

# ПСИХОЛОГИЧЕСКА ПРИРОДА НА КОНФЛИКТНИТЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ УЧИТЕЛИ И УЧЕНИЦИ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Балтаджиева Йонка

Доц., д-р по психология – Университет “Проф. д-р Ас. Златаров”, гр. Бургас

В доклада се очертават границите на съвременната интерпретация на понятието “педагогически конфликт”. Разкриват се психологическите причини, предизвикващи педагогическите конфликти в една много важна за развитието на човешката личност възраст, начална училищна възраст. Акцентът се поставя върху анализа на психологическите измерения на конфликтните взаимоотношения, които възникват в процеса на педагогическото общуване в начална училищна възраст. Авторът се придържа към тезата, че в психологически аспект конфликт възниква, когато се извършва психическа преработка на информация и регулация на поведение и че, психологическите причини за конфликтно поведение и конфликтни взаимоотношения винаги са свързани с унижаване на човешкото достойнство и засягат дълбоко човешката личност, нейните чувства, настроения, перспективи, удовлетвореност и себеуважение.

In the report have been defined the borders of the actual interpretation of the term “pedagogical conflict”. The psychological reasons for the pedagogical conflicts in one very important age for the person’s development have been described. The stress has been put on the study of the psychological dimensions of the conflict relationships, which arise in the communications between the pedagogue and the pupil in the primary school. The thesis of the author is that in the psychological aspect a conflict arises when the information and the behaviour and conflict relationships are always connected with humiliation of the human dignity and deeply offend the human personality, its feeling, tempers, satisfaction and selfrespect.

В съвременното културно общество преходът от предучилищна възраст към училищна възраст се разглежда като един от преломните моменти в живота на човека, в неговото психическо развитие [4,5,8,10,11,13,15,16,17,18]. Промените, които настъпват са не толкова физически и физиологични, колкото психически. Детето загубва непосредствеността и наивността, които са присъщи на предучилищната възраст. Започва диференциация на вътрешната и външна страна на детската личност. Тя се проявява във възникването на нова структура на преживяванията, когато у детето възниква осмислена, осъзната ориентация в собствените преживявания и се развиват нови отношения към себе си. В кризата на седмата година “доучилищните преживявания се променят в училищни”, което според Л.С. Виготски означава, че е възникнало ново отношение, ново единство между личността и средата [5]. Изменило се е отношението на детето към средата, изменила се е и самата среда, а това означава, че се е изменил ходът на неговото развитие. Възниква нова дейност, преустройват се потребностите и подбудите, преоценяват се ценностите, преустройва се съзнанието на детето [12]. Е. Ериксън нарича този етап от детското развитие “етап на психосоциалния мораториум”, а негово централно събитие представлява “психосоциалния конфликт” [10]. Този етап в детското развитие се разгръща на основата на формираното в края на предходния “експанзивно въображение”. Поради това именно на този етап детето е най-готово да учи, да поема задължения, да бъде дисциплинирано и изпълнително. Основното чувство, което доминира, е чувството за създаване, чувството, че децата могат да правят нещата добре, дори отлично. Липсата на това чувство кара и най-добре обученото дете да се чувства експлоатирано. Пак по това време по-широка част от обществото става значима за детето и това се реализира чрез допускането му до по-значими роли, затова етапът може да се разглежда като най-решителният в социално отношение. Отношенията с връстниците и възрастните извън семейството стават по-устойчиви и значими. Основната задача, която се решава, е формиране на трудолюбие и умение да се бори с оръдията на труда, в противовес

на осъзнаване на собствената неумелост и безполезност. На този етап децата доказват, че могат да правят нещата сами и че са пораснали [15]. Според Ж. Пиаже детето от средното детство /тук се отнася и периода на началната училищна възраст/ се развива не само интелектуално, но и социално [13]. Интериоризират се външните действия, свързани с формирането на нагледните представи и умствените действия стават обратими. Едновременно с това настъпват дълбоки промени и в неговата личност. То развива представата за себе си и формира морални понятия, като например представата за честност и справедливост. То усвоява и начини за разрешение на морални дилеми и конфликти [11]. За А. Валон времето от 6 до към 12 години е време за интелектуално развитие и активността на детето е изцяло насочена навън, а според З. Фройд в периода от 5 до 12 годишна възраст енергията на либидото се насочва към усвояване на общочовешкия опит, закрепен в културата и науката, а също и към усвояване на дружески връзки с възрастни и връстници извън семейството [4,17].

