеспечивающих психологическую безопасность, определяемую как состояние защищенности личности от психологического насилия, комфортное взаимодействие участников образовательного процесса. Исследования показывают, что психологически безопасная ОС способствует снижению уровня стресса, повышению мотивации к обучению и улучшению академической успеваемости. Важным ресурсом обеспечения психологической

безопасности в ОС выступает именно эмоциональный интеллект, ведущий к созданию атмосферы доверия, уважения и поддержки, что снижает риск возникновения психологического насилия, способствует адаптации к новым условиям, повышает уровень удовлетворенности участников образовательного процесса.

М. Аромштам в своей книге предлагает и идеальную модель взаимодействия с детьми, основанную на взаимопонимании и уважении, в которой педагог не применяет силу или крик: *«А я могла бы взять детей еще в детском саду, года, скажем, в четыре... Ну, или в пять. Я, честное слово, никогда не буду кричать. Никогда не буду стучать кулаком по столу. Мы будем рисовать – много-много, разного, всякого: деревья, зверей, машины. Автопортреты. Я им сказки рассказывать буду. Кукольный театр показывать. А потом мы пойдем с ними в школу. Так все вместе и перейдем из садика в первый класс. И научимся говорить на одном языке, без всяких там перепадов стилистического давления. И я буду их слушать, выслушивать. Буду вглядываться внимательно»* [1, с. 8]. «Проникающее внимание», о котором говорит автор, является ключевым компонентом развития эмоционального интеллекта педагога и его способности предотвращать конфликты и создавать психологически безопасную среду. Эмоционально компетентный преподаватель способен выстраивать доверительные и поддерживающие отношения с учениками, что снижает уровень стресса и создаёт благоприятную атмосферу в классе [6, с. 61]. Однако, реальность педагогической практики часто далека от этого идеала. Важно помнить, что эмоциональный интеллект – это не врожденное качество, а навык, который можно и нужно развивать.

Только систематическая работа над собой и целенаправленное развитие эмоционального интеллекта помогут педагогам создать действительно безопасную и комфортную ОС, способствующую всестороннему развитию личности каждого ребенка. Создание таких безопасных и творческих пространств может выходить за рамки обычных уроков и перерастать в совместные проекты с родителями: *«– Хорошо бы показать нашим детям спектакль. Силами взрослых. Это, знаете, такой наглядный пример обращения*

невозможного в возможное. Образец культурного поведения. Очень действенный. Заразительный. И потом, обещаю, дети сыграют тот же спектакль. Через год или два. Может, им даже достанутся роли родителей. А спектакль – он просто не может получиться плохим. Поверьте: спектакль, который мы с вами поставим, обречен на успех. Точнее, в родительском театре успех ничем не отличается от поражения. Я почти сразу открыла этот закон – когда случился наш самый первый взрослый спектакль. Первый спектакль – это всегда непросто» [1, с. 26]. Активное участие взрослых может вдохновить детей. Главная героиня видит в этом перспективу предотвращения конфликтов, т.к. совместная деятельность способствует укреплению сплоченности как в команде, так и внутри семьи, а это формирует у детей уверенность в своих силах. В книге описывается проект – спектакль, подготовленный родителями и детьми. Стоит отметить, что «в родительском театре успех ничем не отличается от поражения» [1, с. 26], что подчеркивает важность самого процесса совместного творчества, а не только результата. Также, автор подчеркивает важность участия родителей в образовательной жизни своих детей: «В общем, я никогда не скрывала, зачем это надобно взрослым – устраивать детям праздники. Почему не стоит жалеть на них сил и времени. Да для того, чтобы приобщиться к истинному переживанию. Это всегда терапия для взрослых, прорыв из привычной бытовой круговерти в новое измерение. Вроде понятная вещь, но объяснить ее трудно. На словах – почти невозможно. Здесь работает только пример. Только чужой, наглядный и успешный пример» [1, с. 27]. Подобные инициативы не только способствуют укреплению связей между школой, семьей и учениками, но и дают возможность педагогам продемонстрировать свою эмоциональную компетентность, лидерские качества и умение создавать благоприятную атмосферу для сотрудничества и самовыражения.

Успех образовательного процесса зависит не только от усвоения знаний, но и от создания атмосферы взаимоуважения, поддержки и творчества. Только в такой среде, где каждый чувствует себя в безопасности, где ценятся индивидуальность и поощряется самовыражение, можно реализовать потенциал каждого ученика. Бесконфликтность в образовательной среде означает

способность участников взаимодействовать без деструктивных конфликтов, что достигается через развитие навыков эффективной коммуникации, эмпатии и саморегуляции. Эти навыки тесно связаны с компонентами эмоционального интеллекта.

Применение подходов, подобных тем, что описывает М. Аромштам, становится не только целесообразным, но и необходимым для создания здоровой ОС, в которой дети смогут не только учиться, но и развиваться как личности. Психологическая безопасность, доверие и взаимопонимание между учителем и учеником – это те принципы, которые должны стать краеугольным камнем современного образования, позволяя формировать уверенных и открытых к новым знаниям людей.

Таким образом, художественная литература, особенно произведения, глубоко погружающиеся в педагогическую и ОС, такие как «Как дневник. Рассказы учительницы» М. Аромштам, обладает потенциалом для обучения навыкам конструктивного разрешения конфликтов. Описываемые в них ситуации, будучи узнаваемыми и повторяющимися в различных культурах и на разных временных отрезках, предоставляют читателю возможность наблюдать за динамикой конфликтов, анализировать стратегии их разрешения и учиться на примере литературных героев. Погружаясь в мир художественного произведения, читатель может безопасно экспериментировать с различными моделями поведения, развивая эмпатию и обогащая свой собственный арсенал инструментов для успешного урегулирования разногласий в реальной жизни.

В заключение, современный педагог должен быть не просто носителем знаний, а квалифицированным специалистом, обладающим широким спектром психолого-педагогических компетенций, включая умение создавать развивающую и психологически безопасную ОС, эффективно управлять конфликтными ситуациями и использовать эмоциональный интеллект для установления доверительных отношений с учениками [2, с. 8]. Данные умения требуют постоянного профессионального развития и рефлексии собственной педагогической практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аромштам, М. Как дневник. Рассказы учительницы. М. : КомпасГид, 2012. – URL: https://sizgvika.usite.pro/Aromshtam_M-Kak_dnevnik_Rasskazy_uchitelnitsy_Azbu.pdf (дата обращения: 10.11.2025).
2. Зинченко, Ю. П. Психологическая безопасность как предмет научного исследования // Научные исследования и разработки. 2011. № 1 (2). С. 6–15.
3. Кривых, С. В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // Мир науки, культуры, образования. 2011. №2. С. 2–6.
4. Манойлова, М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков : ПГПИ, 2004. 60 с.
5. Попенкова, Д. И. Использование института медиации: международный опыт // Конфликтология XXI века. Пути и средства укрепления мира: материалы Третьего Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов. Санкт-Петербург : Институт Мира и исследования конфликтов, 2019. С. 291–293.
6. Сергеев, И. В., Якунин, В. А. Эмоциональный интеллект и профессиональное выгорание педагогов // Образование и наука. 2012. № 2 (94). С. 56–63.
7. Смирнова, В. В. Управление конфликтами в образовательном учреждении // Инновационное управление человеческими ресурсами в образовательных учреждениях : коллектив. моногр. СПб., 2014. С. 253–275.
8. Фугелова, Т. А. Реализация метода диалоговой вовлеченности в процессе преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла // В мире научных открытий. 2013. №11.12(47). С. 72–81.
9. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология. Тюмень. ТОИПКПК, 1992. 88 с.
10. Ясвин, В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

Исаченко Е. Д.,

студент ОП «Магистр», 2 курс;

научный руководитель: к. психол. н, доцент Новикова Н. В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический

университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, РФ)

КОНСТРУКТИВНЫЙ КОНФЛИКТ В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ

***Аннотация.** Работа посвящена исследованию проблемы переживания современной молодёжью ситуации неопределённости, вызывающей сложные и динамические изменения окружающей реальности. Рассматриваются различные уровни когнитивно-эмоционального диссонанса – мотивационный, когнитивный и эмоционально-волевой уровни, каждый из которых отражает противоречие между устоявшимися внутренними структурами личности и новыми, противоречивыми требованиями среды. Представлены психологические последствия когнитивно-эмоционального диссонанса, которые могут носить как дезадаптивный, так и конструктивный характер. Подчёркивается развивающий потенциал диссонанса как внутреннего конфликта в условиях ситуации неопределённости.*

***Ключевые слова:** ситуация неопределённости, молодёжь, внутренний конфликт, когнитивно-эмоциональный диссонанс, конструктивный конфликт, личностное развитие.*

CONSTRUCTIVE CONFLICT IN THE CONTEXT OF STUDYING THE TOLERANCE OF MODERN YOUTH TO A SITUATION OF UNCERTAINTY

Abstract. *This paper explores how modern youth experience uncertainty, which causes complex and dynamic changes in their surrounding reality. Various levels of cognitive-emotional dissonance are examined – motivational, cognitive, and emotional-volitional – each reflecting a contradiction between established internal structures of the personality and new, conflicting environmental demands. The psychological consequences of cognitive-emotional dissonance, which can be both maladaptive and constructive, are presented. The developmental potential of dissonance as an internal conflict in the face of uncertainty is emphasized.*

Keywords: *situation of uncertainty, youth, internal conflict, cognitive-emotional dissonance, constructive conflict, personal development.*

Социальная ситуация в современном мире, характеризующаяся глобальными переменами во всех сферах жизнедеятельности общества, способствует возникновению совершенно новых социально-психологических проблем, одной из которых является неопределённость настоящей и будущей жизни человека.

Исследования в области психологии социального познания, социальной психологии личности, психологии трудных жизненных ситуаций показывают, что неопределённость, выступая одной из основных характеристик современного общества, затрагивает различные области жизни и различные слои общества. Неопределённость порождает ряд перемен в жизни и психической деятельности человека: меняются ценности, ломаются стереотипы, складываются новые мировоззрения. Высокий темп социальных изменений, нарастание количества неопределённых ситуаций провоцирует человека к принятию решений в условиях неопределённости как неполной информированности, анализировать последствия выборов, учитывать сложные и динамические изменения ситуации [1, 2, 4, 7]. Современность, с частыми ситуациями неопределённости, требует от

человека мобильности, гибкости, разнообразия, в связи с чем становится необходимым вырабатывать способности к новому мышлению, а также модели адекватного реагирования на неопределённые ситуации.

Встреча с неопределёнными ситуациями по-разному отражается на разных слоях общества и разных индивидуумах. В основном, она вызывает тревожные реакции. В силу разных особенностей (индивидуальных, возрастных, профессиональных) некоторых людей это активизирует, других же вводит в депрессивное состояние.

Особое значение проблема неопределённости имеет для молодых людей, т. к. условия социальной неопределённости в значительной степени влияют на их готовность к жизни в целом: появляются качественно новые элементы в перспективе планируемого будущего, переосмысливается социальная значимость тех или иных жизненных целей и ценностей и т. д.

В условиях стремительных социальных, технологических и культурных изменений современная молодёжь регулярно сталкивается с ситуациями неопределённости. Такие ситуации порождают внутренний конфликт между устоявшимися ценностными ориентирами личности и новыми, зачастую противоречивыми требованиями среды. Однако этот конфликт не обязательно деструктивен – при грамотном осмыслении он становится конструктивным ресурсом личностного развития [2, 3, 4, 5, 6].

Ситуация неопределённости создаёт когнитивно-эмоциональный диссонанс – внутренний конфликт, в котором сталкиваются устоявшаяся психическая организация человека и объективная реальность, лишённая чётких параметров. С одной стороны, личность опирается на **устойчивую систему внутренних опор**: сформированные ценности, выступающие как фильтр восприятия и критерий оценки событий; убеждения, задающие смысловые координаты и объяснительные модели мира; привычные стратегии поведения, отработанные в прошлом и воспринимаемые как «безопасные» способы реагирования. С другой стороны, неопределённость вносит **дестабилизирующие факторы**: отсутствие чётких ориентиров, размывающие границы допустимого и ожидаемого; непредсказуемость последствий, подрывающая веру в причинно-

следственные связи; дефицит информации, блокирующий возможность рационального анализа и взвешенного выбора.

Этот конфликт проявляется на нескольких взаимосвязанных уровнях, каждый из которых отражает глубинное противоречие между устоявшимися внутренними структурами личности и требованиями меняющейся реальности на мотивационном, когнитивном и эмоционально-волевом уровнях [7].

Мотивационный уровень – фундаментальное противоречие между двумя мощными движущими силами человеческого поведения:

- потребностью в стабильности, предсказуемости и психологической безопасности – врождённой тенденцией, уходящей корнями в базовые механизмы выживания. Человек стремится к упорядоченности, ищет опоры в привычных ритуалах, устойчивых отношениях и понятных правилах. Это создаёт ощущение контроля над жизнью, снижает уровень тревоги и позволяет планировать долгосрочные цели;

- необходимостью адаптации, требующей выхода из зоны комфорта и переосмысления привычных паттернов – объективной потребностью, порождаемой динамикой внешней среды. Изменения в профессиональной сфере, социальных отношениях или жизненных обстоятельствах вынуждают пересматривать устоявшиеся стратегии, осваивать новые навыки и принимать нестандартные решения. Этот процесс неизбежно сопряжён с дискомфортом, поскольку ломает сложившиеся когнитивные схемы и требует энергетических затрат на перестройку поведения.

Конфликт на мотивационном уровне проявляется как борьба между стремлением сохранить статус-кво и осознанием необходимости перемен. Человек может испытывать амбивалентность: с одной стороны – страх перед неизвестным, с другой – понимание, что застой ведёт к стагнации.

Когнитивный уровень – столкновение двух систем осмысления реальности:

- традиционных установок, сформированных в «старых» условиях – системы убеждений, ценностей и ментальных моделей, сложившихся в прошлом под влиянием воспитания, культурного контекста и личного опыта. Эти

установки работают как «фильтры восприятия», автоматически интерпретируя события через призму привычных шаблонов. Их преимущество – скорость и экономичность мышления, но недостаток – ригидность в новых условиях;

- новых требований среды, диктующих иные правила взаимодействия и принятия решений – объективных вызовов современности (технологические изменения, глобализация, ускорение темпа жизни), которые требуют пересмотра устаревших когнитивных схем. Среда предъявляет запросы на гибкость мышления, способность к многозадачности, критическую оценку информации и готовность к непрерывному обучению.

На когнитивном уровне конфликт выражается в «когнитивном диссонансе» – психологическом напряжении, возникающем при столкновении противоречивых идей. Человек может отрицать новые данные, рационализировать устаревшие взгляды или испытывать растерянность из-за невозможности интегрировать новую информацию в существующую картину мира.

Эмоционально-волевой уровень – напряжение между двумя полярными переживаниями:

- стремлением к контролю, желанием «удержать ситуацию в руках» – естественной потребностью в управлении собственной жизнью. Контроль даёт ощущение компетентности, предсказуемости последствий и снижает тревогу. Волевые механизмы активизируются для поддержания этого ощущения: человек планирует, прогнозирует, ищет способы влияния на обстоятельства;

- объективной невозможностью прогнозировать исход, что порождает тревогу и чувство беспомощности – реальностью, в которой множество факторов (экономические кризисы, болезни, межличностные конфликты) остаются вне зоны влияния. Осознание этой ограниченности вызывает эмоциональный дискомфорт: тревогу из-за неопределённости, фрустрацию от невозможности достичь желаемого результата, а в крайних случаях – отчаяние или апатию.

На эмоционально-волевом уровне конфликт проявляется как борьба между желанием действовать и осознанием бессилия. Человек может чередовать периоды гиперконтроля (попытки «всё предусмотреть») с фазами капитуляции

перед обстоятельствами. Это истощает психические ресурсы и требует развития навыков эмоциональной регуляции – принятия неопределённости, толерантности к тревоге и умения находить опору в себе даже при отсутствии внешних гарантий.

Психологические последствия когнитивно-эмоционального диссонанса в ситуации неопределённости могут включать целый спектр реакций – от дезадаптивных до потенциально развивающих. Рассмотрим некоторые из них [1].

1. Рост тревожности и стресса. Невозможность «закрыть» потребность в определённости запускает хроническое напряжение: активируется симпатическая нервная система (повышенный уровень кортизола, учащённое сердцебиение); возникает навязчивое мысленное «прокручивание» сценариев; снижается концентрация из-за фокуса на неопределённости. В долгосрочной перспективе это может привести к психосоматическим расстройствам или выгоранию.

2. Когнитивные искажения как защитный механизм. При дефиците информации мозг стремится «достроить» картину реальности, что порождает: чрезмерное обобщение («Если это случилось однажды, будет всегда»); катастрофизацию («Если я не узнаю ответ сейчас, всё пойдёт под откос»); фильтрацию информации (фокусировка только на негативных сигналах); чёрно-белое мышление («Либо идеально, либо провал»). Эти искажения временно снижают тревогу, но искажают восприятие реальности.

3. Дезадаптивные поведенческие реакции. Неопределённость провоцирует крайности: прокрастинацию, импульсивность, избегание и гиперконтроль. Такие стратегии дают краткосрочное облегчение, но усиливают проблему в перспективе.

Вместе с тем, при условии успешной адаптации диссонанс становится катализатором позитивных изменений: происходит переосмысление приоритетов в новых условиях; развивается толерантность к неопределённости, то есть принятие того, что не все вопросы имеют ответы; формируется когнитивная гибкость (умение переключаться между стратегиями); развивается психологическая резильентность – способность личности восстанавливаться после столкновения с трудными или стрессовыми ситуациями,

приспосабливаться к изменениям и эффективно справляться с трудностями (опыт преодоления кризиса повышает устойчивость к трудным ситуациям).

Таким образом, когнитивно-эмоциональный диссонанс в ситуации неопределённости – это двуединый процесс. С одной стороны, он порождает напряжение, активируя защитные механизмы, которые могут усугублять проблему. С другой – создаёт условия для трансформации: столкновение устоявшихся представлений с новой реальностью вынуждает пересматривать шаблоны мышления. Итог разрешения данного конфликта зависит от совокупности условий – от ресурсов личности, длительности воздействия условий неопределённости и способности осознавать и регулировать свои реакции. Диссонанс как внутренний конфликт в условиях ситуации неопределённости – это, скорее, не препятствие, а своеобразный личностный выбор: погрузиться в кризис или использовать его как трамплин для развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Г. М. Психология социального познания : Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. Издание второе, перераб. и доп. М. : Аспект Пресс, 2000. 288 с. ISBN 5-7567-0248-2.
2. Баранов, О. О., Галяпина, В. Н. Стратегии совладания в контексте самоэффективности российской молодежи в современной геополитической ситуации // Социальная психология и общество. 2024. Том 15. № 1. С. 92–111. ISSN 2221-1527 / 2311-7052.
3. Гришина, Н. В. Психология конфликта. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2015. 576 с. ISBN 978-5-496-01114-3. URL : <https://ibooks.ru/bookshelf/342315/reading> (дата обращения: 20.11.2025).
4. Маракшина, Ю. А., Исмагуллина, В. И., Лобаскова, М. М. Стресс и стратегии совладания у студенческой молодежи: обзор исследований // Клиническая и специальная психология. 2024. Том 13. № 2. С. 5–33. ISSN 2304-0394.
5. Молодежь XXI века: образ будущего. Материалы научной конференции XIII Ковалевские чтения 14-16 ноября 2019 года / Отв. редакторы:

Н. Г. Скворцов, Ю. В. Асочаков. СПб. : Скифия-принт, 2019. 876 с. ISBN 978-5-98620-404-8.

6. Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : материалы XI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, 7-9 декабря 2022 г.) : в 2 частях / Министерство просвещения Российской Федерации, Новосибирский государственный педагогический университет, Факультет психологии ; под редакцией Д. Э. Елистратовой. Новосибирск : НГПУ, 2023. ISBN 978-5-00104-932-6.

7. Социальная психология личности : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. Москва : Аспект Пресс, 2001. 300 с. ISBN 5-7567-0137-0.

УДК 159.9

Золотухина Е. А.,

студент ОП «Магистр», 2 курс;

научный руководитель: к. психол. н., доцент Новикова Н. В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический

университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, РФ)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

***Аннотация.** Работа посвящена исследованию проблемы бесконфликтного взаимодействия и психологической безопасности современного образовательного пространства, в обеспечении которых значимая роль принадлежит педагогу как центральной фигуре образовательного процесса. Обозначены группы основных факторов риска для психологической*

безопасности образовательной среды. Выделены ключевые профессионально-личностные качества педагога, обеспечивающие высокий уровень психологической безопасности участников образовательного процесса, а также психологические факторы, способствующие их развитию.

Ключевые слова: психологическая безопасность образовательной среды, диалог, сотрудничество, педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость, самосознание, самоотношение, саморегуляция.

PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES OF A TEACHER AS A FACTOR OF CONSTRUCTIVE INTERACTION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. *The study explores the problem of conflict-free interaction and psychological safety in the modern educational environment, in which the teacher, as the central figure in the educational process, plays a significant role. The paper identifies key risk factors for psychological safety in the educational environment. It also identifies key professional and personal qualities of teachers that ensure a high level of psychological safety for participants in the educational process, as well as psychological factors that contribute to their development.*

Keywords: *psychological safety of the educational environment, dialogue, cooperation, pedagogical focus, pedagogical competence, pedagogical flexibility, self-awareness, self-attitude, self-regulation.*

В последнее время в мировой и отечественной науке активно изучается проблема психологической безопасности, которая распространяется, в том, числе, в том числе и на образовательное пространство. Современная образовательная среда – это сложно организованная система, обеспечивающая решение задач обучения, воспитания и развития, а также социализацию и становление личности подрастающего поколения.

Изучая компоненты, структуру и особенности образовательной среды, эксперты рассматривают ее с разных точек зрения: она может выступать как подсистема социокультурной среды, продукт истории и условий существования человечества; как совокупность условий для формирования и воспитания личности; как категория, описывающая процесс становления мыслящего человека. Процесс обучения, занимающий значительную часть жизни, невозможен без образовательной среды, в которой формируются навыки общения, мотивация к познанию, знания, умения и отношения между участниками образовательного процесса. Важнейшей характеристикой образовательной среды является ее психологическая безопасность для всех субъектов взаимодействия, включенных в данную среду.

М. Р. Битянова и др. авторы считают, что социальное и пространственное окружение, создающее условия для развития личности, и является образовательной средой [3]. По мнению И. А. Баевой, в структуру психологически безопасной образовательной среды входят: референтная значимость, психологическая защищенность, удовлетворение потребности в доверительном общении, отсутствие психологического насилия, диалог, сотрудничество и стремление к формированию психологически здоровой личности. Современное образовательное пространство включает в себя среду, местоположение, возможности для развития, организационную структуру, политику сохранения психического здоровья и технологии сопровождения, такие как арт-терапия, тренинги и здоровьесберегающие техники [2, 9].

В психолого-педагогической литературе безопасная образовательная среда часто характеризуется как «эффективная», «комфортная», «гуманная», «оптимальная», «благоприятная» для развития личности. Вместе с тем, современная школа часто рассматривается как объект повышенного риска психологического ущерба для участников образовательного процесса. Исследователями выделены ключевые факторы риска для психологической безопасности образовательной среды. Так, в работах Т. М. Краснянской подчеркивается влияние общественно-политических и экономических изменений на условия учебно-воспитательного процесса [6]. Л. М. Митина

выделяет индивидуальные, семейные риски и риски, связанные с окружающей средой [8]. В исследованиях О. Р. Веретиной, О. Г. Пархоменко выделяется совокупность финансовых, психологических и общественных рисков [5]. Г. С. Абакумова акцентирует внимание на рисках, связанных с возрастными особенностями детей, среди которых – импульсивность и эмоциональная заражаемость, провоцирующие конфликты; реакции негативизма и неподчинения с агрессией; нестабильность эмоционального фона в сочетании с выраженностью реакций и др. [1]. Е. Б. Лактионова, М. Г. Матюшина выделяют группы рисков, связанные с учеником, учителем, семейной обстановкой, административным управлением, системой образования и межличностным общением в коллективе и с педагогом [7].

Ключевой фигурой образовательного процесса, в задачи которой входит профилактика возможных рисков, создание психолого-педагогических условий для бесконфликтного взаимодействия и формирование психологической безопасности образовательной среды, выступает педагог.

Анализируя личность педагога, важно учитывать его ценностные ориентации, смысловое наполнение работы, а также руководящие принципы профессиональной деятельности. Именно эти факторы формируют и определяют педагогическую направленность, сущность его деятельности и специфику взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. Необходимо учитывать, как сам педагог понимает цель своей работы: видит ли он ее в формировании успешной личности или в достижении высоких результатов, какие методы и средства он использует.

Структура личности педагога включает мотивацию, профессиональные и личные качества, особенности эмоциональной сферы и высших психических функций и др. индивидуально-психологические характеристики.

Профессиональные качества педагога охватывают знания, умения, навыки, стиль общения и поведения, а также особенности организации и проведения обучения. В работах В. Л. Блиновой акцентируется внимание на способности преодолевать коммуникативные барьеры, которые могут приводить к

напряженной обстановке, особенно при длительном использовании шаблонных методов обучения [4].

Умения и навыки педагога – это основа его мастерства, позволяющая создать и поддерживать комфортную, безопасную среду для обучения. Работа учителя уникальна, поскольку направлена на развитие личности ученика. Личные качества педагога неразрывно связаны с профессиональными и влияют на психологический комфорт учащихся.

Л. М. Митина и др. авторы выделяют ключевые профессионально-личностные качества педагога, обеспечивающие высокий уровень психологической безопасности как для него самого, так и для учащихся [8]:

- педагогическая направленность – интерес к ученикам, внимание к их потребностям, творческий подход, заинтересованность в профессии, стремление к совершенствованию;

- педагогическая компетентность – готовность к профессиональной деятельности, позитивное отношение к работе, развитые личностные качества и стремление к инновациям и творческому подходу, критическому осмыслению своей деятельности;

- педагогическая гибкость – умение адаптироваться к различным ситуациям, выбирать различные пути и тактики взаимодействия, находить альтернативные пути достижения целей, если прямые методы оказываются неэффективными.

Психологическими факторами, способствующими развитию указанных качеств, выступают самосознание, самоотношение и саморегуляция [6].

Развитое самосознание необходимо педагогу для рефлексии и оценки своей деятельности. Самосознание педагога в профессиональной сфере – это осмысление учителем своей личности и роли как ключевого элемента в рабочей деятельности. Профессиональное самосознание педагога имеет определенную структуру. Во-первых, это знание норм, правил и моделей профессии, которые служат ориентирами для оценки собственных качеств и формирования профессионального мировоззрения. Во-вторых, это понимание качеств других, а также сопоставление себя с типичным профессионалом. В-третьих, важна

готовность педагога получать отклики от значимых людей и профессионального сообщества. В-четвертых, адекватная самооценка и критичность, определяющие успешность работы педагога.

Самовосприятие (включающее самоуважение и симпатию к себе) – это устойчивое отношение педагога к собственной личности, окрашенное эмоциями, будь то позитивными или негативными. Именно оно оказывает решающее влияние на то, как учитель взаимодействует с учениками и организует образовательный процесс. При этом, уверенность педагога в себе благоприятно сказывается на формировании позитивного самовосприятия у его воспитанников. Учитель, верящий в свои возможности, с адекватной самооценкой и положительным отношением к жизни, невольно передает это отношение ученикам, демонстрируя им пример успешного взаимодействия с миром.

С приобретением профессионального опыта формируется профессиональная идентичность, которая интегрируется в структуру личности, влияя на самосознание и самовосприятие, определяя мироощущение и поведение. Удовлетворенность профессией, подкрепленная чувством радости, составляет основу этой идентичности.

Саморегуляция (баланс и способность контролировать эмоции) – это умение управлять всеми процессами, происходящими в организме и личности, включая чувства, мысли, поведение и переживания. Профессиональная деятельность учителя требует значительных затрат энергии, поэтому владение методами саморегуляции необходимо для управления своим состоянием, преодоления сложных ситуаций и поиска новых смыслов в жизни. Саморегуляция обеспечивает эффективное взаимодействие с окружающей средой, адаптацию к переменам, самосовершенствование и самореализацию.

Саморегуляция становится ключевой личностной характеристикой в определенных ситуациях. Во-первых, когда педагог сталкивается со сложной и трудноразрешимой проблемой, вызывающей эмоциональный отклик. Обладая навыками саморегуляции, учитель не подавляет эмоции, а выбирает наиболее подходящую форму их выражения. Во-вторых, саморегуляция необходима, когда у проблемы нет очевидного решения или существует множество вариантов, из

которых сложно выбрать оптимальный. Развитые процессы саморегуляции позволяют личности выбрать наиболее эффективный способ решения вопроса из множества возможностей.

Таким образом, гуманизация современной системы образования предполагает обеспечение психологической безопасности и создание условий для диалога, сотрудничества и конструктивного взаимодействия всех участников образовательного пространства. Особая роль в этом принадлежит педагогу как центральной фигуре образовательного процесса. Ключевыми профессионально-личностными характеристиками педагога, обеспечивающего психологическую безопасность и бесконфликтное взаимодействие в образовательном пространстве, выступают педагогическая ориентированность, педагогическая компетентность и педагогическая гибкость, которые, в свою очередь, определяются сформированным самосознанием, зрелым, позитивным самовосприятием, развитыми навыками самоконтроля и саморегуляции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова, И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе : (Психолого-дидакт. подход). Сев.-Кавказ. науч. центр высш. шк., Рост. гос. ун-т. Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 2003. 478 с. ISBN 5-9275-0111-7.
2. Баева, И. А. Психологические проблемы обеспечения безопасности в образовании // Мир психологии. 2020. № 2 (102). С. 184–190.
3. Битянова, М. Р., Порошинская, Л. Г., Ясвин, В. А. Качество образовательных условий: механизмы проектирования, экспертизы и оценки. Департамент образования г. Москвы, Московский центр качества образования. Москва : Московский центр качества образования, 2010. 159 с. ISBN 978-5-9773-0064-3.
4. Блинова, В. Л. Взаимосвязь готовности педагога к саморазвитию и способов его поведения в трудных жизненных ситуациях // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2010. № 4 (22). С. 279–284.

5. Веретина, О. Р., Пархоменко, О. Г. Психологическая безопасность и потребительский риск в образовании / Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма. Первый Международный Форум, Санкт-Петербург, 5-7 июня 2006 г. : [сборник научных статей / под общ. ред. И. А. Баевой и др.]. Санкт-Петербург : Книжный Дом, 2006. С. 97–98. ISBN 5-94777-056-3.

6. Краснянская, Т. М., Ковдра, А. С. Психологическая безопасность личности: временная перспектива : монография. М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Пятигор. гос. лингвист. ун-т». Пятигорск : Пятигорский государственный лингвистический университет, 2012. 167 с. ISBN 978-5-4220-0333-4.

7. Лактионова, Е. Б., Матюшина, М. Г. Взаимосвязь субъективного благополучия и стратегий поведения в сложных жизненных ситуациях / Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов. Материалы Всероссийской заочной научной интернет-конференции : Сборник научных статей. Центр экстренной психологической помощи МГППУ ; Под ред. И. А. Баевой, Л. А. Гаязовой, О. В. Вихристюк, В. В. Коврова. Изд-во : Московский государственный психолого-педагогический университет (Москва), 2015. С. 52–56.

8. Митина, Л. М., Барцевич, В. Н. Психологическая безопасность учащихся в системе взаимодействия «учитель-ученик» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Том 5. № 2. С. 37–47.

9. Психологическая безопасность личности [Текст] : имплицитная и эксплицитная концепции / Н. Е. Харламенкова, Н. В. Тарабрина, Ю. В. Быховец [и др.] ; Российская академия наук, Институт психологии. Москва : Институт психологии РАН, 2017. 261 с. (Труды Института психологии РАН). ISBN 978-5-9270-0356-3.

Котова А. О.,

студент ОУ «Магистр», 1 курс;

научный руководитель – к. филол. н., доцент Белоконь-Пожарицкая Н. А.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

педагогический университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, Россия)

РЕЧЕВЫЕ ФОРМУЛЫ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДИАДЕ «УЧИТЕЛЬ – РОДИТЕЛЬ»

***Аннотация.** В статье рассматриваются речевые формулы, используемые в процессе конструктивного взаимодействия между учителями и родителями как субъектами образовательного процесса. Выделены наиболее эффективные образцы, способствующие конструктивному диалогу и разрешению конфликтных ситуаций. К ним относятся формулы эмпатии, активного слушания, конструктивной критики и совместного поиска решений.*

***Ключевые слова:** речевые формулы, конструктивное взаимодействие, учитель, родитель, активное слушание.*

SPEECH FORMULAS OF CONSTRUCTIVE INTERACTION OF THE SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE “TEACHER – PARENT” DYAD

***Abstract.** The article discusses speech formulas used in the process of constructive interaction between teachers and parents as subjects of the educational process. The most effective speech samples that contribute to constructive dialogue and conflict resolution are highlighted. These include formulas for empathy, active listening, constructive criticism, and collaborative search for solutions.*

Keywords: *speech formulas, constructive interaction, teacher, parent, active listening.*

Коммуникация в диаде «учитель – родитель» часто осложняется разными подходами к воспитанию, ожиданиями и уровнем вовлеченности. Использование конструктивных речевых формул может значительно улучшить взаимопонимание и сотрудничество. Актуальность проблематики подтверждается исследованиями О. А. Михайловой, Т. В. Сергеевой, Н. В. Самсоновой.

В последние годы появилось новое направление лингвистики – речевая конфликтология, «предметом изучения которой является деструктивное общение и проблемы нормализации речевого поведения носителей языка» [1, с. 18].

Коммуникация представляет собой взаимодействие участников процесса, итогом которого может стать конфликт, т.к. у участников разные позиции по отношению к целому ряду вопросов. Выражается своя точка зрения вербально (словом) и/или паравербально (позой, жестами, действием).

«Речевая конфликтология изучает причины отрицательного коммуникативного взаимодействия; выявляет пусковые механизмы конфликтов, описывает функциональные модели речевого поведения.

Варианты деструктивного общения (по степени противоречия, глубине непонимания, остроте эмоций, неадекватности реакций) можно представить как шкалу, на которой располагаются коммуникативная неудача, речевой конфликт, речевое преступление» [1, с. 18].

Тем не менее, общение может быть продуктивным, если участники процесса ведут себя конструктивно, с соблюдением этических норм и используя разумную аргументацию: «Реализации такого поведения способствуют мягкие и нейтральные тактики коммуникативного акта, направленные на создание партнерских отношений, создания доверия, уважения и взаимопомощи (аргументация своей позиции, урегулирование споров, умение слушать и слышать собеседника, корректно и уместно задавать и отвечать на вопросы, умение идти на уступки).

Речевое поведение в конфликте предстает как форма взаимодействия участников образовательного процесса посредством вербальных средств языковой системы (система высказываний, суждений, доказательств, интонаций, внутреннего подтекста и т.п.), которые при зарождении или развитии конфликта реализуются различными тактиками и стратегиями, имеющими определенные цели воздействия (убедить, доказать свою позицию, навязать мнение, уступить, выразить пожелание, просьбу и т.д.) [2, с. 154].

Одними из самых частых конфликтов в образовательном процессе в последнее время стали конфликты между педагогами и родителями. Сложность конструктивного их разрешения заключается в том, что родители принимают сторону ребёнка, а учитель в недостаточной мере владеет конфликтологической и коммуникативной компетенциями.

Эффективность этого взаимодействия зависит от соблюдения определенных формул, основанных на взаимном уважении, доверии и четком понимании целей и задач образовательного процесса.

Чтобы избежать речевого конфликта в педагогической ситуации существуют правила и речевые клише для участников образовательного процесса.

Знание вербальных формул успешной коммуникации снижает риск возникновения конфликта, или превращения его в деструктивный. Успешная модель общения предполагает отсутствие в речи глаголов в повелительной форме без местоимения, что воспринимается как категорический приказ; замену формы местоимения 2-го лица на форму 1-го лица местоимения (вместо *«Вы не правы»* – *«Возможно, я не прав»*); использование слов благодарности, вежливых форм отказа (*«Извините, но не могу согласиться»*, *«К сожалению, нет»*). На процесс коммуникации влияет тон, темп речи, дикция, интонация. Резкое повышение голоса, переход на крик не будет способствовать конструктивному конфликту. Важным фактором разрешения конфликтных ситуаций является позитивный настрой, желание вызвать у других людей положительные эмоции и хорошее отношение к себе.

Речевые формулы возражения, которые помогут избежать возникновения конфликта в ходе разговора с родителем

Вместо фразы	Вежливая речевая формула
<i>Я не знаю...</i>	<i>Мне необходимо уточнить...</i>
<i>Я не могу сейчас.</i>	<i>В настоящее время это довольно сложно, однако...</i>
<i>Вы не должны...</i>	<i>Будет лучше, если вы...</i>
<i>Вы меня не так поняли.</i>	<i>Давайте уточним следующее...</i>
<i>Нет, я с вами не согласна/ не согласен...</i>	<i>К сожалению, придется вам возразить.</i>
<i>Вряд ли это возможно.</i>	<i>Я понимаю вас, однако...</i>
<i>Это не так.</i>	<i>Я в целом разделяю ваше мнение, но...</i>
<i>Я не согласна/согласен.</i>	<i>Очень бы хотелось с вами согласиться, но...</i>
<i>Не думаю, что это верно.</i>	<i>Верно, но нужны некоторые уточнения.</i>

Важную роль в общении играет язык жестов. Если обобщить навыки активного и заинтересованного слушания, то их можно свести к следующим:

1. Слегка наклониться вперед.
2. Время от времени кивать головой.
3. Смотреть собеседнику в глаза (но не пристально). Но перебарщивать не стоит: непрерывный зрительный контакт неприятен, потому что может расцениваться как проявление агрессии.
4. Выражать интерес с помощью мимики.
5. Скрещенные руки и избегание взгляда могут указывать на недовольство или несогласие.
6. Соблюдайте дистанцию, чтобы не нарушить личные границы, при этом не отдаляйтесь слишком. Располагайтесь под смещенным углом к собеседнику.
7. Человека можно расположить к себе мимикой и жестами: искренней улыбкой, открытой позой, спокойным темпом речи, пониженным тембром голоса.
8. Поддержка во время разговора. Во время беседы нужно кивать, реагировать словами «да», «понятно», «ага». В разговоре эффективно использовать технику «Эхо» – во время разговора повторять слова говорящего в своей речи.

