

10. Harre R. Social being. Oxford, 1979. P. 246.
11. May R. Freedom and destiny. N. Y.: Norton, 1981.
12. Ryan R., Deci E., Grolnick W. Autonomy, relatedness and the self: their relation to development and psychopathology // Developmental psychopathology / eds. D. Cicchetti, D. Cohen. N. Y., 1995. P. 618–655.

УДК 371.8.06

Л. Д. Наумова

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПРОДУКТИВНОМУ РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ

Аннотация. В статье указывается на возможность использования наряду с продуктивными деструктивных по содержанию конфликтов в целях воспитания и развития личности старших школьников. Автором проведен анализ применяемых в конфликтологии подходов, предложена и описана собственная классификация типичных конфликтов, отмечены особенности их возникновения, развития и разрешения в среде старшеклассников. Раскрываются психолого-педагогические механизмы перевода повседневных, преимущественно деструктивных конфликтов, в позитивные, представлен педагогический опыт продуктивного разрешения конфликтов в старшем школьном возрасте.

Ключевые слова: готовность к продуктивному разрешению конфликтов, педагогический конфликт, конфликт в педагогическом процессе.

Abstract. The paper shows the possibility of using productive and destructive conflicts in upbringing of senior high school students, different approaches analysed and a new classification of typical conflicts provided. The author describes the peculiarities of their origin, development and settlement, reveals the psychopedagogical mechanisms of converting everyday, mostly destructive conflicts into positive productive ones, giving examples of efficient conflict resolution.

Index terms: readiness for productive settlements of conflicts, pedagogical conflict, conflict in pedagogical process.

Стремительный жизненный ритм нашей цивилизации ведет к «разновекторности» существующих ценностей, возрастающему информационному потоку, неопределенности будущего, обстановке социальной и психической напряженности, стрессовости, агрессивности. Все эти факторы не только увеличивают, но и существенно усложняют прежние повседневные коллизии и проблемы, вследствие чего конфликты современного человека обостряются и все чаще развиваются по крайне деструктивному сценарию. Поэтому, сталкиваясь с конфликтами в семье, школе, на улице, старшеклассники не могут быстро реагировать и адаптироваться к новым условиям, найти продуктивные пути их разрешения.

Поскольку деструктивных конфликтов в жизни гораздо больше, чем потенциально продуктивных, одним из личностных качеств современного человека должна стать способность направлять возникающие деструктивные конфликты в позитивное русло и продуктивно их разрешать. Обозначенная нами тенденция является одним из направлений развития современной педагогической конфликтологии и позволяет пересмотреть устоявшийся социально-педагогический подход к конфликтам, ориентирующий на использование в подготовке школьников к продуктивному разрешению конфликтных ситуаций преимущественно позитивных по содержанию конфликтов. Это обусловлено тем, что хотя педагогический подход, направленный на продуктивный конфликт, появился сравнительно недавно и пока окончательно теоретически не оформился, становится очевидным, что для формирования готовности к продуктивному разрешению конфликтов такого понимания явно недостаточно. Еще А. С. Макаренко в своей учительской практике использовал именно деструктивный конфликт как педагогическое средство влияния на отношения своих воспитанников и продуктивную основу развития их личности. Его опыт является полезным примером в отношении минимизации негативных и усиления конструктивных последствий конфликта. К сожалению, он не получил в дальнейшем широкого распространения в педагогической теории и практике.

На наш взгляд, педагогу удалось успешно перевести деструктивный конфликт в позитивный и продуктивно разрешить его в ситуации с Марусей Левченко, который он подробно описал в «Педагогической поэме». В данном случае конфликт использован в целях воспитания и развития личности. А. С. Макаренко отмечает, что его воспитанница обладала вздорным характером, была криклива и истерична, подозрительна и плаксива, иначе говоря, представляла собой типичную конфликтную личность. Так, Маруся оскорбляла на уроках учительницу Екатерину Григорьевну. Ее недостойное поведение неоднократно обсуждалось, многое безуспешно было испробовано в подходах к ней, но беседы и нравоучения не помогали.

Антон Семенович обратился к иному способу разрешения конфликта.

– Ничего не выйдет. И черт будет, и дура, и идиотка. Маруся не уважает людей, и это так скоро не пройдет...

– Я уважаю людей, – перебила Маруся.