Не е възможно насаждане на знания в главата на човека без неговата собствена дейност [18]. Самото понятие дейност подчертава връзката на субекта с предметите от заобикалящия го свят. В този смисъл влиянието на възрастния не може да бъде осъществено без реалната дейност на самото дете. От това как тази дейност ще бъде построена и реализирана зависи развитието на детето. Затова и процесът на развитие се разглежда като самодвижение на субекта, което се осъществява благодарение на неговата дейност с предмети, а началната училищна възраст се очертава като самостоятелен период в развитието на детето, в който водещ тип дейност е ученето [18]. Училището става основен фактор, който влияе върху развитието [16].

Психическите новообразувания, които се формират и развиват интензивно в тази възраст са свързани с измененията на познавателната сфера на детето, с неговото умствено развитие и с развитието на рефлексивните му способности [1,7,12,16,18]. Именно преднамереното, волево поведение, управлението на собствените психични процеси и вътрешният план на действие определят съдържанието на взаимодействието на детето с възрастните. Р. Славин посочва, че децата между 9 и 12 години са в състояние да използват “логиката, обратимото мислене, могат да разсъждават абстрактно и да имат прозрения за каузалните и междуличностните взаимоотношения” [15]. Изложеното дотук показва, че независимо от съществените различия в идеите и концепциите на различните автори за определящите фактори за психическото развитие в тази възраст и за промените, които настъпват в детската личност през нея, тя изпъква като важен период за интелектуалното и личностно развитие на детето, за формиране на социалната му компетентност, за “натрупване” на социални компетенции.

Новата ситуация и свързаната с нея нова дейност променят отношенията на детето към другите и на другите към детето, както в семейството, така и в училище. В тях се включват нови възрастни и връстници. Системата на отношения “дете-възрастен” се диференцира на “дете-учител” и “дете-родител” [12,16]. Изискванията от страна на родителите нарастват, но и уважението към новата позиция на тяхното дете също е по-голямо. Системата “дете-учител” започва да доминира и да определя отношенията на детето към родителите и към другите деца. Тя става център на живота на детето. За малкия ученик учителят е човек, който има власт да наказва и награждава, той е и авторитетен източник на знания. В същото време той е приятел /другар/, с който се споделят тайни и от който се търси закрила. В учителя са въплътени изискванията на обществото, затова и отношенията “дете-учител” по същество представляват отношения между детето и обществото, чийто представител е учителя. Учителят става главна фигура в ежедневието на детето, един от главните действащи лица, които са отговорни за неговото психическо развитие не само в тази възраст. Отношенията между ученици и учители в начална училищна възраст се различават от отношенията дете - възпитател в детската градина. Отношенията с учителя заемат централно място в живота на

детето и те започват да определят благополучието в неговия живот. Учителят е носител на този социален опит, който детето трябва да усвои за да формира у себе си социална компетентност и социални компетенции. Учителят е бесспорен авторитет за малките ученици. В училище съществува система от еднакви еталони, еднакви начини за оценка към всички и те са резултат от културното развитие на обществото. Постъпването в училище представлява “привеждане на човека към обществените норми”. От самото начало децата се стараят да изпълняват стриктно указанията на учителя и в същото време са много чувствителни към това, как се отнася учителят към другите деца и към тях самите. В тази връзка заслужава специално внимание въпросът за стила на отношение на учителя към детето. Н. Ф. Талызина е описала и отделила осем различни типове отношения на учителите с децата, от авторитарен, команден стил до уважително сътрудничество [16]. А. Б. Белинская отделя и посочва като типични за социалната педагогика и психология пет типа отношения [3]. Те са отношения на диктат, на опека, на неутралитет, на конфронтация, на сътрудничество. Не е необходимо да се доказва, че командният стил на отношения няма място в училище. За съжаление много учители в начална училищна възраст използват именно него може би поради това, че той изисква по-малко професионални умения. Учителите изискват от детето прилежност, акуратност, отговорност и др., но не се замислят за това дали детето е готово да изпълнява техните изисквания, дали поставените задачи са по неговите възможности. Множество съвременни изследвания са доказали, че между учителите и учениците трябва да има реално сътрудничество и партньорство, а не диктат. Ръководната роля за такъв тип взаимоотношения трябва да принадлежи на учителя. Той е носител на тези социални образци, които трябва да усвои ученика и най-ефективно това усвояване се осъществява в съвместната дейност на учителя с ученика. Сътрудничеството между учител и ученик се различава съществено от сътрудничеството със съучениците. Ж. Пиаже твърди, че при сътрудничеството между връстниците отношенията са равноправни, докато при сътрудничеството с възрастните това равноправие е по-скоро пожелателно, отколкото реално и не се определя от детето, а от учителя и от неговия стил на отношения [13].