Таким образом, владение коммуникативными компетенциями, включающее знание педагогом стратегии и тактики речевого поведения, способствует конструктивному конфликту и ведет к гармонизации педагогического общения. Перспективы дальнейшего исследования представляются в разработке речевых стандартов для всех участников образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Михайлова, О. А. Речевой конфликт и коммуникативные сценарии его гармонизации : учебно-методическое пособие / О. А. Михайлова, Ю. Н. Михайлова, И. В. Шалина ; под общ. ред. О. А. Михайловой ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2022. – 136 с. ISBN 978-5-7996-3479-7.
2. Сергеева, Т. В. Речевое конфликтное поведение учителя как ответ на нестабильную реальность образовательной среды // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию М. : Психологический институт Российской академии образования, 2021. С. 152–155.
3. Сергеева, Т. В., Самсонова, Н. В. Реализация конструктивного речевого поведения педагога в конфликтной образовательной среде // Педагогика. Вопросы теории и практики. Т. 8. Вып. 9. 2023. С. 918–925. <https://doi.org/10.30853/ped20230135>

Курылко М. Э.,

*преподаватель кафедры мировой литературы
и сравнительного литературоведения
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный
педагогический университет им. В. Шаталова»
(г. Горловка, Россия)*

ПЕДАГОГИКА БЕСКОНФЛИКТНОСТИ. ПРИНЦИПЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

***Аннотация.** В статье рассматривается понятие педагогика бесконфликтности, перспективы и принципы ее развития в современном мире. Автор статьи предлагает спектр принципов для реализации такой педагогики с некоторыми примерами методов организации педагогического процесса. В работе представлены возможные перспективы развития педагогики бесконфликтности в условиях вызовов времени.*

***Ключевые слова:** педагогика бесконфликтности, педагогика, эмпатия, бесконфликтное взаимодействие.*

PEDAGOGY OF CONFLICT-FREE PEDAGOGY. PRINCIPLES AND PERSPECTIVES

***Abstract.** This article examines the concept of conflict-free pedagogy, the prospects for its development, and the principles behind its development in the modern world. The author proposes a range of principles for implementing such pedagogy, along with some examples of methods for organizing the pedagogical process. The paper presents possible prospects for the development of conflict-free pedagogy in the face of contemporary challenges.*

***Keywords:** conflict-free pedagogy, pedagogy, empathy, conflict-free interaction.*

Современная школа сталкивается с множеством вызовов, среди которых особое место занимает конфликтность в педагогической среде. Традиционные подходы к разрешению конфликтов зачастую ограничиваются устранением их симптомов, что не всегда способствует формированию гармоничной и продуктивной образовательной среды. В этом контексте развивается концепция педагогики бесконфликтности – подхода, ориентированного на профилактику конфликтов и создание условий для их конструктивного разрешения. Современные дети – поколение Z и Alpha – не воспринимают авторитарный стиль преподавания. По данным исследований, 68% школьников теряют мотивацию к учёбе из-за конфликтов с учителями. *«В современной психологии конфликт определяется как отношения между субъектами социального взаимодействия, характеризующиеся их противоборством на основе противоположно направленных мотивов, потребностей, интересов, целей, идеалов, установок, оценок и убеждений»* [5].

Попытки развития и внедрения педагогики были предприняты такими известными педагогами, как:

- А. С. Макаренко, советский педагог, посвящал свои работы методике воспитания бесконфликтных отношений в коллективе [4];
- Ш. А. Амонашвили, учёный и педагог, разработал концепцию гуманной педагогики, базирующуюся на принципах бесконфликтности, эмпатии и уважения [1];
- Л. С. Выготский, советский психолог, чьи идеи о развитии высших психических функций и роли среды в формировании личности стали основой для исследований в области бесконфликтности [2], [3];
- Дж. Брунер, американский психолог, предложивший концепцию зон ближайшего развития, где значительное внимание уделяется способности ребенка строить конструктивные отношения с окружающими [8];
- С. Л. Соловейчик, российский педагог и психолог, уделял внимание педагогике бесконфликтности в своих работах, он подчёркивал необходимость формирования у ребенка способности к эмпатии и бесконфликтному взаимодействию [6], [7].

Проанализировав труды упомянутых педагогов и психологов, можно сделать вывод, что педагогика бесконфликтности – это система педагогических методов и стратегий, направленных на минимизацию конфликтных ситуаций в образовательной среде, развитие у участников образовательного процесса навыков диалога, эмпатии и взаимного уважения. Основная идея заключается в том, чтобы не устранять конфликты как таковые, а создавать условия, при которых они не перерастают в деструктивные формы и способствуют личностному росту.

Для понимания пути реализации такой педагогики приведём несколько ее принципов:

1. Принцип уважения и признания личности.

Данный принцип подразумевает уважение к индивидуальности каждого участника образовательного процесса. Признание права на мнение, выбор и ошибку. Создание атмосферы доверия и поддержки. В ситуации спора или конфликта учитель должен подразумевать мнение каждого ученика и анализировать его не как ошибочное, но как возможное для анализа и обсуждения.

2. Принцип диалога и коммуникации.

Прежде всего направлен на построение открытого и честного диалога, активное слушание и эмпатию, поощрение выражения своих чувств и мнений без страха осуждения. Под данным принципом подразумевается открытость учебного процесса, его направленность на диалогичность.

3. Принцип ненасильственного взаимодействия.

Такой принцип направлен на использование методов ненасильственного общения (например, техника «Я-высказываний»), избегание обвинений, критики и унижений, формирование навыков конструктивного разрешения конфликтов.

Методы ненасильственного общения могут включать:

1. «Я-высказывание». Ученик не строит свой рассказ как объяснение, а краткими фразами высказывает свое отношение к тому или иному событию, действию и происшествию. Например, *«Я чувствую тревогу, когда...»*.

2. *Активное слушание.* Это техника, при которой педагог полностью сосредоточен на собеседнике, подтверждая понимание его слов и чувств. Например, *«Если я правильно понял, ты чувствуешь...»*. Задавание уточняющих вопросов. Поддержка невербальными сигналами (кивки, мимика).

3. *Эмпатическое сопереживание.* Педагог старается понять и разделить чувства учащегося, что способствует созданию доверительной атмосферы. Например, *«Понимаю, что тебе трудно сейчас, и это важно для тебя.»*. Применяя такой метод, педагог создает поле безопасности, где любое состояние обучающегося будет воспринято с сопереживанием даже если оно вызвано его негативным поведением или ошибкой.

4. Принцип развития эмоциональной компетентности. Такой принцип может включать: обучение управлению своими эмоциями, развитие эмпатии и понимания чувств других, создание условий для эмоциональной поддержки.

В рамках этого принципа можно применить метод ведения дневника эмоций. В такой дневник обучающиеся могут вносить наблюдения за своими эмоциями и эмоциями других. Это поможет проанализировать проблемные ситуации как бы «со стороны» после того как ситуация произошла, проанализировать состояние до и после ситуации, обсудить влияние определенных факторов на создание конфликта.

5. Принцип совместного поиска решений.

Такая работа может подразумевать вовлечение всех участников в поиск компромиссов, поощрение коллективной ответственности за результат, использование методов совместного принятия решений.

В современном обществе все больше внимания уделяется формированию гармоничных межличностных отношений и созданию безопасной образовательной среды. В этом контексте педагогика бесконфликтности приобретает особую актуальность как инновационный подход, направленный на снижение конфликтных ситуаций и развитие у учащихся навыков конструктивного взаимодействия. Термин педагогика бесконфликтности достаточно новый в современной педагогике. Перечислим некоторые перспективы ее развития.

1. Внедрение в образовательные программы и образовательные стандарты.

Разработка и интеграция курсов и тренингов по развитию коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта и конфликтологии в школьную и вузовскую программы. Обучение «простому общению» остро необходимо так как необходимо обучать не только тому, как избегать конфликтных ситуаций, но и как действовать в том случае, если участники образовательного процесса уже находятся в стадии конфликта.

2. Использование современных технологий.

Применение цифровых платформ, онлайн-курсов и симуляторов для обучения навыкам бесконфликтного взаимодействия, что особенно актуально в условиях дистанционного обучения.

3. Повышение квалификации педагогов.

Организация специализированных тренингов и семинаров для педагогов по методикам профилактики конфликтов и развитию навыков конструктивного диалога. Развитие и формирование эмоционального интеллекта педагога. «Результаты исследований показывают, что высокий уровень эмоционального интеллекта способствует снижению агрессивного поведения, росту эмпатии, повышению уровня социальной адаптации, развитию навыков конструктивного общения и стрессоустойчивости. Наличие у педагога высокого уровня эмоционального интеллекта позволяет ему своевременно выявлять эмоциональные трудности учащихся и оказывать им поддержку» [5].

4. Формирование культуры бесконфликтности.

Создание в образовательных учреждениях среды, где ценится уважение, терпимость и взаимопонимание, что способствует снижению уровня конфликтности.

5. Исследовательская деятельность.

Разработка новых теоретических моделей и практических методов педагогики бесконфликтности, а также проведение эмпирических исследований эффективности данных подходов.

6. Привлечение специалистов из области психологии.

Как известно, педагогика и психология – это две области, которые существуют в тесной связи на любом уровне образовательного процесса, поэтому рационально привлечение психологов, тьюторов, социальных педагогов к образовательной деятельности для проведения дополнительных мероприятий с упором на психологию человека и его возрастных особенностей.

Подводя итог, стоит отметить, что в условиях глобализации и внедрения новых способов общения педагогика бесконфликтности остро необходима на всех уровнях образовательного процесса. Такой подход к процессу обучения и воспитания включает большое количество разработанных методик, однако нуждается в подробном анализе и рассмотрении в контексте условий нового времени. Педагогика бесконфликтности представляет собой направление реорганизации образовательного процесса, внедрения новых методов и приемов обучения, при которых усилия всех его участников будут направлены на создание бесконфликтной образовательной среды, в которой ученик и педагог смогут выстроить диалогичное общение и найти путь к решению и редуцированию конфликтных ситуаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. Издательство: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2001. 461 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка. Сборник трудов. Москва : Эксмо, 2005. 507 с.
3. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1960. 500 с.
4. Макаренко, А. С. О воспитании / сост. В. С. Хелемендик. Москва : Политиздат, 1988. 256 с.
5. Новикова, Н. В. Психологические аспекты педагогики бесконфликтности. Электронный научно-методический журнал педагогического профиля «Векторы педагогического образования». Вып. № 5.13, 2025. URL: <https://cx41761.tmweb.ru/index.php/blog/nauchnye-izdaniya/item/6343->

%D0%B2%D1%8B%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA-%E2%84%96-312. (Дата обращения: 06.11.2025).

6. Соловейчик, С. Л. Непрописные истины воспитания: избранные статьи. Москва : АСТ, 2023. 222 с.
7. Соловейчик, С. Л. Педагогика для всех. 2-е изд. Москва : «Первое сентября», 2000. 493 с.
8. Bruner, J. S. The process of education. Cambridge : Harvard univ. press, 1960. 84 p.

УДК 159.9

*Лыгина О. В.,
студент ОП «Бакалавр», 4 курс,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный
педагогический университет им. В. Шаталова»;
педагог-психолог МБУДО г. о. Горловка «Центр детского творчества
Никитовского района»
(г. Горловка, Россия);
научный руководитель: к. психол. н., доцент Новикова Н. В.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный
педагогический университет им. В. Шаталова»
(г. Горловка, Россия)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

***Аннотация.** Работа посвящена проблеме конфликтов в образовательном пространстве. Сделан обзор типичных школьных конфликтов. Обозначены психологические причины конфликтов между детьми. Подчеркивается влияние возрастных особенностей на специфику конфликтов между школьниками.*

Представлены практические упражнения, направленные на формирование у детей навыков конструктивного взаимодействия в конфликте.

Ключевые слова: *школьные конфликты, возрастные особенности, подростки, агрессия, конструктивное взаимодействие.*

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CONFLICTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Abstract. *The study is devoted to the problem of conflict in the educational environment. It provides an overview of typical school conflicts. The psychological causes of conflicts between children are identified. The influence of age-related factors on the specific nature of conflicts between schoolchildren is emphasized. Practical exercises aimed at developing children's skills for constructive interaction in conflict are presented.*

Keywords: *school conflicts, age characteristics, teenagers, aggression, constructive interaction.*

Конфликты выступают неотъемлемой частью человеческого общения. Они могут возникать в различных сферах нашей жизни, включая семейные отношения, рабочую среду, общественные организации и внутриличностные противоречия. Важно уметь определять конфликты и научиться эффективно ими управлять – с тем, чтобы они не наносили непоправимый ущерб отношениям и деятельности. Особенно актуальной проблема профилактики и грамотного управления конфликтами выступает в современном образовательном пространстве, которое должно формировать благоприятные социально-психологические условия, обеспечивающие полноценное обучение, развитие и воспитание детей, а также психологический комфорт в процессе взаимодействия учеников, педагогов и родителей.

Педагогическая деятельность направлена на всестороннее формирование личности ребенка. Одна из ее основных целей – передача подрастающему поколению социального опыта, в том числе, в различных сферах взаимодействия

людей. Именно в общеобразовательной школе закладываются основы поведения человека в будущем в предконфликтных и конфликтных ситуациях.

Конфликты, происходящие в школьной практике, отличаются своей спецификой. Чтобы заниматься профилактикой конфликтов, необходимо иметь представление о том, как они возникают, развиваются и завершаются в школьных коллективах, каковы их особенности и причины. Надо отметить, что несмотря на большое количество исследований феномена конфликта [5, 9, 13], проблематика конфликтов в современной школьной практике изучена недостаточно, потому нет целостного представления об их причинах и особенностях. Об этом говорит тот факт, что пока практически нет работ, предназначенных для учителей и директоров, в которых бы содержались понятные и проверенные рекомендации по предупреждению и конструктивному разрешению межличностных конфликтов в школе.

Как и для любого социального института, для общеобразовательной школы характерны разнообразные конфликты. В общеобразовательном учреждении можно выделить четыре основных субъекта деятельности: ученик, учитель, родители и администратор. В зависимости от того, какие субъекты вступают во взаимодействие, конфликты подразделяют на такие виды: ученик-ученик; ученик-учитель; ученик-родители; ученик- администратор; учитель-учитель; учитель-родители; учитель-администратор; родители-родители; родители-администратор; администратор-администратор.

Из всех типов конфликтов в школьных коллективах наиболее подробно изучены столкновения между учителем и учеником. В меньшей степени исследованы конфликты во взаимоотношениях учеников. Еще меньше работ по проблеме регулирования конфликтов, возникающих между учителями. Это вполне объяснимо: конфликты между учителями наиболее сложные.

В психологии, педагогике, педагогической конфликтологии выявлены основные факторы, определяющие особенности конфликтов между учениками [4, 6, 7, 8, 11, 12]. В значительной степени специфика конфликтов между школьниками определяется возрастной психологией. Именно возраст учеников как определенная, качественно своеобразная, ограниченная во времени ступень

развития индивида, оказывает значительное влияние как на причины возникновения конфликтов, так и на особенности их развития и способы завершения.

Рассмотрим психологические особенности конфликтов в системе ученик-ученик в среднем звене школы. Конфликты в подростковой среде характерны для всех времен и народов, будь то бурса в произведениях Н. Помяловского, или описанная Р. Кипплингом аристократическая школа XIX в., или группа мальчиков, оказавшаяся без взрослых на необитаемом острове, из книги «Повелитель мух» английского писателя У. Голдинга. Как отмечается в работах А. Я. Анцупова, А. И. Шипилова, наиболее распространены среди учащихся конфликты лидерства, в которых отражается борьба двух-трех лидеров и их группировок за первенство в классе. В средних классах часто конфликтуют группа мальчиков и группа девочек. Может обозначиться конфликт трех-четырех подростков с целым классом или конфликтное противостояние одного школьника и класса [1, 2].

По наблюдениям психологов путь к лидерству, особенно в подростковой среде, связан с демонстрацией превосходства, цинизма, жестокости, безжалостности. Детская жестокость – явление общеизвестное. Один из парадоксов мировой педагогики заключается в том, что ребенок в большей степени, чем взрослый, подвержен чувству стадности, склонен к немотивированной жестокости и травле себе подобных. Генезис агрессивного поведения школьников связан с дефектами социализации личности. Так, в исследованиях Р. Р. Сирса обнаружена положительная связь между количеством агрессивных действий у дошкольников и частотой их наказания, применяемого родителями. Кроме того, в исследованиях представителей теории социального научения, в частности, А. Бандуры, было подтверждено, что конфликтные мальчики воспитывались, как правило, родителями, применявшими по отношению к ним физическое насилие [3]. В этой связи ряд исследователей считают наказание моделью конфликтного поведения личности (Л. Джавинен, С. Ларсенс и др.).

На ранних этапах социализации агрессия может возникать и случайно, но при успешном достижении цели агрессивным способом может появиться стремление вновь использовать агрессию для выхода из различных трудных ситуаций. При наличии соответствующей личностной основы важной становится не агрессия как способ достижения, а агрессия как самоцель, она становится самостоятельным мотивом поведения, вызывая враждебность по отношению к другим при низком уровне самоконтроля. Кроме того, конфликты подростка в отношениях с одноклассниками обусловлены особенностью возраста – формированием морально-этических критериев оценки сверстника и связанных с этим требований к его поведению [10].

Практические психологи используют различные техники, направленные на формирование у детей навыков конструктивного взаимодействия в конфликте. Приведем примеры некоторых упражнений.

Упражнение: «Покажи ситуацию»

Цель: взаимодействие в группе, отработка умения договариваться, уступать друг другу.

Группа делится на подгруппы (4-5 человек), каждая из которых получает карточку с описанием ситуации (мать сердится на ребёнка за то, что он плохо ест; учитель сердится на ученика за то, что он списывает; мама не разрешает гулять, так как получил двойку; мальчик заступился за маленького мальчика, которого обижали старшие дети). Подгруппы невербально (с помощью мимики и жестов) показывают свои ситуации, остальные пробуют определить их содержание.

Упражнение «Мои колючки»

Цель: знакомство с отрицательными качествами, препятствующими конструктивному общению.

У каждого есть какие-то качества, мешающие ему общаться. Их можно назвать «колючками» по аналогии с кактусом, о колючки которого можно уколоться, если его потрогать. Так же и люди, общаясь, могут «уколоться» друг о друга. Далее идет перечисление учащимися возможных человеческих «колючек», например: невыдержанность, болтливость, предательство, стремление быть всегда первым, лживость, драчливость, агрессивность,

ворчливость, угрюмость, молчаливость и т. д. Затем каждый анализирует свои собственные «колючки».

Упражнение «Мои магнетики»

Цель: знакомство с положительными качествами, помогающими в общении.

Качества-колючки отталкивают от нас людей, а качества-магнетики, наоборот, притягивают. Обсуждаются качества-магнетики, например: любознательность, доброжелательность, воспитанность, воля, терпеливость, приветливость, дружелюбие, верность. Затем каждый анализирует свои собственные «магнетики».

Таким образом, умение конструктивно разрешать конфликты, неизбежно возникающие в школьной среде, является важным и необходимым навыком, который может улучшить качество отношений, повысить продуктивность образовательной деятельности и уменьшить стресс между участниками взаимодействия. Правильно разрешенный конфликт – это своеобразный и эффективный урок жизни. Более того, конфликт между школьниками – это не проблема, а практика развития в новых для них условиях. Задача взрослых – не запрещать конфликты, а научить детей вести их конструктивно, превращая в инструмент роста. Вместо того, чтобы «тушить пожары», необходимо научить детей «пожарной безопасности» – правилам конструктивного диалога в конфликтных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов, А. Я., Шипилов, А. И. Проблема конфликта: аналитический обзор, междисциплинарный библиографический указатель. М., 1992. 232 с.
2. Анцупов, А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М. : Гуманит. изд; центр ВЛАДОС, 2003. 208 с. ISBN 5-691-01057-3.
3. Бандура, А. Теория социального научения. СПб. : Евразия, 2000. 320 с.

4. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе. М. : Совершенство, 1997. 298 с. (Сер. «Практ. психология в образовании»). ISBN 5-89441-007-X.
5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480 с. ISBN 5-7155-0358-2.
6. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? Москва : ЧеРо, 2001. 240 с. ISBN 978-5-887-11058-5.
7. Гиппенрейтер, Ю. Б. Продолжаем общаться с ребенком. Москва : АСТ, 2008, 2010. 256 с. ISBN 978-5-17-053537-8. ISBN 978-5-271-21001-3.
8. Готтман, Дж. Эмоциональный интеллект ребенка : практ. руководство для родителей. пер. с англ. Г. Федотовой. 4-е изд. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2018. 269 с. ISBN 978-5-00117-204-8.
9. Гришина, Н. В. Психология конфликта. 2-е изд., перераб. и доп. Москва ; Санкт-Петербург ; Нижний Новгород [и др.] : Питер, 2009. 538 с. (Мастера психологии).
10. Психологические проблемы выявления и коррекции отклоняющегося поведения школьников : сборник научных трудов. Москва : АПН СССР, 1990. 159 с.
11. Работа психолога в начальной школе / авторы М. Р. Битянова, Т. В. Азарова, Е. И. Афанасьева, Н. Л. Васильева. Москва : Совершенство, 1998. 352 с. (Практическая психология в образовании). ISBN 5-8089-0006-9.
12. Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 128 с. (Психологическая наука – школе). ISBN 5-09-002987-3.
13. Хасан, Б. И. Конструктивная психология конфликта : учебник для вузов. 2-е изд., стер. Москва : Издательство Юрайт, 2025. 204 с. (Высшее образование). ISBN 978-5-534-06474-2. Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/563086> (дата обращения: 08.11.2025).

Любимцева-Наталуха Л.Н.,

д-р филол. н., профессор

кафедры мировой литературы и сравнительного литературоведения

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

педагогический университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, Россия)

УСЛОВИЯ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ В ПЕДАГОГИКЕ БЕСКОНФЛИКТНОСТИ

***Аннотация.** Статья посвящена актуальным вопросам педагогики бесконфликтности в современной образовательной среде. Анализируются условия образовательной среды, способствующие формированию компетенций, необходимых для конструктивного разрешения конфликтных ситуаций. Развитие конструктивной образовательной среды предполагает безопасной комфортной среды, благоприятствующей формированию у участников образовательного процесса навыков эффективной коммуникации и эмоционального интеллекта. Особое внимание уделяется развитию конфликтологической, коммуникативной (в том числе цифровой) и культурологической компетенций.*

***Ключевые слова:** педагогика бесконфликтности, конструктивный конфликт, образовательная среда, условия образовательной среды, компетенции.*

THE CONSTRUCTIVE RESOLUTION OF CONFLICTS IN EDUCATIONAL SETTINGS: CONDITIONS WITHIN A PEDAGOGY OF NON-CONFLICT

Abstract. *The article is devoted to topical issues of conflict-free pedagogy in a modern educational environment. The conditions of the educational environment contributing to the formation of competencies necessary for the constructive resolution of conflict situations are analyzed. The development of a constructive educational environment presupposes a safe comfortable environment that favors the formation of effective communication and emotional intelligence skills among participants of the educational process. Particular attention is paid to the development of conflict, communicative (including digital) and cultural competencies.*

Keywords: *conflict-free pedagogy, constructive conflict, educational environment, educational environment conditions, competencies.*

В настоящее время все больше исследователей делают акцент на конструктивных функциях конфликтов (Л. Д. Наумова [12], О. Н. Лукашенок и Н. Е. Щуркова [10], Л. А. Петровская [13], Б. Ф. Ломов [9], Е. В. Андриенко [5], В. М. Афонькова [6]).

Конструктивный конфликт в образовательной среде способствует развитию личности, снимает психологическую напряженность и укрепляет отношения в коллективе, «избавляет субъектов конфликта от фрустрации», «выявляет, “высвечивает” общественное мнение, социальные установки, гуманистические ценности членов школьного социума» [9, с. 11]; решает воспитательные задачи; участники приобретают опыт построения межличностных отношений.

В последние годы психологи и педагоги все чаще говорят о новом направлении – педагогике бесконфликтности. Воспитание личности, готовой воспринимать конфликт не как трагедию, а как триггер для дальнейшего развития – задача долговременная, требующая усилий со стороны всех участников, задействованных в процессе. Исключить полностью конфликты из сферы человеческой жизни невозможно, но минимизировать их путем формирования необходимых компетенций вполне реально.

Цель педагогики бесконфликтности – максимальное исключение конфликтов в образовательном процессе и создание безопасной комфортной

среды, в которой разногласия будут возникать как можно реже. С. В. Мурашева отмечает, что базовый конфликт «в большей степени связан с привычками, умениями и навыками, которые были усвоены в ходе жизнедеятельности, начиная с ранних лет» и «Весь спектр подобных реакций формируется в рамках воспитательного процесса и в дальнейшем трансформируется в жизненные установки личности (студента или преподавателя)» [11, с. 291], формируются жизненные установки, составляющие основу базового конфликта, а субъектами которого выступают педагоги, учащиеся и родители. Вовлечение родителей в образовательный конфликт обеспечивает единство требований, т.к. поведенческие модели родителей и педагогов, а также условия семейного воспитания – это отправные точки предупреждения будущих конфликтов. Формирование с детского возраста соответствующих знаний и навыков снижает вероятность возникновения деструктивного конфликта. Широкий кругозор, знание норм поведения, умение контролировать свои эмоции, владение вербальными формулами, позволяющими эффективно осуществлять коммуникацию, восприятие конфликта как необходимого жизненного опыта – вот основные характеристики компетенций, которыми должны обладать все участники образовательного процесса.

А.И. Шипилов к условиям разрешения любого конфликта относит: прекращение конфликтного взаимодействия, поиск общих или близких по содержанию точек соприкосновения, уменьшение негативных эмоций противоположной стороны, объективное обсуждение проблемы, учет статусов (должностного положения) друг друга, выбор оптимальной стратегии разрешения (сотрудничество и компромисс, редко – уход от конфликта), среди факторов выделяя наличие времени для обсуждения проблемы; присутствие третьей стороны; своевременность, равновесие сил, высокий уровень общей культуры оппонентов; единство ценностей, наличие опыта решения подобных проблем хотя бы у одного из оппонентов, а также знание примеров разрешения аналогичных конфликтов; хорошие отношения между оппонентами до конфликта [15]. Все это применимо, если конфликт уже произошел и нужно его конструктивно разрешить.

Когда речь идет о педагогике бесконфликтности, то к условиям, обеспечивающим предупреждение конфликта и эффективность конструктивного конфликта в образовательном пространстве, можно отнести наличие комфортной безопасной среды, овладение всеми участниками образовательного процесса необходимыми компетенциями, высокий уровень воспитанности, который проявляется в уважении, умении слушать, контролировать эмоции, готовности к конструктивному восприятию критики.

В условиях постиндустриального общества образование превращается в непрерывный процесс, который требует от всех его участников новых знаний, умений и навыков.

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения определяет компетентностный подход в образовании, т.е. ключевые компетенции становятся его результатом, что ведет к изменению квалификационных характеристик современного учителя. Цель концепции модернизации образования – подготовка педагогических кадров нового поколения и формирование принципиально новой культуры педагогического труда.

Согласно обновленным ФГОС, вступившим в силу с 1 сентября 2022 года, изменились квалификационные требования к компетенциям, которые должны быть сформированы у учителей, а также у учеников средней общеобразовательной школы на разных этапах обучения. Современный учитель – это творческая индивидуальность, профессионализм которой реализуется и проявляется через успешных учеников.

Помимо предметной компетенции, необходимой учителю как ретранслятору знаний, отмечается общекультурная (знания в области национальной, общечеловеческой культуры, умение рефлексировать личностную систему, толерантность к разным этнокультурам), общепедагогическая (теоретические знания в области индивидуальных особенностей психологии и психофизиологии познавательных процессов личности), профессионально-коммуникативная (практическое владение приемами эффективного общения), управленческая (педагогический анализ

ресурсов, умение проектировать цели, планировать, организовывать, корректировать и анализировать результаты), коммуникативная (владение технологиями устного и письменного общения, включая общение через Интернет) и другие.

Подчеркивается также необходимость построения образовательной деятельности с учетом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся, т.е. создания комфортной безопасной среды.

Обращает на себя внимание тот факт, что во всех Федеральных государственных образовательных стандартах уделено внимание универсальным учебным коммуникативным действиям, предполагающим наличие у учителя конфликтологической, коммуникативной и культурологической компетенций. Рассмотрим их подробнее.

Во ФГОС начального общего образования в требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, которыми должны овладеть обучающиеся, выделены «умения учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять сотрудничество, коррекцию с педагогическими работниками и со сверстниками», которые отнесены к универсальным учебным коммуникативным действиям [2].

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования в требованиях к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования в разделе о метапредметных результатах отмечается, что они должны отражать «умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение». В пункте 43.2. речь идет о формировании конфликтологической компетенции и эмоционального интеллекта, что предполагает умения: «воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения; выражать себя (свою точку зрения) в устных и письменных текстах; распознавать

невербальные средства общения, понимать значение социальных знаков, знать и распознавать предпосылки конфликтных ситуаций и смягчать конфликты, вести переговоры; понимать намерения других, проявлять уважительное отношение к собеседнику и в корректной форме формулировать свои возражения» [3].

Во ФГОС среднего общего образования – это уже умение «осуществлять коммуникации во всех сферах жизни, распознавать невербальные средства общения, понимать значение социальных знаков, распознавать предпосылки конфликтных ситуаций и смягчать конфликты; владеть различными способами общения и взаимодействия; аргументированно вести диалог, уметь смягчать конфликтные ситуации; развернуто и логично излагать свою точку зрения с использованием языковых средств» [4].

Следовательно, современный учитель должен уметь проектировать и создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка), уметь поддерживать конструктивные воспитательные усилия родителей (лиц, их заменяющих) учащихся, привлекать семью к решению вопросов воспитания ребенка, уметь сотрудничать (конструктивно взаимодействовать) с другими педагогами и специалистами в решении воспитательных задач (задач духовно-нравственного развития ребенка), владеть психолого-педагогическими технологиями (в том числе инклюзивными), необходимыми для работы с различными учащимися: одаренные дети, социально уязвимые дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты и т.д.

Для успешной организации образовательного процесса и воспитания личности, готовой к конструктивному решению конфликтов, необходимо выстраивать коммуникацию на принципах уважения, открытости, честности, сотрудничества, поддержки и ответственности сторон. Создание благоприятного психологического климата во многом зависит от системы ценностей, моральных принципов участников образовательного процесса.

Одной из важнейших компетенций в условиях динамично меняющегося образовательного пространства и возрастающей сложности межличностных отношений является конфликтологическая компетенция, которая включает в себя

не только знания о природе и механизмах возникновения конфликтов, но и развитые навыки их профилактики, конструктивного разрешения и трансформации в позитивное русло. Современному педагогу нужны знания теоретических основ конфликтологии: причинно-следственных связей, стадий развития, основных моделей и стратегий поведения в конфликтных ситуациях, видов конфликтов. Он должен обладать высокой степенью саморегуляции и эмоциональной устойчивости, развитой эмпатией и готовностью с уважением относиться к личности ученика. Для профилактики конфликтов необходимы сформированные навыки своевременного выявления предпосылок конфликтов и прогнозирования их возможного развития. Если конфликт неизбежен, то конструктивному его решению поможет владение различными техниками и стратегиями урегулирования споров, такими как переговоры, медиация. Создание благоприятного психологического климата в учебной аудитории представляет собой профилактический навык, необходимый для успешного обучения.

Конфликтологическая компетенция – умение оказывать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конфликтной ситуации, в идеале – способность прогнозирования и предотвращения назревающих конфликтов. Она подразумевает знания возможных причин конфликтов и методов управления ими, стратегий поведения, аналитические, прогностические и адаптационные умения, владение техниками снижения эмоционального и психического напряжения, а также способность управлять собственными эмоциями. В последнее время активно используется термин «конфликтологическая культура» (И. С. Почекаева, О. В. Шурыгина, Н. У. Ярычев, О. И. Щербакова, Е.К. Иванова и И. А. Чемерилова), понимая его как интегративное личное качество, включающее систему ценностей, культуру мышления, культуру чувств, коммуникативную культуру и поведенческую культуру и проявляющееся в оптимальных стратегиях взаимодействия в конфликтах.

Культурологическая компетенция, интегрированная с гуманитарным знанием, – это способность восприятия и интерпретации культурных ценностей,

смыслов, контекстов, знание традиций и этикета, владение языком как источником информации и навыками межнационального общения.

Она выходит за пределы психолого-педагогического знания, предполагая наличие у участника образовательного процесса умения вести культурный диалог, наличия широкого кругозора и высокого уровня воспитания.

Продemonстрировать уважению к другой культуре можно только обладая широким кругозором и знаниями культурных контекстов, различий в поведении, свойственных представителям разных наций и этнических групп, что входит в содержание понятия «культурологическая компетенция». Кроме того, культурологическая компетенция предполагает владение методиками использования элементов культуры, привлечения дополнительного материала при изучении разных учебных дисциплин, а также во внеурочной деятельности, что и подразумевает сформированность культурного интеллекта. Учитель, обладающий культурологической компетенцией, использует культуру как мощный инструмент развития личности, способствующий формированию критического мышления, творческих способностей и гражданской ответственности.

Коммуникативная компетенция – это способность к восприятию любых высказываний и готовность к созданию своих в соответствии со знаниями, умениями, принятыми нормами языка, личностными качествами, с использованием вербальных и невербальных средств, а также умение достигать результатов посредством речи.

Поскольку коммуникация – это не только обмен предметной информацией, но и расширение представлений о разнообразии типов личностей и обретение опыта успешного диалога, то усвоение стандартных правил его ведения, правил поведения в разных ситуациях – путь к минимизации возникновения конфликтов в педагогической среде и конструктивного их разрешения. Помимо умения вести диалог, важно также умение слушать собеседника.

Педагогическая эмпатия, как способность педагога понимать и чувствовать внутренний мир учащегося является условием реализации гуманистического подхода в образовании. Она предполагает способность к рефлексии и коррекции

поведения в соответствии с возникшими обстоятельствами. Педагогическая эмпатия формируется в процессе диалогического общения и совместной творческой деятельности. В научный обиход в настоящее время введено понятие «эмпатийной культуры» (Е. В. Вовк).

И, наконец, с связи с повсеместной цифровизацией актуальным становится формирование цифровых компетенций как части коммуникативных – набора знаний и умений, необходимых для использования цифровых технологий в педагогической деятельности. В связи с этими процессами появляются различные термины: «цифровая компетентность», «цифровая грамотность», «информационная грамотность» и т. д. Процесс коммуникации облегчается, если уровень владения цифровыми компетенциями у всех участников ОП одинаков, в противном случае это ведет к нарастанию напряженности и зарождению конфликтной ситуации.

Подводя итог, можно сделать вывод, что, поскольку компетентность является интегративным воплощением компетенций, то к современному педагогу предъявляются повышенные требования, а это означает необходимость внесения изменений в программы подготовки учителей в педагогических вузах в соответствии с запросами времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)» : утв. Министерством труда и социальной защиты РФ 31.01.2022). URL : <https://base.garant.ru/56909182/> (дата обращения: 04.11.2025).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 / Редакция от 17 февраля 2023 г. URL : https://sh17-smolensk-r66.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/Prikaz_Minprosvescheniya_Rossii_ot_31.05.2021_287_Ob_utverzhdenii_federal_nogo_gosudarstvennogo_obrazovatel_nogo_s_tandarta_osnovnogo_obshego_obrazovaniya_v_redaktsii_ot_17_fevr_2023_.pdf (дата обращения: 04.11.2025).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286. URL : https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf (дата обращения: 04.11.2025).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Минпросвещения России от от 17 мая 2012 г. N 413 / Редакция с изменениями N 1028 от 27.12.2023 г. URL https://czentrobrazovaniya6tula-r71.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/FGOS_SOO_s_01.09.2024.pdf (дата обращения: 04.11.2025).
5. Андриенко, Е. В. Социальная психология : учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд., доп. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 263 с.
6. Афонькова, В. М. Некоторые аспекты педагогического вмешательства в конфликт // Общение как педагогическая проблема. М. : НИИ ОП АПН СССР, 1974. С. 41–45.
7. Вовк, Е. В. Теоретические аспекты формирования педагогической эмпатии // Проблемы современного педагогического образования». Серия «Педагогика и психология»). Вып. 62, Ч. 1. 2019 г. С. 82–85.
8. Иванова, Е. К., Чемерилова, И. А. Конфликтологическая культура учителя и ее проявление в профессиональной деятельности // Вестник Башкирск. ун-та. 2015. №2. С. 716–721.
9. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 444 с.
10. Лукашенок, О. Н., Щуркова, Н. Е. Конфликтологический этюд для учителя. М.: Рос. пед. агентство, 1998. 80 с.
11. Мурашева, С. В. Актуальные проблемы построения бесконфликтного взаимодействия студенческой молодежи в рамках образовательного процесса и способы их преодоления // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 1 (98). С. 291–295. doi: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-291-295.

12. Наумова, Л. Д. Формирование готовности старших школьников к продуктивному разрешению конфликтов : дис. ... канд. пед. н. / Л. Д. Наумова. Тюмень, 2010. 181 с.
13. Петровская, Л. А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 126–143.
14. Почекаева, И. С. Воспитание конфликтологической культуры старшеклассников : автореф. дис. ...канд. пед. н. / И. С. Почекаева; Удмуртский гос. ун-т. Ижевск, 2010. 22 с. URL : <https://www.dissercat.com/content/vospitanie-konfliktologicheskoi-kultury-starsheklassnikov>(дата обращения: 04.11.2025).
15. Шипилов, А. И. Искусство конструктивно разрешать // Кадры предприятия. 2002 г. №3. С. 47–53. URL : <http://www.kapr.ru/articles/2002/3/435.html> (дата обращения: 04.11.2025).
16. Шурыгина, О. В. Конфликтологическая культура: теоретический аспект. // Актуальные вопросы современной психологии : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2011. С. 136–139. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/30/150> (дата обращения: 04.11.2025).
17. Щербакова, О. И. Формирование и развитие понятия «конфликтологическая культура личности» в теории и практике современной конфликтологии // Проблемы современного образования. 2010. № 2. С.78–83.
18. Ярычев, Н. У., Саралиева, Т. Р. Предупреждение конфликтов как аспект профессиональной деятельности учителя общеобразовательной школы // Сибирский педагогический журнал. 2011. №6. С. 314–323.

