

ИЗУЧЕНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

© 2008 Т.А.Морозова

Самарский государственный педагогический университет

В статье представлены результаты изучения проблемы возрастающей конфликтности школьного социума с точки зрения причинной обусловленности возникновения столкновений в системах «учитель-ученик», «ученик-ученик», «учитель-родители», «учитель-учитель», «учитель-администрация», выделены специфические трудности современного педагога в условиях конфликта в школе и пробелы в конфликтологической подготовке учителя начальных классов, а также обозначена позиция автора по оптимизации профессионального обучения будущих специалистов в условиях вуза.

Современная школа является динамичным социумом и важнейшей воспитательно-образовательной средой для подрастающего поколения, которая интенсивно развивается, модернизируется, стремясь не только соответствовать запросам нынешнего общества, но и предвидеть, формировать новые. В тоже время, испытывает влияние и противостоит многим негативным социально-экономическим факторам: 1) Неблагоприятная экономическая и социально-политическая обстановка в стране и регионах, недостаток финансирования и технического обеспечения МОУ. 2) Непоследовательность соблюдения принципов государственной политики в образовании. 3) Кризис современной семьи как воспитательного института, занятость родителей и заброшенность детей. 4) Возросшая напряженность в отношениях между людьми в социуме, в т.ч. межэтнические разногласия и нестабильность и т.д.

А также – содержательное и методическое несовершенство учебно-воспитательного процесса; «неотредактированность» формальных и неформальных отношений в школьном социуме; недооценка значения развития личностной индивидуальности учащихся и учителей¹, возросшая напряженность в межличностных отношениях в школьном социуме и др. выливаются в проблемы выстраивания человеческих отношений и внешне активизируются в виде различно-

го рода конфликтов: между учителями и администрацией, между родителями и учителями, учителями и детьми и т.д.

По результатам проведенного нами опроса учителей начальных классов г.Самары и Самарской области было выявлено единогласие мнения педагогов (50 человек) по поводу наличия и стремительного роста конфликтности, в т.ч. и в начальной школе. Почти половина опрошенных (42,0%) опрошенных считают доминирующими конфликты в системе «учитель-ученик», объясняя их со стороны *учителя*:

- непониманием мотивов поведения ребенка;
- низким уровнем эмпатических способностей обучающего;
- недостаточным учетом индивидуально-психологических особенностей;
- временной регламентацией урока и необходимостью в короткий срок отреагировать на ситуацию.

Со стороны *учащихся* это объясняется:

- слабой учебной мотивацией, отсутствием желания и интереса к учебе, нарушением дисциплины, неготовностью ребенка к школе;
- наличием проблем в эмоциональном и личностном развитии;
- невоспитанностью части детей класса;
- неподготовленным домашним заданием;

Более трети педагогов (35,0%) в системе «*ученик – ученик*» в качестве причин конфликтов выделяют:

- непонимание детьми друг друга;

¹ Баныкина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития // Современная конфликтология в контексте культуры мира. – М.: 2001.

- стремление и борьбу за лидерство в классе;
- отсутствие атрибутов социального благополучия (сотовые телефоны, одежда, деньги ...);
- агрессивность и социально-педагогическую запущенность ребенка;
- утверждение власти «силы» со стороны более физически развитых или старших детей в классе;
- разновозрастный и многонациональный состав учащихся класса;
- обиду словом, зависть и т.д.

На второе место по частоте возникновения разногласий большинство респондентов ставят конфликты «учитель – родители», истоками которых в целом выступают:

- разные уровни общей и педагогической культуры;
- несогласованность стратегии и тактики воспитания («педагогический разнобой»);
- непонимание родителями сложности учебно-воспитательного процесса, зависимости его эффективности от многих факторов, помимо школы и семьи;
- различия в отношении к ребенку как к личности;
- отрицательное отношение родителей к школе, иждивенческая позиция семьи («старые счеты», взгляды «высокооплачиваемых родителей» на «бедного» учителя как на человека из сферы обслуживания, претензии типа «школа, а не семья обязана...»);
- национальные различия.

Таким образом, конфликт между учителем и родителями часто проявляется как стремление учителя утвердить свой профессиональный статус, а родителя – защитить своего ребенка.

В процессе школьного обучения педагогами начальной школы не выделяется как причина детской конфликтности и не учитывается при организации учебной деятельности ярко выраженные гендерные особенности учащихся, заключающиеся в преобладающем интересе у мальчиков к процессу и собственному результату, а не к оценке учителя, что наиболее значимо именно для девочек.