Още от първия училищен ден детето се сблъсква със сложните социални правила, чрез които се регламентират отношенията в ученическия клас [11]. Самата организация на учебната дейност изисква от детето да влиза в отношения с другите и да се съобразява с другите, да отчита техните интереси. Отношенията със съучениците изискват намирането на равновесие между сътрудничество и съперничество, между кооперация и конфликт. Отношението към учителя също изисква постигане на компромис между послушание и независимост. Когато детето постъпи в училище и се сблъска с нови изисквания и правила, то ги възприема като правилата на играта и по аналогия ги свързва с новата роля – ролята на ученик [16]. Доброто и стриктно изпълнение на правилата за ученика означава, че той е добър ученик. Такава оценка за своето поведение той получава и от своя учител. Но това не е достатъчно. Изпълнението на правилата трябва да отразява, да е свързано с отношението към другите ученици. В изпълнението трябва да е отразено отношението към другите членове на класа и точно това трябва да се оценява от учителя. За да се формира социална насоченост у личността на ученика учителят трябва да покаже значимостта на изпълнение на правилата за другите ученици [18].

Съвременната педагогическа психология насочва все по-активно вниманието си към изследване на противоречията, които възникват в образователното пространство, защото взаимодействията и взаимоотношенията между субектите в педагогическия процес пораждат “неизбежно и естествено” конфликти. Конфликтите могат да се разглеждат в най-общ смисъл като естествен спътник на човешкото развитие [6]. В тяхната естествена среда се развива и формира детската личност от начална училищна възраст. Прегледът на научната психологическата и педагогическата литература показва, че самото понятие “педагогически

конфликт” все още няма валидно научно определение. Не са изяснени функциите на педагогическия конфликт, причините за неговото възникване, неговата психологическа природа. Липсва и единна типология на педагогическите конфликти, както и единна технология за тяхното управление, защото конфликтите винаги са уникални и ситуационни, а поведението на конфликтните страни е слабо /трудно/ предсказуемо [3]. Най-често психологическата структура на педагогическия конфликт може да бъде описана с помощта на две много важни понятия - конфликтна ситуация и инцидент.