Мальцев Е. А.,

студент ОУ «Магистр», 1 курс;

научный руководитель: к. пед. н., доцент Погромская А.И.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

педагогический университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, РФ)

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ГАРМОНИЧНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

***Аннотация.** В работе акцентируется ключевая позиция педагога в формировании сбалансированных взаимоотношений среди участников образовательной среды. Отмечается, что компетенции учителя, его этические установки и автономия в решениях определяют траекторию формирования личности учащегося и освоения навыков. Уделяется внимание рискам авторитарных тенденций, вызывающим сопротивление и деформации в развитии. Обосновывается необходимость личностно-развивающих стратегий, усиливающих эффективность обучения и способствующих самосовершенствованию учителей, а также развитию общества.*

***Ключевые слова:** педагогическое взаимодействие, роль учителя, гармоничное сотрудничество, личностный рост, проблемное обучение, проектная деятельность, кооперативные стратегии, равноправные отношения, образовательная среда.*

TEACHER'S ROLE IN ORGANIZING HARMONIOUS INTERACTION OF EDUCATIONAL PROCESS SUBJECTS

***Abstract.** In the work, the key position of the teacher in forming balanced relationships among participants in the educational environment is accentuated. It is*

noted that the teacher's competencies, including professional expertise, ethical attitudes and autonomy in decisions, determine the trajectory of the student's personality formation and mastery of skills. The paper also addresses the risks of authoritarian tendencies that can lead to resistance and distortion in development. It emphasizes the need for personal growth strategies that enhance the effectiveness of education and promote the self-improvement of teachers and society as a whole.

Keywords: *pedagogical interaction; role of the teacher; harmonious cooperation; personal growth; problem-based learning; project activity; cooperative strategies; humanistic pedagogy; equal relations; educational environment.*

В образовательной среде ключевая роль отведена педагогу. Его профессиональные навыки, уровень квалификации, личностные качества, ценности и независимость в действиях – все аспекты, касающиеся его профессионального мышления, оказывают определяющее влияние на образовательный процесс. Выбор образовательных материалов, стиль коммуникации, применяемый в обучении, формируют вектор и уровень развития ученика. Именно во взаимодействии учителя и учеников происходит становление личности ребенка и приобретение им компетенций в различных областях знаний.

Педагогическое взаимодействие – это такой процесс, который происходит между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направлен на развитие личности ребенка. Педагогическое взаимодействие – одно из ключевых понятий педагогики и научный принцип, лежащий в основе воспитания [1, с. 308].

В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает организационные формы сотрудничества, такие как деловые, ролевые игры, совместно-распределенная деятельность, работа в триадах, группах, тренинг-классах. При этом сотрудничество предполагает прежде всего взаимодействие самих учеников (студентов). В образовательном процессе создается ситуация множественности планов и форм учебного взаимодействия, усложняется и его общая схема [1, с. 309].

Кроме того, в эпоху цифровизации формы сотрудничества дополняются онлайн-платформами, виртуальными симуляциями и коллаборативными инструментами, которые позволяют ученикам взаимодействовать в реальном времени, независимо от географического расположения, усиливая глобальный аспект образования. В частности, использование искусственного интеллекта на образовательных платформах, таких как адаптивные системы обучения, позволяет персонализировать взаимодействие, подстраивая задачи под индивидуальные нужды каждого ученика и тем самым повышая эффективность процесса.

Взаимодействие между педагогом и ребенком начинается с уважения к его уникальности и вовлечения в учебный процесс, где ребенок становится активным участником. Взаимодействие становится педагогическим, когда взрослые выступают в роли наставников. Педагогическое взаимодействие предполагает равенство отношений. Для достижения этого равенства педагог должен развивать эмпатию, активно слушать учеников и учитывать их культурный и социальный фон, что особенно актуально в многонациональных классах.

Нередко случается, что данный принцип игнорируется, и в общении с подрастающим поколением взрослые прибегают к давлению, основываясь на превосходстве в опыте и компетенции (педагогической). В связи с этим, процесс обучения порождает для взрослых этические дилеммы, в частности, риск пересечь тонкую черту, за которой начинаются диктаторские методы, назидательность и, как следствие, ущемление самодостаточности. В сценариях, где отсутствует равноправие, у ребенка возникает ответная линия поведения, проявляющаяся в форме как скрытого, так и явного противодействия процессу воспитания. Отличительная особенность образовательного процесса заключается в его эволюции вместе с развитием духовно-интеллектуальных запросов вовлеченных сторон, что способствует не только формированию личности воспитанника, но и профессиональному становлению преподавателя [2, с. 11].

Педагог постоянно стимулирует ученика: побуждает высказывать и отстаивать свою позицию, находить собственные пути решения задач,

самостоятельно формулировать правила, работать с дополнительными ресурсами.

На каждом этапе обучения ученик должен осознавать цель своей деятельности и ее значимость. Часто используется групповая работа для развития навыков сотрудничества, принятия коллективных решений и формирования дружеских отношений. Наблюдая за работой учеников, педагог косвенно направляет их учебные действия, используя вопросы и проблемные ситуации для достижения учебной цели. Его задача – поддерживать творческую атмосферу и обучать исследовательским методам на начальном этапе обучения.

Технологии проблемного обучения также способствуют поддержанию равноправных отношений. В данном подходе роль педагога в процессе освоения знаний и опыта учениками минимизируется. При такой организации обучения, педагог больше помогает учащимся учиться, направляя их познавательную деятельность, чем просто обучает.

Современная проектная деятельность учащегося – это дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств. Активное участие школьников в создании тех или иных проектов даст им возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде.

Взаимодействие педагог – ученик – это создание учителем условий для самоопределения ученика, самоутверждения и самопродвижения в учебной деятельности.

Одной из главных задач школы в современных условиях является создание условий для формирования и развития личности, способной к саморазвитию и самоопределению. В этом контексте важно интегрировать элементы менторства, где старшие ученики или внешние эксперты участвуют в процессе, обогащая взаимодействие разнообразием перспектив. Менторство также помогает преодолеть барьеры в обучении, особенно для учеников из уязвимых групп, предоставляя индивидуальную поддержку и вдохновение.

При активном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса педагогов – учащихся – родителей становится реальной целью нашей школы:

выпустить в жизнь молодых людей не только знающими и умелыми, но мыслящими, инициативными, компетентными, самостоятельными, способными совершенствовать себя и окружающий мир.

Взаимодействие становится педагогическим, когда взрослые (педагоги, родители) выступают в роли наставников. Педагогическое взаимодействие предполагает равенство отношений. Очень часто этот принцип забывается, и в отношениях с детьми взрослые используют авторитарное воздействие, опираясь на свои возрастные и профессиональные (педагогические) преимущества. Поэтому для взрослых педагогическое взаимодействие связано с моральными трудностями, с опасностью перейти зыбкую грань, за которой начинается авторитаризм, морализаторство и, в конечном счете, насилие над личностью. В ситуациях неравноправия у ребенка наступает ответная реакция, он оказывает пассивное, а иногда и активное сопротивление воспитанию, что приводит к возникновению конфликтов. Традиционно их делят на продуктивные и деструктивные [2, с. 11].

Деструктивный конфликт ведет к рассогласованию взаимодействия, к его расшатыванию. Деструктивный конфликт часто не зависит от причины, его породившей, и потому приводит к переходу «на личности», порождая стрессы. Его характерные черты: быстрое развитие, расширение числа вовлеченных участников и их конфликтных действий, умножение негативных установок в адрес друг друга и острота высказываний («экспансия» конфликта). Еще одна черта деструктивного конфликта – «эскалация», означающая наращивание напряженности, рост предубежденности и пр. Понятно, что разрешение конфликта такого типа является особенно сложным. Компромисс как основной способ разрешения конфликта в этом случае реализуется с большими затруднениями [2, с. 12].

Продуктивный конфликт чаще возникает в том случае, когда столкновение порождено не несовместимостью личностей, а различием точек зрения на какую-либо проблему, на способы ее разрешения. В этом случае конфликт способствует всестороннему анализу проблемы и обоснованию мотивации действий партнера, защищающего свою точку зрения, которая становится более «легитимной». Сам

факт другой аргументации, признания ее законности способствует развитию элементов кооперативного взаимодействия внутри конфликта и тем самым открывает возможности его регулирования и разрешения, а значит, и нахождения оптимального решения дискутируемой проблемы [2, с. 13].

Рассмотрим некоторые стратегии педагогического взаимодействия, позволяющие избежать или минимизировать конфликтные ситуации. Педагогическое взаимодействие, как и любое другое взаимодействие, может быть кооперативным и конкурентным. Эти стратегии названы личностно-развивающей и личностно-тормозящей. Применение этих стратегий на протяжении длительного времени может привести или к развитию субъектных характеристик личности, или к деформациям личности. Данные стратегии могут вызвать большую группу непрогнозируемых положительных феноменов, таких как высокая самооценка, доверие, референтность, и отрицательных феноменов – агрессия, конфликты, фрустрация, стрессы и др. [2, с. 13-14].

Педагоги, применяющие личностно-развивающие стратегии, имеют в своем арсенале адекватную или даже завышенную оценку учащихся в учебе и поведении, способы их включения в решение творческих задач, использования каждого ученика как образца для подражания в каком-нибудь виде деятельности, установления эмоционального контакта в отношениях, одобрения, располагающего к сотрудничеству, и т.д.

Педагоги, применяющие личностно-тормозящие стратегии, напротив, в большинстве случаев опираются на контролируемые, опекающие и угрожающие средства, стремятся снизить самооценку учащихся, увеличить дистанцию и утвердить статусно-ролевые позиции [2, с. 14].

Особенностью педагогического взаимодействия, направленного на развитие личности, являются уникальные методы коммуникации. Они строятся на основе эмпатии, уважения и безусловного принятия ребенка как самоценного индивидуума. Педагог должен уметь видеть мир глазами ребенка, разделять его чувства, учитывать его эмоциональное благополучие и потребности, а также способствовать его росту и самореализации.

В таком взаимодействии ключевыми приемами педагога становятся совместная работа и равноправное партнерство. Это позволяет учащимся проявлять инициативу, креативность и независимость. Благодаря подобной коммуникации педагог налаживает контакт с детьми, соблюдая принцип оптимальной дистанции. Создается комфортное пространство, где определены роли учителя и учеников, и формируется общая психологическая атмосфера, сочетающая в себе контакт и свободу самовыражения.

Нередко можно встретить педагогов, предпочитающих иные подходы к взаимодействию. Преобладание учителей, чья стратегия скорее подавляет личностное развитие, ведет к негативным изменениям в образовательной среде и снижает эффективность школы как института социализации. Чтобы противодействовать этому, необходимо внедрять системные меры, такие как мониторинг школьного климата, обучение педагогов альтернативным методам и вовлечение психологов в повседневную работу. В итоге, гармоничное педагогическое взаимодействие не только формирует успешных учеников, но и способствует устойчивому развитию общества в целом, где каждый индивид способен к эмпатии, сотрудничеству и инновациям. Такие меры могут включать регулярные опросы учеников и родителей для оценки качества взаимодействия, что позволит своевременно корректировать подходы.

В заключение отметим, что специфика педагогического взаимодействия состоит в том, что, совершенствуясь по мере усложнения духовных и интеллектуальных потребностей его участников, оно способствует не только становлению личности ребенка, но и творческому росту педагога. При этом роль учителя в организации гармоничного взаимодействия выходит за рамки традиционного преподавания, становясь катализатором личностного роста всех участников образовательного процесса. Через кооперацию, проблемное обучение и проектную деятельность достигается баланс между равенством и руководством, что позволяет избежать авторитарных деформаций и стимулировать творческий потенциал. В условиях быстрых социальных изменений, таких как цифровизация и глобализация, педагогам важно постепенно и своевременно адаптироваться, интегрируя новые инструменты и

стратегии для поддержания продуктивного взаимодействия. Только так школа сможет подготовить поколение, готовое к вызовам будущего, где гармония отношений станет основой успеха. В перспективе, интеграция искусственного интеллекта и психологии в педагогику откроет новые горизонты для понимания и оптимизации взаимодействия, делая образование еще более эффективным и гуманным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.
2. Тренинг педагогического взаимодействия: учебное пособие / И. А. Талышева, Х. Р. Пегова. Елабуга, 2019. 121 с.

УДК 37.01

Машкина Н. В.,

директор научно-технической библиотеки

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

педагогический университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, Россия)

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ В КОНТЕКСТЕ БЕСКОНФЛИКТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

***Аннотация.** В статье проводится сравнительный анализ педагогических парадигм в условиях растущей актуальности бесконфликтного образования. Исследование фокусируется на выявлении ключевых подходов и стратегий, применяемых в различных образовательных системах зарубежных стран для создания бесконфликтной образовательной среды. Рассматриваются ключевые*

подходы и методы, применяемые для минимизации конфликтов и формирования гармоничной образовательной среды, анализируются теоретико-методологические основы бесконфликтного подхода, выявляются различия и сходства в реализации концепций инклюзивного, личностно ориентированного и гуманистического образования. Особое внимание уделяется роли педагога в создании условий для конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса. Результаты исследования позволяют сделать выводы о перспективах внедрения эффективных зарубежных стратегий и практик, способствующих повышению качества образования и созданию благоприятной атмосферы для обучающихся, в российскую образовательную систему.

Ключевые слов: *зарубежные образовательные системы, воспитание, конструктивное взаимодействие, образовательная среда.*

TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL PARADIGMS IN THE CONTEXT OF CONFLICT-FREE EDUCATION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF MODERN FOREIGN EXPERIENCE

Abstract. *The article provides a comparative analysis of pedagogical paradigms in the context of the growing relevance of conflict-free education. The study focuses on identifying key approaches and strategies applied in various educational systems of foreign countries to create a conflict-free educational environment. Key approaches and methods used to minimize conflicts and form a harmonious educational environment are considered, the theoretical and methodological foundations of a conflict-free approach are analyzed, differences and similarities in the implementation of the concepts of inclusive, personally oriented and humanistic education are revealed. Particular attention is paid to the role of the teacher in creating conditions for constructive interaction of participants in the educational process. The results of the study allow us to draw conclusions about the prospects for introducing effective foreign strategies and practices that contribute to improving the quality of education and creating a favorable atmosphere for students in the Russian educational system.*

Keywords: *foreign educational systems, education, constructive interaction, educational environment.*

Одним из главных трендов в образовании к 2025 году становится педагогика бесконфликтности – подход, ориентированный на создание гармоничной образовательной среды, где агрессия и насилие уступают место диалогу, эмпатии и взаимопониманию, а конфликты минимизируются или разрешаются мирным путем.

В разные времена элементы этого подхода носили различные названия. В зарубежной педагогике на идеях ненасильственного взаимодействия базируются педагогика мира и воспитание в духе мира, зародившиеся в трудах М. Монтессори (Нобелевская премия 1948 г. в борьбе за мир), а также других сторонников свободного воспитания (Ф. Гинсберг, Л. Гурлитт, Д. Дьюи, Э. Кей, А. Нейл, Ф. Фребель, Г. Шаррельман) и антипедагогики (Э. фон Браунмюль, М. Маннони, Х. Остермайер, К. Рошфор, В. Хинте, Х. фон Шёнебек). Стремление к осмыслению, преобразованию и освобождению человека и общества от негативных моментов характерно для критической (П. Фрейре) и преобразующей (Дж. Мезиров) педагогики.

Рассмотрим на конкретных примерах ряда зарубежных образовательных учреждений в какой форме и каким образом воплощаются идеи воспитания бесконфликтного поведения в педагогической действительности конца XX – начала XXI веков.

Босния и Герцеговина. Модель интегрированного образования Нансена

Данная модель была запущена в 2015 году в трех городах Боснии и Герцеговины (Мостаре, Столаце и Прозор-Раме), обучая преподавателей применению методов бесконфликтного воспитания в многоэтнических классах. С момента запуска в 2007 году в Скопье после двух лет тщательной разработки модель была успешно внедрена в сегрегированных сообществах Северной Македонии и продемонстрировала отличные результаты.

Программа создана для реализации принципа «две школы под одной крышей». Это резко контрастирует с преобладающими децентрализованными

системами образования в Боснии и Герцеговине, которые способствуют разделению по этническому признаку, чтобы избегать проблем, а не решать их. Основная идея заключается в том, чтобы использовать метод запланированных контактов. Соответственно, упор сделан на организацию общего пространства, т.к. предварительные исследования показали [1; 3], что дети школьного возраста, по-видимому, живут в параллельных мирах, очень мало зная о другой группе и проявляя очень мало признаков готовности к сотрудничеству.

Стратегической целью программы является снижение уровня стереотипов и предрассудков, связанных с этническим, культурным и религиозным происхождением. В качестве тактических целей выдвигаются: улучшение навыков общения у учащихся; развитие критического мышления и навыков решения проблем, ведения переговоров и мирного разрешения конфликтов; ведение неконкурентного диалога, уважение к многообразию и межкультурному взаимопониманию.

Инициатива Нансена способствовала диалогу и ненасильственному преобразованию конфликтов, способствуя формированию у обучающихся чувства общей принадлежности. Однако важно помнить, что усилия по воспитанию в духе мира зависят от контекста. Особенно в постконфликтных ситуациях программы по воспитанию в духе мира должны учитывать особенности конфликта, чтобы быть актуальными, основанными на местных ценностях и соответствовать принципам и стандартам «не навреди». Именно поэтому на сегодняшний день модель интегрированного образования Нансена не предусматривает для учащихся и учителей возможности обсуждать свои различные взгляды на прошлое и будущее в классе. Хотя именно дискуссионное общение обеспечивает теоретическую основу для узнавания «другого» как противоположности представителям «своего» сообщества.

Израиль. Демократическая школа Хадера

Школа Хадера, основанная в 1987 году, принимает около 350 учеников. В отличие от традиционных школ, она постоянно развивается в направлении демократии, что проявляется в сильной системе детского самоуправления. Ученики имеют право оспаривать решения администрации, что напрямую

связано с учебным процессом. Посещение уроков свободно, как и выбор учебного плана и преподавателя. Допускаются занятия с педагогами вне школы, посещение других учебных заведений и даже самостоятельное обучение.

Дети принимаются в школу Хадера с четырех лет. В этой системе обучения на ребенка возлагаются две ключевые ответственности: первое – посещение школы ежедневно, в течение пяти дней недели, с возможностью посещения шестого дня по желанию. Второе – в возрасте шести лет выбрать себе наставника. Его задача заключается в поддержании сбалансированного развития. Если ребенок чрезмерно увлекается играми, наставник направляет его внимание на другие занятия. Каждый наставник курирует группу из 18 учеников.

Каждый день для всех возрастных групп проводится занятие по разрешению конфликтов, на котором обсуждаются конфликты, произошедшие за день, с целью извлечь из них уроки. Также проводится курс ненасильственного общения, который ведёт бывший ученик, проявлявший агрессию в школе, а теперь рассказывающий о других способах взаимодействия друг с другом.

Школа Хадера делает акцент на развитие самостоятельности, предприимчивости, умения принимать решения, нести ответственность, решать проблемы и конфликты, а также на выявлении и следовании своим интересам.

Индия. Мирамбика

В кампусе Шри Ауробиндо Ашрам в Нью-Дели расположена Мирамбика, образовательное учреждение, где, начиная с 1989 года обучаются около двухсот учеников и работают чуть более полусотни преподавателей. В школе учатся дети от 4 до 15 лет. Выпускники «Мирамбики» часто становятся архитекторами, художниками, дизайнерами, танцорами, спортсменами и исследователями.

Ключевой ценностью здесь является свобода каждого члена школьного сообщества, понимаемая не как отсутствие внешних рамок, а как внутренняя независимость от собственных недостатков. Этот принцип воплощен в учении, согласно которому знание не может быть навязано, а должно быть постигнуто умом и душой. Ученики развиваются в соответствии со своими природными наклонностями, приобретая опыт, продиктованный их личными интересами.

Учебная программа, выбранная ребенком, остается открытой и гибкой, всегда отражая динамизм обучения и роста. Она направлена на общее развитие ребенка.

Учителя здесь известны как «дия» (сочетание слов «диди» и «бхайя»), что символически означает «излучающий свет». Их роль многогранна. Они сами являются учениками, наставниками и помощниками. Они поддерживают ребенка в его стремлении к знаниям, предлагая, помогая и поощряя его. Педагоги строят свою работу, опираясь на индивидуальный опыт каждого, помогая прислушиваться к собственной внутренней истине.

Любая деятельность в Мирамбике направлена на целостное развитие личности, включающее в себя развитие ума, жизненной силы, тела и души, в том числе достижение эмоциональной гармонии, психологической устойчивости и жизнестойкости. Именно поэтому «на щит» здесь поднята идея интегрального образования как единения развития умственных и физических способностей. В Мирамбике различные классы названы в соответствии с качествами, которые дети хотят в себе развить. А личный опыт, в том числе опыт, полученный в школе, становится для ребёнка инструментом обучения в процессе его дальнейшего роста.

Новая Зеландия. Свободная школа «Тамарики»

Школа была основана в 1966 году в городе Крайстчерче родителями, заинтересованными в новом типе образования для своих детей, учителями, которые до этого работали в игровом центре, и психологами, глубоко верящими, что психическое здоровье детей напрямую зависит от их раннего опыта общения и взаимоподдержки. Само слово «Тамарики» на языке маори обозначает маленьких детей. Главная идея – «школа должна соответствовать ребенку, а не ребенок школе».

Здесь реализуется программа, преследующую две основные цели: предоставить каждому ребенку возможность вести полноценную жизнь, соответствующую его природе и способностям, а также активно участвовать в жизни общества; создать образовательную среду, способствующую развитию всех членов сообщества. Для достижения этих целей педагоги используют

методы, отличные от традиционных, формируя уникальную атмосферу школы Тамарики.

Основные принципы включают:

- эмоциональный и социальный рост как основу познавательного развития, создание атмосферы большой семьи, где каждому члену оказывается поддержка;
- общение, построенное на диалоге и установлении близких отношений между учениками и учителями;
- активное вовлечение учащихся в самоуправление;
- право на свободное посещение занятий, предоставляющее ученикам контроль над своим обучением;
- отказ от тестов и соревнований, оценка прогресса на основе личных достижений;
- восприятие игры как работы;
- построение взаимоотношений только на принципе диалога;
- поддержка присутствия родителей в школе.

Образовательная система Тамарики направлена на поддержку эмоционального развития учеников, помощь в определении собственных ценностей и убеждений, а также на воспитание уважения к чужим взглядам и убеждениям.

Северная Ирландия. Интегрированные школы

Как известно, Северная Ирландия уже многие десятилетия находится в состоянии конфликта. Легче всего его понять, как борьбу между теми, кто хочет, чтобы Северная Ирландия оставалась частью Соединенного Королевства, и теми, кто хочет видеть воссоединение острова Ирландия, основанное на исторических, религиозных, политических, экономических и психологических факторах. Почти полувековой конфликт, получивший название «Смуты», характеризовался спорадическими столкновениями между военизированными группировками и террористическими актами, привело к большому числу жертв, многие из которых были ни в чем не повинными гражданскими лицами.

Несмотря на все политические решения и изменения на институциональном уровне (например, Белфастское соглашение 1998 года), североирландское общество по-прежнему характеризуется высоким уровнем поляризации между двумя основными общинами. В частности, по ситуации на сегодняшний день образование в Северной Ирландии остается в основном раздельным, и дети посещают либо католические школы, либо школы, фактически контролируемые протестантами. Однако в соответствии с Указом о реформе образования в Северной Ирландии от 1989 года правительство обязано удовлетворять потребности родителей, желающих получить интегрированное образование, там, где это возможно. Такие интегрированные школы посещают 6% учащихся страны.

В данных школах акцент делался на культурной общности, а не на различиях, продвигается идея, согласно которой люди из разных групп разделяют естественное равенство и общечеловеческие ценности и поддерживают общие идеалы свободы и равенства. При этом культурное и религиозное разнообразие не замалчивается, а подчеркивается, однако в его основе должно лежать уважение к другим: «...вы должны гордиться тем, кто вы есть, и тем, во что вы верите, но при этом проявлять уважение для других культур» [2, с. 16].

Стратегии, не учитывающие конфликтные ситуации, характеризуются сдерживанием и избеганием конфликтов, а не вовлечением в них. Однако эти подходы игнорируют тот факт, что в наше время молодые люди неизбежно сталкиваются с противоречивыми точками зрения в своей повседневной жизни; информация повсюду, и избежать её невозможно. Этот вакуум в наших системах образования заполняется в других местах, будь то социальные сети или другие неформальные каналы. Предлагая ученикам «свободу быть непохожими», администрация школы способствует созданию инклюзивного школьного сообщества, в котором «дети и персонал чувствуют, что их ценят» [2, с. 17]. Соответственно, убирается и почва для конфликта.

Директора интегрированных школ отмечают важность активной работы по профилактике и борьбе с предвзятостью, а также необходимость уделения особого внимания развитию самостоятельности учащихся. Примером этого

может служить следующий комментарий: «Каждый ребенок особенный и необходимо предоставлять возможности для развития хорошей самооценки и достижения успеха. Для каждого есть место под солнцем» [2, с. 18].

Образование должно дать молодым людям инструменты для взаимодействия со сложными социальными явлениями и активного поиска мирных способов преобразования с помощью ненасильственных средств.

Девиз первой интегрированной школы в Северной Ирландии, открытой ещё в 1981 году по частной инициативе, звучит следующим образом: «*Ut sint unum*» («Вместе мы – одно целое»). И это мощный призыв к миру. А его воплощение на практике является постоянной задачей всех членов общества.

США. Школа Монтессори в Херши, штат Огайо

Метод Монтессори в обучении детей – это проверенный временем, научно обоснованный подход, который ориентирован на индивидуальные образовательные потребности и развитие ребёнка. Однако большинство учебных заведений, в которых применяется метод Монтессори ориентированы на детей дошкольного и младшего школьного возраста. Особенностью школы в Херши является тот факт, что здесь предлагаются программы для детей от младенческого возраста до старших классов, интегрируя принципы Монтессори на всех уровнях обучения.

Среди основ, которые имеют особую ценность, администрация школы выделяет:

- индивидуальность и потенциал каждого ребёнка и подростка;
- врожденное желание учиться и творить;
- взаимодействие с миром природы и забота об окружающей среде;
- целенаправленная деятельность и значимая работа;
- культура уважения, творчества и независимости;
- совместная работа детей, подростков и взрослых;
- разнообразие, равенство, инклюзивность и принадлежность;
- образование для справедливого и мирного мира во всем мире.

Учителя выступают в роли наставников, а не традиционных преподавателей. Использование тактильных, поддающихся манипулированию

материалов для изучения концепций в области математики, языка, естественных помогает детям понять абстрактные идеи на конкретном примере. Ученики разных возрастов учатся вместе, что способствует взаимному обучению и социальному познанию.

Выпускники, а также их родители отмечают следующие плюсы обучения в данной школе:

- поощрение независимости и ответственности;
- развитие любви к познанию через исследование;
- особое внимание социальному и эмоциональному развитию;
- развитие критического мышления и навыков решения проблем;
- поощрение сотрудничества и уважения к другим.

Единственным недостатком было указано то, что такой подход может плохо подготовить учащихся к стандартным условиям тестирования.

Эквадор. Школа Песталоцци

В 1979 году супружеская пара, Ребека и Маурисио Уайлд, основали учебное заведение недалеко от Кито, Эквадор. Изначально это был детский сад, в котором обучались всего четверо детей, но со временем он трансформировался в частную школу. В 1986 году, в ответ на просьбы родителей и учащихся, был открыт второй филиал. Сегодня в школе обучается около двухсот детей в возрасте до 18 лет: дошкольники, ученики начальной школы и старшеклассники. Эти три отделения примерно соответствуют этапам развития детей, и программа адаптируется к их потребностям.

Ученикам предоставляется значительная свобода, однако основатели школы, придерживаясь идей Песталоцци, не акцентируют внимание на противопоставлении традиционному образованию, предпочитая называть свою школу «активной». Двумя ключевыми особенностями являются возможность для детей самостоятельно экспериментировать, исследовать и приобретать опыт, а также право удовлетворять собственные интересы, даже если это противоречит указаниям взрослых. В уставе школы это называется «отсутствием директив со стороны взрослых».

Еженедельно организуются экскурсии в разнообразные места, где ребята могут получить представление о профессиях, узнать об образе жизни сверстников в других обстоятельствах, прикоснуться к культурному наследию.

В этой «активной» среде ученики становятся архитекторами своего собственного образования. Это не означает хаотичного и бесконтрольного обучения. Напротив, педагоги школы Уайлда выступают в роли опытных наставников, готовых предоставить необходимые ресурсы, поддержку и экспертизу в любой момент. Они помогают детям формулировать вопросы, находить ответы, проводить исследования и осмысливать полученный опыт.

К сожалению, по экономическим и внутривоспитательным причинам в середине 1990-х школа была закрыта. Однако остался учебный центр, где работают руководители школы. Несколько раз в год они проводят семинары и рассказывают о своей работе, делятся опытом.

Япония

Невозможно однозначно сказать, какие именно японские школы реализуют принципы бесконфликтной педагогики, поскольку традиционно японское воспитание использует формирование навыков бесконфликтного взаимодействия и активно поощряет социальный конформизм, обучая избегать ситуаций, которые могут кого-либо унижить. Японская педагогика выделяет пять условий, необходимых для воспитания:

- 1) «моральное воспитание» – это образ жизни, а не одностороннее навязывание правил;
- 2) учитель не «учит», а «живет с детьми»;
- 3) воспитание формирует определенные личностные качества, необходимые для «гражданина Японии»: самоанализ, самостоятельность;
- 4) учитель помогает ребенку осознать взаимосвязь с обществом;
- 5) основная форма воспитания – групповая деятельность, где важна роль каждого в общем деле; проблемы группы должны восприниматься как личные.

В педагогических институтах уделяется повышенное внимание подготовке преподавателей предмета «Моральное воспитание». Специализированные

занятия по «Морали» («доутоку») и внеклассные мероприятия, включенные в программу, получают столько же времени, сколько и основные дисциплины. Цель этих занятий – на основе конкретных примеров из жизни научить студентов оценивать ситуацию и принимать решения о правильном поведении. «Правильно» означает улучшить текущее положение. На уроках доутоку преподаватель выступает в роли модератора, а учащиеся активно участвуют в обсуждениях и поисках решений.

Учебный план курса «Моральное воспитание» состоит из 28 тем, которые можно условно разделить на три категории. Первая категория направлена на воспитание лояльности посредством формирования чувства принадлежности к социальной группе: сначала к семье и школе, а затем к государству. Для достижения этой цели акцент делается на развитие навыков бесконфликтного социального взаимодействия. Вторая категория тем направлена на воспитание «активной личности», способной подчинить свои интересы и стремления «государственным» целям. Третья категория тем ставит задачу научить ребенка воспринимать общественные нормы поведения как внутреннюю потребность, уделяя особое внимание «правильным чувствам».

Важной технологией в системе воспитания школьников является развитие эмпатического мышления («кимоти-сюги», или «метод мышления, основанный на чувствах»), то есть способности понимать чувства других людей. Основными педагогическими условиями для формирования у японских детей поведения, одобряемого обществом, являются: активное вовлечение в ситуации, требующие осознанного выбора форм и путей межкультурной коммуникации и взаимодействия; развитие ценностной и нравственной мотивации.

В японских школах отсутствует система традиционных наказаний. Вместо этого, акцент делается на самостоятельное осмысление учеником своих действий, при этом учитель выполняет роль наблюдателя за процессом размышления. Однако, если ученик не проявляет рефлексии, не осознает свои ошибки, к беседе приглашаются родители. Решение о том, насколько правильным или неправильным был поступок, принимает сам ребенок, а не учитель.

Однако, несмотря на практическую реализацию идей бесконфликтной педагогики, в последние десятилетия одной из серьезных проблем в японской системе образования стал отказ от посещения школы. Причина кроется в стрессе, связанном с учебой, поскольку японские учителя и родители часто оказывают чрезмерное давление на учеников, требуя немедленных результатов. Кроме того, среди школьников и студентов существует жесткая конкуренция за поступление в престижные учебные заведения, что приводит к переутомлению и тревоге о будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Brusset, E., & Otto, R. (2004). Evaluation of Nashe Maalo: Design, implementation and outcomes: Social transformation through the media. Retrieved November 1. 2005. URL: <http://www.sfcg.org/sfcg/evaluations/nash2004.pdf> (дата обращения: 16.11.2025).
2. McGlynn, Claire. Negotiating Cultural Difference in Divided Societies: An Analysis of Approaches to Integrated Education in Northern Ireland // Peace education in conflict and post-conflict societies : comparative perspectives / edited by Claire McGlynn ... [et al.]. Palgrave Macmillan, 2009. Pp. 9–25.
3. Najchevska, M., Simoska, E., & Gaber, N. (2001). Sources and factors of ethnic tension in the educational process. Skopje: Institute for Sociological, Political and Judicial Research. URL : https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230620421_7 (дата обращения: 16.11.2025).

ИДЕИ К. Д. УШИНСКОГО КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПЕДАГОГИКИ БЕСКОНФЛИКТНОСТИ

Аннотация. *Статья посвящена выявлению методологического потенциала идей К. Д. Ушинского для построения педагогики бесконфликтности. Проанализировано значение принципов педагога для формирования уважительного отношения к личности ребенка, учета его индивидуальных особенностей и создания благоприятной среды для обучения и развития. Особое внимание уделено роли нравственного воспитания в педагогической концепции К. Д. Ушинского как средства предотвращения конфликтов и формирования у учащихся умения строить конструктивные взаимоотношения. Автор статьи приходит к выводу, что идеи педагога не утратили своей актуальности и могут служить методологической основой для построения педагогики бесконфликтности, способствующей созданию гармоничной образовательной среды, в которой каждый учащийся имеет возможность полностью раскрыть свой потенциал.*

Ключевые слова: *К. Д. Ушинский, педагогика бесконфликтности, нравственное воспитание, индивидуальный подход, образовательная среда, педагогическая концепция, принципы воспитания, конструктивные взаимоотношения.*

THE IDEAS OF K. D. USHINSKY AS A METHODOLOGICAL FOUNDATION FOR CONFLICT-FREE PEDAGOGY

Abstract. *This article is dedicated to identifying the methodological potential of K. D. Ushinsky's ideas for building a conflict-free pedagogy. The significance of the educator's principles for fostering a respectful attitude towards the child's personality, considering their individual characteristics, and creating a conducive environment for learning and development is analyzed. Special attention is paid to the role of moral education in K. D. Ushinsky's pedagogical concept as a mean of conflict prevention and developing students' ability to build constructive relationships. The author concludes that the educator's ideas have not lost their relevance and can serve as a methodological basis for constructing a conflict-free pedagogy that contributes to the creation of a harmonious educational environment where every student has the opportunity to reach his or her full potential.*

Keywords: *K. D. Ushinsky, conflict-free pedagogy, moral education, individual approach, educational environment, pedagogical concept, principles of education, constructive relationships.*

Педагогические идеи К. Д. Ушинского остаются актуальными и по сей день, вызывая интерес у многих исследователей, т.к. в его трудах были заложены методологические ориентиры педагогики бесконфликтности – современного интегративного научного направления, которое фокусируется на формировании у всех субъектов образовательного процесса навыков продуктивного общения, создании безопасной, комфортной образовательной среды, предупреждении перерастания конфликтов в деструктивные формы. Современные подходы педагогики бесконфликтности во многом созвучны ключевым педагога, хотя и развиваются в иной научной и культурной парадигме.

Цель данной статьи – раскрыть основные идеи К. Д. Ушинского, ставшие предпосылками педагогики бесконфликтности.

Одним из главных методологических принципов педагогики К. Д. Ушинского является антропологический подход. В работе «Человек как

предмет воспитания» педагог подчёркивает, что воспитателю необходимо опираться на данные разных наук. Цель воспитания – формирование нравственной личности, способной различать добро и зло. Для этого подойдут средства других наук, которые К. Д. Ушинский относит к антропологическим: «анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, филологию, географию, изучающую землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистику, политическую экономию и историю в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания» [4, с. 15].

К. Д. Ушинский считает, что необходима полная и законченная система воспитания: «медик, историк, филолог могут принести непосредственную пользу делу воспитания только в том случае, если они не только специалисты, но и педагоги» [5].

В статье «Три элемента школы» педагог писал о важности трёх элементов школьной деятельности: административного, учебного и воспитательного. Все они взаимосвязаны. Обучение должно быть средством воспитания, а не только передачей знаний: «Учителя должны быть вместе и воспитателями, по крайней мере в младших и средних классах интернатов гимназического курса. Наука в этом своем объеме и в этом возрасте учеников есть воспитание, и если воспитание имеет еще и другие средства, то наука все же остается самым могущественным из них. Воспитатель – не учитель, он надзирает за порядком, но не воспитывает; учитель – не воспитатель, он учит, но тоже не воспитывает» [5].

Таким образом, к воспитателю предъявляются особые требования и прежде всего к его нравственным качествам: «Воспитатель не чиновник; а если он чиновник, то он не воспитатель» [5]. Он должен стремиться узнать человека во всей его полноте, со всеми его недостатками, знать его нужды и проблемы. То есть, утверждается идея гуманистического подхода к воспитательному процессу. В человеке нужно видеть человека.

К. Д. Ушинский считал педагогику не наукой, а искусством: «оно кроме знаний требует способности и склонности, и как искусство же оно стремится к

идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека» [3, с. 34].

Педагог считал, что игнорирование личностных особенностей неизбежно приведет к конфликту.

Педагогическая деятельность, по мнению К. Д. Ушинского, должна опираться на знание закономерностей развития ребёнка, а не на случайный опыт или интуицию. Педагогика бесконфликтности, как интегрированное с психологией направление, апеллирует к использованию научно обоснованных методов формирования навыков саморегуляции, конструктивного диалога. Представления К. Д. Ушинского о недопустимости нравственного унижения и грубости со стороны педагога фактически предвосхищают современные идеи эмпатийного общения. Педагог подчёркивал значение такого качества у педагога, как сдержанность – умению не поддаваться аффектам в критических ситуациях.

Таким образом, конфликтные проявления (раздражительность, протестное поведение) понимаются как совокупность биологических, психологических и социальных факторов, учет которых поможет определить верную педагогическую стратегию, направленную на профилактику конфликта, или на его конструктивное разрешение.

Приоритетное внимание К. Д. Ушинский уделял воспитанию. Нравственное воспитание должно развить в ребёнке гуманность, честность, правдивость, трудолюбие, дисциплинированность и чувство ответственности. Именно воспитание моральных качеств – цель воспитательного процесса, в котором многое зависит от нравственного состояния общества: «Пределы воспитательной деятельности уже даны в условиях душевной и телесной природы человека и в условиях мира, среди которого человеку суждено жить» [3, с. 12]. Чем ниже уровень нравственности в обществе, тем больше усилий потребуется для нравственного воспитания подрастающего поколения.