Кроме того, рассматривая процесс полоролевой идентификации младших школьников, необходимо отметить более адекват-

ную полу ситуацию именно для девочек, поскольку в большинстве случаев учительница выступает не только в функционализированной роли, но и как личность интимно значимая, как образец ментального поведения, часто рассматриваемый в одном ряду с материнским образом. В то же время с переходом к школьной жизни с ее возможностями самоутверждения и самоактуализации для мальчиков не только не открывается перспектива обнаружения и присвоения новых средств идентификации, но и становится дополнительным фактором непродуктивной конфликтности (Б.И.Хасан). Это связано с тем, что учительница для младшего школьника обычно выступает как фигура функциональная и довольно отчужденная, мало способствующая формированию полоадекватного самоотношения. Мальчики вынуждены (несмотря на субъективную, личностную значимость отношений с педагогом) выбирать жесткие формы полоролевого поведения лишь потому, что это один из немногих каналов реализации «мужского» поведения в школе.

Последние места в рейтинге частоты встречаемости разногласий занимают конфликты в системах «учитель – администрация» и «учитель – учитель».

Анализ практического опыта и результатов опроса учителей выявляет, чаще всего, не только низкую конфликтологическую компетентность, но и слабую подготовленность специалистов в области педагогической конфликтологии, проявляющуюся в неумении управлять школьными конфликтами, оптимально выстраивать отношения, используя технику открытого разговора, конструктивного спора, убеждения и диалогового общения, что негативно сказывается на дальнейшем взаимодействии, организации учебно-воспитательного процесса. На наш взгляд, сложившаяся ситуация объективно связана со сравнительно недавним появлением такой области знания как «Педагогическая конфликтология» и появлением в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования содержательного компонента процесса профессиональной подготовки специалистов к конфликтологической деятельности. Это подтверждают и педагоги начальных классов (лишь 2 респондента из 50 освоили курс

«Конфликтология» на предыдущей ступени профобучения), проявляя желание пройти курс повышения квалификации по данному направлению.

Анализ полученных нами данных в процессе пилотажного исследования позволяет сделать следующие основополагающие для дальнейшей теоретико-экспериментальной работы выводы:

1. Большинство педагогов в настоящее время ощущают существенный недостаток знаний о сущности конфликта, специфике его возникновения, протекания в воспитательно-образовательной среде школы, возрастных и индивидуальных особенностях вовлеченных в него детей и взрослых, способах урегулирования конфликта, использования его воспитательно-развивающего потенциала. Лишь треть опрошенных фиксируют у себя выраженное отношение к конфликту как к источнику развития какого-нибудь явления, несовершенство которого он вскрывает. При этом 75,0% респондентов не стремятся обострить конфликтную ситуацию, связанную с учебной деятельностью школьника, избегают ее, поскольку не знают, как ее конструктивно разрешить, управлять ею, не видят в конфликтной ситуации воспитательного потенциала.

Сравнительно-сопоставительный анализ оценки знаниевого конфликтологического компонента в выборке учителей-практиков и студентов 4 курса факультета начального образования Самарского государственного педагогического университета позволяет констатировать отсутствие существенных различий в степени выраженности по большинству показателей. Оценки выше среднего присутствуют в выборке педагогов лишь по показателю установления психологического контакта с учащимися и соотношению объекта конфликта с системой педагогических ценностей, что обусловлено наличием опыта педагогической работы (в среднем – 17 лет).

2. На настоящий момент времени учителя начальной школы испытывают существенные трудности в определении и реализации наиболее конструктивного способа разрешения конфликтов во всех системах: учитель – ученик, учитель – родитель, ученик – ученик и т.д., в определении альтернатив ус-

тоявшимся стереотипам реагирования на противоречия.

Поскольку особенностями любого педагогического конфликта является проявление чувствительности педагога к приоритетным противоречиям учебно-воспитательного процесса и управление им, то инвариантность поведения обучающего негативно сказывается на эффективности учебно-воспитательного процесса и на субъектной составляющей этого процесса.

Конструктивное протекание конфликта, предполагающее совместную концентрацию усилий сторон на преодоление возникших противоречий, в своих главных чертах сходно с процессом творческого мышления. Как и решение творческих задач, оно осуществляется в несколько этапов: от познания проблемы и неудачных попыток решить ее традиционными средствами – к озарению, позволяющему увидеть проблему в новом ракурсе и найти ее решение. Повышенный эмоциональный тонус, возникающий в ситуации конфликта, зачастую, приводит к снижению роли интеллектуального компонента участников педагогического процесса.