– Нет, ты никого не уважаешь. Но что же делать? Она наша воспитанница. Я считаю так, Екатерина Григорьевна: вы взрослый, умный и опытный человек, а Маруся девочка с плохим характером. Давайте не будем на нее обижаться. Дадим ей право: пусть она называет вас идиоткой и даже сволочью, – ведь и так бывало, – а вы не обижайтесь. Это пройдет. Согласны?

Екатерина Григорьевна, улыбаясь, посмотрела на Марусю и сказала просто:

– Хорошо. Это верно. Согласна.

Марусины черные очи глянули в упор на меня и заблестели слезами обиды; она вдруг закрыла лицо косынкой и с плачем выбежала из комнаты.

Через неделю я спросил Екатерину Григорьевну:

– Как Маруся?

– Ничего. Молчит и на вас очень сердита [2, с. 257–260].

В данной конфликтной ситуации межличностного общения А. С. Макаренко в качестве средства, направленного на продуктивное разрешение конфликта, использовал педагогический прием мнимого недоверия. Выразив сомнение в том, что Маруся Левченко не в состоянии исправиться, он затронул ее самолюбие и чувство собственного достоинства, благодаря чему была создана основа для перестройки поведения Маруси. В результате воспитанница самостоятельно приняла решение исправиться, доказать всем, что способна на лучшее, и последовательно воплотила его в деятельности.

Таким образом, педагогический опыт А. С. Макаренко убеждает нас в том, что успешное формирование готовности учащихся старших классов к продуктивному разрешению конфликтов возможно при условии использования в педагогической деятельности, направленной на подготовку старшеклассников, как продуктивных, так и деструктивных по содержанию конфликтов с целью обучения переводу выявившегося деструктивного конфликта в позитивный и его последующего продуктивного разрешения.

Мы полагаем, что эта цель достигается, если использовать естественным образом возникающие конфликты и преднамеренно создавать конфликтные воспитательные ситуации, выступающие средством влияния на личностное развитие и позитивные отношения старших школьников посредством специально проектируемых приемов педагогического воздействия (возмущение, мнимое игнорирование, организация естественных последствий, пробуждение гуманных чувств, моральная поддержка и укрепление веры в собственные силы и т. д.). Соблюдение данного условия будет способствовать тому, что повседневные межличностные, преимущественно деструктивные конфликты в педагогическом процессе школы будут выступать в качестве инструмента воспитания и механизма личностного развития старшеклассников.

В процессе работы над проблемой мы пришли к выводу: для того, чтобы деструктивный конфликт реального взаимодействия старшеклассников имел положительный педагогический эффект, учителю следует учитывать типичные конфликты в среде старших школьников.

Отечественными педагогами М. М. Рыбаковой, Л. В. Симоновой, В. И. Журавлевым, И. А. Рудаковой, С. В. Жильцовой, Е. А. Филиппенко, В. А. Якуниным, С. Ю. Теминой и др. представлена классификация потенциальных конфликтных ситуаций в педагогическом процессе школы.

Поскольку до настоящего времени наиболее изученными и описанными являются педагогические конфликты, то именно они с момента возникновения педагогической конфликтологии и стали преимущественным объектом систематизации.

Так, М. М. Рыбакова выделяет следующие педагогические конфликты:

- *деятельностные* (возникают, как правило, по поводу невыполнения учеником учебных заданий, текущей и итоговой успеваемости по предметам, а также результатов внеучебной деятельности);
- *поведенческие (конфликты поступков)* (связаны с нарушением учеником правил поведения в школе, чаще на уроках, а также в процессе проведения учителем внеклассных мероприятий);
- *лично-значимых отношений* (формируются непосредственно в процессе взаимодействия учителя и ученика) [4, с. 25].

Л. В. Симонова предлагает рассматривать следующие виды педагогических конфликтов:

- *учебные* (выступают реакцией субъектов педагогического процесса на создание препятствий к достижению целей учебной деятельности и, как правило, являются следствием плохой подготовки ученика к уроку, несогласия с полученной отметкой и т. д.);
- *ожиданий* (возникают как реакция субъектов педагогического процесса на поведение, не соответствующее уровню их ожидания, вызывают рассогласование взаимосвязей ролевого характера, при котором нарушается этичность взаимоотношений и, как следствие, унижается достоинство учителя или ученика);
- *личностной несовместимости* (связаны с личностными качествами учителя и ученика, особенностями характера и темперамента, и вызываются несдержанностью, грубостью, самоуверенностью, придирчивостью, обидчивостью и др.) [5, с. 7–8].