Таким образом, человека воспитывает не только человек, но и природа, семья, общество.

Концепция нравственного воспитания, предложенная К. Д. Ушинским, сохраняет свою актуальность в контексте современного отечественного

образовательного пространства. Эффективная социализация подрастающего поколения, предполагающая формирование навыков взаимоуважения и продуктивной коммуникации, возможна преимущественно через системное усвоение базовых нравственных ценностей. Представляется возможной установка нравственного воспитания выше развития интеллектуальных компетенций и физической подготовки обучающихся. Нравственное воспитание формирует у детей и подростков представление о гуманизме, справедливости, долге, преданности, честности, дисциплине и милосердии [2].

Педагогические идеи К. Д. Ушинского представляют собой целостную гуманистическую теорию воспитания, которая основывается на «соединении духовности и народности как важнейших аксиологических приоритетах зрелого социума» [с. 16].

И. В. Кочерга в своей статье «Значение педагогических идей К. Д. Ушинского в современном образовательном пространстве» отмечает, что именно К. Д. Ушинский был первым, кто «выделил воспитание как главный фактор человеческого развития» [1, с. 33] и заложил основы специального изучения человека с целью согласования педагогической теории с его природой.

Воспитание в духе общинности и солидарности лежит в основе русской традиционной культуры, на которую опирался педагог. Коллективизм и взаимная поддержка – одно из условий снижения конфликтности в образовательной среде.

Одним из важнейших принципов К. Д. Ушинского является принцип народности воспитания. Педагог рассматривал воспитание как процесс, связанный с культурой, языком, историей и традициями народа. Фактором психологической стабильности может выступать осознание тесной связи с национальной традицией. Опора на национальную культуру, народную педагогику способствует формированию устойчивой идентичности, снижению тревожности и агрессивности. Народное воспитание К. Д. Ушинский связывал с уважением к человеку как носителю культурного опыта.

Особое внимание К. Д. Ушинский обращал на роль личности педагога в процессе обучения. Учитель является образцом поведения и отношения к людям: если он допускает несправедливость и грубость, то это формирует у учеников

соответствующие модели поведения. Следовательно, ненасильственный стиль общения учителя – необходимое условие воспроизводства бесконфликтных практик в ученическом коллективе. Педагог лишён права на проявления раздражения и личных симпатий/антипатий в отношении учеников. Это положение является прямой методологической опорой педагогики бесконфликтности, поскольку переводит акцент с наказания и принуждения на уважительное, взвешенное и профессионально выверенное общение.

Профессионально-личностный облик учителя в концепции К. Д. Ушинского – это образ педагога, по своей сути ориентированного на снижение конфликтности.

К. Д. Ушинский известен не только как теоретик воспитания, но и как реформатор школьной дидактики. Его принципы обучения обладают значительным потенциалом для снижения конфликтности в образовательном процессе.

Идеи педагога – путь к созданию безопасной, комфортной образовательной среды. Во-первых, К. Д. Ушинский выступал против перегрузки, бессистемности и формализма в обучении, психологически необоснованных требований к ученику, чрезмерно усложненного материала. Во-вторых, учет возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка существенно снижает риск эмоциональных срывов и протестного поведения. В-третьих, обучение должно быть осмысленным, т.к. ученик – субъект образовательного процесса, а не его объект. Следовательно, он должен принимать активное участие в его организации. В-четвертых, обучение должно быть связано с жизнью: отрыв ведет к демотивации, а, следовательно, может стать причиной конфликта. Связь школьных знаний и жизненного опыта ученика только укрепит доверие к педагогу и школе. В-пятых, признание за учеником права на ошибку, которая объективно и перманентно присутствует в процессе обучения. Это требует от учителя терпения и такта: объяснять нужно без критики, крика и унижения ученика. Такая позиция принципиально важна для педагогики бесконфликтности, поскольку снижает страх неуспеха, предотвращает унижение

детей, допускающих ошибки, и тем самым минимизирует возможность агрессивных реакций в ответ на педагогическое воздействие.

В совокупности дидактические идеи К. Д. Ушинского задают образ образовательной среды, в которой учёт психофизиологических особенностей ребёнка, уважение к нему как субъекту образовательного процесса и разумные учебные требования способствуют профилактике конфликтов.

Подводя итог, можно сделать вывод, что педагогика К. Д. Ушинского может рассматриваться как одна из методологических основ педагогики бесконфликтности. Её актуализация в современных условиях позволяет разработать конкретные модели педагогического взаимодействия, ориентированные на диалогическое и гуманистическое развитие личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кочерга, И. В. Значение педагогических идей К. Д. Ушинского в современном образовательном пространстве. Проблемы современного образования. №2. 2014. С. 32–35.
2. Маручок, А. Н. Значение педагогического наследия К. Д. Ушинского в современном образовательном пространстве // Константин Ушинский – основатель русской педагогики: материалы научно-практической конференции педагогических работников довузовских образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации. пос. Рассвет: Изд-во АДЕККК МО РФ, 2023. С. 23–27.
3. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Педагогические сочинения. В 6 т. / Ред кол. : С. Ф. Егоров, И. Д. Зверев и др. М. : Педагогика, 1990. Т. 5. 528 с.
4. Ушинский, К. Д. Моя система воспитания. О нравственности // К.Д. Ушинский; сост., предисл., коммент. В.О. Гусаковой. Москва: Издательство АСТ, 2018. 572 с.
5. Ушинский, К. Д. Три элемента школы. – URL : http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_3elementa.html (дата обращения: 20.11.2025).

Новикова Н. В.,

к. психол. н., доцент кафедры психологии

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

педагогический университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, Россия)

ПРОБЛЕМАТИКА КОНСТРУКТИВНОГО КОНФЛИКТА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. Работа посвящена исследованию проблемы конструктивного конфликта в области психологии переживания трудных жизненных ситуаций. Рассмотрены отечественные концепции личностно-ситуационного взаимодействия, согласно которым преодоление трудной жизненной ситуации как содержательного конфликта зависит от соотношения внутренних условий личности и влияния внешних социальных факторов. Подчёркивается конструктивный потенциал конфликта как источника личностного преобразования, развития и роста в условиях переживания трудной ситуации. Представлены результаты современных исследований индивидуальных факторов, обуславливающих различный характер переживания человеком кризисной ситуации. Выделены особенности структурной организации личности, а также совокупности индивидуально-психологических характеристик, определяющих конструктивное и деструктивное переживание ситуации военного конфликта.

Ключевые слова: конструктивный конфликт, трудная жизненная ситуация, военный конфликт, личность, конструктивное/деструктивное переживание, личностно-ситуационное взаимодействие, структура индивидуально-психологических характеристик личности.

PROBLEMS OF CONSTRUCTIVE CONFLICT IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGY OF EXPERIENCE OF A DIFFICULT LIFE SITUATION

Abstract. *The study is devoted to the problem of constructive conflict in the psychology of coping with difficult life situations. It examines domestic concepts of personal-situational interaction, according to which overcoming a difficult life situation as a substantive conflict depends on the relationship between the individual's internal conditions and the influence of external social factors. It emphasizes the constructive potential of conflict as a source of personal transformation, development, and growth during difficult situations. The article presents the results of modern studies of individual factors that determine the different nature of a person's experience of a crisis situation. It identifies the structural features of the individual, as well as the combination of individual psychological characteristics that determine constructive and destructive coping with a military conflict.*

Keywords: *constructive conflict, difficult life situation, military conflict, personality, constructive/destructive experience, personal-situational interaction, structure of individual psychological characteristics of personality.*

Исследование конфликта как сложного многоуровневого социально-психологического феномена выступает актуальной научной и социальной проблемой в современных условиях развития общества, характеризующегося совокупностью разнообразных факторов, непосредственно связанных с проблематикой конфликта: социальной нестабильностью, геополитической напряжённостью, культурным разнообразием общества, высоким уровнем личностных и социальных угроз, трансформацией ценностно-смысловой сферы современного человека и многими другими особенностями современной эпохи.

Проблема конструктивного разрешения конфликтов выступает особенно значимой в гуманитарных отраслях знания — педагогике, психологии, социологии, культурологии и др. науках, нацеленных на исследование условий, закономерностей и механизмов конструктивного общения сторон на всех уровнях взаимодействия — от межличностных отношений до глобальных общественных

процессов. Так, в отечественной психологии, как в классических, так и в современных исследованиях, подчёркивается позитивная составляющая конфликта, заключающаяся в том, что содержательный, конструктивный конфликт является продуктивной основой культурного, когнитивного и личностного развития:

в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. М. Матюшкина и др. отечественных учёных конфликт рассматривается как условие и средство развития словесно-логического мышления, продуктивного, творческого, критического мышления, высших психических функций и навыков решения проблем;

– понимание конфликта как источника психического развития реализуется в различных концепциях обучения – в теории развивающего обучения (Л. В. Занков, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.), теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.), теории проблемного обучения (А. М. Матюшкин, В. А. Крутецкий и др.);

– в концепциях М. М. Бахтина, Б. Ф. Ломова, Е. В. Бондаревской конфликт рассматривается в контексте положений о диалогичности психики человека;

– в работах Н. В. Гришиной, Н. И. Алешкина, Е. И. Доценко и др. авторов конфликт рассматривается в контексте его общей «родовой» природы;

– в работах Н. И. Леонова, Л. Г. Здравомыслова конфликт рассматривается как одна из форм взаимодействия человека и окружающего мира, как своеобразная единица социальной жизни;

– исследование бесконфликтного общения в работах А. Я. Анцупова, А. И. Шипилова и др.

Особое место изучение проблематики конструктивного конфликта занимает в области психологии переживания трудных жизненных ситуаций. Исследуя проблему личностно-ситуационного взаимодействия в ненормативной ситуации, целый ряд авторов рассматривают самую трудную жизненную ситуацию как психологический конфликт между значимыми мотивами и отношениями

личности, с одной стороны, и внешними ограничениями, порождаемыми ситуацией, с другой стороны.

Так, в работах В. С. Мерлина психологический конфликт рассматривается как трудная жизненная ситуация, в которой удовлетворение каких-либо глубоких и активных мотивов и отношений личности или становится полностью невозможным, или ставится под угрозу. Это воспринимается личностью как субъективная неразрешимость ситуации. Такие внешние ограничения порождают внутренние противоречия между различными мотивами и отношениями личности или между её возможностями и стремлениями, которые приводят к более или менее длительной дезинтеграции личности. В психологическом конфликте происходят резкие преобразования мотивов и отношений личности. Глубина и характер происходящих трансформаций зависят от уровня развития как личности, так и социальной группы [14]. Степень конструктивности разрешения конфликта определяется решающей ролью личности как субъекта деятельности в процессе этого разрешения: «В каждом психологическом конфликте, переживаемом человеком на протяжении всей его жизни, он вновь и вновь создаёт свою личность своими поступками» [13].

В фундаментальной концепции переживания Ф. Е. Василюка конфликт рассматривается в качестве одного из типа критической ситуации, в которой происходит столкновение внутренних «необходимостей» жизни человека с невозможностью их реализации в ситуации. Автор подчёркивает необходимость внутренних конфликтов в том смысле, что они выполняют своеобразную сигнальную функцию, предупреждая человека «об объективных противоречиях жизненных отношений и дают шанс разрешить их до реального столкновения этих отношений, чреватого пагубными последствиями» [5]. Конструктивное разрешение конфликта происходит через ценностное переживание, представляющее собой внутреннюю работу личности по преодолению, проживанию трудных жизненных ситуаций, в результате которой происходят изменения во внутреннем субъективном мире личности – создаются новые смыслы и новые ценностные отношения, преобразующие психологическую ситуацию и способствующие личностному развитию и росту [4].

Л. И. Анцыферова рассматривает конфликт как острое противоречие между внешними, ситуационно-объективными условиями и внутренними – мотивационными, ценностными и смысловыми установками личности. В трудной жизненной ситуации происходит изменение условий жизнедеятельности, утрата определённых ценностей и смыслов, дезорганизация психической деятельности, что вызывает необходимость в новом совладающем поведении. В трудных, ненормативных ситуациях личность выступает субъектом, способным к преодолению, преобразованию, переосмыслению возникших обстоятельств. Конструктивное преодоление ситуации определяется активностью и действенной позицией личности, формирующими различные стратегии совладания с трудностями – способность выходить за пределы своих возможностей, переосмысливать и преобразовывать внешние обстоятельства, находить в ситуации определённый смысл и ценность, делать самостоятельный выбор и, тем самым, преодолевать жизненные трудности. Таким образом, конструктивное разрешение конфликта способствует восхождению личности на качественно новый этап развития и способ жизнедеятельности [1].

В современных психологических исследованиях также выдвигается идея о личностно-ситуационном взаимодействии, согласно которой преодоление трудной жизненной ситуации как содержательного конфликта зависит от соотношения внутренних условий личности и влияния внешних социальных факторов. В таком понимании поведение человека в условиях особой жизненной ситуации является функцией личности, ситуации и их взаимодействия. Так, по мнению С. К. Нартовой-Бочавер, Н. В. Тарабриной, Е. Н. Дымовой, Н. Е. Харламенковой и др. авторов эффективность психологического преодоления трудной жизненной ситуации зависит от соотношения внутренних условий личности (эмоциональных, коммуникативных, когнитивных особенностей) и внешних факторов, т. е. влияния различных стрессоров [10, 15].

В исследованиях Н. В. Гришиной отмечается, что критическая жизненная ситуация, как правило, переживается человеком на эмоциональном уровне и субъективно интерпретируется на основе личностной системы представлений об окружающем мире с применением механизмов классификации и типизации. При

этом подчёркивается роль активности личности как создателя собственного мира [6, 7].

Е. Ю. Коржова также рассматривает проблему ситуации с точки зрения развития личности. В понимании автора личностно-ситуативное взаимодействие осуществляется в процессе жизненного пути личности (временное развитие личности), в течение которого человек оказывается вовлечён в различные жизненные ситуации (пространственное развитие личности). Такой процесс сопровождается непрерывными изменениями, которые приводят к существенным трансформациям как жизненных ситуаций, так и личности – к её новому «рождению». При этом развитие личности в различных жизненных ситуациях может осуществляться в двух формах: «событийное» развитие, при котором личность развивается под влиянием внешних событий через новые ситуации, в которые она себя помещает, и «личностное» развитие – внутреннее развитие, обусловленное сознательной работой над собой, при котором происходит смена «личностей», прежде всего – уровня духовного развития, что влечёт за собой выбор человеком новых жизненных ситуаций. Таким образом, личностно-ситуационное взаимодействие на каждом конкретном этапе жизненного пути выражается в том, что, с одной стороны – человек выбирает ситуацию, с другой – и ситуация «выбирает» человека [11, 12].

Е. А. Белан при анализе закономерностей поведения личности в ситуации исходит из того, что конкретная ситуация определяется только по отношению к конкретной личности, которая в данной ситуации действует, и, на этом основании, выделяет три группы переменных, определяющих дифференциацию поведенческих стратегий человека в ситуации: индивидуальные особенности личности, определённые характеристики ситуации и собственно взаимодействие личности и ситуации. Ситуационные факторы активности личности действуют через отражённый в индивидуальном сознании образ ситуации – таким образом, ситуация определяется самим человеком, и её характеристики опосредуются индивидуальным восприятием. В этой связи суть субъект-ситуационного взаимодействия заключается в том, что ситуацию можно рассматривать как результат жизнедеятельности личности и единицу её измерения [2, 3].

Ряд современных исследований посвящен изучению индивидуальных факторов, обуславливающих характер переживания трудной ситуации как ситуационно-личностного конфликта. Так, в исследованиях С. В. Духновского диагностируются кризисные профили переживания личностью ситуаций острого кризиса, среди которых выделяются профили конструктивного и деструктивного переживания. Конструктивное переживание определяется совокупностью личностных особенностей: высоким уровнем психологической устойчивости, высокой энергичностью, низкой эмоциональностью, благоприятным психическим состоянием, эмоциональным благополучием, гармоничными межличностными отношениями, наличием личных превентивных ресурсов – адаптационно-компенсаторных способностей, обеспечивающих конструктивное преодоление кризиса [8, 9].

В нашем исследовании психологических особенностей переживания личностью ситуации военного конфликта установлено, что существенные различия между людьми, конструктивно и деструктивно переживающих экстремальную ситуацию, проявляются в структурной организации их личности. Различные уровни переживания (эмоциональный, личностный, поведенческий, экзистенциальный) и различные типы переживания (конструктивное/деструктивное) определяются разной степенью организованности системы индивидуально-психологических особенностей.

При конструктивном переживании структура индивидуально-психологических характеристик является значительно более организованной на эмоциональном и экзистенциальном уровнях переживания. Это означает, что к конструктивному переживанию ситуации готовы люди, отличающиеся низким уровнем невротизации, эмоциональной устойчивостью, положительным фоном переживаний, благополучным психоэмоциональным состоянием (эмоциональный уровень переживания), а также люди с проработанным отношением к экзистенциальным проблемам: позитивным отношением к жизни, осмысленным отношением к смерти и отношением к кризисной ситуации как к возможности развития и роста, что свидетельствует о высокой степени психологической зрелости личности (экзистенциальный уровень переживания). Высокий уровень организации

структуры личности с конструктивным эмоциональным и экзистенциальным переживанием опосредуется определёнными индивидуально-психологическими характеристиками: сформированной системой отношений к себе, к другим и к окружающему миру – на эмоциональном уровне, и свойствами темперамента, системой отношений и самоактуализационными установками – на экзистенциальном уровне переживания [16, 17, 19].

Важно отметить, что различные типы переживания ситуации (конструктивный/деструктивный) отличаются качественно различными характеристиками. Так, высокоорганизованная структура индивидуальных характеристик личности при конструктивном переживании на эмоциональном и экзистенциальном уровнях говорит о том, что психоэмоциональная устойчивость и видение в ситуации определённого смысла, прежде всего, смысла личностного роста и развития, представляют собой внутренне согласованную и устойчивую систему отношений человека к ситуации, которая и выступает ресурсным потенциалом для конструктивного преодоления содержательного конфликта, заключающегося в особенностях переживания человеком ситуации войны [17, 18].

Таким образом, трудная жизненная ситуация выступает своеобразным личностно-ситуационным конфликтом, который, при определенных условиях, способствует развитию, росту и самоактуализации личности, переживающей такую ситуацию. Данные условия определяются, с одной стороны, характеристиками самой жизненной ситуации, с другой стороны – внутренними, индивидуально-психологическими характеристиками человека, в частности, свойствами темперамента, системой отношений, особенностями мотивационной сферы, ценностными ориентациями, жизненными смыслами, экзистенциальными и самоактуализационными установками, представляющими различные аспекты личности. Конструктивное переживание ситуации, актуализирующее преобразование и качественное развитие личности, обеспечивается такой её структурной организацией, в которой представлено сочетание различных контекстов человеческого существования, всех уровней организации личности – её природного, социального и индивидуального

аспектов. Такое единство проявляется в целостности, гармоничности и зрелости личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.
2. Белан, Е. А. Жизненная ситуация как необходимое условие реализации активности личности // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2. № 2. С. 227–231.
3. Белан, Е. А. Влияние характеристик трудной жизненной ситуации на волевую регуляцию личности // Южно-российский журнал социальных наук. 2020. Т. 21. № 2. С. 139–159.
4. Василюк, Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М. : Изд-во Московского ун-та, 1984. 240 с.
5. Василюк, Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 3. С. 90–101.
6. Гришина, Н. В. Психология конфликта. СПб. : Питер, 2005. 464 с.
7. Гришина, Н. В. Процессуальная природа личности: «выход за свои пределы» // Методология, теория, история психологии личности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Никитина, Н. Е. Харламенкова. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 23–30.
8. Духновский, С. В. Кризис и его переживание личностью: результаты эмпирического исследования // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2015. Т. 21. № 2. С. 30–35.
9. Духновский С. В. Психодиагностическая методика «Переживание кризиса личностью (ППК)»: описание и возможности использования // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 1 (48). С. 30–35.
10. Дымова, Е. Н., Тарабрина, Н. В., Харламенкова, Н. Е. Параметры психологического благополучия/неблагополучия психической травматизации // Вестник Московского университета. 2015. Серия 14: Психология. № 2. С. 37–50.

11. Коржова, Е. Ю. Личностные особенности переживания психотравмирующего опыта и субъективная картина жизненного пути (на примере современных осетин) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2012. Т. 5. № 3. С. 42–50.
12. Коржова, Е. Ю., Волкова, Е. Н., Рудыхина, О. В., Туманова, Е. Н. Психология человека как субъекта жизнедеятельности и жизненного пути личности: основные итоги исследований // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2018. № 187. С. 40–50.
13. Мерлин, В. С. Проблемы экспериментальной психологии личности // Учёные записки. Пермь : Пермский государственный педагогический институт, 1970. Том 77. Выпуск 6. 295 с.
14. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности. М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1996. 446 с.
15. Нартова-Бочавер, С. К. «Coping – behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5. С. 20–30.
16. Новикова, Н. В. Социально-психологическая характеристика военного конфликта в Донбассе // Донецкие чтения 2021: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VI Международной научной конференции (Донецк, 28-29 октября 2021 г.). Том 10: Философские и психологические науки / под общей редакцией проф. С. В. Беспаловой. Донецк : Изд-во ДонНУ, 2021. С. 241–244.
17. Новикова, Н. В. Структура индивидуально-психологических особенностей переживания ситуации военного конфликта // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 130–137.
18. Новикова, Н. В., Слепко, Ю. Н. Психологические особенности деструктивного переживания ситуации военного конфликта // Психология. Психофизиология. 2024. № 1. Том 17. С. 26–35.
19. Новикова, Н. В. Духовно-нравственные семейные ценности в контексте переживания ситуации военного конфликта // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 232–240.

Платонова М. С.,

студент ОУ «Магистр», 2 курс;

научный руководитель: к. психол. н., доцент Новикова Н. В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

педагогический университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, Россия)

КОНСТРУКТИВНЫЙ КОНФЛИКТ В ПРОБЛЕМАТИКЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

***Аннотация.** В статье анализируется феномен конструктивного конфликта в системе семейных отношений. Рассматриваются ключевые теоретические подходы к пониманию конфликта, выделяются его позитивные функции, раскрывается роль конфликтного взаимодействия в развитии супружеских отношений. Особое внимание уделяется конструктивным стратегиям разрешения конфликтов, способствующим укреплению семьи, росту взаимопонимания и формированию зрелых форм партнёрского взаимодействия. На основе междисциплинарных исследований обосновывается мысль о том, что конфликт не является угрозой для семьи, а может выступать инструментом её развития при соответствующих условиях и корректном поведении супругов.*

***Ключевые слова:** конфликт, конструктивное взаимодействие, семейные отношения, супружеские отношения, коммуникация, развитие семьи, позитивные функции конфликта.*

CONSTRUCTIVE CONFLICT IN PROBLEMS OF FAMILY RELATIONS

***Abstract.** The article examines the phenomenon of constructive conflict within the system of family relations. The study highlights the main theoretical approaches to*

understanding conflict, identifies its positive functions, and analyzes the role of conflict interaction in the development of marital relations. Particular attention is paid to constructive strategies for conflict resolution that contribute to strengthening the family, increasing mutual understanding, and fostering mature forms of partnership. Based on interdisciplinary research, the article argues that conflict is not a threat to the family but can serve as a tool for its development under appropriate conditions and with adequate behavioral strategies demonstrated by both partners.

Keywords: *conflict, constructive conflict, family relations, marital relations, communication, family development, positive functions of conflict.*

В социально-психологической литературе конфликт традиционно рассматривается как столкновение противоположно направленных интересов, мотивов или целей. В классических работах Г. Зиммеля подчёркивается, что конфликт является одной из форм социального взаимодействия и способен выполнять интегративную функцию, способствуя укреплению социальных связей. Л. Козер также отмечал, что при наличии устойчивых норм и правил разногласия могут приводить к сплочению группы, поскольку позволяют её участникам своевременно разрешать назревшие противоречия.

С точки зрения психологии конфликт представляет собой многокомпонентное явление, включающее: когнитивный аспект, связанный с осознанием расхождения интересов; эмоциональный аспект, выражающийся в переживании напряжения и фрустрации; поведенческий аспект, отражающий конкретные действия, направленные на разрешение или подавление разногласий. При этом современные исследования, включая работы Дж. Готтмана, Н. Финчема и С. Бича, подчёркивают, что наличие конфликтов является неизбежной характеристикой любых длительных и близких отношений. Их конструктивность или разрушительность определяется, прежде всего, особенностями коммуникации между супругами.

Семейные конфликты возникают в результате столкновения ценностей, различий во взглядах на распределение домашних обязанностей, неодинаковых подходов к финансовым вопросам и воспитанию детей. Нередко причинами

разногласий становятся нарушение личных границ, недостаток внимания или постепенно формирующаяся эмоциональная дистанция [6]. Внутрисемейное взаимодействие является сложным процессом, в котором каждый член семьи стремится реализовать собственные потребности, и именно это делает конфликт естественным элементом совместной жизни [1, 2].

По способу протекания семейные конфликты могут приобретать конструктивную либо деструктивную направленность. Конструктивный характер взаимодействия проявляется в стремлении супругов проявлять уважение друг к другу при обсуждении проблемы, искать взаимоприемлемое решение и учитывать позицию друг друга. В таких случаях конфликт становится средством достижения взаимопонимания [3]. Деструктивный конфликт, напротив, сопровождается обвинениями, агрессивными реакциями, усилением эмоционального напряжения и постепенным увеличением дистанции между партнёрами [7]. Существенную роль играет не столько сама причина разногласий, сколько стиль общения, к которому супруги прибегают в напряжённые моменты [4].

Динамика семейного конфликта разворачивается постепенно. На ранних этапах возникает скрытое эмоциональное напряжение, которое может долго оставаться неосознанным или открыто не обсуждаться. Когда противоречия накапливаются, возникает открытый инцидент, в ходе которого несогласие проявляется внешне. Отсутствие навыков конструктивного общения приводит к эскалации – росту эмоциональной вовлечённости, усилению негативных переживаний и разрушению доверия [9]. Напротив, при наличии навыков саморегуляции супруги способны перейти к обсуждению проблемы, совместному поиску решений и восстановлению баланса отношений. Финальной стадией конфликта становится постконфликтная адаптация: партнёры закрепляют новые формы взаимодействия и возвращаются к стабильному эмоциональному состоянию [3]. Поэтому конфликт в семье следует рассматривать не как угрозу, а как естественную часть взаимодействия, которая может иметь как разрушительные, так и созидательные последствия в

зависимости от характера коммуникации и уровня эмоциональной зрелости супругов [2].

Современные исследования психологии семьи подчеркивают, что сама по себе конфликтная ситуация не является угрозой для брака. Опасность представляет только деструктивный способ коммуникации, при котором обсуждение превращается в обмен обвинениями или попытку доминирования [3]. При грамотном подходе конфликт становится способом понять партнёра глубже, скорректировать ожидания и выработать более зрелую форму общения. Именно поэтому изучение природы семейного конфликта и механизмов его конструктивного разрешения имеет важное значение для укрепления супружеских отношений и повышения их устойчивости [8].

Конструктивный конфликт в супружеских отношениях представляет собой особую форму взаимодействия, в которой разногласия не разрушают эмоциональную связь между партнёрами, а становятся источником развития, уточнения взаимных ожиданий и повышения качества коммуникации [3]. Для брачных отношений важна не столько частота возникновения конфликтов, сколько характер и стиль их протекания. Если супруги умеют сохранять уважительное отношение друг к другу, контролировать интенсивность выражаемых эмоций и сосредотачиваться на сути обсуждаемой проблемы, конфликт начинает выполнять позитивные функции и способствует укреплению их взаимопонимания [6].

Современные исследования показывают, что устойчивость брака определяется не отсутствием разногласий, а способностью супругов обсуждать сложные вопросы, не прибегая к агрессии и взаимным обвинениям [9]. Конструктивный конфликт предполагает, что каждый из партнёров признаёт ценность мнения другого и допускает существование отличных от собственных точек зрения. Такое принятие различий делает возможным диалог, при котором супруги стремятся не к победе, а к пониманию [3]. Эмоциональный фон в ходе конструктивного конфликта отличается большей стабильностью: даже если напряжение возникает, оно не приводит к разрушительным вспышкам, поскольку

партнёры способны регулировать свои реакции и сохранять фокус на решении проблемы [5].

Одной из ключевых характеристик конструктивного конфликта является ориентация на совместный поиск выхода из ситуации [3]. В супружеских отношениях нередко возникает необходимость согласования бытовых, финансовых, эмоциональных и ценностных аспектов жизни [6]. При конструктивном подходе конфликт становится способом уточнения этих параметров, обсуждения того, что подходит каждому из партнёров, и формирования новых правил совместного существования. Такое взаимодействие способствует формированию зрелой семейной системы, в которой супруги воспринимают друг друга как равноправных участников процесса решения вопросов, а не как соперников [5].

Немаловажную роль в конструктивном характере конфликта играет уровень коммуникативной компетентности супругов. Умение ясно и доброжелательно выражать свои потребности, а также способность активно слушать другого и проявлять эмпатию формируют основу для переговорного общения [9]. Когда супруги умеют распознавать собственные эмоции и сообщать о них в корректной форме, вероятность деструктивной эскалации существенно снижается [4]. На этом этапе проявляется важная особенность конструктивного конфликта: партнёры начинают лучше понимать внутренний мир друг друга, выявляют скрытые причины напряжения, которые не всегда лежат на поверхности. В итоге конфликт становится инструментом осмысления не только текущей ситуации, но и более глубоких личностных потребностей [3].

Конструктивный конфликт также тесно связан с доверием, которое формируется в долговременных отношениях [8]. Если супруги уверены, что обсуждение разногласий не приведёт к обесцениванию или эмоциональному отвержению, они могут позволить себе открыто говорить о своих переживаниях. Доверительная атмосфера, в свою очередь, снижает уровень тревожности и способствует тому, что конфликт воспринимается не как угроза стабильности брака, а как естественный и управляемый процесс [3]. Психологические исследования подтверждают, что пары, обладающие высоким уровнем доверия,

легче находят компромиссы и быстрее восстанавливаются после эмоционального напряжения, возникающего в ходе обсуждения трудных вопросов [2].

В конструктивном конфликте супруги стараются осмыслить не только поведенческий аспект проблемы, но и эмоциональный [3]. Обсуждение чувств нередко помогает увидеть реальные источники напряжения, которые могут быть связаны с неудовлетворёнными ожиданиями, особенностями прошлых переживаний или недостатком внимания со стороны партнёра [6]. Процесс такого эмоционального прояснения укрепляет супружескую связь, так как партнёры чувствуют себя услышанными и принятыми. Это позволяет использовать конфликт для углубления близости и развития способности к взаимному сопереживанию [3].

Важной особенностью конструктивного конфликта является его завершённость. Партнёры не откладывают решение проблемы на неопределённый срок и не возвращаются к ней в виде упрёков. Конфликт завершается тем, что супруги приходят к взаимоприемлемому решению, которое воспринимается ими как справедливое и основанное на уважении [3]. Завершённость конфликта позволяет избежать накопления скрытого недовольства, которое может привести к эмоциональной дистанции или к повторяющимся вспышкам напряжения [5].

Продуктивный конфликт представляет собой не просто способ разрядки или обсуждения разногласий, а целостный процесс взаимодействия, включающий уважение, эмоциональную зрелость, доверие и готовность супругов к совместному поиску решений [6]. Его влияние выходит за рамки конкретной ситуации: он способствует развитию всей семейной системы, улучшает качество коммуникации и помогает супругам формировать устойчивые, гармоничные отношения [8]. В результате продуктивный конфликт становится не источником угрозы, а важным ресурсом, поддерживающим динамическое развитие семьи [2].

Позитивные функции конфликта в семейных отношениях проявляются тогда, когда супруги способны рассматривать разногласия не как угрозу, а как естественный элемент совместной жизни, требующий внимательного обсуждения [4]. При таком подходе конфликт перестаёт быть исключительно

негативным явлением и начинает выполнять важные коммуникативные, регулятивные и развивающие задачи [3]. Одним из значимых аспектов его конструктивного воздействия является то, что конфликт стимулирует партнёров к открытому выражению эмоций, мыслей и потребностей, которые в повседневной рутине могут оставаться скрытыми. Это способствует более глубокому пониманию мотивов и переживаний друг друга, а также помогает осознать истинные причины напряжения, которые не всегда отражены в поверхностном уровне взаимодействия [6].

В условиях конструктивного взаимодействия конфликт становится средством уточнения норм, правил и ожиданий, регулирующих семейную жизнь [2]. Когда супруги сталкиваются с противоречиями, они вынуждены пересматривать сложившиеся привычки, обсуждать границы, роли и ответственность каждого. Это позволяет семье адаптироваться к жизненным изменениям, корректировать внутренние правила и вырабатывать более гибкие стратегии поведения [3]. В этой связи конфликт выполняет важную регулятивную функцию, поддерживающую динамическое равновесие семейной системы. Он помогает своевременно реагировать на возникающие трудности, предотвращая накопление фрустрации и скрытых обид [7].

Не менее значимым является развивающий потенциал конфликта. Проходя через напряжённые моменты и находя выход из сложных ситуаций, супруги повышают уровень эмоциональной зрелости, учатся лучше контролировать свои реакции и развивают навыки взаимного уважения [9]. Исследования в области семейной психологии показывают, что пары, способные обсуждать трудные вопросы спокойно и аргументированно, отличаются более высоким уровнем удовлетворённости браком [8]. Они проявляют большую устойчивость к стрессовым факторам, быстрее восстанавливают эмоциональный баланс после столкновений и формируют более глубокую привязанность друг к другу [6]. Конфликт в таком случае превращается в своеобразный механизм саморегуляции и личностного роста, позволяющий каждому из супругов увидеть собственные ограничения, потребности и возможности для изменения [3].

Позитивная роль конфликта также заключается в его интегративной функции. Преодолевая разногласия и достигая взаимопонимания, партнёры укрепляют чувство общности и уверенности в стабильности отношений [4]. Совместное обсуждение трудностей сближает супругов, поскольку они переживают опыт успешного взаимодействия и совместного решения проблем. Это повышает степень доверия и делает семью более сплочённой. Даже если обсуждение оказывается эмоционально насыщенным, но завершается конструктивно, у пары формируется убеждение, что любые сложности преодолимы при наличии взаимной открытости и уважения.

Кроме того, конструктивно разрешённый конфликт способствует формированию более реалистичных ожиданий от партнёра и от брака в целом. Он помогает супругам отказаться от идеализированных представлений о том, каким должен быть другой человек, и принять разнообразие его эмоций, ценностей и потребностей. Это создаёт условия для зрелого партнерства, в котором различия не подавляются, а учитываются и осмысливаются [6]. Такая переоценка способствует укреплению эмоциональной связи, так как партнёры чувствуют, что их индивидуальность не отвергается, а становится частью общего семейного опыта.

В итоге, позитивные функции конфликта становятся очевидными тогда, когда супруги воспринимают его не как разрушительный эпизод, а как важный этап взаимодействия, открывающий возможности для роста. Конфликт помогает семье развиваться, меняться, уточнять ценности, укреплять доверие и формировать более устойчивые, гармоничные отношения [3]. При условии конструктивного поведения конфликт превращается в ресурс, который поддерживает адаптивность семейной системы, усиливает взаимопонимание и способствует укреплению эмоциональной близости.

Практические рекомендации, направленные на повышение качества взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях, основаны на принципах уважения, осознанной коммуникации и внимательного отношения к эмоциональному состоянию друг друга [2]. Для того, чтобы конфликт становился фактором развития, а не разрушения семейных отношений, важно рассматривать

возникающие разногласия как естественную часть совместной жизни, требующую не подавления, а вдумчивого обсуждения. Конструктивный подход предполагает не поиск виноватого, а стремление понять причины напряжения, выявить значимые потребности каждого из партнёров и определить способы их согласования.

Одним из ключевых условий успешного разрешения конфликта является умение выражать собственные переживания в форме, не воспринимаемой партнёром как нападение или критика. Акцент на описании личных эмоций и мотивов снижает вероятность агрессивной реакции и открывает пространство для диалога [9]. Эффективность взаимодействия повышается и благодаря навыкам активного слушания, позволяющим воспринимать позицию партнёра без поспешных выводов, защитных реакций или попыток немедленно контратаковать.

Значимую роль играет способность супругов выбирать подходящее время и эмоциональное состояние для обсуждения сложных тем. Отложенный разговор иногда позволяет избежать эскалации и способствует более спокойному восприятию слов другого человека. Кроме того, необходимым элементом конструктивного диалога становится умение различать факты и эмоции, так как многие конфликты усиливаются именно из-за неправильно интерпретированных действий или высказываний партнёра [5].

Эмпатия остаётся одним из наиболее важных факторов конструктивного взаимодействия. Понимание того, что стоит за эмоциональной реакцией другого человека, помогает супругам отказаться от восприятия конфликта как противостояния и воспринимать его как совместную задачу [3]. В таких условиях обсуждение становится не угрозой, а возможностью для углубления эмоциональной связи.

Закрепление достигнутых договорённостей и соблюдение их в дальнейшем снижает вероятность повторения аналогичных конфликтов. Это формирует у супругов уверенность в надёжности и предсказуемости отношений, а также способствует формированию зрелых моделей поведения, укрепляющих устойчивость семейной системы [6].

Таким образом, рассматривая конфликт как естественное явление, сопровождающее семейные отношения, важно подчеркнуть, что его конструктивная форма способствует укреплению супружеских взаимоотношений, повышению уровня доверия и развитию личностной зрелости партнёров. Конфликт становится источником развития только в том случае, если супруги готовы к открытому диалогу, уважительному отношению друг к другу и осознанию ответственности за происходящее. Возможность обсуждать трудные темы без страха быть отвергнутым или непонятым создаёт основу для эмоциональной безопасности, которая является ключевым фактором устойчивости брака.

Конструктивный конфликт помогает партнёрам не только решать конкретные проблемы, но и пересматривать правила взаимодействия, корректировать ожидания и укреплять способность семьи адаптироваться к жизненным изменениям. Он становится ресурсом, поддерживающим гармоничное развитие отношений, поскольку позволяет супругам глубже понять друг друга, развить навыки саморегуляции и сформировать более зрелые формы общения. Конструктивное взаимодействие в конфликте играет важную роль в укреплении эмоциональной близости, в повышении устойчивости отношений и в формировании благополучной семейной системы в долгосрочной перспективе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобрышов, С. В., Ивакина, В. В. Конфликты в сфере семейных отношений: социально-психологический аспект : учебное пособие. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2017. 194 с.
2. Волков, Б. С., Волкова, Н. В. Конфликтология : учеб. пособие для вузов. [4-е изд., испр. и доп.]. М. : Академический проект, 2010. 411 с. ISBN 978-5-8291-1178-6.
3. Готтман, Дж. Как сохранить любовь в браке / пер. с англ.: И. Колотвина, И. Малкова. Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 299 с. ISBN 978-5-496-00723-8.