3. Большинство респондентов (80,0%) отмечает систематически возникающие трудности в ситуации педагогического конфликта. Они проявляются:

- в осложнениях коммуникации с ребенком, родителями и коллегами, непонимании друг друга;
- в сложностях выбора тактики поведения, зачастую сопровождающихся растерянностью и дезориентированностью учителя;
- в ощущении профессиональной некомпетентности и личностной несостоятельности, стихийности протекания событий;
- в возникновении негативных эмоциональных переживаний, спектр которых варьируется от неудобства, напряжения, расстройства, через стресс, обиду и злость до бессилия и беспомощности педагога в конфликтной ситуации.

Наличие вышеперечисленных проявлений, на наш взгляд, объективно детерминировано повышенной напряженностью и стрессогенностью педагогической деятельности, с одной стороны, а с другой – субъектно-низким уровнем развития стрессо- и кон-

фликтоустойчивости учителя. Именно формированию и укреплению данных внутренних характеристик должно быть подчинено обучение и воспитание будущих специалистов в области образования, что, в свою очередь согласуется с мнением Ю.М.Орлова о том, что «начинать образование и воспитание будущего учителя необходимо с формирования умения сохранять здоровье детей и свое собственное. До 95 % причин отставания детей в школе связаны с плохим состоянием их здоровья, а страдания этих детей чаще всего порождены невежеством, равнодушием, а то и жестокосердием людей, призванных сеять разумное, доброе, вечное»².

4. С поступлением в школу ребенок становится подверженным все возрастающему влиянию окружающих, находящихся за пределами семейного круга. В этом процессе важной оказывается роль школы, которая, наряду с обучением ребенка, обеспечивает ему важный опыт приобретения навыков социального поведения.

В.В.Давыдов отмечает важнейшее противоречие формирования личности ребенка на данном этапе: с одной стороны, растет способность управлять собственным поведением, а с другой – он достаточно безоговорочно, с полной готовностью стремится следовать за нравственными образцами, даваемыми взрослыми. Вот почему огромна роль личного примера тех взрослых, с которыми ребенок находится в постоянном общении и которые выступают в роли нравственного арбитра.

Важно подчеркнуть, что, в отличие от конфликтных событий в среде взрослых, конфликтогенные события в школьной действительности переживаются острее. И дело не только в существовании извечной истины – «конфликта отцов и детей». Столкновения школьников и педагогов вплетены в ткань учебно-воспитательных ситуаций и выступают как фактор формирования специфических компонентов социального опыта воспитанников.

Большое влияние на конфликтное поведение школьников оказывает личность учителя. Ее воздействие может проявляться в различных аспектах.

Во-первых, стиль взаимодействия учителя с другими учениками служит примером для воспроизводства во взаимоотношениях со сверстниками. Исследования показывают, что стиль общения и педагогическая тактика первого учителя оказывают заметное влияние на формирование межличностных отношений учащихся с одноклассниками и родителями. Личностный стиль общения и педагогическая тактика «сотрудничество» обуславливают наиболее конструктивные и малоконфликтные отношения детей друг с другом, а также содействуют формированию способности самих учащихся самостоятельно разрешать межличностные конфликты, т.е. конфликтной компетентности младших школьников. Однако этим стилем владеет незначительное число учителей младших классов. Учителя начальных классов с выраженным функциональным стилем общения придерживаются одной из тактик («диктат» или «опека»), которые усиливают напряженность межличностных отношений в классе. Большое количество конфликтов характеризует отношения в классах «авторитарных» учителей и в старшем школьном возрасте.

Во-вторых, в современном обществе до сих пор существует иллюзия возможности недопущения конфликтов в связи с их разрушительностью, травмирующими эффектами и пр., что в свою очередь выступает в виде актуализированной потребности не только учителей-практиков, но и профессионализирующейся молодежи (студенты 3,4 курсов) быть вооруженными знаниями и умениями именно к предотвращению, избеганию конфликтов. Данное стремление исходит из древнейших принципов самосохранения человека, адаптации к внешнему миру и соответствует жизненному принципу «Лучше худой мир, чем добрая ссора», что, с одной стороны, вполне оправданно. Но доминирование такого подхода к существованию в социуме вообще и в школе в частности, приводит, по мнению Б.И.Хасана, к разрешению противоречий все теми же архаическими способами: от конфронтации с соответствующим ей стремлением к победе до избегания с его психотравмирующими переживаниями поражения, что и раньше.