Педагогическият конфликт се определя предимно като форма на проява на изострени субектно-субектни противоречия. Противоречията възникват в резултат от професионалното и междуличностно взаимодействие между участниците в учебно-възпитателния процес. Те придават отрицателен емоционален фон на педагогическото общуването. Това определение на педагогическия конфликт акцентира върху три основни негови измерения: сфера на протичане-учебно-възпитателния процес; субекти-всички участници в учебно-възпитателния процес; емоционален тон [2]. Педагогическият конфликт, като всеки конфликт има причини, които го предизвикват. Те са както субективни, така също и обективни. Обективните причини са свързани с особеностите на условията на педагогическия процес /съдържанието му и начините му на организация/. Субективните причини се определят от междуличностните отношения в училищното пространство и личностните особености на всеки участник в учебно-възпитателния процес. Възможни са и случаи, при които в процеса на приемане, предаване и осмисляне на съобщенията /информацията/ възникват смущения от психологически характер /психологически бариери/. Те също могат да повлияят върху ефективността на комуникативния акт и да предизвикат сблъсък. Психологическите бариери се определят от индивидуалните психически особености на партньорите в общуването или са следствие на вече създадени специфични психически отношения като омраза и недоверие. Според Г. Л. Воронин могат да се обособят 10 вида противопоставяния в педагогическия процес: ученик-ученик, ученик-учител, ученик-родители, ученик-администратор, учител-учител, учител-родители, учител-администратор, родители-родители, родители-администратор, администратор-администратор [по 2]. Д. Димитров посочва, че конфликтите в образователната сфера могат да протичат на вертикално равнище и на хоризонтално равнище [9]. Към конфликтите на вертикално равнище той отнася конфликтите между обществото и образователната система като цяло, между образователните структури и образователната администрация, учителите, родителите и учениците [пак там]. Хоризонталните конфликти са: между гражданското общество и държавата; между съставните части на гражданското общество по повод на образованието; между структурите на държавата по повод на образователната политика; между различните подсистеми на образователната администрация; между учителите и техните неформални образувания в педагогическите колективи; между учениците в ученическия клас; между родителите в родителската общност [пак там]. С. В. Баныкина отделя като най-важни и най-адекватни на училищната среда следните типове конфликти: учител-ученик, учител-администратор, учител-родител, учител-учител, ученик-ученик. Според нея в тях се включват четирите основни субекта на училищната дейност и се отразяват най-типичните за училищната среда конфликтни ситуации [2].

Педагогическият конфликт има свой специфичен генезис и своя специфична природа, които според А. Б. Белинская могат да бъдат описани чрез отделените от нея 15 особености [3]. Най-важните сред тях са следните: отговорност на учителя за педагогически правилното разрешаване на проблемните ситуации; различен социален статус на участниците в конфликта, което определя и различното им поведение в конфликта; различие в жизнения опит, водещо до различие в степента на отговорност; различно разбиране на събитията и техните причини, поради което учителят не винаги разбира дълбочината на преживявания на

ученика, а ученика не винаги може да подчини емоциите на разума; разгръщане на конфликта пред другите ученици и включването им макар и като свидетели в него и др.

В сравнение с другите възрастови периоди, напр. подрастващата и юношеската възраст, децата от начална училищна възраст по-рядко попадат в конфликтни ситуации /се оказват въввлечени в конфликтни ситуации/. Първият учител остава трайна следа в паметта на дето. Неговият образ в повечето случаи е идеализиран. Идеализацията и безкритичното отношение не допуска разгръщането на конфликти между учителя и децата, а когато възникнат конфликтни събития те не се преживяват като такива и не се осъзнават като травмиращи, не остава травма в паметта. Но в края на периода взаимоотношенията се променят. Учениците стават чувствителни към отношенията на учителя към всеки един от тях. Те отбелязват несправедливите упреци към по-слабите по успех и неоснователните хвалебствия спрямо отличниците. В края на периода децата вече могат да посочат “любимците ” на учителя и тези, които той непрекъснато критикува /лошите/. Те дори биха могли да посочат аргументи за това поведение на учителя.

Според характера на възникването си конфликтите в начална училищна възраст могат да бъдат внезапни и непредсказуеми. Това са най-опасните конфликти, тъй като изискват безпогрешна реакция от страна на педагога при дефицит от време. Импровизацията може да подведе учителя и последствията от внезапните сблъсъци на децата с необмислени реакции от страна на учителя могат да бъдат болезнени. В училище могат да възникнат и такива конфликти, които по своя характер и протичане са типични. За тези конфликти учителят е подготвен в по-голяма степен и той разполага с отработени сценарии за реагиране спрямо тях. Възможна е и появата на целенасочени конфликтни ситуации, детерминирани от учителя и управлявани от него с цел обогатяване на конфликтологичната компетентност на малките ученици и трупане на социален опит. В начална училищна възраст съставът на конфликтните страни е достатъчно устойчив-учители и ученици, това са основните участници в училищните конфликти. Най-разпространените конфликти между тях са: възникващи по повод на успеваемостта; по повод на поведението и по повод на несъвместимост в емоционално-личностната сфера [14]. Реално възникващите конфликти между учители и ученици могат да се проанализират на три нива; от гледна точка на обективните особености на организация на учебно-възпитателния процес в училище; от гледна точка на социално - психологическите особености на класа; от гледна точка на възрастовите, половите и индивидуалните особености на участниците в конфликта [3].