И. А. Рудаковой, С. В. Жильцовой, Е. А. Филипченко выделены непосредственно проявляющиеся в сфере педагогического общения конфликты:

- *восприятия* (вызваны, например, стереотипами, которые порождают позитивное или негативное отношение к учащимся, оборачиваются в педагогическом общении субъективизмом преподавателя);
- *коммуникации* (выражаются в проявлении вербальной (речевой) и невербальной коммуникации);
- *взаимодействия* (предопределяют общение и межличностные конфликты, причинами которых выступают предметно-деловые разногласия и расхождение лично-прагматических интересов) [3, с. 51–83].

Но, на наш взгляд, конфликт в педагогическом процессе школы предполагает более широкое применение в образовательной теории и практике, нежели педагогический конфликт, поскольку последний является одной из его разновидностей. Поэтому неизбежно во всех предло-

женных классификациях педагогического конфликта вне сферы исследовательских интересов остаются конфликты школьников со сверстниками, одноклассниками, родителями и другими взрослыми.

Психолого-педагогических исследований, в которых осуществлялась бы попытка систематизации конфликтов, проявляющихся не только во взаимодействии учителя и ученика, но и между другими участниками педагогического процесса, крайне мало. Так, Е. Ю. Коржова, С. Ю. Темина и др. ограничиваются указаниями общих тенденций подобного конфликтного взаимодействия и отмечают некоторые из особенностей конфликтов в педагогическом процессе в условиях современного образовательного пространства.

В. А. Якунин – один из немногих, осуществивших классификацию конфликтов в педагогическом процессе школы. Исследователь исходит из трехкомпонентной структуры общения (когнитивная, аффективная и интерактивная) и считает, что в этом случае конфликты могут возникнуть по поводу идей (*идейный конфликт*), взаимоотношений (*конфликт отношений*), а также поступков и поведения (*конфликт поведения*) [7, с. 511]. Но представленная классификация достаточно уязвима в том отношении, что общение не является единственной сферой, в которой разворачиваются конфликтные ситуации старшеклассников. К тому же требуется отметить, что идейный конфликт вообще представляет собой частный случай конфликта и его нельзя отнести к реальному конфликтному взаимодействию старших школьников. Учитывая отмеченное выше, мы считаем, что предложенная В. А. Якуниным классификация также нуждается в существенных дополнениях и корректировке.

Таким образом, в представленных типологизациях отсутствуют единые основания для классификации, позволяющей к тому же охватить всех субъектов педагогического процесса как потенциальных участников реального конфликтного взаимодействия. В связи с этим основываться на какой-либо из них в педагогической деятельности, направленной на обучение старших школьников переводу деструктивного конфликта в позитивный для его продуктивного разрешения, весьма затруднительно.

Данное обстоятельство обуславливает необходимость осуществить единую классификацию типичных конфликтов в среде старшеклассников, учитывающую конфликты не только с педагогами, но и с другими субъектами педагогического процесса.

Многолетний опыт общения со старшеклассниками позволяет утверждать, что между ними преобладают межличностные конфликты, причем наблюдается спад деловых и рост числа эмоционально-личностных. Мы выявили, что в педагогическом процессе школы конфликты межличностных отношений в старшей школе могут проявляться преимущественно в сферах лично-значимых общения, поведения (поступ-

ков) и деятельности. По нашему мнению, это ведущие сферы, в которых разворачиваются конфликтные ситуации старшего школьного возраста, поэтому они могут выступать в качестве единого основания для выявления типичных конфликтов старшеклассников.

Исходя из предложенной нами классификации, содержательно опишем некоторые виды конфликтов, проявляющихся в межличностном взаимодействии старшеклассников.

Конфликты межличностного общения нередко связаны с *неадекватной самооценкой*. Одной из самых опасных его разновидностей является *конфликт низкого самоуважения* старшеклассника, сопровождающийся острой неудовлетворенностью собой, презрением к себе, отрицательной оценкой собственной личности. В целом заниженная самооценка формирует установку на неприязненное и недоверчивое отношение к взрослым и сверстникам. *Завышенная самооценка* старшеклассника также способствует возникновению серьезных проблем во взаимоотношениях с людьми, а не оправдавшиеся честолюбивые надежды приводят к разочарованию и глубокому внутриличностному конфликту, переживаемому порой и во взрослой жизни.