4. Козер, Л. Функции социального конфликта / Пер. с англ. яз. О. Назаровой; под. общ. ред. Л. Г. Ионина. Москва : Идея-пресс : Дом интеллектуал. кн., 2000. 205 с. (Университетская библиотека. Социология). ISBN 5-7333-0015-9.
5. Минухин, С. Техники семейной терапии / пер. с англ. А. Д. Иорданского. Москва : Класс, 2006. 295 с. (Библиотека психологии и психотерапии). ISBN 5-86375-020-0.
6. Семья в психологической консультации : опыт и проблемы психологического консультирования : [монография] / [А. А. Бодалев и др.] ; под редакцией А. А. Бодалева, В. В. Столина ; Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. Москва : Педагогика, 1989. 206 с. (Образование. Педагогические науки. Педагогическая психология). ISBN 5-7155-0116-4.
7. Степаненкова, В. М. «Борьба всех за всех»: теория конфликта Георга Зиммеля // Социологический журнал. 1999. № 3/4. С. 149–165.
8. Fincham, F. D., Beach, S. R. H. Marriage in the new millennium: A decade in review // Journal of Marriage and Family. 2010. Vol. 72. No. 3. Pp. 630–649.
9. Gottman, J. The Science of Trust. New York : Norton, 2011. 480 p.

Погромская А. И.,

к. пед. н., доцент

кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

педагогический университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, Россия)

ПРАКТИКА БЕСКОНФЛИКТНОГО ОЦЕНИВАНИЯ: ОПЫТ В.Ф. ШАТАЛОВА

***Аннотация.** В статье затрагивается проблема бесконфликтного оценивания знаний обучающихся, его роли в учебно-воспитательном процессе. Акцент делается на изучении опыта В.Ф. Шаталова, чья методика системы интенсивного обучения, основанная на уважении к личности ученика и стремлении создать комфортную, развивающую среду, позволяла решить проблему оценивания без конфликта, не вызывая у ученика стресс и не блокируя его стремление к творчеству.*

***Ключевые слова:** В.Ф. Шаталов, бесконфликтное оценивание, объективность и открытость оценивания, листы открытого учета знаний, принцип открытых перспектив.*

CONFLICT-FREE ASSESSMENT PRACTICE: EXPERIENCE V.F. SHATALOVA

***Abstract.** The article addresses the issue of conflict-free assessment of students' knowledge and its role in the educational process. Emphasis is placed on the experience of V.F. Shatalov, whose intensive learning methodology, based on respect for the student's individuality and a desire to create a comfortable, nurturing environment, allowed for conflict-free assessment, without causing stress or inhibiting students' creative drive.*

Keywords: *V.F. Shatalov, conflict-free assessment, objectivity and openness of assessment, open knowledge sheets, principle of open perspectives.*

Оценивание является неотъемлемой частью процесса обучения, поскольку позволяет управлять результатами учебной деятельности, находить отклонения и пути их коррекции. В современном образовательном пространстве, где акцент смещается с простого усвоения знаний к развитию критического мышления, творческих способностей и умения применять полученные навыки на практике, роль оценивания выходит далеко за рамки традиционной функции контроля.

На текущий момент оценивание перестает быть завершающим шагом в образовательном процессе, превращаясь в его неотъемлемую часть. Оно служит своеобразным указателем направления дальнейшего движения как для обучающихся, так и для учителей. Благодаря тщательно разработанным системам оценивания, преподаватели получают ценную обратную связь об эффективности используемых методов, выявляют пробелы в знаниях учащихся и адаптируют учебный процесс в соответствии с их индивидуальными потребностями.

Для учащихся оценивание становится возможностью для саморефлексии, осознания собственных сильных и слабых сторон, а также стимулом для дальнейшего развития. Четкие критерии оценивания, понятные цели и конструктивная обратная связь позволяют ученикам более осознанно подходить к процессу обучения, брать на себя ответственность за свои результаты и активно участвовать в формировании собственной образовательной траектории. В конечном итоге, правильно организованное оценивание способствует формированию у учащихся навыков самооценки и саморегуляции, столь необходимых для успешной жизни в быстро меняющемся мире.

Большое внимание проблеме оценивания уделяли такие отечественные педагоги-классики как Ш.А. Амонашвили, П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, В.Ф. Шаталов, С.Т. Шацкий и др. На современном этапе проблеме оценивания, контроля в обучении посвящены труды В.С. Аванесова, Б.Г. Ананьева, В.П. Беспалько, С.Г. Воробьевой,

Г.С. Ковалевой, Г.Ю. Ксензовой, М. Р. Кудяева, В.Д. Шадрикова, И.А. Шадриковой, А.А. Шехонина и др.

Целью нашего исследования является рассмотреть особенности организации оценивания в методистской системе Виктора Федоровича Шаталова.

В современной школе роль оценивания выходит далеко за рамки простого выставления отметок. Это комплексный процесс, пронизывающий все аспекты образовательного процесса и оказывающий существенное влияние на формирование личности ученика и эффективность обучения. Более того, нельзя не отметить, что произошло смещение акцентов с оценки конечного результата обучения на составляющие процесса его получения, с пассивного ответа на заданный вопрос на активное конструирование содержания ответа, с оценки отдельных, изолированных умений на интегрированную и междисциплинарную оценку [1, с. 28].

Функции оценивания многогранны. Среди основных можно выделить: обучающую, развивающую, воспитательную, диагностическую, обратной связи и пр. Учитывая значимость мотивации в обучении, нельзя не отметить мотивирующую функцию оценивания. Грамотно организованное оценивание, ориентированное на успех и поощрение достижений, способно стимулировать интерес к учебе, повысить самооценку и уверенность в своих силах. И наоборот, несправедливое или необъективное оценивание может привести к демотивации, снижению успеваемости и негативному отношению к обучению.

Именно несправедливое и необъективное оценивание зачастую становится причиной появления конфликтных ситуаций, которые могут вовлекать в свою орбиту всех участников учебно-воспитательного процесса: учителей, обучающихся, родителей, администрацию. Это делает необходимым поиск эффективных форм и методов оценивания, применяемых к конкретным ситуациям с учетом индивидуальных характеристик ученика.

Одним из способов обогащения педагогической практики современных учителей является изучение опыта отечественных педагогов-классиков. Обратимся к педагогическому наследию советского педагога-новатора, автора

системы интенсивного обучения, одного из основателей педагогики сотрудничества – В. Ф. Шаталова.

Девиз его методики: «Учиться победно!». Это обеспечивается такими принципами в обучении, как целостность, успех и оптимизм в учении, отсутствие конфликтов. Педагог был уверен, что каждый ученик может на хорошем или отличном уровне усвоить учебный материал. Вся его дидактическая система построена таким образом, чтобы вызывать у учащихся чувство уверенности в своих силах и способностях. Первостепенное внимание В.Ф. Шаталов уделял формированию у школьников познавательных потребностей и интересов, ответственности за результаты своей учебно-познавательной деятельности.

В качестве особенностей дидактической концепции и методики преподавания, предложенной В.Ф. Шаталовым можно выделить:

- строго определенную организацию учебного процесса, представленную алгоритмом учебной деятельности, с помощью которого педагог получает возможность поэтапного управления познавательной деятельностью школьников;
- изучение учебного материала укрупненными единицами (блочное обучение), «опережающее обучение» и обучение быстрыми темпами;
- авторские пособия и дидактические средства (опорные сигналы, листы и конспекты, плашки решаемых задач);
- применение коллективной формы обучения, игровых методов и др.

Но главное, как отмечал С.Л. Соловейчик, В.Ф. Шаталов создает психологический комфорт на уроке и дома, ученики не знают конфликтов со школой. Более того, решена проблема оценок, которую никто не мог преодолеть: каждый ученик на каждом уроке получает неоспоримую для него отметку, а учитель почти не тратит времени на проверку работ, не таскает тетради домой и не корпит над ними по вечерам и т.д. Бесконфликтное обучение – очень сильная сторона методики В.Ф. Шаталова [2].

В традиционной системе оценивания ошибка часто воспринимается как повод для наказания, вызывая у ученика стресс и блокируя его стремление к творчеству. В.Ф. Шаталов предложил подход, при котором ошибка – это не

провал, а этап на пути к знанию, возможность для анализа и коррекции. Ключевым элементом системы является открытость критериев оценивания. Учащиеся заранее знают, за что и как будут получены баллы, что снижает неопределенность и позволяет им осознанно планировать свою учебную деятельность.

Важную роль играет использование разнообразных форм оценивания: устные ответы, письменные работы, тесты, самостоятельные проекты. Это позволяет ученикам проявить свои знания и умения в наиболее комфортном для них формате. Кроме того, В.Ф. Шаталов активно использовал систему взаимооценки и самооценки, вовлекая учеников в процесс анализа своих и чужих работ, формируя критическое мышление и ответственность за результат.

Подчеркнем, что сам В.Ф. Шаталов выделил несколько факторов, позволяющих предотвратить получение школьником неудовлетворительной оценки: получение отличной оценки за безукоризненно выполненную письменную работу по воспроизведению опорных сигналов; проведение систематических письменных работ; ежедневное оценивание письменных работ; наличие обязательной самооценки со стороны обучающихся; участи в домашнем контроле знаний родителей, для чего они сами должны разбираться в опорных сигналах; помощь товарищей в учении; применение тихого и магнитофонного опросов, что позволяет опросить в течение одного учебного дня до 70 школьников

Реализуя идею объективности и открытости при оценивании, В.Ф. Шаталов предложил листы открытого учета знаний, представляющие собой большой лист, куда заносится каждая оценка, получаемая учеником по предмету. Все оценки, полученные ребятами на уроках или во внеурочное время, немедленно заносятся в листы открытого учета знаний и становятся достоянием не только класса, но и всей школы. Как отмечал В.Ф. Шаталов, при обычной методике оценки не могут играть такой воспитательной роли, какую они получают при новой. Оценки в традиционной методике скоротечны, мимолетны. Лист открытого учета знаний – послушной список каждого ученика. Каждая оценка в нем – это как бы скрепленная печатью запись в трудовой книжке. Но!

Запись в трудовой книжке – худая ли, добрая ли – вносится в нее навечно, а любую оценку в ведомости открытого учета знаний ученик имеет право исправить в любой день. Тем самым устраняется вековой источник конфликтов между учеником и учителем, между семьей и школой, между учителем и классным руководителем, между классным руководителем и администрацией школы – между всеми, кто, так или иначе, связан с работой школы и ее повседневными проблемами [3].

Своеобразным продолжением листов открытого учета знаний являются экраны успеваемости. Это действенная, оперативная и предельно объективная форма связи между семьей и школой. Они представляют собой сложенные вдвое листы плотной бумаги, по формату напоминающие обычные школьные тетради. Внутри столбиком перечень учебных предметов и строчки клеточек для оценок, выписываемых из ведомости открытого учета знаний. На титульной странице надпись: «Экран успеваемости ученика ... класса средней школы...» [3].

Экраны успеваемости – точные копии ведомостей открытого учета знаний с выдержками оценок каждого отдельно взятого ученика. Оценки в экраны успеваемости ребята заносят сами. И здесь нет противоречий. Объективность заносимых в экраны оценок вне всяких сомнений, и причины этой объективности понятны: в современной методике каждая оценка – акт. Она выставляется окончательно и исправлению не подлежит. Отсюда – подтирания, подделки, уклонения от записей и... да разве все перечислишь? В новой методике может быть исправлена любая оценка, а это уже процесс. В оперативности экран успеваемости нисколько не уступает современному дневнику. В действительности он его значительно превосходит. Если негативные оценки в дневнике побуждают родителей к полупассивной морализации – исправить-то уже ничего нельзя, и потому остается только надеяться на будущее, то пустые клеточки и низкие оценки в экране успеваемости – сигнал к действию. Тем самым не только смягчаются отношения между родителями и детьми в случае временных неудач в учебе, но даже полностью устраняются все предпосылки прошлых конфликтов [3].

Таким образом, методика В.Ф. Шаталова исключает конфликтные ситуации, связанные с оцениванием, позволяя учащимся на любом этапе исправить свои оценки на основе принципа открытых перспектив (т.е. принципа, по которому отличные оценки тут же заносятся в ведомость открытого учета знаний чернилами, хорошие и посредственные – карандашом: за каждым учеником сохраняется право повторного ответа по этому же листу. Правом второго ответа ребята могут воспользоваться уже при опросе второй группы или в любой день во внеурочное время) [3]. Равные условия для каждого создают на уроке обстановку психологического комфорта, нравственного покоя и всеобщего взаимоуважения.

Выверенная и строгая система оценки труда по методике В.Ф. Шаталова позволяет объективно и бесконфликтно назвать, кто есть кто, раскрывая невиданные ранее горизонты для творческой активности и трудового энтузиазма учителей. Объективность и строгость в оценке могут быть действенными только тогда, когда они базируются на принципе бесконфликтности. Бесконфликтно признанная оценка труда учителя и труда учеников и есть главное психолого-педагогическое звено, которое связывает воедино всю описываемую методическую систему Виктора Федоровича Шаталова.

Подводя итог, отметим, что в современной школе оценивание трансформируется в мощный инструмент, способствующий не только определению уровня усвоения материала, но и стимулирующий активное обучение, мотивацию и самосовершенствование как для учеников, так и для преподавателей. Учитывая это, педагогическое наследие Виктора Федоровича рассматривается нами не просто как набор методик, а целостная философия обучения, в центре которой – уважение к личности ученика и стремление создать комфортную, развивающую среду. Одним из ключевых элементов этой философии является бесконфликтное оценивание, система, направленная на снижение тревожности и страха перед ошибкой, превращение оценки в инструмент мотивации и самосовершенствования. Опыт В.Ф. Шаталова демонстрирует, что оценивание может быть не карающим, а вдохновляющим, способствуя развитию личности и раскрытию потенциала каждого ученика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лопаткина, Е. В. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. 110 с.
2. Соловейчик, С. Л. В чем достоинство шаталовской методики? // Газета «Первое сентября», 29 апреля 1997 г.
3. Шаталов, В. Ф. Педагогическая проза. – URL : <https://sheba.spb.ru/shkola/pedagogika-shatalov-1990.htm> (дата обращения: 10.11.2025).

УДК 37.015.3

Прудкова А.А.,

учитель английского языка, русского языка и литературы

МБОУ средняя общеобразовательная школа №34

(г. Тверь, Россия)

КОНСТРУКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНФЛИКТЕ: ОТ ПРОТИВОСТОЯНИЯ К СОТРУДНИЧЕСТВУ

***Аннотация.** В статье рассматривается педагогический конфликт как неотъемлемая составляющая образовательного процесса, который, несмотря на традиционное восприятие как угрозы авторитету учителя, обладает значительным потенциалом для роста и трансформации всех участников. Рассматриваются ключевые этапы конструктивного разрешения конфликта: от эмоциональной разгрузки и активного слушания до выявления интересов сторон и совместного поиска решения через мозговой штурм и переговоры. Применение данной модели способствует не только разрешению конфликта, но и развитию у учащихся навыков диалога, эмпатии и ответственности.*

***Ключевые слова:** педагогический конфликт, сотрудничество, конфликт, ответственность, медиатор.*

CONSTRUCTIVE INTERACTION IN PEDAGOGICAL CONFLICT: FROM CONFRONTATION TO COOPERATION

Abstract. *The article examines pedagogical conflict as an integral part of the educational process, which, despite the traditional perception as a threat to the teacher's authority, has significant potential for the growth and transformation of all participants. It discusses the key stages of constructive conflict resolution: from emotional release and active listening to identifying the interests of the parties and jointly searching for a solution through brainstorming and negotiation. The application of this model not only contributes to conflict resolution but also develops students' skills in dialogue, empathy, and responsibility.*

Keywords: *pedagogical conflict, collaboration, conflict, responsibility, mediator.*

В динамичном пространстве образовательного процесса, где ежедневно пересекаются сотни человеческих судеб, интересов и характеров, конфликт является не досадной аномалией, а естественной и неотъемлемой составляющей педагогической реальности. Традиционно воспринимаемый как угроза авторитету учителя и дисциплине, он, однако, таит в себе мощный потенциал для роста и трансформации всех участников. Искусство современного педагога заключается не в избегании или силовом подавлении столкновений, а в умении направлять их энергию в конструктивное русло, совершая тем самым ключевой переход – от деструктивного противостояния к созидательному сотрудничеству.

Чтобы управлять конфликтом, необходимо прежде всего понять его природу и истоки. Педагогические конфликты редко возникают на пустом месте; их почвой чаще всего становятся глубинные противоречия. Это может быть ценностный разрыв, когда установки учителя на дисциплину и академические достижения сталкиваются с ориентацией ученика на социальное признание в группе сверстников или на личные, подчас скрытые, интересы. Не менее частой причиной является оценочный спор, где отметка воспринимается как акт несправедливости, ранящий самолюбие и подрывающий веру в себя. Чуткой

темой остается вопрос личных границ, которые могут быть нарушены как неуместным замечанием педагога, так и демонстративным неуважением со стороны учащегося. Наконец, множество конфликтов рождаются из простого коммуникационного сбоя – неверно истолкованной шутки, невысказанной претензии или разрушительной силы слуха. Если позволить этим противоречиям развиваться стихийно, они неминуемо вовлекают участников в деструктивный сценарий: эскалацию взаимных обвинений, нарастание эмоционального напряжения и, в конечном счете, привлечение «тяжелой артиллерии» в лице администрации или родителей, что ведет к тотальному проигрышу всех сторон [2, с.45].

Основа конструктивного разрешения любого педагогического столкновения – это фундаментальная смена парадигмы. Необходимо отказаться от устаревшей силовой модели, построенной на принципе «победитель-побежденный», и принять партнерскую модель, где формула «учитель против ученика» трансформируется в «учитель и ученик против общей проблемы». Это требует от педагога смелой смены профессиональной роли: из верховного судьи, выносящего приговор, ему предстоит превратиться в мудрого медиатора, фасилитатора диалога. Фокус смещается с поиска виновного и его наказания на совместный поиск решения, удовлетворяющего интересы всех участников ситуации. Язык оценочных суждений и ярлыков уступает место языку констатации фактов и «Я-высказываний», а конечной целью становится не подавление воли оппонента, а восстановление нарушенных отношений и совместное преодоление трудностей. Переход от конфронтации к кооперации – это не спонтанное озарение, а выверенный, поэтапный процесс, требующий от педагога терпения, эмоционального интеллекта и владения конкретными инструментами [6, с. 80].

Первый и критически важный шаг – это «стоп-кадр» и эмоциональная разгрузка. В пылу жаркого спора, когда эмоции зашкаливают, любая логическая аргументация бесполезна. Задача педагога – сознательно приостановить эскалацию, взяв тайм-аут. Простая фраза: «Я вижу, что мы оба разгорячены. Давайте сделаем паузу на пять минут, чтобы успокоиться, и потом продолжим

разговор в более конструктивном ключе» – способна перевести взаимодействие из режима «бей или беги» в плоскость осознанного диалога.

Следующий этап – диагностика, основанная на искусстве активного слушания. Педагог должен создать безопасное пространство, где ученик сможет высказать свою версию произошедшего, не опасаясь немедленных обвинений. Задача учителя – не перебивать и не готовить контраргументы, а стремиться понять внутреннюю логику и чувства ребенка. Техника перефразирования – «Правильно ли я понимаю, ты чувствуешь обиду, потому что считаешь, что к тебе отнеслись предвзято?» – демонстрирует искреннюю вовлеченность и уважение к его позиции. Параллельно педагог должен использовать «Я-высказывания» – мощный инструмент ненасильственной коммуникации, который позволяет донести свою собственную позицию, не атакуя личность собеседника. Схема «Факт + Чувство + Объяснение» (например, «Когда домашнее задание не сдается в срок, я чувствую досаду, потому что это срывает наш общий учебный план») переводит диалог из плоскости взаимных упреков в плоскость совместного анализа последствий [1, с. 112].

Третий, переломный шаг – это фокусировка на интересах, а не на позициях. За любым ультиматумом или конфликтным заявлением стоит неудовлетворенная потребность. Позиция «Я не буду делать этот проект!» может скрывать за собой интерес – страх публичного провала, непонимание задачи, скуку от предложенного формата или потребность в большей автономии. Задача педагога – задавать открытые, уточняющие вопросы: «Что именно в этом задании тебя не устраивает?», «Какой формат работы был бы тебе интереснее?», «Нужна ли тебе моя помощь, чтобы разобраться?» – которые помогают вскрыть этот глубинный пласт [4, с. 59].

Когда истинные интересы выявлены, наступает время для четвертого шага – мозгового штурма и переговоров. Учитель приглашает ученика к совместному творчеству: «Давай вместе подумаем, какие у нас есть варианты выхода из ситуации. Как мы можем учесть твои пожелания и при этом выполнить учебные задачи?». Важно, чтобы инициатива исходила от обеих сторон, а предложенные варианты фиксировались без критики. Этот процесс превращает оппонента в

союзника и рождает у него чувство ответственности за найденное решение [3, с. 71].

Пятый шаг – формализация четкого договора. Любая устная договоренность должна быть зафиксирована в виде конкретного плана действий. «Итак, мы договорились, что ты к следующему понедельнику подготовишь презентацию вместо письменного доклада, выбрав три ключевых аспекта темы, а я, со своей стороны, предоставляю тебе пример удачной работы и выделяю время на консультацию в четверг». Такой договор, с ясными сроками и зонами ответственности, предотвращает недопонимание в будущем [7, с.102].

Наконец, шестой, завершающий шаг – это контроль и обратная связь. Спустя некоторое время после разрешения конфликта педагогу следует вернуться к этому эпизоду: «Как ты считаешь, наше решение сработало? Удалось ли нам решить проблему? Что мы могли бы сделать иначе в следующий раз?». Эта рефлексия закрепляет положительный опыт, укрепляет доверие и формирует у ученика навык конструктивного решения будущих трудностей [5, с.90].

Педагогический конфликт, пройдя через горнило конструктивного подхода, перестает быть разрушительной силой и становится мощным катализатором личностного роста. Он учит и ребенка, и взрослого искусству диалога, эмпатии, ответственности и совместного творчества. Преодолевая противоречия вместе, они строят мосты взаимопонимания, превращая образовательное пространство из поля битвы амбиций в территорию доверия и сотрудничества, где каждый конфликт становится не тупиком, а новым витком развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова, Л. В. Конструктивное разрешение педагогических конфликтов: учебное пособие для вузов / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. Москва : Юрайт, 2021. С. 112–115.
2. Безюлева, Г. В. Конфликт в образовательной среде: путь от противостояния к сотрудничеству: учебное пособие / Г. В. Безюлева, Г. М. Шеламова. Москва : Юрайт, 2022. С. 45–48.

3. Комова, Ю. В. Давай договоримся: развиваем навыки конструктивного диалога с подростком URL : <https://edu54.ru/upload/iblock/36a/Davay-dogovorimsya.pdf> (дата обращения : 15.11.2025).

4. Курбатов, Р. А. Сложные диалоги с детьми: как говорить о конфликтах, оценках и границах. Москва : Национальное образование, 2023. С. 59–60.

5. Савченко, И. А. Эмоциональный интеллект педагога: управление конфликтом и ресурсное состояние : практическое руководство / И. А. Савченко. Москва : Просвещение, 2024. С. 90–91.

6. Сидоренко, Е. В. Разрешение конфликтов: от конфронтации к сотрудничеству. Техники и методики : практическое руководство / Е. В. Сидоренко. Санкт-Петербург : Речь, 2023. С. 80.

7. Филиппова, О. В. Фасилитация диалога в образовании: учитель и ученик против общей проблемы : монография. Москва : Инфра-М, 2023. С. 102.

УДК 37.013:316.77

Ревук Е.А.,

студент ОУ «Бакалавр», 4 курс;

научный руководитель: к. пед. н., доцент Погромская А.И.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

педагогический университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, Россия)

ЭФФЕКТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: БЕСКОНФЛИКТНЫЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ

***Аннотация.** В статье освещается проблема эффективной коммуникации в педагогической деятельности с акцентом на формирование бесконфликтного стиля общения. Анализируются научные труды отечественных и зарубежных*

ученых, посвященные изучению педагогического общения, его роли в образовательном процессе и выявлению ключевых факторов, влияющих на успешность взаимодействия. Рассматриваются теоретические подходы к пониманию сущности эффективного и бесконфликтного общения. Освещаются принципы и приемы, способствующие минимизации конфликтности и оптимизации коммуникативного процесса в образовательной среде.

Ключевые слова: бесконфликтный стиль, взаимодействия, общение, педагогика, эффективная коммуникация.

EFFECTIVE COMMUNICATION IN TEACHING ACTIVITIES: CONFLICT-FREE COMMUNICATION STYLE

Abstract. *The article addresses the issue of effective communication in pedagogical activities, with a focus on fostering a conflict-free style of interaction. It analyses the scientific works of both domestic and international scholars dedicated to the study of pedagogical communication, its role in the educational process, and the identification of key factors influencing the success of interactions. Theoretical approaches to understanding the essence of effective and conflict-free communication are explored. Principles and techniques that contribute to minimising conflict and optimising the communicative process within the educational environment are discussed.*

Keywords: *communication, conflict-free style, effective communication, interactions, pedagogy.*

Профессиональная деятельность педагога неразрывно связана с многосторонним и непрерывным процессом коммуникации. Формирование эффективного взаимодействия с обучающимися, коллегами, а также родителями является одним из ключевых факторов успешной педагогической практики. Вместе с тем наблюдается тенденция к росту конфликтности в образовательной среде, что зачастую обусловлено неоптимальным использованием коммуникативных стратегий и недостаточной сформированностью навыков

бесконфликтного общения. В условиях стремительного развития общества, увеличения объёма информации и усложнения межличностных отношений владение эффективными коммуникативными техниками, в частности бесконфликтным стилем общения, приобретает особую актуальность и значимость для педагога.

Несмотря на большое количество исследований, посвященных изучению коммуникации в сфере образования и проблематике конфликтов, педагогические условия и методы, способствующие целенаправленному формированию именно бесконфликтного стиля общения у педагогов, остаются недостаточно изученными. Особую актуальность приобретает разработка рекомендаций, учитывающих индивидуальные особенности личности педагога и современные подходы к повышению его коммуникативной компетентности.

Прежде всего, одной из задач нашего исследования является определение комплекса коммуникативных приёмов и методов, необходимых не только для построения продуктивного диалога с обучающимися, но и для поддержания гармоничных межличностных отношений, в которых гармонично сочетаются эмпатия и рациональная оценка ситуации.

Анализ педагогических трудов классиков и современников свидетельствует о ключевой роли коммуникативной культуры в профессиональной деятельности педагога. Так, С. Т. Шацкий подчёркивал важность эмоциональной грамотности учителя в его воздействии на учащихся. А. С. Макаренко акцентировал внимание на технике воспитания, где вербальные и невербальные средства общения должны быть педагогически целесообразными. В. А. Сухомлинский считал конфликт в школе «большой бедой», а умение его избегать – неотъемлемой частью педагогической мудрости и культуры [5, с. 22]. Ученые, среди которых В. А. Кан-Калик, С. В. Кондратьева, А. А. Леонтьев, Я. Л. Коломинский, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан и другие, провели широкий спектр научных исследований, посвященных изучению педагогического общения. В частности, А. А. Леонтьев, советский и российский лингвист, психолог, доктор психологических и филологических наук, сформулировал определение «педагогического общения» как «общения

преподавателя с учащимися на уроке или вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющего определенные педагогические функции и направленного (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива». Советский педагог, профессор, доктор педагогических наук В. А. Кан-Калик подчёркивал важность педагогического общения, определяя его как «разновидность профессионального общения, которое выступает как неотъемлемый элемент деятельности организатора, воспитателя, руководителя, мастера производственного обучения, врача и других» [10, с. 222-223]. Современные педагоги, такие как Олег Янковский, в свою очередь, рассматривают бесконфликтное общение как «вечный идеал преподавания». Элементы этого идеала прослеживаются в различных педагогических концепциях: природосообразное обучение у И. Г. Песталоцци, гуманистическая педагогика у Я. Корчака, педагогика сотрудничества у С. Соловейчика, гуманная педагогика у Ш. Амонашвили. Учитель, находящийся в гармонии с собой и своей профессией, в той или иной степени реализует принципы бесконфликтного взаимодействия [3].

Согласно исследованию А. А. Бодалева, мы можем сказать, что общение – это взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми, однако не каждый процесс коммуникации является эффективным и более того бесконфликтным [1]. Однако, если говорить об эффективном общении, то мы можем выделить определение И. А. Стернина, который говорит о том, что «эффективное общение – это общение, направленное на достижение определённой цели и сохранение коммуникативного равновесия между собеседниками» [6]. Кроме того, в словаре А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского общение рассматривается как «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен

информацией», а эффективность общения отражена в «выработке единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания людьми друг друга» [8].

Теоретическое наследие Дейла Карнеги, представленное в его работах «Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей» и «Как перестать беспокоиться и начать жить», раскрывает комплекс практических методов для построения эффективных межличностных взаимодействий, которые могут быть интегрированы в педагогическую практику. Автор предлагает более сорока основополагающих принципов, сгруппированных по достижению конкретных коммуникативных целей: налаживание взаимоотношений, формирование положительного отношения, убеждение, коррекция поведения и улучшение личной жизни. Ключевые техники для эффективного общения включают: безусловное избегание критики, жалоб и осуждения, поскольку они вызывают негативные реакции; начало диалога с конструктивной похвалы для смягчения последующего конструктивного замечания; стимулирование у собеседника желания, основанного на его собственных интересах и предпочтениях, путем восприятия ситуации с его позиции. В области убеждения в своей точке зрения, Карнеги настаивает на уклонении от прямых споров, предлагая начинать с согласия, демонстрации уважения к чужому мнению, незамедлительного признания собственной неправоты, дружелюбного начала беседы и постановки вопросов, на которые собеседник ответит утвердительно, акцентируя таким образом точки соприкосновения. Дополнительные методы включают: предоставление собеседнику возможности высказаться; создание у оппонента ощущения, что инициатива принадлежит ему; искреннее стремление увидеть ситуацию с его позиции; уважение к его идеям и предпочтениям; поощрение благородных мотивов; представление собственных идей в форме, вызывающей интерес и привлекающей внимание; а также использование вызова для активного вовлечения в диалог. Таким образом, данная теория, имеющая практические рекомендации, подталкивает нас к использованию бесконфликтного стиля общения, как способа достижения эффективной коммуникации [9, с. 540-543].

Конфликт, будучи фундаментальным аспектом социального взаимодействия, рассматривается в научном дискурсе как значимая форма

отношений, возникающих между субъектами, чьи ценности, нормы, интересы и потребности находятся в противоречии. А. Г. Здравомыслов определяет конфликт как важнейшую сторону взаимодействия людей, обусловленную противостоящими мотивациями. А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов детализируют это понятие, характеризуя конфликт как наиболее острую форму разрешения значимых противоречий, сопровождающуюся противодействием сторон и зачастую негативными эмоциями. Дж. Фон Нейман и О. Morgenштейн рассматривают конфликт как взаимодействие объектов с несовместимыми целями и методами их достижения. Учитывая все вышесказанное, мы можем сформулировать принципы и методы бесконфликтного стиля общения [2].

Бесконфликтное общение как навык, поддающийся развитию и совершенствованию, основывается на ряде фундаментальных принципов, направленных на предотвращение эскалации разногласий и поддержание позитивного климата взаимодействия. Первостепенное значение имеет активное слушание, предполагающее не только внимательное восприятие вербальной информации, но и демонстрацию понимания через невербальные сигналы и подтверждающие реплики, при полном отсутствии перебиваний. Существенную роль играет применение «Я-сообщений», позволяющих артикулировать собственные чувства и мнения без обвинения партнера, что способствует снижению обороны и повышению открытости в диалоге. Необходимым является избегание обобщений, поскольку подобные категоричные суждения, основанные на единичных инцидентах, могут приводить к формированию стереотипов и ошибочных выводов о поведении индивида.

Особое внимание уделяется невербальным аспектам коммуникации: поддержанию открытой позы, зрительного контакта и доброжелательной мимики (например, улыбки), что способствует созданию атмосферы доверия и расслабленности. В случае возникновения неясности, принципиальным является устранение двусмысленностей путем своевременного и корректного задавания уточняющих вопросов, что предупреждает недопонимания. При возникновении обвинений в свой адрес, рекомендуется воздерживаться от защитной реакции и повышения тона, концентрируясь на попытке понять причины негативных

эмоций или раздражения собеседника. Данные принципы, в своей совокупности, формируют основу для построения бесконфликтной и эффективной коммуникации. Для разрешения возникающих конфликтных ситуаций и достижения общего мнения, существуют различные стратегии. Избегание конфликта, хотя и не решает корневую проблему, способствует снижению эмоционального напряжения и экономии ресурсов.

Компромисс предполагает достижение согласия путем взаимных уступок, где каждая сторона получает удовлетворение своих интересов в определенной степени. Сотрудничество ориентировано на поиск взаимовыгодных решений через объединение усилий, что укрепляет отношения и способствует максимальному удовлетворению потребностей всех сторон. Приспособление, как стратегия, заключается в уступках одной стороны в пользу более сильного оппонента. Соревнование, в форме здоровой конкуренции, может выступать как стимул для развития. Выбор оптимального способа разрешения конфликта зависит от контекста, целей, интересов и располагаемых ресурсов, при этом наиболее эффективным считается вариант, максимально удовлетворяющий потребности всех участников [11].

Критически важным для реализации этих стратегий является саморегуляция – способность управлять собственными эмоциональными состояниями. Она позволяет сохранять контроль над реакциями, выбирать адекватные способы поведения и успешно решать конфликтные ситуации. Приемы саморегуляции включают: признание правоты каждой стороны по отдельным вопросам, применение юмора для снижения напряжения, переключение темы при необходимости, готовность к уступкам и отложение разрешения спора [7].

Таким образом, проведенный анализ показывает, что бесконфликтный стиль общения является не просто набором техник, а комплексной стратегией, требующей от педагога развитых навыков саморегуляции, эмпатии и умения конструктивно разрешать противоречия. Изученные принципы активного слушания, «Я-сообщений», отказа от обобщений и обвинений, а также грамотное применение таких стратегий, как компромисс и сотрудничество, направленных

на создание благоприятного психологического климата и оптимизацию межличностных отношений. В контексте педагогической деятельности, овладение и применение данного стиля общения становится ключевым фактором не только для предотвращения деструктивных конфликтов, но и для формирования прочной основы эффективной коммуникации, способствующей успешному обучению и воспитанию подрастающего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. М. : Изд-во Моек, ун-та, 1982. 200 с.
2. Гришина, Н. В. Психология конфликта: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2019. 574 с.
3. Королева, Д. О. Ключевые тренды образования 2025 // Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики. URL : <https://www.hse.ru/news/expertise/990888456.html> (дата обращения: 04.11.2025).
4. Косова, В. Правила и навыки бесконфликтного общения и саморегуляции // EDPRO. URL: <https://edprodpo.com/blog/kouching/pravila-i-navyki-beskonfliktnogo-obshcheniya-i-samoregulyatsii/> (дата обращения: 08.11.2025).
5. Кочергина, О. А. Историко-педагогический анализ проблемы коммуникации в профессиональной деятельности учителя // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2008. С. 2–3.
6. Крамкова, О. В. Этика и эффективное общение. Учебно-методическое пособие. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2013. 44 с.
7. Леонтьев, Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. №. 62. С. 18–37.
8. Лукина, Е. М. К вопросу об эффективном, здоровом общении и его связи с выражением чувств, эмоций и потребностей // Молодой ученый. 2020. № 6 (296). С. 177–179. URL: <https://moluch.ru/archive/296/67252>. (дата обращения: 04.11.2025).

9. Матвеюк, А. А., Меркер А. А., Нижельская Ю. А. Роль эффективной коммуникации преподавателя со студентами в образовании / Матвеюк А. А., Меркер А. А., Нижельская Ю. А., // Вестник науки. 2023. №11. С. 540–543.
10. Сажина, Н. М., Козаченко Е. И. Роль стилей общения в педагогической деятельности. // Молодой ученый. 2022. № 51 (446). С. 222–223. URL : <https://moluch.ru/archive/446/98039> (дата обращения: 03.11.2025).
11. Чирков, В. И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопросы психологии. 1997. №. 3. С. 102.

УДК 159.9

*Росинская О. Л.,
педагог-психолог ГБОУ «Школа № 41 г. о. Горловка» ДНР
(г. Горловка, Россия)*

КОНСТРУКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

***Аннотация.** Статья посвящена исследованию конструктивного взаимодействия как ключевого фактора успешного функционирования современной школы. Подчеркивается значимость взаимодействия школы и семьи в вопросах обучения, развития и воспитания подрастающего поколения. Обозначены проблемы современной школьной практики, препятствующие эффективному взаимодействию участников образовательного процесса, а также совокупность условий для улучшения коммуникации и сотрудничества на всех уровнях школьного сообщества.*

***Ключевые слова:** конструктивное взаимодействие, образовательный процесс, семья, школа, сотрудничество, коммуникация.*

CONSTRUCTIVE INTERACTION OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN A MODERN SCHOOL

***Abstract.** This article explores constructive interaction as a key factor in the successful functioning of a modern school. It emphasizes the importance of school-family cooperation in the education, development and upbringing of the younger generation. It identifies challenges in modern school practices that hinder effective interaction between participants in the educational process, as well as a set of conditions for improving communication and cooperation at all levels of the school community.*

***Keywords:** constructive interaction, educational process, family, school, cooperation, communication.*

Современное образование переживает период трансформации, обусловленной глобальными изменениями в обществе, технологическим прогрессом и новыми требованиями к компетенциям выпускников. В этих условиях эффективность образовательного процесса все больше зависит не от отдельных факторов (например, качества преподавания или оснащенности кабинетов), а от целостной системы взаимосвязей и взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса – учителями, учениками, родителями и администрацией.

Кроме того, в условиях современного общества повышается роль взаимодействия семьи и образовательной системы в вопросах обучения, развития и воспитания подрастающего поколения. Так, актуальным вектором российской системы образования является направленность на усиление воспитательной составляющей образовательного процесса. И в этом контексте первостепенное значение приобретает конструктивное взаимодействие между семьей и школой, в процессе которого не только осуществляется развитие личности ребенка, но и происходит гармонизация межличностных отношений, достижение взаимопонимания между участниками образовательной среды и, как следствие, оптимизация учебно-воспитательного процесса. Организация конструктивного

взаимодействия участников образовательного пространства основывается на создании необходимых условий (нормативно-правовых, информационных, стимулирующих, прогностическо-деятельностных) и реализации ключевых компонентов взаимодействия (мотивационного, когнитивно-деятельностного, оценочного), способствующих плодотворному сотрудничеству всех сторон.