Могат да се отделят три групи взаимоотношения между учители и ученици в рамките на обучението в начална училищна възраст, където могат да възникнат конфликти /дидактически/ между тях. Те са свързани не толкова с методическата подготовка на учителя, с методическата организация на урока, колкото с тактиката, стила и реакциите на учителя спрямо постъпките на учениците. На първо място това са взаимоотношения по повод на дисциплината и начините за дисциплиниране на учениците. Най-разпространените конфликти в това отношение са конфликтите на неподчинение, когато ученикът отказва да изпълни едни или други изисквания. Отказът може да бъде демонстриран чрез действия или словесно. Често се среща и конфликт на единството, породен от желанието на ученика да бъде като другите, а това са неговите съученици и връстници. Макар и рядко в края на периода се срещат конфликти, предизвикани от недоброто отношение /неуважението/ на учениците към някои от учителите им.

На второ място това са конфликтите, свързани с “дискриминиращото” отношение на учителя към определени ученици или групи ученици /делене на учениците на способни и неспособни, подкрепящо поведение за отличните и послушните, отделяне на повече внимание на отличните, надценяване на отговорите им и подценяване на отговорите на неуспяващите и др., видими прояви на симпатии към определени ученици и антипатии към други/.

Обикновено учебната дейност се оценява само по образователния ефект-според нивото на придобити знания и познавателни умения, които са заложи в училищните програми за съответното образователно ниво. Водени от тази логика учителите дават за пример пред другите деца отличните ученици. В същото време учениците с по-ниска успеваемост могат да останат в сянка и да не бъдат забелязани от учителя. Възпитателният ефект от такова поведение на учителя е отрицателен, защото може да се подсилят съперничеството и неравнопоставеността между учениците в класа и това да доведе до отхвърляне на определени деца от групата, до тяхното изолиране. Реакцията спрямо това отношение обикновено е защитна /пасивна или агресивна/, но при всички случаи конфликтна. Често възникват и конфликтни отношения между «примерния» ученик, толериран от учителя и останалите ученици от класа. Учителят трябва да отчита противоречията, които се съдържат в самата дейност-учене, която е обществена по смисъл, по съдържание и по форма на реализиране, но заедно с това тя е индивидуална по своя резултат, защото усвояването на знания и умения е достойние на отделния ученик [18].

Толерантно /нетолерантно/ отношение към някои ученици може да се проявява и поради социалната позиция на техните родители. Към тази група може да се отнесе и прилагането на “публични мерки за наказание”, които дълбоко засягат детската личност, напр. обидни квалификации, които засягат не простъпката, а личността като цяло. Третата група взаимоотношения е свързана с оценяването на училищните постижения по неясни за учениците критерии. Учениците са изключително чувствителни към оценката на техните постижения и тя трябва да е мотивирана.

“Етическите” конфликти са свързани отново с личността на учителя и с неговият професионален опит и педагогически такт, с нагласата му да взаимодейства с децата от начална училищна възраст като със субекти и личности от позицията на равнопоставеност, а не на превъзходство. Липсата на такт, отмъстителното, оскърбителното и грубо отношение към децата могат да доведат до дълбоко противоречие между учител и ученици. Те имат и дълготрайни психически последици за някои от децата и могат да се отразят негативно върху техните емоционални преживявания, самочувствие, поведение и мотивация за учене. В тази възраст децата не винаги са способни да осъзнаят и отстояват правата си на ученици и личности. Те се страхуват от учителя. Защитните механизми, които се включват в тези случаи могат да са както абсолютна апатия и роболепие, така и агресивно поведение. Не трябва да се пренебрегва и характера на отношенията, които са възникнали между учителите и някои ученици. Съществуват ситуации, при които нестандартното поведение и някои личностни особености на учениците представляват /стават/ постоянна причина за дълбоки и трайни конфликти между тях и учителите. Те са особено опасни когато придобият личностен смисъл и разрушат напълно нормалното взаимодействие между учител и ученик. Жизненото неблагополучие на педагога, отсъствието на педагогически способности и интерес към педагогическата работа, общият климат и организацията на работа в педагогическата общност също влошават отношенията между учители и ученици, повишават напрежението в отношенията и водят до конфликтни ситуации.