В связи с этим специфическим видом межличностных отношений в старшем школьном возрасте является общение со сверстниками, служащее важным каналом информации. Весьма значимыми оказываются конфликты:

- между потребностью в общении со сверстниками и одновременно стремлением к избирательному общению и потребностью в уединении;
- статусно-ролевые, направленные на обладание желаемым статусом в межличностных отношениях или ролью в группе сверстников.

Если ребенок принимает неравноправные отношения двух миров – детского и взрослого – как закономерные, само собой разумеющиеся, то для старшеклассника это обстоятельство провоцирует *конфликт, обусловленный чувством взрослости*. У старших школьников возникает потребность освободиться от контроля и опеки, прежде всего родителей и учителей, не признавать установленных ими правил и порядка.

В семьях, где автономизацию старших подростков ограничивают, навязывают свое мнение либо чрезмерно опекают, часто возникают тяжелые конфликты, которые оставляют отпечаток и на отношении старшеклассника к другим взрослым и вызывают повышенную конфликтность в общении со сверстниками.

В ходе нашей деятельности мы не раз убеждались в том, что младший школьник видит в учителе воплощение отца и матери, а для старшеклассника, для которого на первый план выходят человеческие качества педагога, советника, единомышленника, старшего друга. Уровень требований к подобной дружбе весьма высок, хотя эти отношения весьма избирательные, тесная эмоциональная связь существует с одним-двумя

учителями. Это обстоятельство приводит к особому типу педагогического конфликта в старшей школе между учителем и старшеклассником – *конфликту завышенных требований по отношению к учителям*.

Среди **поведенческих конфликтов** старшеклассников достаточно часто встречаются *конфликты личностного самоутверждения*, которые обычно сопровождаются не только нарушением моральных норм, но и проявлением социально неприемлемых, асоциальных поступков.

Нередко в межличностном взаимодействии старшеклассников наблюдается *стремление одновременно обладать чем-либо (статусом, ролью, предметом и т. д.)*, которое чаще всего приводит к деструктивному конфликтному поведению: оскорблениям, драке и т. д.

Провоцирование, почти сознательное обострение отношений с целью «выведывания» реакции окружающих на поведение также становится особым видом конфликта в старшем школьном возрасте.

Старшеклассники стремятся быть современными, но зачастую их увлечения кратковременны и рассчитаны на внешний эффект. Взрослым это трудно понять, и вместо того, чтобы «принять» образ старшего подростка, они не только поддерживают, но и обостряют конфликт. Нередко низкая значимость для родителей и учителей ценностных ориентаций молодежи связана с молодежной субкультурой, имеющей свой набор ценностей и норм поведения, вкусы, формы одежды и внешнего вида, чувство своей групповой общности и солидарности; характерную манеру поведения и т. д. В результате наблюдений мы выявили, что разрешение подобного конфликта возможно только в том случае, если родители и учителя видят в нем средство самовыражения старшеклассника, позволяющего подчеркнуть отличие от «взрослого». Наш опыт подтверждает: стоит старшим принять его, как конфликт в большинстве случаев исчерпывается.

Деятельностные конфликты этого возраста обусловлены тем, что в 15–17 лет диапазон выполняемых ролей существенно расширяется, но старшеклассник не усваивает эти роли всерьез и глубоко. Часто старшие школьники пассивно плывут по течению, ориентируясь преимущественно на удовлетворение своих сегодняшних потребностей в общении, эмоциональном комфорте, не слишком задумываясь о будущем. Это приводит к специфичному для старшеклассников *конфликту несоответствия выполнения ролевой деятельности ожидаемой*.

Необходимо отметить, что представленная систематизация страдает определенной уязвимостью с точки зрения нечеткости лежащих в ее основе критериев. Действительно, «живые» конфликты сочетают в себе разные виды конфликтных ситуаций и к тому же обладают способностью переходить с одного уровня на другой, например с внутриличностного на интерперсональный и наоборот, а потому их практически невозможно отделить друг от друга.

Но, чтобы оказать педагогическую поддержку и воспитательное воздействие в продуктивном разрешении юношеских конфликтов, недостаточно диагностировать их типологию, требуется учитывать их возрастные особенности.

Старший школьный возраст – это граница взросления с радикальными переменами социальных функций, период освоения большого числа новых ролей, создающий благодатную почву для развития внутриличностных и межличностных конфликтов. Активный процесс социализации у старшеклассников в это время опирается на формирование внутреннего мира, что для них является зоной ближайшего развития.