Анализ результатов диагностики стиля поведения в конфликте по методике К.То-

² Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: 2000.

маса позволяет констатировать превалирование стратегии избегания конфликта у учителей начальных классов (педагогический стаж составляет в среднем – 17 лет) в 42,0% случаев, при этом, 32,0% респондентов предпочитают сотрудничество в разрешении возникающих противоречий; 21,0% – компромисс как наиболее эффективные паттерны поведения в конфликте.

Аналогичные исследования Л.А.Петровской³ выявили существование менее утешительных фактов: 55,0 % опрошенных учителей обозначают свою позицию в конфликте с учащимися как «сотрудничество» и только 5,0 % учащихся, включенных в контакт с этими учителями, характеризуют позицию своих наставников в конфликте с ними таким же образом, то есть как сотрудничающую.

Имея доминирующую потребность в овладении умением избегать конфликты, будущие учителя начальных классов предпочитают компромиссное решение проблем, что составляет 57,0% опрошенных в выборке, стратегия сотрудничества в спорной ситуации реализуется у 22,0% респондентов 20 лет, лишь 13,0% и 8,0% студенческой аудитории избегают актуализации противоречий и стремятся приспособиться к оппоненту. Таким образом, профессионализирующиеся молодые люди не имеют столь жестко заданной защитой от конфликта и обладают большим потенциалом к развитию стратегии сотрудничества и формированию конструктивной педагогической конфликтной позиции.

Взаимодействуя с ребенком, взрослые, способствуют накоплению значительного опыта участия, проигрывания определенных стилей конфликтного поведения и соответствующих переживаний. Транслируя в рамках определенных педагогических ситуаций и стратегий свой опыт и свою компетентность в области разрешения конфликтов, мы передаем свое отношение к данному социальному педагогическому явлению, свои страхи и зачастую свою некомпетентность, формируя при этом аналогичные способы поведения в конфликте у подрастающего поколения.

В то же время компетентностный подход, внедряемый в настоящее время в российскую школу в ответ на существенные изменения в системе требований социума к подрастающему поколению, позволяет с учетом возрастных ступеней обучения и современных социальных требований формировать как ключевые, так и общепредметные, предметные компетенции – составляющие «взрослых» компетенций, чтобы учащемуся не только готовиться к будущему, но и жить в настоящем, осваивая эти компетенции с образовательной точки зрения. Согласно А.В.Хуторскому⁴, в содержание одной из семи основных ключевых компетенций – коммуникативной – должны быть освоены в соответствующих образовательно-воспитательных условиях и реализуемыми школьниками такие компоненты, как:

- владение способами совместной деятельности в группе, приемами действий в ситуациях общения; умениями искать и находить компромиссы;

- владение способами взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; выступать с устным сообщением, умение задать вопрос, корректно вести учебный диалог, что в более старшем возрасте, на наш взгляд, трансформируется в способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, проявлять толерантность, принимать различия и готовность жить в многокультурном обществе, не теряя собственной исторической ментальности. Приведенные выше компетенции считаем необходимым рассматривать в качестве показателей конфликтной компетентности учащихся, складывающихся в проектируемом учителем образовательно-воспитательном процессе. В связи с этим в профессиональной подготовке специалистов в области образования становится особенно актуальным создание студентом умения «формировать конфликтную компетентность как способ-

³ Петровская Л.А. Гуманистическая ориентация педагогического общения и современная школа // Инновационное обучение: стратегия и практика. – М.: МГУ, 1994.

⁴ Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

ность учащегося»⁵, а это невозможно при отсутствии сложившейся профессиональной конфликтной компетентности будущего педагога.

По мнению В.И.Андреева, «одна из характерных особенностей педагогической деятельности учителя заключается в том, что он должен овладеть не только теорией и современной технологией обучения и воспитания, но уметь разрешать конфликты, которые чаще всего возникают на межличностном уровне»; «К сожалению, в отечественных учебниках педагогики мало внимания уделялось проблеме конфликтов и практически учитель остался не подготовленным к их эффективному разрешению»⁶. Следуя логике автора, педагог будет готов успешно реализовывать профессиональные функции только тогда, когда овладеет методами разрешения межличностного конфликта, причем в процессе взаимодействия учитель – ученик, учитель – родитель, учитель – учитель, ученик – ученик. Однако мы считаем, что такая позиция является односторонней и не может обеспечить сформированность конфликтологической компетентности учителя. Остается не востребован ее внутренний план, а именно внутриличностные конфликты и их роль в профессиональном становлении педагога, а также формирование в противовес установившейся в нашем обществе позиции «конфликтофобии» (Б.Х.Хасан) *конструктивной конфликтной позиции специалиста*, представляющую собой систему отношений и оценок конфликтологического опыта, конфликтной реальности и перспектив, которые определяют направленность конфликтных действий, поведения специалиста. Ключевое значение для конструктивной конфликтной позиции имеют ценностные ориентации и профессиональные цели в профессиональном конфликте, которые оказывают влияние и на динамические и структурные характеристики конфликта (Н.В.Самсонова).