В групата на “други конфликтни ситуации” между учители и ученици се отнасят крайните форми на неетично поведение на учителя спрямо децата. Такива са например жесткост и сексуално насилие, което макар и рядко се среща в училище. Жестокото отношение може да не се изразява само в нанасяне на телесни наказания, но то може да е свързано и с публични оскърбления и оказване на постоянен психически тормоз върху ученика. Детето, което е подложено на такова отношение трудно контролира своите емоции и поведение [11]. То се чувства неуверено сред другите и среща трудности в общуването с връстниците си, то е затворено и по-непопулярно в класа.

Психологическата наука все още не разполага с инструментариум за измерване на нивото на психическите преживявания на децата, предизвикани от сблъсъка /конфликтите/ им с другите. Сложността на проблема произтича от факта, че децата постъпват в училище с определен, макар и малък жизнен опит, който е натрупан в семейството и детската градина. Затова и реакцията на ученика спрямо педагогическото въздействие зависи от условията на микросредата, в която той живее. Тези деца, към чиито постижения родителите проявяват интерес и ги стимулират постоянно, притежават по-голяма вътрешна увереност и чувство за защитеност. Те установяват по-лесно контакт с учителите. Неблагоприятният психоклимат в семейството, “изкривените” взаимоотношения между родители и деца, деформацията на ценностите могат да провокират у детето неадекватна реакция спрямо педагогическите въздействия. Детето оценява /приема, не приема, отнася се с безразличие/ взаимоотношенията си с другите, като се опира на този опит и той му служи за еталон.

Детската личност в начална училищна възраст все още няма формирана психическа издръжливост и устойчивост. Психическата поносимост не е вродено свойство на личността, а се формира едновременно с нейното развитие. Като специфична проява на психическата издръжливост може да се разглежда издръжливостта, поносимостта на психическото напрежение, породено от конфликти. Тя може да се разглежда като способност на човека да организира оптимално своето поведение в ситуации на взаимодействие.

Осъзнаването на факта, че педагогическите конфликти са нормално социално явление в съвременното училище, както и приемането на неизбежността на конфликтите във всички сфери на човешката дейност би помогнало да се насочи вниманието към засилване на подготовката на педагозите в тази област. Работещите в образованието трябва да придобият знания и да усвоят умения на практика да се ориентират в психологическата природа на конфликти, да ги осъзнават и регулират. Бурните промени на новия век изискват формиране на конфликтологическа култура у бъдещите педагози, формиране у тях на конфликтологическа компетентност. Това би позволило да се формира такава компетентност и у учениците като част от социалната им компетентност.

## Литература

1. Алексеева, Е. Модели на родителското поведение и възприемането им от децата. В: Начално образование, 1995, кн. 2.
2. Банькина, С. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития. Современная конфликтология в контексте культуры мира. РГИУ, 2001.
3. Белинская, А. Социальные технологии урегулирования конфликтов /в подростковой среде/. [www.oim.ru](http://www.oim.ru). 2000.
4. Валон, А., Р. Защо. Детство. С., 1988.
5. Виготски, Л. Собрание сочинения. 1984, т. 4.
6. Галтунг, Й. Разрешаване на конфликти. С., 2005.
7. Давыдов, В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте. Возрастная и педагогическая психология под ред. А. В. Петровского. М., 1979.
8. Давыдов, В. Теория развивающего обучения. 1996, ч.2., гл. 4.
9. Димитров, Д. Конфликтология. С., 2003.
10. Ериксън, Ер. Идентичност – младост и криза. С., 1996.
11. Крайг, Гр. Психология развития. П., 2002.
12. Обухова, Л. Возрастная психология. М., 1999.
13. Пиаже, Ж.. Избранные психологические труды. М., 1994.
14. Рыбакова, М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М., 1991.
15. Славин, Р. Педагогическа психология. С., 2004.

- 16.Талызина, Н. Педагогическая психология. М., 1998.
17. Фройд, З. Въведение в психоанализата. С., 1990.
18. Эльконин, Д. Избранные психологические труды. М., 1989.