На эту особенность конфликтов старших школьников указывает И. С. Кон, отмечая, что «для ребенка единственной осознаваемой реальностью является внешний мир, куда он проецирует свою фантазию. Вполне осознавая свои поступки, ребенок обычно еще не осознает собственных психических состояний... Напротив, для юноши внешний, физический мир только одна из возможностей субъективного опыта, сосредоточением которого является он сам». Ученый отмечает, что «юноша 14–15 лет начинает воспринимать и осмысливать свои эмоции уже не как производные от каких-то внешних событий, а как состояние своего собственного “Я”. Даже объективная безличная информация нередко стимулирует старшеклассника к интроспекции, размышлению о себе» [1, с. 56–57].

Исходя из отмеченного выше и основываясь на результатах нашего исследования, мы считаем, что у старшеклассников иным, чем у младших школьников и подростков, является сам механизм возникновения, развития и, соответственно, продуктивного разрешения конфликта. В младшем и среднем школьном возрасте неразрешенные внешние конфликты переводятся во внутренние, тогда как в юношеском, напротив, внутренние конфликты обуславливают интерперсональные. Если первые взрослым можно разрешить мгновенно, «на месте», то последние имеют историю возникновения и развития, поэтому их разрешение требует длительной и кропотливой работы и личностного подхода к каждому из воспитанников (старшеклассник всегда ищет «внутренний смысл» происходящих конфликтных событий). В ходе конфликтного взаимодействия старших школьников волнуют преимущественно собственные мысли и чувства, а не внешний «событийный» контекст конфликта как раньше.

Итак, в старшем школьном возрасте конфликты переводятся во внутренний план, как правило, скрыты от взрослых, а потому имеют затяжной характер. Поэтому учителю ни в коем случае нельзя идти по цепочке внешних конфликтов, принимая каждый раз поверхностные и случайные меры или же игнорировать их.

Таким образом, мы выявили, какие условия помогут старшекласснику перевести деструктивный конфликт в позитивный и продуктивно

его разрешить. Учителю необходимо, во-первых, понять внутренние причины и мотивы конфликтного поведения, во-вторых, выявить статус старшего школьника в малой группе (семье, коллективе сверстников, среди друзей, одноклассников и т. д.), в-третьих, осуществить стимулирование, побуждение школьника к рефлексии внутренних причин деструктивного конфликта. Это послужит основой для нахождения «смысла для себя» происходящих внешних конфликтных событий и последующего включения старшеклассника в деятельность, будь то учеба, труд или самовоспитание. Посредством педагогической поддержки рефлексия стимулирует воспитанника к самоидентификации и, следовательно, вызывает потребность выступить самостоятельным, активным субъектом продуктивной конфликтной деятельности. Через рефлексию он выходит на рефлексивную деятельность, направленную на конфликтные действия других участников. Вследствие этого реализуются конструктивные возможности конфликта: минимизируются его негативные последствия, а позитивные усиливаются.

Конфликт в этом случае становится стартовой площадкой для выполнения задач взросления старшеклассников. Поэтому нередко неразрешенные конфликты старшего школьного возраста составляют причину жизненных трудностей взрослого человека.

Данный подход к продуктивному разрешению конфликтов подходит для всех выявленных и описанных нами выше типов конфликтного взаимодействия старших школьников. Так, описанный далее поведенческий конфликт межличностного взаимодействия десятиклассников Сергея К. и Альберта Д. возможно разрешить по предложенному нами образцу.

Урок только начинался, но чувствовалось, что на перемене происходили события, продолжавшие волновать школьников и сейчас, потому что они еле сдерживали свои эмоции по отношению к Альберту Д., который любил уединение и по возможности старался оставаться безучастным к их выпадам. Мне сразу стало понятно, что более всех усердствует Сергей К. и именно он и выступает инициатором периодической публичной словесной травли одноклассника, который был умным, старательным учеником, но не имел авторитета среди сверстников, потому что не мог постоять за себя ни физически, ни психологически, а потому постоянно являлся предметом их постоянных насмешек и придировок.

Анализ конкретного межличностного, деструктивного по содержанию конфликта позволил, опираясь на предложенную нами классификацию, увидеть, что этот поведенческий конфликт, диагностируемый в данном случае как конфликт личностного самоутверждения, всего лишь внешний событийный контекст проявления внутриличностного конфликта заниженной самооценки Альберта Д. и неспособности Сергея К. к положительному самоутверждению, который мы обозначили как статусно-ролевой конфликт, направленный на обладание или поддержание желаемого статуса в группе сверстников.