Поскольку профессиональная компетентность большинством современных исследователей определяется как интегральная

профессионально-личностная характеристика, выражающая готовность и способность педагога выполнять профессиональные функции, проявляющаяся в характере субъектности, стиле педагогической деятельности и педагогической квалификации, в рациональном использовании цивилизованного опыта по развитию личности обучаемого, ее формирование у студентов проходит в течение всего периода обучения в вузе и носит уровневый характер: компетенции – готовность – компетентность.

Профессиональная компетентность учителя определяет уровень педагогической готовности к деятельности и является проявлением профессионализма, в котором сочетаются элементы профессиональной и общей культуры, опыта, стажа деятельности и педагогического творчества.

В настоящее время сложилось два подхода в подготовке к разрешению конфликтов:

- изучение имеющегося передового педагогического опыта;
- второй – овладение знанием закономерностей развития конфликтов и способами их предупреждения и преодоления (путь более трудоемкий, но более эффективный, так как дать «рецепты» на всевозможные типы конфликтов невозможно).

Основываясь на том, что стерженеобразующим компонентом профессиональной компетентности является личностный уровень профессионала, считаем, что выбор педагогических форм, методов, средств, разработка технологий подготовки будущих педагогов должны быть детерминированы дальнейшим развитием личности студента, его мышления, формированием необходимой мотивации и профессионально-важных личностных качеств, приобретением профессиональных умений, навыков, практического опыта, способности активно преодолевать возникающие препятствия и творчески решать возникающие проблемы, не теряя при этом личного достоинства. Таким образом, изучение предметов становится не самоцелью, а лишь средством развития будущих учителей, обеспечения основ возникновения профессиональной, и в том числе, конфликтологической компетентности.

При организации обучения мы выделили следующие этапы:

⁵ Хасан Б.И. Сергоманов П.А. Психология конфликта и переговоры. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

⁶ Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: 2000. – С.50б.

○ теоретический – на лекционных занятиях студенты знакомятся с историей конфликтологических идей в философии, социологии и психологии, сущностью понятия «педагогический конфликт», с его отличительными особенностями, с возможностями его применения как диагностического средства, средства развития коммуникативной компетентности учащихся, его конструктивном потенциале и необходимости, неискоренимости и необходимости в образовательной среде;

○ методический – в процессе практических занятий студенты овладевают методикой проведения тестов на определение степени стрессоустойчивости, конфликтности, фрустрированности, приемами техники психической саморегуляции, обучаются составлению карты конфликта, решению педагогических задач, моделированию ситуаций столкновения и конструированию тактик поведения, реагирования;

○ тренировочный – на занятиях, которые проводятся в форме деловой, ролевой игры, тренинга студенты отрабатывают способы конструктивного реагирования в конфликте, конструируют и нестандартно мыслят;

○ контрольно-рефлексивный – самостоятельная аналитическая работа по конфликтным ситуациям обыденной жизни и профессиональной деятельности (в рамках педагогических практик).

На основе вышеперечисленного, мы строим профессиональную подготовку будущих специалистов, способных работать в условиях современного образования, направленных на сотрудничество, отличающихся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовых к межкультурному взаимодействию, обладающих чувством ответственности за судьбу страны, успешных педагогических кадров.

THE STUDY OF PRIMARY SCHOOL TEACHER CONFLICT-SOLVING TRAINING

© 2008 T.A.Morozova

Samara state pedagogical university

The article presents the survey results of the problem of increasing conflicts in a school community. The author explains reasons of those conflicts in «teacher-pupil», «pupil-pupil», and «teacher-parents», «teacher-teacher», «teacher – administration» systems. The article also defines main difficulties a modern teacher faces while dealing with those conflicts which result from primary school teachers' insufficient conflict-solving training. The author suggests possible ways of optimization of future specialists' professional training at a university.