В научных трудах выдающихся педагогов – Я. А. Коменского, И. Г. Песталотти, К. Д. Ушинского и др. – подчеркивается первостепенная значимость семьи в развитии и воспитании личности ребенка [6, 9, 11]. Семья, как фундаментальный институт воспитания, является «основным носителем культурных образцов, наследуемых из поколения в поколение, а также необходимым условием социализации личности: в семье человек обучается социальным ролям, получает основы образования, навыки поведения» [5].

Таким образом, именно семья выступает фундаментом личностного развития, духовно-нравственного становления, формирования ценностных ориентаций, усвоения социальных норм, социализации, взаимодействия ребенка с обществом. Отметим, что правовую основу защиты семьи, материнства, отцовства и детства в Российской Федерации составляет Семейный кодекс РФ от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 19.12.2022) [10].

Семья приобретает особую значимость в период школьного детства, в течение которого происходит интенсивное интеллектуальное и физическое развитие ребенка. Именно в этот период исключительно важным является «гармонизация отношений в семье, преемственность и взаимодействие между образовательными учреждениями и родителями» [12]. Взаимодействуя со школой, родители становятся активными субъектами образовательного процесса, наравне с руководством, учителями и самими обучающимися, участвуя в процессах развития, воспитания и обучения детей и подростков.

Проблема конструктивного взаимодействия исследуется в психологии, педагогике, социологии и др. науках. Научные концепции описывают различные аспекты данного процесса. Так, в фундаментальных трудах Л. С. Выготского подчеркивается важность и необходимость социального взаимодействия в процессе развития ребенка, познания и формирования знаний; в работах

Л. И. Божович отмечается первостепенное значение социального опыта в развитии способностей ребенка; теория самоэффективности А. Бандуры акцентирует внимание на роли позитивных примеров и поддержки окружающих в развитии у обучающихся уверенности в собственных силах [1, 2, 7].

Гармоничное взаимодействие участников образовательного процесса требует «совместных усилий семьи и образовательного учреждения» [8]. В образовательной среде сотрудничество педагогов и родителей осуществляется через ученика – это, с одной стороны, позволяет учителю в определенной степени влиять на семейную обстановку, с другой стороны, дает возможность родителям быть активными участниками образовательного процесса, что, в свою очередь, способствует развитию родительских компетенций и повышению ответственности родителей за воспитание и развитие ребенка.

Применительно к образовательному процессу конструктивное взаимодействие рассматривается как сотрудничество и сотворчество, как динамичный процесс обмена информацией, идеями, ресурсами и поддержкой между участниками образовательной среды, направленный на достижение общих целей обучения и воспитания. Важной составляющей такого взаимодействия является наличие четких каналов коммуникации, доверительных отношений и атмосферы взаимного уважения.

Различают несколько типов взаимодействия: горизонтальное (между учениками, между учителями) и вертикальное (между учениками и учителями, между учителями и администрацией). В современных условиях традиционные подходы к управлению школой, часто ориентированные на вертикальную иерархию, оказываются недостаточными для решения актуальных вызовов. Несмотря на признание важности конструктивного взаимодействия, в практике многих школ наблюдается ряд проблем, препятствующих его реализации. Среди них выделяются следующие:

- недостаточная вовлеченность родителей. Многие родители воспринимают свою роль в образовании ребенка как пассивную, ограничиваясь контролем успеваемости и посещением родительских собраний. Отсутствие регулярной обратной связи со школой и непонимание значимости родительского

участия в образовательном процессе приводит к снижению мотивации учащихся и ухудшению результатов обучения.

- коммуникативные барьеры между учителями и учениками. Использование авторитарных методов управления классом, отсутствие индивидуального подхода к детям, пренебрежение мнениями учеников и неготовность к диалогу приводят к конфликтам и снижают мотивацию к обучению.

- отсутствие единой информационной платформы. Распространенность различных способов общения (электронная почта, мессенджеры, социальные сети) ведет к фрагментации информации и затрудняет координацию действий между участниками образовательного процесса.

- недостаточное развитие навыков командной работы среди учителей. Отсутствие механизмов обмена опытом, совместного планирования уроков и анализа результатов работы приводит к разобщению коллектива и снижает эффективность педагогического процесса.

- бюрократическая нагрузка и отсутствие времени на общение. Большая загруженность педагогов отчетностью и административными задачами оставляет мало времени на общение с учениками, родителями и коллегами.

Кроме того, по мнению исследователей «существующие формы работы с детьми не отвечают потребностям многих родителей и обладают низкой эффективностью» [3, 4]. Вовлечение семьи в образовательный процесс во многом зависит от инициативы администрации и педагогического коллектива, которые, как показывает практика, недостаточно готовы к конструктивному взаимодействию с семьей.

Преодоление указанных проблем требует применения комплексного подхода, включающего внедрение инновационных стратегий и инструментов, направленных на оптимизацию коммуникации и сотрудничества на всех уровнях школьного сообщества. Предлагаемые стратегии можно разделить на три группы: стратегические, организационные и технологические.

1. Стратегические: формирование общего видения будущего школы, основанного на ценностях партнерства, доверия и взаимного уважения; определение приоритетных направлений деятельности по развитию конструктивного взаимодействия и включение соответствующих показателей в систему оценки эффективности работы школы.

2. Организационные: организация регулярных встреч между учителями и родителями (родительские комитеты, конференции, семинары); создание системы обратной связи, позволяющей родителям получать информацию о успехах и проблемах детей; внедрение системы peer-to-peer mentoring для поддержки начинающих учителей опытными коллегами; организация совместных мероприятий (экскурсии, спортивные соревнования, праздники) для укрепления командного духа и создания позитивной атмосферы в школе.

3. Технологические: использование онлайн-платформ для обмена информацией и координации действий (школьный портал, электронный дневник, мобильные приложения); внедрение систем видеоконференцсвязи для проведения дистанционных консультаций и совещаний; использование социальных сетей для информирования родителей и широкой общественности о жизни школы; применение интерактивных досок и других мультимедийных средств для повышения вовлеченности учеников в учебный процесс.

Говоря о технологических условиях взаимодействия, необходимо отметить, что цифровая трансформация образования открывает новые возможности для развития конструктивного сотрудничества семьи и школы. Онлайн-платформы позволяют организовать непрерывную коммуникацию между участниками образовательного процесса, независимо от времени и места нахождения. Мобильные приложения обеспечивают доступ к актуальной информации о расписании занятий, оценках и домашних заданиях. Социальные сети используются для обмена новостями и опытом между учителями и родителями. Однако, необходимо учитывать риски, связанные с использованием цифровых технологий (безопасность хранения данных, зависимость от гаджетов и др.).

Кроме того, на формирование моделей взаимодействия в образовательном пространстве в значительной степени влияют изменения в социальных трендах. Так, увеличение числа работающих матерей и отцов, повышение мобильности населения, изменение структуры семьи – все это требует пересмотра традиционных подходов к организации взаимодействия между школой и семьей. В этой связи необходимо разрабатывать гибкие формы сотрудничества, учитывающие особенности каждой семьи и потребности каждого ребенка.

Таким образом, конструктивное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса является важнейшим условием успешного функционирования современной школы. Переход к моделям управления, основанным на сотрудничестве, сотворчестве и активном участии всех заинтересованных сторон, позволяет повысить эффективность образовательного процесса, улучшить результаты обучения и воспитания и создать благоприятную среду для развития личности каждого ребенка. Реализация обозначенных стратегий и инструментов требует систематической работы администрации школы, учителей, родителей и учеников. Только совместные усилия могут обеспечить создание эффективной системы взаимодействия, отвечающей требованиям современного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. [и др.] : Питер, 2008. 398 с. (Мастера психологии).
2. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1983. 589 с.
3. Дуброва, В. П. Теоретико-методические основы взаимодействия детского сада с семьей : Учебное пособие. Минск, 1997. 120 с.
4. Зверева, О. Л., Ганичева, А. Н., Кротова, Т. В. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 050707.65 (031100) «Педагогика и методика образования». Москва : Творческий Центр Сфера, 2009. 248 с. ISBN 978-5-9949-0134-2.

5. Кожанова, Т. М. Формирование готовности родителей к конструктивным взаимоотношениям с детьми с ограниченными возможностями здоровья : автореф. дис. ... канд. пед. н. : 13.00.01 / Татьяна Михайловна Кожанова. Чебоксары, 2011. 23 с.
6. Коменский, Я. А., Локк, Д., Руссо, Ж.-Ж., Песталоцци, И. Г. Педагогическое наследие / сост. : В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М. : : Педагогика, 1989, 1988. 416 с. (Библиотека учителя). ISBN 5-7155-0164-4.
7. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студентов высших учебных заведений. 10-е изд., перераб. и доп. М. : Издательский центр, 2006. 608 с.
8. Обучение старших дошкольников / Т. Д. Кондратенко, В. К. Котырло, С. А. Ладывир. Киев: Рад. шк., 1986. 152 с.
9. Песталоцци, И. Г. Книга для матерей: избранное. Москва : Карапуз, 2009. 251, [4] с. (Педагогика детства). ISBN 978-5-8403-1562-0.
10. «Семейный кодекс Российской Федерации» от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 19.12.2022). [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_do (дата обращения: 16.10.2025).
11. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения [Текст] : в 6 т. [вступ. ст., сост. и примеч. С. Ф. Егорова] ; Акад. пед. наук СССР. Т. 5. Москва : Педагогика, 1988-1990, 1990. 526, [2] с. ISBN 5-7155-0205-5 (т. 5).
12. Формы взаимодействия образовательной организации с семьями обучающихся. Методические материалы. Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2018. 60 с.

Рочняк Е. В.,

к. фил. н., доцент

кафедры философии и истории

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

педагогический университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, Россия)

ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ БЕСКОНФЛИКТНОСТИ: РОССИЙСКИЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

***Аннотация.** Статья посвящена философскому осмыслению педагогики бесконфликтности как целостной антропологической и этической парадигмы. Выделены ключевые принципы (эмпатия, диалог, сотрудничество), проанализирован опыт внедрения бесконфликтности в российском образовании. Подчеркивается необходимость социокультурных трансформаций для реализации ценностей мира и взаимоуважения. Педагогика бесконфликтности предстает как основа для формирования гармоничной личности и справедливого общества.*

***Ключевые слова:** педагогика бесконфликтности, философия образования, гуманизм, эмпатия, диалог, ценности, нравственность, образовательный процесс.*

PHILOSOPHICAL UNDERSTANDING OF CONFLICT-FREE PEDAGOGY: RUSSIAN EXPERIENCE AND PROSPECTS

***Abstract.** The article is devoted to the philosophical understanding of the pedagogy of non-conflict as a holistic anthropological and ethical paradigm. The key principles (empathy, dialogue, cooperation) are highlighted, and the experience of implementing non-conflict practices in Russian education is analyzed. The necessity of socio-cultural transformations for the realization of the values of peace and mutual*

respect is emphasized. Pedagogy of non-conflict appears as the basis for the formation of a harmonious personality and a just society.

Keywords: *pedagogy of non-conflict, philosophy of education, humanism, empathy, dialogue, values, morality, educational process.*

Введение. В эпоху глобальной нестабильности и нарастающей социальной фрагментации вопросы гармонизации межличностных отношений и поиска путей мирного сосуществования приобретают особую актуальность. В этой связи, феномен «педагогики бесконфликтности» становится не просто педагогической стратегией, но и выражением глубокой философской потребности в переосмыслении целей и ценностей образования в современном мире. Данная научная работа предполагает рассмотрение педагогики бесконфликтности не как совокупности методических приемов или инструментария для разрешения споров, но как целостной антропологической и этической парадигмы, нацеленной на формирование человека, способного к продуктивному и эмпатичному взаимодействию в условиях неизбежной конфликтности бытия.

Актуальность исследования обусловлена не только прагматическими задачами оптимизации образовательного процесса, но и необходимостью философского обоснования ценностных ориентиров, на которых должна строиться современная педагогическая теория и практика. В условиях доминирования потребительской идеологии и прагматического подхода к образованию возрастает опасность утраты гуманистических идеалов и сведения педагогической деятельности к механическому «внедрению компетенций». В этой связи, обращение к философским основаниям педагогики бесконфликтности позволяет выявить ее глубинный смысл и потенциал для формирования человека, способного к моральному выбору, ответственному отношению к миру и конструктивному участию в общественной жизни.

Основная часть. Педагогика бесконфликтности представляет собой гуманистический подход к организации образовательного процесса, ориентированный на создание благоприятной, эмпатичной атмосферы,

минимизацию деструктивных конфликтов и культивирование конструктивных, доброжелательных отношений между всеми участниками педагогического взаимодействия. Ее фундаментальной целью является формирование гармоничной образовательной среды, в которой обучающиеся обладают возможностью свободного и всестороннего развития, реализации своего потенциала в условиях безопасности и взаимного уважения.

Хотя становление педагогики бесконфликтности как обособленного педагогического тренда относится к последнему десятилетию, ее идейные корни уходят вглубь столетий, отражая непреходящие вопросы о природе человека, взаимодействии и воспитании. Так, по мнению О. Янковского [2], лауреата Всероссийского профессионального конкурса «Учитель года России – 2023», категория бесконфликтности представляет собой не только практическую методику, но и этический идеал, к которому следует неустанно стремиться в педагогической деятельности. Он справедливо отмечает, что элементы данного подхода в разные исторические периоды обретали различные концептуальные оформления: от принципа природосообразности в обучении у И.Г. Песталотти до постулатов гуманистической педагогики Я. Корчака, принципов педагогики сотрудничества, предложенных С. Соловейчиком, и концепции гуманной педагогики Ш. Амонашвили. Таким образом, можно утверждать, что педагогика бесконфликтности является не новаторским изобретением, но современной артикуляцией вечных ценностей, имманентных подлинному педагогическому мастерству.

Педагогика бесконфликтности базируется на следующих ключевых постулатах:

1. Убеждение в потенциальной способности человека к мирному сосуществованию и продуктивному взаимодействию, основанному на взаимном уважении и сотрудничестве.
2. Признание неизбежности противоречий и конфликтов как неотъемлемой части человеческого бытия, но при этом – уверенность в возможности их конструктивного разрешения посредством диалога, эмпатии и компромисса.

3. Приоритет эмпатии, уважения, способности к пониманию точки зрения другого и готовности к конструктивному диалогу как основополагающих элементов бесконфликтного поведения и успешного разрешения противоречий.

В современной России идеи педагогики бесконфликтности находят всё большее применение в различных образовательных учреждениях, от общеобразовательных школ до высших учебных заведений. Практическая реализация данного подхода варьируется, но общим является стремление к созданию гуманистической образовательной среды, способствующей развитию позитивных межличностных отношений и минимизации деструктивных конфликтов. В рамках этой парадигмы разрабатываются и внедряются специальные программы, направленные на формирование навыков эффективной коммуникации, разрешения конфликтов и повышения уровня эмпатии у учащихся и педагогов. Одним из ключевых направлений является развитие служб медиации в школах, где специально обученные посредники помогают ученикам разрешать конфликты мирным путем, вырабатывать взаимоприемлемые решения и восстанавливать отношения.

Конкретным примером внедрения педагогики бесконфликтности может служить опыт ряда московских школ, где реализуются программы «Школьная служба примирения». В рамках этих программ ученики проходят обучение основам медиации и становятся школьными медиаторами, помогающими своим сверстникам разрешать споры и конфликты. Аналогичные инициативы развиваются и в других регионах России, например, в Санкт-Петербурге, Екатеринбурге и Казани. Важным элементом является также работа с педагогическим коллективом, направленная на повышение квалификации учителей в области бесконфликтного общения и управления классом. В некоторых регионах проводятся семинары и тренинги для педагогов, посвященные техникам активного слушания, ненасильственного общения и конструктивного разрешения конфликтов.

Другим примером практического применения идей педагогики бесконфликтности является внедрение элементов гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили в образовательных учреждениях различного уровня. В

школах, использующих этот подход, акцент делается на создании атмосферы любви, уважения и сотрудничества, где каждый ребенок чувствует себя ценным и значимым. Учебный процесс строится на принципе сотрудничества и взаимопомощи, а оценки используются не для сравнения и конкуренции, а для стимулирования личностного роста и развития. Также в практике российского образования все большую популярность приобретают методы активного обучения, такие как дискуссии, дебаты, ролевые игры и проектная деятельность, которые способствуют развитию коммуникативных навыков, умения работать в команде и решать проблемы совместно.

В российских институтах и университетах концепция педагогики бесконфликтности, хотя и не всегда формально обозначенная, находит свое отражение в различных практиках, направленных на создание благоприятной образовательной среды, снижение уровня конфликтности и повышение эффективности взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса. Одним из распространенных примеров является развитие психологических служб в вузах, которые предоставляют студентам и преподавателям консультации, тренинги и семинары по вопросам межличностных отношений, управления стрессом, разрешения конфликтов и профилактики эмоционального выгорания. Также действуют центры психологической помощи, которые оказывают бесплатную поддержку студентам и преподавателям, столкнувшимся с трудностями в учебе, личной жизни или профессиональной деятельности. Кроме того, все больше вузов внедряют программы по развитию эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков у студентов, что способствует улучшению их способности к конструктивному взаимодействию и разрешению конфликтных ситуаций.

Однако, несмотря на положительные тенденции, следует отметить, что внедрение идей педагогики бесконфликтности в современной России сталкивается с рядом вызовов и ограничений. И дело далеко не только в нехватке квалифицированных специалистов и сопротивление со стороны некоторых педагогов и родителей – это лишь некоторые из проблем, которые необходимо решать для успешной реализации данного подхода.

Необходимо осознавать, что акцент на роли системы образования, безусловно, важен, однако простых образовательных реформ, направленных на механистическое «внедрение и углубление» принципов бесконфликтности в учебно-воспитательный процесс, недостаточно. Фундаментальное значение имеет создание социокультурных условий, при которых человековозвышающие морально-этические принципы, конституирующие антропологическую сущность и гуманистические устремления, разделяются бы большинством членов общества, а их практическая реализация поддерживалась бы на всех уровнях социальной структуры. Одной из наиболее острых проблем современной системы образования является диссонанс между транслируемыми идеалами и ценностными установками и доминирующей социальной реальностью, в которой высокие ценностные ориентиры зачастую оказываются оторванными от практической применимости. Это создает экзистенциальный разрыв между опытом ученика и требованиями образовательной системы. Высокие ценностные ориентиры являются абсолютно непрактикоориентированными.

Именно поэтому, как пронизательно отмечает Е.Н. Дзятковская [1, с. 229], ключевым вопросом современного образования становится не столько «ЧТО» и «КАК» учить, сколько философское осмысление категориального «ЗАЧЕМ». В противном случае мы рискуем столкнуться с такими деструктивными явлениями, как формализация, подмена качества количеством, углубление кризиса доверия, обусловленное болезненным столкновением с противоречивыми повседневными практиками. Преодоление этого разрыва требует не просто технологических усовершенствований, но и глубокой переоценки целей и ценностей образования, обращения к истокам и смыслу воспитания человека как морального и ответственного субъекта.

В этом контексте педагогика бесконфликтности должна рассматриваться не как набор отдельных методических приемов, а как целостная мировоззренческая и этическая парадигма, пронизывающая все аспекты жизни общества. В основании этой парадигмы должны лежать универсальные принципы взаимного уважения, подлинного сотрудничества, эмпатии, развития, самоактуализации, а также признание абсолютной ценности каждой

человеческой личности, ее права на самоопределение и свободное развитие. Только в этом случае, педагогика бесконфликтности может стать не просто инструментом улучшения образовательного процесса, а фундаментом для построения гармоничного и справедливого общества, основанного на подлинных человеческих ценностях.

Заключение. Краткое осмысление педагогики бесконфликтности позволяет заключить, что она представляет собой не только эффективный инструмент оптимизации образовательного процесса, но и выражение глубокой потребности в переосмыслении целей и ценностей образования в современном мире. Отходя от узкопрагматического подхода, ориентированного на формирование набора компетенций, педагогика бесконфликтности акцентирует внимание на развитии нравственного потенциала личности, ее способности к эмпатии, сотрудничеству и конструктивному разрешению конфликтов.

Однако реальное внедрение педагогики бесконфликтности в образовательную практику сопряжено с рядом вызовов и ограничений, преодоление которых требует не только разработки соответствующих методик и программ, но и глубоких социокультурных трансформаций, направленных на формирование общества, в котором ценности мира, сотрудничества и взаимного уважения будут доминировать над принципами конкуренции и индивидуализма.

В конечном итоге, педагогика бесконфликтности предстает перед нами не как статичный набор правил и процедур, а как динамичная и развивающаяся система ценностей, ориентирующая на создание образовательной среды, в которой каждый человек может раскрыть свой потенциал, обрести смысл жизни и научиться строить отношения с другими людьми на основе принципов справедливости, равенства и взаимного уважения. Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены не только на разработку конкретных моделей и технологий, позволяющих максимально реализовать эту философскую концепцию в образовательной практике, но и на системные общественные преобразования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дзятовская, Е. Н. Дидактика образования для устойчивого развития: Постнеклассика. Инновации. Наука // Экология человека и природы в информационно-технической среде (ЭкоМир-10): 10-я Международная научная конференция (Мытищи – Москва, 5–6 июня 2019 г.) : материалы конференции. М.: Издательство МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2020. С. 228–230.
2. Педагогика бесконфликтности: мировой тренд в образовании 2025 года. URL : <https://витринароста.рф/blog/news/ofis-i-kommunikatsii/pedagogika-beskonfliktnosti/> (дата обращения: 07.04.2025).

УДК 371.3

Спивак Е. О.,

студент ОУ «Бакалавриат», 4 курс;

научный руководитель: к. пед. н., доц. Зябрева С. Э.,

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический

университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, РФ)

УЧИТЕЛЬ XXI ВЕКА ГЛАЗАМИ ШКОЛЬНИКОВ: ОТ НОСИТЕЛЯ ЗНАНИЙ – К НАСТАВНИКУ, ДРУГУ И ВДОХНОВИТЕЛЮ

Аннотация. В статье рассматривается трансформация образа учителя в XXI веке с точки зрения школьников. Целью исследования является изучение представлений учащихся о современном педагоге и разработка мероприятий по формированию позитивного имиджа профессии. Проанализированы труды отечественных педагогов XIX-XX веков и современные требования к личности педагога. Эмпирическое исследование среди школьников показало значимость таких качеств учителя, как понимание, уважение, эмпатия и чувство юмора. Результатом исследования стала разработка интерактивного мероприятия для старшеклассников, направленного на формирование уважительного

отношения к профессии педагога. Подчёркивается, что современный учитель – это синтез нравственного идеала, профессионального мастерства и адаптации к вызовам времени.

Ключевые слова: образ учителя, наставник, современный педагог, нравственный идеал.

TEACHER OF THE 21ST CENTURY THROUGH THE EYES OF SCHOOLCHILDREN: FROM A CARRIER OF KNOWLEDGE TO A MENTOR, FRIEND AND INSPIRER

Abstract. *The article examines the transformation of the image of a teacher in the 21st century from the point of view of schoolchildren. The purpose of the study is to analyze students' ideas about the modern teacher and develop measures to form a positive image of the profession. The works of Russian teachers of the 19-20th centuries and modern requirements for the personality of the teacher are discussed. An empirical study among schoolchildren showed the importance of such qualities of a teacher as understanding, respect, empathy and a sense of humor. The result of the study was the development of an interactive event for high school students aimed at forming a respectful attitude to the teaching profession of a teacher. It is emphasized that a modern teacher is a synthesis of a moral ideal, professional skill and adaptation to the challenges of the time.*

Keywords: *image of a teacher, mentor, modern teacher, moral ideal.*

В XXI веке в условиях быстрого развития технологий, трансформации социальных норм и образовательных потребностей учащихся меняются представления о том, каким должен быть современный учитель, и эта трансформация носит не только профессиональный, но и глубоко личностный характер, поскольку сама суть педагогической деятельности переосмысливается под влиянием запросов нового поколения.

Актуальность темы «Образ учителя глазами современных учеников» обусловлена тем, что учитель перестаёт быть исключительно носителем знаний

и становится наставником, коучем, психологом, вдохновителем и даже другом, при этом сохраняя педагогический авторитет и профессиональную дистанцию, а сами ученики, в свою очередь, всё чаще выступают активными субъектами образовательного процесса, чьё мнение о педагоге напрямую влияет на мотивацию к обучению и эмоциональное восприятие школы как социального пространства.

Объектом нашего исследования выступает процесс становления образа учителя в общественном сознании, а предметом – конкретное, эмпирически зафиксированное восприятие современного педагога со стороны учащихся, что позволяет не только теоретически обосновать его идеальный портрет, но и сопоставить его с реальными ожиданиями школьников.

Цель исследования заключалась в комплексном изучении теоретических основ образа учителя, системном анализе представлений учащихся о современном педагоге и практической разработке мероприятий, направленных на формирование у старшеклассников позитивного имиджа профессии учителя, что особенно важно в условиях кризиса престижа педагогической деятельности и дефицита кадров в системе образования.

В рамках достижения этой цели были решены следующие задачи:

1) Была проведена ретроспективная характеристика личности учителя в трудах отечественных педагогов XIX–XX веков, включая К. Д. Ушинского [12, с. 217], Л. Н. Толстого [10, с. 30-31], В. А. Сухомлинского [8, с. 10], Н. Ф. Бунакова [13, с. 175], В. И. Водовозова [2, с. 41], В. П. Вахтерова [1, с. 237], В. Я. Стоюнина [9, с. 114] и Н. А. Корфа [6, с. 11], чьи идеи о личном примере, педагогическом такте, любви к детям, справедливости, дисциплине и мастерстве остаются фундаментом педагогической этики и сегодня;

2) Рассмотрены современные требования к личности педагога, сформулированные в таких нормативных документах, как Профессиональный стандарт педагога №544н [7], а также в работах Г. Ю. Баротовой [3, с. 2633], Г. М. Коджаспировой [5, с. 29-30], А. В. Уткина [4, с. 223] и А. А. Ушакова [11, с. 5-7], подчёркивающих необходимость сочетания адаптивной и гуманистической

функций педагога, цифровой грамотности, психологической компетентности и постоянного саморазвития.

Для изучения представлений учащихся о современном учителе было проведено эмпирическое исследование среди 44 школьников 7-9 классов ГБОУ «Школа №16 г. о. Горловка», включающее анкетирование и написание эссе на тему «Совершенный учитель для меня – это...», что позволило получить как количественные, так и качественные данные о восприятии педагога школьниками.

Результаты показали, что для учеников наиболее значимыми являются такие качества учителя, как понимание (91%), уважение (80%), эмпатия (73%), уравновешенность (68%), внимательность (66%), коммуникабельность (64%), уверенность (61%), терпимость (59%), открытость (57%), дружелюбие (55%) и чуткость (52%), а также обязательное наличие чувства юмора (93%), умение разрешать конфликты (100%) и применение демократического стиля руководства (82%). Учащиеся подчёркивают необходимость у учителя доступной и простой речи (75%), глубокого знания предмета (45%) и знаний в области психологии и педагогики (30%), а также умения прививать интерес к учёбе, объяснять материал нестандартно и толерантно относиться к детям. Особое внимание школьники уделяют внешнему виду педагога: 68% считают, что стильно одетый учитель вызывает больше уважения, 64% предпочитают стильную одежду, 73% отмечают важность добрых глаз, 64% – уверенной походки, а 52% – искренней улыбки. При этом 66% респондентов считают важным, чтобы учитель вёл социальные сети и знал современные тренды, что подчёркивает его «современность» и близость к миру учеников.

На основе полученных данных был составлен портрет современного учителя как многогранной личности, совмещающей в себе традиционные педагогические ценности – любовь к детям, справедливость, долг, такт – и новые компетенции XXI века – цифровую грамотность, эмоциональный интеллект, креативность, гибкость и умение строить горизонтальные отношения с учениками. Этот образ был дополнен анализом литературных и конкурсных работ старшеклассников, где в качестве идеальных примеров педагога выступают

Лидия Михайловна из «Уроков французского» В. Г. Распутина, Евдокия Савельевна из «Безумной Евдокии» А. Г. Алексина, Харламий Диогенович из «Тринадцатого подвига Геракла» Ф. Искандера и Януш Корчак – все они демонстрируют готовность жертвовать ради ученика, понимать его внутренний мир и защищать его достоинство. При этом негативные образы, такие как учитель из «Географ глобус пропил» или герой «Ожидания друга», служат предостережением от карьеризма, дистанции и отсутствия психологической грамотности.

Важным практическим результатом исследования стала разработка интерактивного мероприятия «Учитель как зеркало будущего» для старшеклассников, направленного на формирование уважительного отношения к профессии педагога через развитие чувства юмора, стрессоустойчивости, речевой культуры, эмпатии, креативности и навыков разрешения конфликтов.

Мероприятие, проведённое в формате мастер-класса с элементами тренинга, включало такие упражнения, как: «Создай свою комедию», «Эмпатичный слушатель», «Слог за слогом», игру «Перевёртыши», решение кейс-ситуаций и создание коллажей-аппликаций, что позволило участникам не только осмыслить образ учителя, но и попробовать себя в его роли.

Практическое значение исследования заключается в возможности использования его результатов при подготовке будущих педагогов, проведении курсов повышения квалификации, разработке программ по формированию педагогического имиджа и методической поддержке молодых учителей.

Таким образом, проведенное нами исследование подтверждает, что образ современного учителя – это синтез нравственного идеала, профессионального мастерства и адаптации к вызовам времени, где личностные качества остаются основой, а современные технологии и коммуникативные навыки – инструментом эффективного взаимодействия с поколением Z, и именно такой учитель способен не только передавать знания, но и формировать нравственную личность, готовую к жизни в сложном и изменчивом мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров, М. Н. Скаткин, Л. Н. Литвин [и др.]. Москва : Акад. пед. наук СССР : Педагогика, 1987. 400 с. (Педагогическая библиотека).
2. Водовозов, В. И. Избранные педагогические сочинения / В. И. Водовозов, В. С. Аранский, В. З. Смирнова. Москва : Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 631 с.
3. Галина, К. Р. Образ педагога и его роль в современном образовательном пространстве / К. Р. Галина // Журнал «Научный аспект». 2024. Т. 21, № 1. С. 2632–2637.
4. Елисеева, Е. В. Миссия учителя: вчера, сегодня, завтра / Д. И. Кононюк, Н. С. Кирилов // Эпоха науки. 2022. № 32. С. 221–225.
5. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 176 с.
6. Козырев, А. В. Н. А. Корф. Ставрополь : Ставроп. краев. кн. изд-во, 1948. 12 с.
7. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – Текст : электронный // КонсультантПлюс : надёжная правовая поддержка : сайт. – Москва, 1997-2025. URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 27.01.2025).
8. Сластёнин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов [и др.]. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
9. Стоюнин, В. Я. Избранные педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин, Г. Г. Савенок. Москва : Педагогика, 1991. 368 с. (Педагогическая библиотека).

10. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения : сборник / Л. Н. Толстой, сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). Москва : Акад. пед. наук СССР : Педагогика, 1989. 544 с. (Педагогическая библиотека).
11. Ушаков, А. А. Личностно-профессиональное саморазвитие педагога в условиях интегрированной образовательной среды : теория и технология : монография. М. : Мир науки, 2020.
12. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский. Москва ; Ленинград : Акад. пед. наук РСФСР, 1948-1952. Т. 2. Педагогические статьи, 1857-1861. 656 с.
13. Цветкова, Е. Образ учителя глазами современных учеников / Е. Цветкова, А. Дойникова. Текст : электронный // Солнечный свет : Международный педагогический портал : сайт. – URL : <https://solncesvet.ru/tv/473340/> (дата обращения: 27.01.2025).

УДК 373.3:811.111'27'37

Сытенко В. В.,

учитель английского языка

ГБОУ «Школа № 50 г.о. Горловка» ДНР

(г. Горловка, Россия)

**РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ
ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ВКЛАД В ПЕДАГОГИКУ
БЕСКОНФЛИКТНОСТИ**

***Аннотация.** В статье рассматриваются возможности учебно-методического комплекса Spotlight для начальной и основной школы в развитии способности воспринимать, уважать и интерпретировать культурные различия. Анализируется, как лингвокультурный материал – от лексики до праздников и повседневных реалий – способствует не только расширению культурного кругозора, но и формированию навыков эмпатии, критического*

мышления и конструктивного диалога. Особое внимание уделено связи межкультурной чувствительности с принципами педагогики бесконфликтности, ориентированной на разрешение разногласий через сотрудничество, а не противостояние.

Ключевые слова: межкультурная чувствительность, педагогика бесконфликтности, обучение английскому языку, культурная компетентность, учебно-методический комплекс *Spotlight*.

DEVELOPING INTERCULTURAL SENSITIVITY THROUGH ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A CONTRIBUTION TO CONFLICT-FREE PEDAGOGY

Abstract. *This article explores how the Spotlight educational series for primary and secondary school contributes to the development of students' ability to perceive, respect, and interpret cultural differences. The analysis focuses on how linguocultural content – from vocabulary to holidays and everyday realities – supports not only cultural awareness but also empathy, critical thinking, and constructive dialogue. Special attention is paid to the connection between intercultural sensitivity and the principles of non-conflict pedagogy, which emphasizes conflict resolution through cooperation rather than opposition.*

Keywords: *intercultural sensitivity, non-conflict pedagogy, English language teaching, cultural competence, Spotlight coursebook series.*

Современная парадигма образования предполагает формирование у обучающихся комплекса компетенций, среди которых особое место занимает культурологическая (общекультурная) компетенция. Она включает готовность к диалогу культур – умение понимать, уважать и взаимодействовать с представителями иных культурных традиций. Эта способность особенно важна с раннего возраста, когда закладываются основы восприятия «другого». Обучение иностранному языку выступает мощным инструментом развития межкультурной

чувствительности, поскольку открывает доступ к иным системам ценностей, норм и повседневных практик.

Модель развития межкультурной чувствительности, предложенная Милтоном Беннеттом (1993), описывает переход индивида от этноцентризма к этнорелятивизму – от восприятия своей культуры как единственной нормы к признанию множественности культурных миров и, в дальнейшем, к формированию нового типа личности, сознательно отбирающей и интегрирующей элементы различных культур [4, с. 23–40].

Современные школьники менее восприимчивы к авторитарным формам педагогического взаимодействия. Поэтому в педагогической практике всё активнее утверждается подход, получивший название педагогики бесконфликтности: он переосмысливает урок как пространство диалога и сотрудничества, а не конфронтации и подчинения. В российской педагогике идеи бесконфликтного воспитания находили отражение в трудах А.С. Макаренко, Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготского и С.Л. Соловейчика, которые писали о необходимости формирования у детей способности к эмпатии, саморегуляции и компромиссу. Современная педагогика бесконфликтности опирается на гуманистический, психолого-педагогический, этнопедагогический и медиативный подходы.

Цель статьи – показать, как обучение английскому языку через культурно-ориентированные материалы (на примере УМК *Spotlight*) способствует развитию межкультурной чувствительности и педагогике бесконфликтности.

Еще в дошкольном возрасте ребёнок начинает замечать, что мир неоднороден, что вокруг живут люди с различными культурными и традиционными ценностями. В школе уроки иностранного языка становятся неисчерпаемым ресурсом для формирования межкультурной сенситивности. Целью обучения иностранному языку есть не только формирование умения эффективно общаться на иностранном языке, но и способность наблюдать другие культуры, сравнивать их с собственной, что в итоге приводит к пониманию ценности каждой культуры.

Процесс адаптации к новой культуре начинается с начальной школы и основывается на таких дидактических принципах обучения в педагогике как систематичность, последовательность, доступность и научность. Рассмотрим примеры аккультурации на основе материалов книги для учеников (*Student's Book*) из учебно-методического комплекта серии «Английский в фокусе» (*Spotlight*) для общеобразовательных организаций. Обучающий материал в книгах для младших школьников состоит из диалогов, небольших текстов, страноведческого материала и комиксов.

Последние выступают особенно эффективным инструментом межкультурного обучения, так как это – жанр, глубоко укоренённый в англоязычной культуре. В XVIII веке английский художник и иллюстратор Уильям Хогарт создавал циклы картин и гравюр, которые были объединены общей историей. В конце XIX и начале XX века комиксы появились в американских газетах и журналах и стали визитной карточкой англоязычной культуры. В каждом модуле книги для учеников второго, третьего и четвёртого классов есть комиксы об англоязычных детях, содержащие различные истории из их жизни. Это даёт возможность учителю познакомить ребят с ярким примером англоязычной культуры и продемонстрировать факт интеграции комикса как характерного национального признака в другие культуры.

Внимания заслуживают также имена персонажей комиксов, представленных в учебниках: *Nanny Shine, Lulu, Larry, Betsy, Maya, Paco*. Их непривычное для русскоязычного ребёнка звучание способствует осознанию культурного и этнического многообразия мира, а также формированию установки на уважительное отношение к именам и идентичностям, отличающимся от привычных в родной культуре.

Изучая лексику по теме «Семья», учащиеся знакомятся с такими словами, как *grandparents* и *cousin*, и узнают, что в английском языке существует собирательное обозначение для бабушки и дедушки (*grandparents*), а также единый термин для двоюродного брата и двоюродной сестры (*cousin*), что отражает иную, по сравнению с русским языком, структуру родственных категорий. [2, с. 10].

Учебные пособия для учащихся характеризуются значительным объемом страноведческой информации, представляющей разнообразные аспекты социальной, культурной, исторической и повседневной действительности зарубежных государств. Так, знакомясь с материалом по теме «Школа» в 3 классе, ученики узнают, что дошкольное образование в Объединенном Королевстве начинается у детей в возрасте 3 или 4 лет, а обучение в начальной школе начинается в 5 или 6 лет [1, с. 21]. Так же, при изучении учебных предметов, ученикам предлагается слово *Science* (естествознание), предмет, которого нет в программе школьников [1, с. 14]. При изучении темы «Еда» предлагается слово *Lunch*, обозначающее приём пищи в полдень, а при изучении темы «Место жительства» предлагается понятие *ground floor*, соответствующее в нумерации этажей «первый этаж», а *the first floor* соответственно в привычном для нашей культуры исчислении определяется как «второй этаж» [3, с. 46].