Столкнувшись с подобной жизненной метаморфозой, мы в первую очередь воздействовали на Сергея как неформального лидера, поскольку в случае с Альбертом изменить ситуацию мгновенно было невозможно, требовалась более длительная и кропотливая педагогическая работа, направленная не только на поддержку, но и дальнейшее индивидуальное сопровождение старшеклассника. На первых порах через свой предмет мне удалось заинтересовать Сергея, и он составил реальную конкуренцию Альберту своими блестящими ответами на семинарских занятиях. Одноклассники были удивлены интеллектуальными способностями того и другого. В случае с Сережей посредством ситуации успеха были созданы условия для переключения его отрицательного самоутверждения в положительное, и в дальнейшем предоставлена возможность поддерживать желаемый статус в социально приемлемой форме. К примеру, его увлечение спортом, как оказалось, разделяли многие, и он смог проявить себя в качестве лидера в школьной команде старшеклассников по волейболу. Старшеклассник нуждался в реализации созидательных потребностей и подтверждении своей уникальности. Успешному в спорте, не лишённому и других способностей, ему хотелось проявить себя и в школе в среде одноклассников, но ничего другого, кроме самоутверждения за счет унижения и оскорбления более слабого, ему не представилось. Если бы Сергею не была дана возможность положительного самоутверждения, то неизвестно, во чтобы это вылилось в дальнейшем.

В ситуации с Альбертом, находящимся длительное время в затяжном внутриличностном конфликте, требовались осторожность и педагогический такт, поэтому был применен прием моральной поддержки и укрепления веры в собственные силы. В ходе уроков и во внеучебной деятельности создавались педагогические ситуации, в которых Альберт мог проявить себя с наилучшей стороны, так он удивил одноклассников не только своей эрудицией на учебных занятиях, но и поделился, как оказалось неординарным увлечением кулинарным искусством и др. Обретя веру в собственные силы, Альберт смог преодолеть собственное равнодушие к происходящему вокруг него, когда он чувствовал себя лишним, неполноценным. Это проявилось в том, что, замечая уважение товарищей и учителей, он стал расти и в своих глазах, пробудилось чувство собственного достоинства. Альберт, наконец, поверил в свои силы. Постепенно он избавлялся от чувства недовольства, которое испытывал ранее в общении со сверстниками. Более того, он сблизился со многими, и я часто заставляла ситуации, когда одноклассники обращались за помощью к Альберту объяснить задание либо просто болтали о своих проблемах, чего ранее и представить было невозможно.

Несмотря на то, что В. А. Сухомлинский вполне обоснованно называл удавшиеся беседы педагога и воспитанников «трудным счастьем», «радостью работы, рожденной в муках» [6, с. 142], словесные формы работы все же нельзя считать единственным и универсальным средством продуктивного разрешения конфликтов. Педагогическая практика А. С. Макаренко и результаты нашего исследования убеждают, что возникающие деструктивные конфликты следует использовать в качестве инструмента воспитания старшеклассников и механизма их личностного развития та-

ким образом, чтобы воспитательное воздействие не было столь явным и не сводилось бы к разговору по поводу поступка. Самодовлеющее значение в старшем возрасте имеет поиск идентичности, связанный с желанием найти ответ на вопрос: «Кто я такой и что я могу?», их нахождение становится решением задач взросления и, следовательно, продуктивного разрешения конфликта. Абстрактно-логическое мышление, которое формируется к старшей ступени обучения, позволяет школьникам погружаться в себя и исследовать свой внутренний мир. Именно поэтому старший школьный возраст является благоприятным для формирования готовности к продуктивному разрешению конфликтов.

Литература

1. Кон И. С. Психология старшеклассника: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1980. 192 с.
2. Макаренко А. С. Педагогическая поэма // Собр. соч.: в 5 т. Т. 1 / под ред. А. Терновского. М.: Правда, 1971. 430 с.
3. Рудакова И. А., Жильцова С. В., Филипенко Е. А. Конфликтология для педагогов. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 155 с.
4. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М.: Просвещение, 1991. 128 с.
5. Симонова Л. В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их разрешения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1989. 19 с.
6. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека / сост. О. В. Сухомлинская. М.: Педагогика, 1990. 288 с.
7. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие: Европ. ин-т экспертов. СПб.: Полиус, 1998. 639 с.