В этой же теме школьники встречают понятие *semi-detached house*, обозначающее жилище, содержащее две отдельные части под одной крышей и являющееся очень популярным видом жилья в Великобритании [3, с. 51]. Ученик младшей школы встречается с реалиями, которые не соответствуют привычным для него понятиям, и первой его реакцией может быть отрицание принятия «чужого» для него мира. И здесь многое зависит от учителя, задачей которого является привести ученика до признания и оценки культурных различий в поведении и ценностях. Для достижения этой цели необходимо не просто знакомить обучающихся с культурами англоязычных стран, но обязательно предлагать задания на сравнение с родной культурой, нахождение общих и различных характеристик и погружение в иноязычный культурологический опыт. В результате подобной работы происходит развитие навыков, способствующих эффективной межкультурной коммуникации.

Материалы учебников для младшей и средней школы содержат богатый материал о праздниках и традициях в различных странах. Многие традиции имеют много общего с привычными для нашей культуры событиями. Прежде всего это традиционные празднования Нового Года (*New Year Day*), Рождества (*Christmas*), Пасхи (*Easter*). Данные материалы содержатся в учебных текстах для

различного вида чтения, для аудирования и в отдельных заданиях для развития навыков письма. Выполняя различные задания с подобными текстами, ученики приходят к выводу, что в других культурах люди отмечают такие же праздники, как и мы, но при детальном рассмотрении выявляются определённые различия. Например, в России широко распространена такая пасхальная традиция, как красить яйца. В Британии же пасхальные яйца тоже присутствуют, но это уже шоколадные яйца. А в учебнике для 5 класса в тексте о традициях празднования дня рождения в Китае ребята узнают, что в этой стране принято есть в день рождения яйца, покрашенные в красный цвет [3, с. 100]. Так ребята получают возможность найти общее даже для очень различных культур.

Представлены так же праздники, которые, на первый взгляд, не имеют аналогичных событий в национальной культуре России. Для примера можно назвать *Thanksgiving Day*, *Remembrance Day*, *Halloween*. Но если провести более детальное изучение праздника, организовать проектную работу в группах, то можно определить праздники, имеющие схожие характеристики с вышеперечисленными. Соответственно учащиеся проводят параллели с такими событиями как День Победы, Осенины или Рождество Пресвятой Богородицы (21 сентября), Велесова ночь.

Такие же ресурсы для изучения, анализа, сравнения и формирования личностной оценки содержат в себе тексты об архитектурных памятниках, исторических событиях, интересных местах, выдающихся личностях, произведения литературы и искусства. Систематическая работа с подобным материалом позволит не только расширить кругозор обучающихся, но и будет способствовать достижению понимания между культурами независимо от расы или этнической принадлежности.

Таким образом, учебно-методический комплекс *Spotlight* выступает эффективным инструментом формирования межкультурной чувствительности у школьников. Через лингвокультурный контент – от лексических единиц и бытовых реалий до праздников и визуальных жанров – учащиеся не только осваивают английский язык, но и учатся воспринимать культурное многообразие как ценность. Сравнительный анализ родной и иноязычной культур,

организуемый учителем на основе учебных заданий, способствует развитию эмпатии, критического мышления и установки на уважительное взаимодействие. Эти качества лежат в основе педагогики бесконфликтности, ориентированной не на подавление различий, а на их конструктивное осмысление. В условиях глобализации и поликультурного общества интеграция межкультурной чувствительности в процесс обучения иностранному языку становится не просто педагогической задачей, а социальной необходимостью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Spotlight. Английский в фокусе : Student's Book. 3 класс: учебник в 2 частях / Н. И. Быкова [и др.]. М. : Просвещение : Express Publishing, 2022. Ч.1. 92 с.
2. Spotlight. Английский в фокусе : Student's Book. 4 класс: учебник в 2 частях / Н. И. Быкова [и др.]. М. : Просвещение : Express Publishing, 2022. Ч.1. 92 с.
3. Spotlight. Английский в фокусе : Student's Book. 5 класс / Ю. Е. Ваулина [и др.]. М. : Просвещение : Express Publishing, 2022. 168 с.
4. Bennett, M. J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. // In R. M. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience. Yarmouth, ME : Intercultural Press, 1993. Pp. 21–71.

Ткачев В. И.,

*преподаватель кафедры мировой
литературы и сравнительного литературоведения
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный
педагогический университет им. В. Шаталова»
(г. Горловка, Россия)*

ФОРМИРОВАНИЕ БЕСКОНФЛИКТНОГО ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ

***Аннотация.** В статье рассматриваются психолого-педагогические условия формирования бесконфликтного общения учащихся средствами современного урока литературы. Автором статьи показано, что бесконфликтное поведение развивается при создании благоприятного психологического климата, организации диалога и применении интерактивных методов обучения. Особое внимание уделено групповой дискуссии, ролевой игре, анализу ситуаций и коллективной творческой деятельности. Сделан вывод о значимости урока литературы как средства воспитания эмоционально зрелой и толерантной личности, способной к конструктивному взаимодействию.*

***Ключевые слова:** бесконфликтное общение, урок литературы, эмпатия, диалог, педагогические условия, групповая дискуссия, ролевая игра, рефлексия.*

DEVELOPING CONFLICT-FREE COMMUNICATION IN STUDENTS THROUGH A MODERN LITERATURE CLASSIFICATION

***Abstract.** This article examines the psychological and pedagogical conditions for fostering conflict-free communication in students through a modern literature lesson. The author demonstrates that conflict-free behavior develops through the creation of a favorable psychological climate, the organization of dialogue, and the use*

of interactive teaching methods. Particular attention is paid to group discussion, role-playing, situational analysis, and collective creative activities. The article concludes that literature lessons are important for developing emotionally mature and tolerant individuals capable of constructive interaction.

Keywords: *conflict-free communication, literature lesson, empathy, dialogue, pedagogical conditions, group discussion, role-playing, reflection.*

В условиях стремительных социальных изменений, цифровизации образования и роста межличностной конкуренции среди учащихся наблюдается повышение уровня конфликтности в школьной среде. Конфликты между сверстниками, непонимание между учеником и учителем, а также недостаток эмоциональной культуры становятся серьезным препятствием для формирования благоприятного психологического климата в классе. Как отмечает А. М. Байчорова, подобные противоречия негативно влияют на эмоциональное состояние школьников, снижают эффективность учебно-воспитательного процесса и разрушают межличностные связи внутри коллектива [1, с. 30].

Современная школа призвана не только давать знания, но и формировать личность, способную к конструктивному взаимодействию, уважению чужого мнения и разрешению конфликтов без агрессии. Однако на практике многие учащиеся не владеют навыками эффективной коммуникации, что приводит к частым ситуациям непонимания, обид и отчуждения. В результате возникает противоречие между задачами воспитательной работы, направленными на развитие культуры общения, и реальным уровнем коммуникативной зрелости школьников.

Особую роль в решении данной проблемы играет урок литературы, так как именно художественные тексты позволяют рассматривать примеры человеческих конфликтов – внешних и внутренних, межличностных и нравственных. Через анализ поступков героев, обсуждение моральных выборов и участие в диалогических формах обучения у учащихся формируется способность к эмпатии, саморегуляции и осознанию собственных эмоций.

Таким образом, проблема исследования заключается в необходимости поиска педагогических условий и методических приемов, обеспечивающих формирование бесконфликтного общения учащихся средствами современного урока литературы. Решение этой проблемы позволит повысить качество межличностного взаимодействия, укрепить нравственные ценности школьников и создать в образовательной среде атмосферу взаимопонимания и доверия.

Цель статьи – анализ психолого-педагогических и методических условий формирования бесконфликтного общения учащихся средствами современного урока литературы.

Проблема формирования бесконфликтного общения школьников тесно связана с развитием личностной культуры, эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности. Как отмечают И. В. Ильинская, Г. Н. Лашкова, Н. Н. Чистякова, бесконфликтное поведение представляет собой совокупность поступков, действий и установок личности, основанных на эмпатии, доброжелательности, открытости и аутентичности, то есть способности быть естественным и искренним в отношениях с другими [2, с.189-190]. Данные авторы подчеркивают, что для бесконфликтного взаимодействия необходимо умение принимать чувства других людей, проявлять инициативу в общении и демонстрировать уважительное отношение к партнеру.

Данные качества напрямую соотносятся с задачами гуманитарного образования, в частности урока литературы, в котором художественное слово становится инструментом формирования эмоциональной отзывчивости и способности к пониманию других. Именно здесь обучающийся имеет возможность осмыслить внутренние и внешние конфликты человека, научиться видеть мотивы поступков героев и их моральные дилеммы.

По мнению И. В. Хорошевой, формирование бесконфликтного поведения возможно только при наличии определенных педагогических условий. Первым из них является создание благоприятного психологического климата, способствующего чувству доверия и открытости между участниками образовательного процесса. Вторым – организация диалогического взаимодействия, предполагающего обмен мнениями, уважительное обсуждение

спорных вопросов, совместный поиск решений. Третьим условием автор считает включение учащихся в психологические тренинги, игровые формы и ролевые ситуации, в которых формируются навыки разрешения конфликтов и культура общения [4, с.256].

Данные положения находят отражение в идее И. В. Резниченко, которая подчеркивает важность групповых форм учебной и внеучебной деятельности. Совместное выполнение заданий, обсуждение результатов, переживание успехов и неудач сплачивают учеников и формируют чувство коллективной ответственности. Как отмечает данный автор, «сотрудничество и общие переживания способствуют объединению усилий учащихся для решения коллективной задачи, в которой присутствует согласованность действий и распределение ответственности» [3, с. 106]. Таким образом, взаимодействие в группе выступает эффективным механизмом профилактики конфликтов и формирования позитивных моделей общения.

Практическое воплощение указанных принципов реализуется в методических приемах, предложенных А. М. Юдиной, Э. С. Кудряшовой. Они выделяют четыре ключевых метода, которые могут быть применены на уроках литературы для формирования у школьников конфликтологической компетентности [5, с. 55-56].

Во-первых, групповая дискуссия. Данный метод способствует развитию у учащихся способности видеть проблему с разных точек зрения, выстраивать аргументированный диалог, учиться слушать и уважать мнение других. Обсуждение конфликтов, представленных в литературных произведениях, например, в пьесе А. С. Грибоедова «Горе от ума» (конфликт поколений) или в романе Л. Н. Толстого «Война и мир» (внутренние нравственные конфликты), помогает школьникам осознать причины противоречий и пути их разрешения. Как отмечают данные авторы, групповая дискуссия воспитывает терпимость, умение отстаивать позицию без агрессии и стремление к консенсусу – то есть формирует основу бесконфликтного поведения.

Во-вторых, ролевая игра. Данный метод, по мнению данных авторов, обладает высокой диагностической и воспитательной ценностью. Проигрывание

ролей литературных персонажей или ситуаций «учитель – ученик» позволяет учащимся прожить эмоции и мотивы героев, увидеть типичные ошибки в поведении, понять, какие стратегии общения ведут к обострению конфликта, а какие – к его разрешению. При этом педагог выполняет функцию фасилитатора, помогая учащимся осознать собственные реакции, управлять эмоциями и корректировать поведение.

В-третьих, анализ конкретных ситуаций, представленных в художественных текстах, способствует формированию у учащихся аналитического мышления и моральной рефлексии. Рассматривая дилеммы героев, школьники учатся аргументированно выражать мнение, понимать различие между конструктивной и деструктивной моделью поведения. Например, обсуждение вопроса «Верна ли теория Раскольникова?» (роман «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского) помогает учащимся сопоставить философские и этические аргументы, а также осознать роль совести и гуманизма в человеческих поступках.

В-четвертых, коллективная творческая деятельность как форма группового взаимодействия способствует развитию сотрудничества, ответственности и толерантности. Совместное создание стихотворений, инсценировок, литературных проектов требует от учащихся умения договариваться, принимать компромиссные решения и уважать индивидуальные особенности каждого участника. По мнению данных авторов, именно творчество объединяет учеников, развивает их эмоциональную восприимчивость и помогает снять внутренние противоречия [5, с. 55-56].

Важную роль также играют рефлексия, проектная деятельность и литературная медиация.

1. Рефлексия помогает учащимся осознать свои эмоции и поведение, развивая саморегуляцию и эмпатию.
2. Проектная деятельность формирует навыки сотрудничества, ответственности и умение договариваться в группе.
3. Литературная медиация учит анализировать конфликты героев с позиции поиска компромисса и взаимопонимания.

Все эти методы способствуют развитию у школьников толерантности, культуры диалога и способности конструктивно решать споры, делая урок литературы эффективным инструментом воспитания бесконфликтного общения.

Таким образом, формирование бесконфликтного общения учащихся средствами современного урока литературы представляет собой важное направление воспитательной и образовательной работы школы. Развитие культуры бесконфликтного поведения возможно при создании педагогических условий, обеспечивающих эмоциональную безопасность, диалогическое взаимодействие и активное участие школьников в совместной творческой деятельности.

Урок литературы, как уникальное пространство межличностного общения и духовного роста, способствует развитию у учащихся эмпатии, толерантности, способности к самоанализу и конструктивному разрешению конфликтов. Через обсуждение поступков героев, групповую дискуссию, ролевую игру и творческие задания школьники учатся осознавать собственные эмоции, уважать мнение других и находить пути компромисса в спорных ситуациях.

Эффективное использование методических приемов – дискуссий, анализа ситуаций, ролевых игр, проектной деятельности и рефлексии – позволяет педагогу превратить урок литературы в инструмент формирования эмоционально зрелой, культурной и ответственной личности, способной к гармоничному взаимодействию в обществе.

В перспективе результаты исследования могут быть использованы при разработке программ воспитательной работы, направленных на профилактику конфликтов и формирование у школьников навыков конструктивного общения в учебном и внеучебном пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байчорова, А. М. Бесконфликтное общение в учебно-воспитательном процессе // Традиции и инновации в психологии и социальной работе : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции,

Карачаевск, 27–28 октября 2023 года. Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева, 2023. С. 29–37.

2. Ильинская, И. В. Формирование у младших школьников умений бесконфликтного поведения посредством групповой работы / И. В. Ильинская, Г. Н. Лашкова, Н. Н. Чистякова // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии : Сборник научных статей / Научный редактор Т.В. Гудина. Череповец : Череповецкий государственный университет, 2023. С. 186–196.

3. Резниченко, И. В. Психолого-педагогические предпосылки бесконфликтного поведения у учащихся младшего школьного возраста / И. В. Резниченко // Наука, личность, образование в эпоху перемен : сборник статей II Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 09 сентября 2024 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2024. С. 102–107.

4. Хорошевская, И. В. Педагогические условия формирования бесконфликтной личности обучающегося общеобразовательной организации // Духовно-нравственное воспитание: исторические вызовы и выбор человека : материалы VIII Международной научно-образовательной конференции, Москва, 29 ноября 2022 года. Москва: Московский государственный областной педагогический университет, 2023. С. 251–259.

5. Юдина, А. М. Конфликтологическая компетентность и ее формирование у подростков на уроках русского языка и литературы / А. М. Юдина, Э. С. Кудряшова // Современное педагогическое образование. 2021. № 6. С. 52–57.

6. Яковлев, В. В. Проблемы развивающего образования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.

7. Яулин-Соколова, Е. И. Научно-педагогическое обеспечение процесса информатизации общего образования: автореф. дис...докт. пед. н. М., 2012. 46 с.

УДК 821.133.1-92:372.4

ORCID 0009-0001-8940-8955

Филатова В. А.,

к. филол. н., доцент

кафедры зарубежной филологии, теории и практики перевода

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

педагогический университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, Россия)

**ЮМОР КАК ИНСТРУМЕНТ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ И
ДЕЭСКАЛАЦИИ КОНФЛИКТА В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: НА
МАТЕРИАЛЕ «ХУЛИГАНСКИХ ДНЕВНИКОВ СОБАЧКИ ГУРТИ»
БЕРТРАНА САНТИНИ**

***Аннотация.** В современной детской литературе юмор всё чаще выступает не только как развлекательный приём, но и как эффективный психологический инструмент, способствующий эмоциональной регуляции и мирному разрешению конфликтов. В статье на примере книги французского писателя Бертрана Сантини «Хулиганские дневники собачки Гурти» анализируется, как через самоиронию, абсурд, визуальную метафору и лёгкое повествование формируются у юного читателя навыки управления эмоциями, принятия неудач и конструктивного взаимодействия с «другим». Рассматриваются конкретные дневниковые записи, демонстрирующие механизмы деэскалации, самопринятия и адаптации к изменениям.*

***Ключевые слова:** детская литература, дневник, деэскалация конфликта, самоирония, эмоциональная регуляция, юмор.*

HUMOR AS A TOOL OF EMOTIONAL REGULATION AND DE- ESCALATION OF CONFLICT IN CHILDREN'S LITERATURE: BASED ON THE MATERIAL OF "THE HOLOGY DIARIES OF A GURTI DOG" BY BERTRAND SANTINI

Abstract. *In contemporary children's literature, humor increasingly functions not only as an entertaining device but also as an effective psychological tool that supports emotional regulation and peaceful conflict resolution. This article examines the popular book by Bertrand Santini (Le journal de Gurty) to analyze how self-irony, absurdity, visual metaphor, and light-hearted narration help young readers develop skills in emotion management, acceptance of failure, and constructive engagement with the "other." Specific diary entries are analyzed to illustrate mechanisms of conflict de-escalation, self-acceptance, and adaptation to change. The study demonstrates that humor in this work operates as a multifaceted pedagogical strategy, enabling children to navigate complex emotional experiences with resilience and joy.*

Keywords: *children's literature, diary, humor, emotional regulation, conflict de-escalation, self-irony.*

Детская литература традиционно выполняет не только художественную, но и воспитательную функцию. Через художественные образы и сюжетные линии ребёнок осваивает сложный мир эмоций, учится понимать себя и других, находить выходы из конфликтных ситуаций. Одним из наиболее эффективных инструментов в этом процессе выступает юмор – он смягчает острые переживания, снижает уровень тревожности и превращает конфликт в возможность для взаимопонимания.

Социальные науки давно рассматривают юмор как эффективное средство предупреждения, смягчения и даже предотвращения межличностных конфликтов. Зигмунд Фрейд справедливо считается одним из первых теоретиков, который системно исследовал юмор как защитный механизм психики, позволяющий снизить внутреннее напряжение и избежать переживания неудовольствия [1, с. 69]. Зарубежные психологи подчёркивают, что юмор и смех

являются важными компонентами психологического и физического благополучия. Учёт этого фактора способен существенно повысить эффективность учебно-воспитательного процесса [3]. Отечественные психологи исследуют чувство юмора у детей с различных методологических позиций: от анализа возрастных этапов его формирования (Рокотянская, 2018) и структуры самого конструкта (Артемьева, 2020) до разработки педагогических стратегий его целенаправленного развития в целях оптимизации эмоционально-нравственного становления личности (Попова, 2019). Эти и другие работы подчёркивают, что юмор у детей – не просто проявление весёлости, а сложный психический феномен, включающий когнитивные, эмоциональные и социальные компоненты. В этом контексте детская литература выступает одним из ключевых культурных инструментов, через который ребёнок не только усваивает формы комического, но и осваивает способы эмоциональной регуляции, разрешения конфликтов и понимания себя.

Особую роль в книгах для детей играют иллюстрации – они не просто сопровождают текст, но активно участвуют в создании смысла, передаче эмоций и формировании юмористического эффекта. Визуальный язык позволяет выразить то, что сложно или невозможно сказать словами: иронию, гротеск, неловкость, внутренние переживания героя. Именно иллюстрация часто делает ситуацию смешной – через преувеличение, несоответствие между словом и образом, или через визуальный абсурд, доступный детскому восприятию.

Исторически поворотным моментом в развитии иллюстрированной детской книги стало творчество Рэндольфа Калдекотта – британского художника конца XIX века, которого справедливо считают отцом современной книжки с картинками [5]. В 1878 году он начал издавать серию *Picture Books*, где текст и изображение работали в равноправном диалоге: иллюстрации не просто поясняли сюжет, но и дополняли его, вносили юмор, динамику и эмоциональную глубину. Р. Калдекотт доказал, что картинка может рассказывать свою собственную историю, параллельную тексту, а иногда – и противоречить ему, создавая комический или иронический эффект.

Цель статьи – проанализировать функции юмора в книге французского писателя и иллюстратора Бертрана Сантини «Хулиганские дневники собачки Гурти» как средства эмоциональной регуляции и деэскалации конфликта, а также выявить, как взаимодействие текста и иллюстрации создаёт условия для развития эмоционального интеллекта у юного читателя.

Книга Бертрана Сантини представляет собой яркий пример синтеза лаконичного, искреннего и остроумного текста с выразительной визуальной подачей. Повествование ведётся от первого лица – маленькая, но очень самоуверенная собачка Гурти ведёт дневник своих летних каникул, фиксирует радости, обиды, недоразумения и открытия с наивной прямоотой и добродушной самоиронией. Её рассуждения создают особый тон: одновременно шаловливый, трогательный и психологически точный. Иллюстрации в книге – не просто украшение текста, а его равноправное продолжение и необходимое дополнение. Именно через рисунок раскрывается полнота юмора: визуальный образ позволяет увидеть абсурдность ситуации, которую текст лишь намекает.

Важно отметить, что оригинальное французское название книги – *Le journal de Gurty* – не содержит слова «хулиганские»: этот эпитет был добавлен русским издателем (вероятно, переводчиком или редактором) с целью передать характер героини и привлечь внимание юной аудитории. Этот ход является ярким примером творческой адаптации, необходимой при переводе юмора, когда переводчик вынужден создавать нечто новое, сохраняя при этом эмоцию и замысел автора [4]. В случае с Гурти добавление слова «хулиганские» – это не искажение, а продуманная стратегия адаптации. Во Франции образ Гурти уже хорошо знаком детской аудитории: она – культовая героиня серии юмористических дневников, чьё поведение (озорное, но доброе) сразу узнаваемо в культурном контексте. В России же читатель впервые встречается с ней как с незнакомым персонажем, лишённым предыстории и культурного багажа. Чтобы мгновенно передать её суть, русское издание усиливает характер героини через заголовок, делая акцент на её «хулиганской» энергии, дерзости и искренности – качествах, которые в оригинале раскрываются постепенно, через язык, ритм текста и визуальный стиль.

Бертран Сантини – признанный автор и иллюстратор во Франции, лауреат престижных детских литературных премий; его книги пользуются популярностью у читателей и критиков. В России его творчество пока остаётся малоизвестным: на момент 2025 года из многочисленной серии дневников Гурти переведены только первые два тома, с подзаголовками – «Гурти в отрыве» (2024) и «Клуб заклятых врагов» (2024), автор перевода – Марианна Кожевникова. В настоящей статье анализ проводится на материале первой книги серии, где Гурти впервые появляется перед читателем в роли автора дневника, который она ведёт во время летних каникул в милом прованском домике со своим человеком по имени Гаспар [2, с. 8, 5]. Все записи поддерживаются чёрно-белыми иллюстрациями с использованием серого тона. Это художественный выбор Бертрана Сантини, который во всей серии *Le journal de Gurty* использует лаконичную графику в духе эскиза, которая работает на двух уровнях: реалистичном (как стилизация под детский рисунок или страницы настоящего дневника) и символическом (как метафора детского восприятия мира, где всё либо смешно, либо обидно, либо прекрасно).

В дневнике Гурти, как и во всём повествовании, юмор пронизывает даже структуру времени. Это проявляется в названиях и нумерации записей. Дневник начинается с вполне нормальной даты начала летнего отдыха – 2 июля, что сразу погружает читателя в беззаботную атмосферу каникул. Однако уже вскоре хронология превращается в игру с логикой и реальностью: после 31 июля следуют 32 июля, 35 июля, 37 июля, 38 июля, 40 июля и, наконец, – 42 июля. Намеренный календарный абсурд с использованием несуществующих дат – один из ключевых юмористических приёмов книги. Он подчёркивает, что для Гурти время измеряется не днями, а событиями, эмоциями и приключениями. Такой ход позволяет высмеять взрослую рациональность и привязанность к порядку; поддержать внутреннюю логику ребёнка (на примере собачки-ребёнка) и создать непринуждённый ритм повествования, где важна не точность, а настроение.

Кроме указания дат названия глав содержат подзаголовки, которые также сочетают эмоциональную прямоту и ироничную лаконичность: «Радость дарить подарки», «Кот-задом-наперёд», «Разочарование», «Круглая дура», «Монстр в

норе», «Белка хохотушка», «Обувная коробка», «Как меня зовут», и другие. Эти заголовки работают как внутренние монологи, в которых Гурти называет чувства, сталкивается с абсурдом мира и тут же находит в нём смешное. В оглавлении указываются подзаголовки, даты скрыты внутри текста, в начале каждой дневниковой записи. Такой приём создаёт эффект личного, интимного повествования: читатель будто заглядывает в настоящий дневник Гурти, где она сама решает, что важно не календарная дата, а эмоциональное название события.

В дневнике Гурти записи различаются по объёму – от развёрнутых эпизодов с диалогами и внутренними монологами до миниатюрных, почти лаконичных зарисовок, которые занимают всего несколько строк.

Первая короткая запись датирована 5 июля и в подзаголовок вынесено название одной из самых трудных для детей эмоций – «Разочарование», что связано с несоответствием ожиданий и реальности. Гурти видит на лугу *«огромного», «самого большого в мире»* далматинца и с восторгом бежит к новому другу, предвкушая веселье. Но в следующем предложении – лаконичное признание: *«Но, когда я подбежала поближе, я увидела, что это корова»* [2, с. 25]. В трёх небольших абзацах представлена целая драма надежды и обмана. Практически столько же места на странице занимает рисунок – крупная чёрно-белая корова, которая жуёт траву. Насколько корова большая становится понятно при сравнении её с присевшей рядом с ней Гурти: собачка изображена крошечной (чуть больше растущей травы), почти теряющейся на фоне массивного тела коровы. Несмотря на разочарование, испытанное автором дневника, сцена не вызывает слёз, обиды или гнева. Рисунок коровы, сопровождающий запись, усиливает абсурдность ситуации, превращая ошибку в добрую шутку.

Вторая короткая запись – глава «Обувная коробка» (12 июля). В ней приводятся рассуждения Гурти о том, что когда она была *«маленькой»*, то любила спать в обувных коробках, но когда она выросла, то это стало не так удобно, потому что у её хозяина уменьшились ноги. Её выводы обретают комическое и одновременно трогательное звучание благодаря рисункам. На первом – в коробке очень много свободного пространства, на втором (расположенном чуть ниже на странице) – взрослая Гурти едва помещается в прежней, но уже потрёпанной

коробке, свернувшись калачиком с явным усилием [2, с. 35]. Такой визуальный контраст между детской памятью и взрослой реальностью передаёт чувство ностальгии и роста без единого грустного слова.

Глава «28 июля. Не договорились» начинается так: *«Сегодня мы поссорились с Петуньей. Повод нашли. А к соглашению не пришли»* [2, с. 62]. Далее следует обмен обвинениями, но ни Гурти, ни её подружка собачка по кличке Петунья прямо не говорят, что именно случилось. Короткие, наполненные драматизмом фразы, не поясняют читателю сути конфликта. И только рисунок проясняет ситуацию: на нём изображена лужа, а по разные стороны от неё – Гурти и Петунья. И несмотря на то, что остаётся непонятным, кто на самом деле «сделал» эту лужу, единство текста и изображения вызывает смех и в то же самое время учит, что разрешение конфликта приходит не через победу, а через умение увидеть ситуацию со стороны. Что и делает читатель, глядя на рисунок.

Целый ряд дневниковых записей Гурти содержит описание конфликтов, которые возникают постоянно: с хозяином, с котом, с миром. Но разрешаются они не через наказание или победу, а через юмористическое переосмысление. В главе «2 июля. Радость дарить подарки» Гурти в первый день их отдыха приносит Гаспару в подарок настоящую крысу, искренне считая её *«настоящей красоткой»*, которая *«благоухает»* [2, с. 10]. В ответ она слышит крик испуганного хозяина, который оправившись от шока, *«обругал»* её и *«выкинул»* вместе с подарком в сад [2, с. 11]. В ответ на такую реакцию хозяина, Гурти саркастически замечает: *«Да, на дворе июль месяц, но у человеческой глупости каникул не бывает»* [2, с. 11]. Эта фраза – не атака, а способ дистанцироваться от конфликта, сохранив внутреннюю свободу. Юмор здесь выполняет функцию деэскалации: он снижает уровень агрессии, позволяет отойти от позиции «я против тебя» и перейти к позиции «мы в нелепой ситуации». Такой подход особенно важен для детей, которые только учатся строить отношения: он показывает, что не все конфликты требуют «победителя» – иногда достаточно просто посмеяться вместе или, как в случае Гурти, посмеяться в одиночку, но без злобы. «Обиженная» Гурти *«отправилась одна скакать по полю, празднуя начало лета»* [2, с. 11].

Одна из объёмных глав дневника Гурти называется «Круглая дура» и датирована 9 июля. Начинается она с риторического вопроса: *«Ну какой из кота человек? Он же с головы до ног в шерсти, у него вдобавок есть хвост, зубы и когти. В общем, много лишних нелепых вещей»* [2, с. 26]. На первый взгляд может показаться, что Гурти считает себя человеком, потому что она противопоставляет кота «человеку» как норме. Но её вопрос – ключ к пониманию внутреннего мира героини. Гурти понимает, что она – собака, но человек для неё – это эталон разумности, порядка и цивилизованности, а всё, что отклоняется от этого (шерсть, хвост, когти, плохой запах), – признак неполноценности. Ирония в том, что в ходе спора с котом она понимает: все *«нелепые вещи»*, за которые она критикует кота, есть и у неё самой. Это запускает кризис идентичности, и ей в голову приходит мысль (*«А что, если я кошка?»*) [2, с. 28]), которую она называет страшной. Это прилагательное выделено заглавными буквами, чтобы подчеркнуть внутренний всплеск тревоги, который предшествует самой мысли. Продолжая спорить с котом, Гурти противопоставляет себя ему и называет слова с противоположным значением, в результате она описывает себя глупой, неуклюжей, грязнулей и грубиянкой. Последняя характеристика также выделена заглавными буквами, чтобы показать эмоциональный акцент, в котором, несмотря на самоуничижение, звучит гордость. В момент спора Гурти чувствует себя победительницей. И только вечером, оставшись одна, она понимает, что кот не спорил с ней всерьёз, а играл. Он мягко и остроумно направлял её к зеркалу, чтобы она сама увидела абсурдность своих предубеждений. Осознав это, Гурти не злится и не обижается. Она просто констатирует: *«выставил меня круглой душой»* [2, с. 29]. Это зрелая эмоциональная реакция, замаскированная под детскую наивность: вместо стыда – принятие, вместо гнева – улыбка над собой. Гурти умеет признавать глупость – и не боится быть неидеальной.

Проанализированные дневниковые записи обладают значительным практическим потенциалом для использования в педагогической и психологической практике. Благодаря сочетанию эмоциональной искренности, визуального юмора и жизненно достоверных коллизий, сцены из «Хулиганских дневников собачки Гурти» могут стать эффективным ресурсом для развития

эмоциональной грамотности: они позволяют обсуждать сложные чувства (разочарование, обида, стыд), тренировать эмпатию, формировать здоровую самоиронию и моделировать ненасильственные способы разрешения конфликтов.

Книга Бертрана Сантини выходит за рамки развлекательного чтения, становясь инструментом диалога между ребёнком, взрослым и текстом. Через смех и сопереживание юный читатель не просто узнаёт о чувствах, но учится управлять ими, находя в образе Гурти не идеального героя, а близкого, несовершенного, но искреннего товарища по эмоциональным приключениям. Иллюстрации и игра с формой (включая календарный абсурд, лаконичные заголовки и графическую выразительность) работают на создание многоголосого повествования, в котором каждая деталь – от позы героини до размера обувной коробки – несёт эмоциональный и смысловой вес.

Таким образом, «Хулиганские дневники собачки Гурти» демонстрируют, как юмор в детской литературе становится инструментом эмоциональной грамотности: конфликты разрешаются без агрессии, самоирония помогает принимать себя, взгляд со стороны превращает проблему в повод для улыбки, а разочарования обретают смысл – как неотъемлемая и вполне преодолимая часть детского опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриев, А. В. Социология юмора. Очерки. Москва, 1996. С. 69–77.
2. Сантини, Б. Хулиганские дневники собачки Гурти. М. : Издательство АСТ, 2024. 144 с.
3. Юмор как средство воспитания в позитивной педагогике // Евразийский Союз Учёных : ежемесячный научный журнал. Педагогические науки. URL: <https://euroasia-science.ru/pedagogicheskie-nauki/юмор-как-средство-воспитания-в-позити/> (дата обращения: 26.10.2025).
4. Humour: A real puzzle for translators // Courier UNESCO. URL : <https://courier.unesco.org/en/articles/humour-real-puzzle-translators> (дата обращения: 25.10.2025).

5. Humor in Children's Picture Books // ResearchGate. URL : https://www.researchgate.net/publication/275673693_Humor_in_Children's_Picture_Books (дата обращения: 25.10.2025).

УДК 37.013

Хайретдинова А. С.,

студент ОУ «Магистр», 2 курс;

научный руководитель: к. пед. н., доцент Погромская А.И.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

педагогический университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, Россия)

СОЗДАНИЕ БЕСКОНФЛИКТНОСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема конфликтности в образовательной среде и обосновывается необходимость её минимизации для создания благоприятного психологического климата. Анализируются различные подходы к определению конфликта, его причины в образовательных учреждениях, принципы и условия формирования бесконфликтной образовательной среды. Особое внимание уделяется роли педагога в создании такой среды, его профессиональным компетенциям, коммуникативной и этической культуре. Подчеркивается важность гуманизации отношений, диалога, толерантности и сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса.*

***Ключевые слова:** конфликт, образовательная среда, педагог, коммуникация, сотрудничество, психологический климат.*

CREATION OF A CONFLICT-FREE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS ONE OF THE TASKS OF A MODERN TEACHER

***Abstract.** The article discusses the problem of conflict in the educational environment and justifies the need to minimise it in order to create a favourable psychological climate. Various approaches to defining conflict, its causes in educational institutions, and the principles and conditions for creating a conflict-free educational environment are analysed. Particular attention is paid to the role of the teacher in creating such an environment, their professional competencies, communicative and ethical culture. The importance of humanising relationships, dialogue, tolerance and cooperation between all participants in the educational process is emphasised.*

***Keywords:** conflict, educational environment, teacher, communication, cooperation, psychological climate.*

В современном обществе конфликты представляют собой неотъемлемую часть человеческой жизни. Они сопровождают человека и в профессиональной сфере. В этом отношении образовательные учреждения не составляют исключения. Подчиняясь общим закономерностям, конфликты в сфере образования обладают своими специфическими особенностями, обусловленными множеством факторов. При определённых обстоятельствах конфликтные ситуации могут нарушать стабильное функционирование образовательной организации и снижать эффективность её работы. Поэтому анализ причин повышенной конфликтности в образовательной среде и формирование гармоничных взаимоотношений являются важной задачей современного педагога.

Согласно определению, представленному в психологическом словаре, конфликт трактуется как столкновение несовместимых и противоположно направленных тенденций, возникающих в сознании человека, а также в системе межличностных или межгрупповых отношений. Это столкновение, как правило,

сопровождается острыми отрицательными эмоциональными переживаниями и внутренним напряжением [13].

По мнению Т. А. Демченко, конфликт можно рассматривать как форму напряжённых взаимоотношений, возникающих вследствие явных или скрытых противоречий. Он проявляется в противоборстве различных позиций, стремлений и мотивов участников взаимодействия, что в конечном итоге приводит к борьбе между сторонами [7, с. 20-23].

Профессиональная деятельность педагога подразумевает взаимодействие с разными поколениями учеников, родителей и коллег, что создает потенциал для конфликтов из-за различий в опыте и взглядах. Для конструктивного разрешения этих ситуаций педагогу необходимы не только знания по предмету, но и компетенции в психологии общения.

В условиях гуманизации образования и создания комфортной атмосферы, важной задачей педагога становится формирование бесконфликтной среды, где противоречия разрешаются конструктивно.

Согласно Л.С. Выготскому, развитие личности происходит во взаимодействии, поэтому эмоциональный климат в образовании влияет на ребенка. А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский подчеркивали важность примера педагога, доверия, уважения к личности [5]

Конфликтные ситуации в образовательных учреждениях отличаются многоуровневой структурой и могут возникать в различных плоскостях педагогического взаимодействия. На межличностном уровне нередки столкновения между учителем и учеником, коренящиеся в расхождении ожиданий, нарушении дисциплины или простом неумении услышать позицию друг друга. Не менее сложными являются и конфликты между самими учениками, вызванные естественным соперничеством, различиями в социальном статусе или ценностных ориентациях. Отдельный пласт проблем составляют противоречия между педагогами и родителями, зачастую порожденные кардинально разными подходами к воспитанию и оценке успехов ребенка [8, с. 54-70]. Наконец, важнейшим, хотя и менее очевидным уровнем, являются внутренние конфликты самого педагога, связанные

с профессиональным выгоранием, хроническим стрессом или личностной неуверенностью.

Достижение бесконфликтной среды в школе не подразумевает полного устранения любых разногласий – это в принципе недостижимо в живом социальном организме. Подлинная бесконфликтность – это, скорее, показатель зрелости школьного сообщества, проявляющийся в умении всех его участников – и педагогов, и учеников, и родителей – распознавать противоречия на ранней стадии и разрешать их конструктивно, через диалог и взаимное уважение. Именно формирование этой компетенции и является одной из центральных задач современного образования [3].

Создание бесконфликтной образовательной среды базируется на ряде педагогических принципов:

1. Гуманизация отношений – признание ценности личности ребёнка, уважение его прав и индивидуальных особенностей.
2. Диалогичность общения – педагог строит взаимодействие не на авторитарных установках, а на диалоге и сотрудничестве.
3. Толерантность – принятие различий во взглядах, культура межэтнического и межкультурного общения.
4. Эмоциональная поддержка – развитие эмпатии, умение понимать чувства других людей.
5. Сотрудничество и доверие – формирование отношений партнёрства между всеми участниками образовательного процесса.

Эти принципы лежат в основе концепции «педагогики сотрудничества», предложенной Ш. А. Амонашвили и И. П. Ивановым [1, 9].

Бесконфликтная образовательная среда способствует созданию позитивного эмоционального климата, развитию мотивации к обучению, формированию ответственности и самостоятельности учащихся. Она предполагает активное включение каждого участника в совместную деятельность, где важны взаимное уважение, поддержка и готовность к конструктивному решению возникающих противоречий.

Исходя из этого, педагог, реализующий данные принципы, выступает не контролёром, а партнёром и наставником, создающим условия для личностного роста и гармоничного развития ребёнка. Педагог – это не просто носитель знаний и транслятор учебного материала. Это личность, обладающая высокой культурой общения, развитым эмоциональным интеллектом и способная выстраивать образовательный процесс на принципах гуманизма, сотрудничества и доверия [10, с. 49-58].

Современное общество переживает стремительные изменения: информационные технологии, цифровизация, социальные сети – всё это влияет на сознание подрастающего поколения. В условиях постоянного потока информации и многозадачности именно педагог становится проводником ребёнка в мир смыслов и ценностей. Его задача – помочь ученику не просто усвоить знания, но научиться мыслить критически, осознанно воспринимать информацию, формировать собственную позицию. Современный педагог помогает ученику стать личностью, способной к самоопределению, ответственности и творчеству [2].

Для успешной работы педагогу необходим комплекс компетенций: профессиональных, коммуникативных, эмоциональных и личностных. Эмоциональный интеллект (понимание и управление эмоциями) важен для создания доброжелательной атмосферы и разрешения конфликтов. Не менее важен конструктивный диалог, основанный на уважении и доверии.

Профессиональное развитие требует рефлексии. Психологическая устойчивость необходима для работы с эмоциональной нагрузкой. Этическая культура педагога, основанная на справедливости, уважении к личности и гуманизме, формирует доверие. Современный педагог – не просто источник знаний, а организатор сотрудничества и развития учеников [4]. Во многом этому способствуют интерактивные методы (проекты, игры, дискуссии), которые требуют от педагога умения вовлекать в деятельность каждого ученика.

Учитель, который любит свою профессию, открыто делится знаниями и вдохновляет других, становится не просто учителем, а наставником, чьё влияние сохраняется в судьбах учеников на долгие годы.

Для формирования бесконфликтной образовательной среды могут применяться следующие технологии и подходы, которые носят как профилактический, так и разрешающий характер:

1. Медиация – это структурированный процесс посредничества в разрешении споров, в котором нейтральная третья сторона (медиатор) помогает участникам конфликта самостоятельно найти взаимоприемлемое и жизнеспособное решение, удовлетворяющее интересы всех сторон.

2. Восстановительные практики (такие как «восстановительные круги» или «школьные конференции») – это комплекс методов, направленных не на установление вины и назначение наказания, а на восстановление нарушенных отношений, заглаживание вреда и реинтеграцию участников конфликта обратно в школьное сообщество.

3. Тренинги общения – специально организованные занятия, нацеленные на развитие ключевых социально-психологических навыков: эмпатии, активного слушания, «Я-высказываний», уверенного поведения и техник саморегуляции эмоционального состояния.

4. Классные часы доверия – формат групповой работы, создающий безопасное пространство для открытого обсуждения эмоциональных, социальных и этических проблем без осуждения и оценивания со стороны педагога, что способствует развитию взаимопонимания и групповой сплоченности.

5. Индивидуализация обучения – учет познавательных стилей, темпа работы, интересов и личностных особенностей каждого ученика, что позволяет минимизировать ситуацию академического неуспеха и связанной с ним фрустрации, являющейся частым источником конфликтного поведения.

6. Проектная деятельность – метод, при котором учащиеся объединяются для решения общей задачи, что объективно требует от них развития навыков командного взаимодействия, грамотного распределения ролей, ответственности за общий результат и ведения переговоров [11].

Для комплексного эффекта данную палитру технологий целесообразно дополнить системой мониторинга психологического климата – регулярное

(например, с помощью анонимных опросов, методики «Социометрии») отслеживание уровня напряженности, индекса сплоченности в классах и школьном коллективе в целом для своевременного принятия профилактических мер.

Реализация этих технологий в комплексе позволяет перейти от реагирования на уже возникшие конфликты к целенаправленному формированию культуры взаимоуважения и диалога, где конфликты не подавляются, а преобразуются в инструмент личностного и социального роста [6, с. 95-97].

Подводя итог, отметим, что создание бесконфликтной образовательной среды является одной из ключевых задач современного педагога. Она требует не только профессиональных знаний, но и высокого уровня эмоциональной, коммуникативной и культурной компетентности. Педагог, создающий бесконфликтное пространство, становится не просто учителем, а наставником, медиатором и созидателем человеческих отношений, основанных на взаимопонимании и доверии. Вместе с тем, бесконфликтная среда не означает отсутствия противоречий, но предполагает умение решать их цивилизованно, с уважением к личности другого человека. Такая атмосфера способствует не только повышению качества образования, но и формированию зрелых, ответственных, социально активных граждан [12].

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили, Ш. А. В школу – с шести лет. М. : Просвещение, 1986. 176 с.
2. Артемов, Г. П., Алейников А. В., Пинкевич А. Г. Конфликтогенные факторы образовательной деятельности в высших учебных заведениях: принципы и методы организации мониторинга // Интеграция образования. 2018. Т. 22. №2 (91). С. 274–289.
3. Брюхова, Н. Г., Кайгородов, Б. В, Кузнецова, Ю. В. Управление конфликтами в образовательной среде: теория и практика : учебное пособие [под

ред. Н. В. Майсак, Л. В. Тимашевой, Д. А. Яковец]. М. : Ай Пи Ар Медиа, 2022. 147 с. ISBN 978-5-4497-1441-1.

4. Воробьёва, И. А. Основные особенности и специфика урегулирования педагогических конфликтов в учебном процессе / И. А. Воробьёва, А. А. Жуковская. 2022. № 5 (119). С.44–46.

5. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л. С. Выготский. М. : Педагогика, 1982.

6. Гулаева, М. И. Управление конфликтами в образовательной организации // Инновационная наука. 2015. №10–3. С. 95–97.

7. Демченко, Т. А. Управление персоналом: современные подходы // Человек и труд. 2003. №8. С. 20–23.

8. Зазыкин, В. Г. Психологическая реальность конфликтов // Психотерапия. М., 2013. 384 с.

9. Иванов, И. П. Воспитывать коллективистов. URL : <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z00000039/st009.shtml> (дата обращения: 16.11.2025).

10. Лукьянова, Л. Н. Причины возникновения конфликтов в образовательных учреждениях и пути их решения // Научные исследования в образовании. 2011. №10. С. 49–58.

11. Макаренко, А. С. Методика воспитательной работы. Избранные труды. Москва : Издательство Юрайт, 2025. 323 с. ISBN 978-5-534-08066-7.

12. Мурашёва, С. В. Восстановительный подход к предупреждению и разрешению конфликтов у несовершеннолетних // Концепт. 2013. Т. 4. С. 246–250.

13. Тенитилова, К. С., Абаева, С. М. Концептуальная модель воспитания у школьников конфликтной компетентности // Международный научно-исследовательский журнал. Выпуск № 10 (100). 2020. С. 54–56.

Чилиби А. С.,

студент ОУ «Магистр», 2 курс;

научный руководитель: к. пед. н., доцент Погромская А.И.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

педагогический университет им. В. Шаталова»

(г. Горловка, Россия)

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ БЕСКОНФЛИКТНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

***Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме профилактики конфликтных ситуаций в школьной среде. Рассматриваются особенности образовательной среды, делающие ее конфликтогенной, такие как несовпадение целей участников учебного процесса, их заведомое неравенство, возрастные и психологические особенности. Уделяется внимание основам формирования бесконфликтной среды. Делается вывод о том, что каждая конфликтная ситуация, являясь уникальной, требует учета индивидуальных характеристик сторон конфликта и факторов конфликтной ситуации. Общим для разрешения всех противоречий является сохранение взаимного уважения сторон.*

***Ключевые слова:** конфликт, конфликтная ситуация, учебный процесс, бесконфликтное взаимодействие, сотрудничество.*

WAYS TO FORM CONFLICT-FREE INTERACTION BETWEEN TEACHER AND STUDENT

***Abstract.** The article is devoted to the methods of conflict prevention at school. It examines the characteristics of the educational environment that make participants susceptible to conflict, such as the mismatch between the goals of those involved in the educational process, their inherent inequality, and age and psychological characteristics. Attention is paid to the basics of creating a conflict-free environment.*

The conclusion is that each conflict situation is unique and requires consideration of the individual characteristics of the parties to the conflict and various factors of the conflict situation. The common factor in resolving all contradictions is the preservation of mutual respect.

Keywords: *conflict, conflict situation, study process, non-conflict interaction, partnership.*

Поиск путей формирования благоприятного психологического климата в рамках учебного процесса является актуальной и злободневной проблемой. Несмотря на неугасающий интерес к психологическому аспекту человеческой деятельности, современные условия жизни сложно назвать благоприятными для бесконфликтного разрешения противоречий. Вместе с тем, именно школа, класс, в котором педагог заботится о психоэмоциональном благополучии обучающихся, может стать тем местом, где ребенок научится конфликтовать конструктивно. Кроме того, умение разрешать конфликтные ситуации – неотъемлемый показатель компетентности педагога [10, с. 141-142]. Умение разрешать конфликтные ситуации является частью психологической компетенции подготовки педагога. Исследователи определяют психологическую компетентность учителя как «интегративную характеристику его профессионализма и квалификации, проявленную способность успешно решать педагогические задачи и проблемы с использованием соответствующих профессионально-психологических знаний и умений и с учетом опыта, ценностей и наклонностей» [1, 6].

Цель нашей работы – рассмотреть пути формирования благоприятного психологического климата в классе, определить, какими методами достигается бесконфликтное взаимодействие ученика и учителя.

Взаимодействие ученика и учителя почти не попадает в поле внимания исследователей в состоянии нормы. Напротив, гораздо больший интерес представляют ситуации психологического экстремума, когда педагогический процесс, протекающий по заранее продуманному сценарию, больше ему не

соответствует. Типичным отклонением от нормы взаимоотношений ученика и учителя является конфликт.

Взаимодействие учителя и ученика протекает в рамках учебного процесса. Ключевой чертой такого взаимодействия является заведомо неравное положение участников, которые объединяются для передачи знаний и достижения воспитательной цели (со стороны учителя) и получения знаний (со стороны ученика). Немаловажным также является наличие других участников учебного процесса, в той или иной мере влияющих на взаимоотношения ученика и учителя. К ним относятся родители, другие участники учебной группы, администрация учебного заведения и т. д. Совокупность перечисленных факторов делает любые условия взаимодействия ученика и учителя объективно конфликтогенными.

Конфликт наиболее часто рассматривается с точки зрения психологии и социологии. Для поиска путей бесконфликтного взаимодействия ученика и учителя следует учитывать оба подхода к пониманию конфликта. В самом широком смысле «понятие «конфликт» относится к широкому кругу разноуровневых явлений, возникающих обязательно «между кем-то и кем-то» или реже – «между чем-то и чем-то» [3, с. 20].

В отечественной и зарубежной психологии существует множество способов классификации конфликтных ситуаций [там же]. По сторонам конфликта выделяют внутриличностный и межличностный конфликт. Кроме того, конфликт может возникнуть между личностью и группой, в которую она входит, между организациями или группами одного или различного статуса. Конфликт ученика и учителя относится к межличностным конфликтам – наиболее распространенной форме противостояния. Из множества классификаций по характеру причин конфликта можно выделить следующие группы: процесс взаимодействия, психологические особенности взаимоотношений участников конфликта и личностное своеобразие членов группы.

Наконец, конфликты могут быть конструктивными и деструктивными. Конструктивные конфликты включают в себя разногласия, которые затрагивают принципиальные стороны деятельности участников конфликта. Итогом

конструктивного конфликта становится повышение уровня сотрудничества его сторон, а также достижение общего взаимопонимания. Напротив, результатом деструктивного конфликта является ухудшение отношений между его сторонами.

В структуре конфликта выделяют объект конфликтной ситуации, связанный с противоречиями конфликтующих сторон, субъективные мотивы и цели участников конфликта, обусловленные их взглядами и убеждениями, а также сами стороны конфликта. Спорным в конфликте является выделение таких компонентов как повод столкновения и подлинные причины противостояния, зачастую скрываемые.

Стадии конфликта в любой конфликтогенной среде также преимущественно схожи. Выделяют такие стадии протекания конфликта:

- 1) формирование противоречий;
- 2) переход потенциального конфликта в реальный;
- 3) конфликтные действия;
- 4) снятие или разрешение конфликта;
- 5) послеконфликтная ситуация.

Характерные для педагогического процесса причины конфликтов можно выделить как со стороны учителя, так и со стороны ученика. М. М. Рыбакова отмечает:

- ситуации (или конфликты) деятельности, возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности;
- ситуации (конфликты) поведения, поступков, возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе, чаще на уроках, вне школы; ситуации (конфликты) отношений, возникающие в сфере эмоциональных личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности.

Особенно следует отметить следующие предпосылки конфликтов:

- некачественное выполнение или отсутствие домашнего задания;
- непунктуальность ученика или учителя;

- отсутствие четкой сформированности отношений в коллективе;
- отсутствие эмоциональной вовлеченности в учебный процесс с той или иной стороны [2].

Педагогическое разрешение конфликта следует рассматривать как конструктивный опыт, сценарий, направленный на выход из ситуации противостояния с наименьшими потерями для обеих сторон конфликта. Результатом успешно разрешенного педагогического конфликта является новый опыт взаимоотношений, новые формы поведения по отношению к другим участникам конфликта. При этом необходимо помнить, что фундаментальные противоречия между двумя неповторимыми личностями неизбежны и не могут быть разрешены окончательно. Кроме того, бесконфликтность в педагогическом процессе не только бессмысленна, но и вредна. В своем конструктивном разрешении конфликт влечет за собой развитие взаимоотношений участников, это «стимул к изменениям во взаимоотношениях между участниками образовательных отношений, требующих перехода на качественно новый уровень» [4, с. 119].

Несмотря на то, что оба участника конфликта несут ответственность за его разрешение, увидеть назревающее противостояние и определить его причину – задача педагога. Первые проявления конфликта возникают на вербальном уровне. Недовольство ученика может проявляться в резких репликах, эмоциональных всплесках или, напротив, отказе от взаимодействия с преподавателем. Если данные проявления конфликта игнорируются, следующий этап – укоренение разногласий с педагогом, которое выражается в отрицании любых суждений, выраженных учителем. В результате разногласия превращаются в открытую конфронтацию.

Не существует единственно верного пути разрешения конфликта между учеником и учителем. Тем не менее, все возможные варианты, которые могут быть эффективными, объединяет один важнейший критерий – сохранение взаимного уважения между участниками конфликта. В остальном для достижения мира необходимо проанализировать множество факторов взаимоотношений в коллективе, прежде чем принимать решение. Вот некоторые

способы выхода из конфликтных ситуаций, которые могут быть использованы в достаточно широком круге ситуаций.

Доброе отношение к оппоненту в ответ на агрессию. Такой ход помогает, во-первых, не поддаваться на провокацию, а во-вторых – отсечь любую возможную конфронтацию еще в зародыше. Примером такой тактики может служить апелляция к достоинствам оппонента или просто перевод ситуации в шутку. В результате неравнозначной по степени накала страстей реакции ломается назревающий негативный фон. Меняется настрой обеих сторон.

Компромисс – еще одна форма разрешения конфликтов, которая, с одной стороны, учитывает интересы обеих сторон, а с другой – требует обоюдных уступок. Компромисс может стать эффективным способом снятия противоречий, если в ином случае не избежать бесконечных разбирательств и есть риск подпитки «пустого конфликта». Тем не менее, компромисс не избавляет стороны конфликта от возможной необходимости разрешения глубинных противоречий в дальнейшем.

В некоторых ситуациях единственно верной стратегией является отложенная реакция на конфликтную ситуацию. По инициативе педагога решение конфликта может быть отложено на некоторое время затем, чтобы позволить всем участникам противостояния взглянуть на ситуацию, исключив эмоциональный фактор. Важно очертить временные границы, чтобы конфликт не остался неразрешенным.

Однако наилучшим инструментом разрешения конфликтных ситуаций является их профилактика. Бесконфликтная среда взаимодействия педагога и ученика в прямом смысле этого слова – скорее умозрительная идея, чем реально достижимое состояние. Но в силах педагога минимизировать риск возникновения конфликтной ситуации, то есть обеспечить профилактику конфликтов [5].

Фундаментом предотвращения конфликтов служат общие морально-нравственные ценности коллектива. Надежная духовная основа взаимодействия между учеником и ребенком выстраивается не только на уроке, но и в ходе совместных внешкольных мероприятий, воспитательных часов.

Другой важный фактор бесконфликтной среды – дисциплина. Вместе с разумным подчинением порядку не следует забывать об адекватной возрасту и психологическим особенностям ребенка степени свободы. Установившиеся в такой среде отношения между педагогом и ребенком воспроизводятся во всем коллективе.

Третье условие профилактики конфликтов – это не только умение слушать и слышать ученика, но и способность показать, что потребности ребенка важны и понятны. Часто конфликтная ситуация начинается со слов: «Не хочу!», «Не буду!», «Не интересно!», и их ни в коем случае нельзя игнорировать, каким бы влиянием в классе ни обладал педагог. В этой связи следует обратить внимание на концепцию «ненасильственного общения», предложенную М. Розенбергом как эффективный способ общения с окружающими. Эффективность данного подхода отмечают А. С. Крылова и И. Н. Андреева [7].

Наконец, в некоторых случаях имеет смысл отход от устоявшихся практик предотвращения конфликтов, обращение к тренингам и техникам, предлагаемым психологами для снижения напряженности в коллективе. Простое ознакомление с данными техниками в рамках достижения воспитательной цели урока, их обсуждение в ходе классного часа может помочь педагогу и ребенку распознать конфликт на ранней стадии и предпринять шаги для его предотвращения [9, с. 236].

Таким образом, несмотря на высокую степень изученности конфликта как такового, не существует единой формулы разрешения противоречий. Для разрешения конфликта следует действовать, исходя из уникальных факторов каждой конкретной ситуации, сохраняя спокойствие и уважение к оппоненту. Следует понимать, что какая бы из сторон ни стала инициатором конфликта, именно педагог является источником конструктивного подхода к накопившимся противоречиям и несет ответственность за развертывание конфликта и его результат.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. №11. С.4–11.
2. Воронин, Г. Л. Конфликты в школе // Социологические исследования. 1994. №3. С. 94.
3. Гришина, Н. В. Психология конфликта. М. : Питер, 2008. 538 с.
4. Егорова, Ю. Н., Черемисина, А. А., Черемисина, В. О. Профилактика конфликтов в образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №76-4. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-konfliktov-v-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 05.11.2025).
5. Емельянов, С. М. Практикум по конфликтологии. СПб. : Питер, 2004. 400 с.
6. Исаев, Е. И. Теория и практика психологического образования педагога // Психологический журнал. 2000. № 6. С. 21.
7. Крылова, А. С. Андреева И. Н. Ненасильственное общение как эффективный способ взаимодействия с окружающими // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2023. №2. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/nenasilstvennoe-obschenie-kak-effektivnyy-sposob-vzaimodeystviya-s-okruzhayuschimi> (дата обращения: 09.11.2025).
8. Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе [Текст] : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1991. 128 с.
9. Савельева, О. Е. Методы преодоления как новая парадигма процессов коррекции поведения и личных качеств школьников // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2024. Т. 24. Вып. 2. С. 236–240.
10. Сергунина, С. В., Фадеева, О. В. Психологическая подготовка будущего учителя к управлению конфликтом в школьной образовательной среде // КПЖ. 2019. №6 (137). URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-podgotovka-buduschego-uchitelya-k-upravleniyu-konfliktom-v-shkolnoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 05.11.2025).

Шабанова В.О.,

студент ОУ «Бакалавр», 3 курс;

научный руководитель: к. пед. н., доцент Погромская А.И.

*ФГБОУ ВО «Донецкий государственный
педагогический университет им. В. Шаталова»*

(г. Горловка, РФ)

РОЛЬ ФЕНОМЕНА «ЛЮБИМЫЙ УЧИТЕЛЬ» В ВЫСТРАИВАНИИ БЕСКОНФЛИКТНЫХ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

***Аннотация.** В статье рассматривается феномен «любимого учителя» как один из важных аспектов гармонизации образовательного процесса. Автор анализирует сущность данного понятия, выделяет комплекс профессиональных и личностных компетенций, необходимых педагогу для формирования устойчивого положительного отношения учащихся. Особое внимание уделяется роли педагога в организации бесконфликтного взаимодействия всех субъектов образования (учитель – ученик – коллектив), основанного на взаимном уважении, эмпатии и демократическом стиле общения.*

***Ключевые слова:** любимый учитель, образовательный процесс, педагогическое взаимодействие, бесконфликтная коммуникация, профессиональные компетенции педагога, эмоциональный компонент обучения.*

THE ROLE OF THE PHENOMENON “BELOVED TEACHER” IN BUILDING CONFLICT-FREE HUMANISTIC RELATIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

***Abstract.** The article examines the phenomenon of the “beloved teacher” as a key element of the harmonization of the educational process. The author analyzes the essence of this concept, identifies a set of professional and personal competencies*

necessary for a teacher to form a stable positive attitude of students. Special attention is paid to the role of the teacher in organizing conflict-free interaction between all subjects of education (teacher – student – team), based on mutual respect, empathy and a democratic style of communication. The material is prepared on the basis of theoretical and empirical research conducted as part of the course work.

Keywords: *favorite teacher, educational process, pedagogical interaction, conflict-free communication, professional teacher competencies, emotional component of learning.*

Современная образовательная парадигма все больше смещает акцент с трансляции знаний на создание развивающей, безопасной и мотивирующей среды. В центре этой среды находится личность педагога, чье влияние выходит далеко за рамки учебного предмета. Феномен «любимого учителя» перестает быть лишь эмоциональной категорией разговорной речи, а становится значимым педагогическим явлением, отражающим качество взаимосвязей в образовательной системе. Любимый учитель выступает не просто источником знаний, но и интегратором, посредником, создающим условия для продуктивного и бесконфликтного взаимодействия между всеми участниками учебного процесса. Актуальность исследования данного феномена обусловлена наблюдающимся кризисом учебной мотивации и необходимостью поиска ресурсов для гармонизации школьной жизни [18].

Целью данной статьи является анализ образа любимого учителя как модели, обеспечивающей эффективную и бесконфликтную взаимосвязь субъектов образовательного процесса.

В педагогической литературе «любимый учитель» понимается как педагог, оказывающий глубокое личностное влияние на учеников, основанное не на формальном авторитете, а на признании его профессионального мастерства и человеческих качеств. Это феномен, возникающий на стыке эффективной педагогической деятельности и искренних эмоционально-личностных отношений [20].

В контексте субъект-субъектного подхода, где и учитель, и ученик являются активными, равноправными участниками образовательного процесса, любимый учитель выступает его катализатором. Его ключевая роль заключается в преобразовании иерархического взаимодействия «передатчик-приемник» в сотрудничество и сотворчество. Такой педагог воспринимает ученика не как объект воздействия, а как полноправного партнера с уникальным внутренним миром, потребностями и потенциалом. В основе этой связи лежит безусловное принятие и уважение, что создает фундамент для доверия и открытого диалога [1; 3].

Таким образом, *любимый учитель* – это педагог, который через призму субъект-субъектных отношений формирует у учеников не только знания и умения, но и ценностное отношение к обучению, к себе и к другим, выступая живым образцом гуманистической педагогики.

Портрет современного любимого учителя складывается из синтеза глубоких профессиональных знаний и специфических личностно-коммуникативных компетенций, направленных именно на выстраивание отношений.

1. ***Профессионально-предметная компетентность***, которая может рассматриваться как основа авторитета. Учитель должен не только в совершенстве владеть своим предметом, но и уметь транслировать его с увлеченностью, делая знание доступным и интересным. Способность «заразить» своим интересом – первый шаг к вовлечению ученика в совместную деятельность [15].

2. ***Коммуникативная и эмпатийная компетентность***, выступающая ядром взаимодействия. Сюда входит:

- **педагогическая эмпатия** – способность понимать эмоциональное состояние ученика, видеть ситуацию его глазами [12];
- **искренность и доброжелательность** в общении;
- **развитое чувство юмора**, умение снимать напряжение;
- **навыки активного слушания** и ненасильственного общения.

3. **Рефлексивная компетентность**, которая включает умение учителя анализировать собственные действия, эмоции, их влияние на класс и корректировать свое поведение. Это включает адекватную самооценку и устойчивое психоэмоциональное состояние, что прямо влияет на климат в классе [14].

4. **Компетентность в организации совместной деятельности**, что выражается в умении не передавать знания в готовом виде, а создавать ситуации, где ученики могут проявить инициативу, сделать выбор, совместно решить проблему. Это формирует ответственность и ощущение сопричастности.

Именно этот комплекс компетенций позволяет учителю перейти от монолога к диалогу, от управления к способствованию достижению целей в общении, создавая пространство для равноправного взаимодействия.

Таким образом, компетенции любимого учителя, служащего примером для подражания, наставником и помощником, формируют не просто профессиональный профиль, а комплексный антиконфликтный ресурс. Его ключевые навыки – эмпатия, рефлексия, демократическое лидерство и субъект-субъектная коммуникация – работают на опережение, профилируют саму почву для возникновения деструктивных конфликтов. Учитель, владеющий этими компетенциями, не допускает перерастания естественных учебных разногласий и поведенческих сложностей в личностные противостояния. Он трансформирует потенциальные точки напряжения в задачи для совместного решения, тем самым переводя энергию возможного сопротивления в русло конструктивного диалога. Следовательно, развитие этих компетенций должно рассматриваться как стратегическая задача педагогического образования, напрямую влияющая на качество образовательной среды и психологическое благополучие ее участников.

В современных исследованиях *бесконфликтность* понимается не как полное отсутствие противоречий (что невозможно и неэффективно для развития), а как способность трансформировать потенциальные конфликты в задачи для совместного решения, поддерживая атмосферу психологической безопасности и взаимоуважения. Любимый учитель моделирует эту среду через несколько ключевых практик.

Исследование, проведенное с помощью опросника Г. В. Резапкиной, показало, что для любимых обучающимися учителей характерен демократический стиль взаимодействия [14]. Он предполагает привлечение учеников к принятию решений (правила класса, форматы работы), учет их мнения, поощрение самостоятельности. В такой модели учитель – не диктатор, а модератор и наставник, что минимизирует почву для бунта и скрытого сопротивления.

Также любимый учитель придерживается четких, понятных и единых для всех правил оценки и поведения. Отсутствие фаворитизма и предвзятости создает у учеников чувство защищенности и уверенности в справедливости системы, что является мощным антиконфликтным фактором [5].

Фокус на эмоциональной безопасности выражается в создании на уроке ситуации, где не страшно ошибиться, задать «глупый» вопрос, высказать непопулярное мнение. Это достигается через поддерживающие реплики, запрет на насмешки, акцент на ценности процесса, а не только результата. Учитель становится «гарантом» безопасности, что снижает тревожность и агрессию [9].

При успешном взаимодействии возникает канал коммуникации «учитель-ученик» и «ученик-ученик». Педагог поощряет открытое обсуждение трудностей, недовольств, предложений. Он обучает детей конструктивным способам выражения несогласия (например, через «Я-высказывания»), выступая медиатором в детских спорах. Это учит всех субъектов процесса решать конфликты словами, а не действиями.

Профессиональный педагог признаёт уникальность каждого ребенка и всегда находится в поиске индивидуального подхода к нему. Когда ученик чувствует, что его видят и понимают, его потребность в демонстративном или протестном поведении ради привлечения внимания резко снижается.

Через эти практики любимый учитель выстраивает сетевую модель взаимосвязей, где он является узлом, обеспечивающим связность, поддержку и позитивную динамику всей системы.

Таким образом, можно утверждать, что любимый учитель является ключевым звеном в системе профилактики и управления конфликтами в

образовательном процессе. Создаваемая им среда характеризуется не отсутствием противоречий, а наличием четких, принятых всеми правил и безопасных каналов для их обсуждения. Через практики демократического участия, объективной справедливости и эмоциональной поддержки учитель формирует у учеников навыки ненасильственной коммуникации и социальной ответственности. Это снижает уровень тревожности и агрессии, превращая класс в пространство, где ошибка – это повод для помощи, а несогласие – стимул для дискуссии, а не для конфликта. Более того, системная работа любимого учителя по моделированию бесконфликтного взаимодействия закладывает основу для формирования культуры уважения и взаимопонимания, которая является главным условием не только для эффективного обучения, но и для гармоничного личностного развития всех субъектов образования.

Подводя итог, отметим, что феномен «любимого учителя» является не случайным, а закономерным результатом целенаправленного выстраивания субъект-субъектных, гуманистических отношений в образовательном процессе. Такой учитель владеет особым синтезом компетенций, где на первый план выходят не дидактические, а коммуникативные, эмпатийные и рефлексивные навыки.

Его главная роль в системе взаимосвязей – быть не источником власти, а источником доверия, безопасности и вдохновения. Моделируя демократический стиль общения, справедливость и открытый диалог, он создает бесконфликтную (в конструктивном понимании) среду, где учебные задачи решаются через сотрудничество, а потенциальные конфликты становятся материалом для развития социального интеллекта всех участников. Таким образом, любимый учитель выступает ключевой фигурой в трансформации образовательного процесса из системы принуждения в пространство взаимного развития и уважения. Исследование и культивация качеств, присущих такому педагогу, должны стать одним из приоритетов современной педагогической науки и практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агранова, А. О. Образ преподавателя глазами студентов в связи с самооценкой и уровнем притязаний обучающихся // Евразийский Союз Ученых. 2016. № 4–3 (25). URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-prepodavatelya-glazami-studentov-v-svyazi-s-samootsenkoy-i-urovнем-prityazaniy-obuchayuschihsya> (дата обращения: 05.12.2025).
2. Богомолова, Г. Н. Феномен педагогического мастерства в образовательном процессе вуза // Наука и школа. 2013. № 5. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-pedagogicheskogo-masterstva-v-obrazovatelnom-protssesse-vuza> (дата обращения: 05.12.2025).
3. Волкова, Е. Н. Личностные особенности учителя XXI века: анализ эмпирических исследований проблемы // Образование и наука. 2022. № 3. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-uchitelya-xxi-veka-analiz-empiricheskikh-issledovaniy-problemy> (дата обращения: 05.12.2025).
4. Гаврилова, Т. С. Современный учитель: вызовы времени // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 2. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-uchitel-vyzovy-vremeni> (дата обращения: 05.12.2025).
5. Грязнова, Е. В., Быстрова, М. А., Киселев, В. В. Психологический портрет школьного педагога: проблема разработки методики и определения // Образование и проблемы развития общества. 2023. № 3 (24). URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskiiy-portret-shkolnogo-pedagoga-problema-razrabotki-metodiki-i-opredeleniya> (дата обращения: 05.12.2025).
6. Забродина, Л. А., Забродина, О. В., Мухина, Ю. Р. Эмоционально-личностный компонент в структуре толерантного отношения подростков к учителям // Балканское научно обозрение. 2019. № 4 (6). URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalno-lichnostnyy-komponent-v-strukture-tolerantnogo-otnosheniya-podrostkov-k-uchitelyam> (дата обращения: 05.12.2025).
7. Каратыгина, Е. В. Роль и влияние личного примера учителя в процессе воспитания. Педагогический авторитет учителя // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург,

декабрь 2016 г.). Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016. С. 113–115. URL : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/209/11418> (дата обращения: 05.12.2025).

8. Мухаметзянова, Н. В. Психолого-педагогические аспекты деятельности будущего педагога // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15616> (дата обращения: 05.12.2025).

9. Опросник «Психологический портрет учителя / родителя» (Г.В. Резапкина). URL : <https://гимназия18.рф/wp-content/uploads/Oprosnik-psikh-portretuchitelya.pdf?ysclid=mgzgld9cm307937430> (дата обращения: 05.12.2025).

10. Петраш, Е. А., Сидорова, Т. В. Портрет современного учителя в новой цифровой реальности // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2021. № 4. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/portret-sovremennogo-uchitelya-v-novoy-tsifrovoy-realnosti> (дата обращения: 05.12.2025).

11. Синельникова, Т. А. Портрет учителя как собирательный образ исследований ученых, психологов и самих учащихся / Т.А. Синельникова, К.М. Панюшкина // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). Москва: Буки-Веди, 2014. С. 276–278. URL : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/144/6534> (дата обращения: 05.12.2025).

12. Скок, Г. Б., Лебедева, Е. А. Управление качеством образования в университете на основе мнения потребителя образовательных услуг // Университетское управление: практика и анализ. 2001. № 3. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-kachestvom-obrazovaniya-v-universitete-na-osnove-mneniya-potrebitelya-obrazovatelnyh-uslug-1> (дата обращения: 05.12.2025).

13. Тряпицына, А. П. Современный учитель: информация к размышлению // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. № 1. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-uchitel-informatsiya-k-razmyshleniyu> (дата обращения: 05.12.2025).

14. Щербакова, Е. В. Формирование имиджа и авторитета в системе профессионального самообразования и саморазвития педагога // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.).

Т. 0. Москва: Буки-Веди, 2014. С. 276–279. URL :
<https://moluch.ru/conf/ped/archive/100/5081> (дата обращения: 05.12.2025).

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Апекунов В. А.</i> ТЕХНОЛОГИИ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ В СФЕРЕ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ	3
<i>Аптасова А. М.</i> ПСИХОЛОГИЯ КОНСТРУКТИВНОГО КОНФЛИКТА В ДЕТСКО- РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ	10
<i>Атамальян А. Г.</i> РАЗВИТИЕ СОЦИОЛОГИИ КОНФЛИКТА В ТЕОРИЯХ И КОНЦЕПЦИЯХ XX ВЕКА: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	18
<i>Атамальян Ю. С.</i> К ВОПРОСУ О КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	25
<i>Артамонова М. И.</i> ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ОРГАНИЗАЦИИ БЕСКОНФЛИКТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	32
<i>Белоконь-Пожарицкая Н. А.</i> ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ КАК ПРИМЕР ПОВЕДЕНИЯ В НЕСТАНДАРТНЫХ СИТУАЦИЯХ НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЛИТЕРАТУРЫ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА	38
<i>Захаренко А. С.</i> ПРИЕМЫ СОЗДАНИЯ КОМФОРТНОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА «КАК ДНЕВНИК. РАССКАЗЫ УЧИТЕЛЬНИЦЫ» МАРИНЫ АРОМШТАМ)	44
<i>Исаченко Е. Д.</i> КОНСТРУКТИВНЫЙ КОНФЛИКТ В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ	54

<i>Золотухина Е. А.</i>	
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	61
<i>Котова А. О.</i>	
РЕЧЕВЫЕ ФОРМУЛЫ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДИАДЕ «УЧИТЕЛЬ – РОДИТЕЛЬ»	69
<i>Курылко М. Э.</i>	
ПЕДАГОГИКА БЕСКОНФЛИКТНОСТИ. ПРИНЦИПЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	74
<i>Лыгина О. В.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ	80
<i>Любимцева-Наталуха Л.Н.</i>	
УСЛОВИЯ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ В ПЕДАГОГИКЕ БЕСКОНФЛИКТНОСТИ	87
<i>Мальцев Е. А.</i>	
РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ГАРМОНИЧНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	98
<i>Машикина Н. В.</i>	
ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ В КОНТЕКСТЕ БЕСКОНФЛИКТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА	105
<i>Наталуха В. В.</i>	
ИДЕИ К. Д. УШИНСКОГО КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПЕДАГОГИКИ БЕСКОНФЛИКТНОСТИ	118

<i>Новикова Н. В.</i> ПРОБЛЕМАТИКА КОНСТРУКТИВНОГО КОНФЛИКТА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ	125
<i>Платонова М. С.</i> КОНСТРУКТИВНЫЙ КОНФЛИКТ В ПРОБЛЕМАТИКЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ	135
<i>Погромская А. И.</i> ПРАКТИКА БЕСКОНФЛИКТНОГО ОЦЕНИВАНИЯ: ОПЫТ В.Ф. ШАТАЛОВА	146
<i>Прудкова А.А.</i> КОНСТРУКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНФЛИКТЕ: ОТ ПРОТИВОСТОЯНИЯ К СОТРУДНИЧЕСТВУ	153
<i>Ревук Е.А.</i> ЭФФЕКТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: БЕСКОНФЛИКТНЫЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ	158
<i>Росинская О. Л.</i> КОНСТРУКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	166
<i>Рочняк Е. В.</i> ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ БЕСКОНФЛИКТНОСТИ: РОССИЙСКИЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ	174
<i>Спивак Е. О.</i> УЧИТЕЛЬ XXI ВЕКА ГЛАЗАМИ ШКОЛЬНИКОВ: ОТ НОСИТЕЛЯ ЗНАНИЙ – К НАСТАВНИКУ, ДРУГУ И ВДОХНОВИТЕЛЮ	181
<i>Сытенко В. В.</i> РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ВКЛАД В ПЕДАГОГИКУ БЕСКОНФЛИКТНОСТИ	187

<i>Ткачев В. И.</i> ФОРМИРОВАНИЕ БЕСКОНФЛИКТНОГО ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ	194
<i>Филатова В. А.</i> ЮМОР КАК ИНСТРУМЕНТ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ И ДЕЭСКАЛАЦИИ КОНФЛИКТА В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: НА МАТЕРИАЛЕ «ХУЛИГАНСКИХ ДНЕВНИКОВ СОБАЧКИ ГУРТИ» БЕРТРАНА САНТИНИ	201
<i>Хайретдинова А. С.</i> СОЗДАНИЕ БЕСКОНФЛИКТНОСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	210
<i>Чилиби А. С.</i> ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ БЕСКОНФЛИКТНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА	218
<i>Шабанова В.О.</i> РОЛЬ ФЕНОМЕНА «ЛЮБИМЫЙ УЧИТЕЛЬ» В ВЫСТРАИВАНИИ БЕСКОНФЛИКТНЫХ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	226

Научное издание

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ
«ПЕДАГОГИКА БЕСКОНФЛИКТНОСТИ В ДИСКУРСЕ
ГУМАНИТАРНЫХ НАУК»

Составитель:
Л. Н. Любимцева

Технический редактор: *Н. А. Сытник*
Компьютерная вёрстка и макетирование:
Э. А. Бояринцева

*За достоверность представленной информации и ссылок
ответственность несёт составитель*

Подписано к изданию 27.11.2025 г.
Формат 60х84/16. Бумага 80 г/м².
Усл.-печ. л. – 3,27. Уч.-изд. л. – 3,12.
Усл.-изд. л. – 2,90.
Тираж 300 экз. Зак. № 109.

Издательство ФГБОУ ВО «Донецкий государственный
педагогический университет им. В. Шаталова»
Справка ГЛАВСТАТА ДНР Серия АА № 08-22/1277 от 05.03.2020
284626, ДНР, г. Горловка, ул. Рудакова, 25