

Оказание психологической помощи педагогам в овладении превентивной стратегией разрешения конфликта.

В деятельности педагога возникает немало сложных ситуаций, от степени успешности разрешения которых в значительной мере зависит эффективность учебно-воспитательного процесса. Ни учителя, ни учащегося нельзя рассматривать вне ситуации общения. Однако значительная часть педагогов (по нашим данным — около 70%) видит причину возникновения конфликтных ситуаций в учащихся. Отсюда — отказ учителя занимать активную конструктивную позицию в разрешении конфликта. Другая трудность разрешения подобных ситуаций состоит в том, что в них нередко происходит дисбаланс содержания конфликта, который первоначально проявляется как конструктивный, а затем трансформируется в деструктивный.

Проблематичным представляется и то, что педагоги в условиях послевузовского образования повышают свою квалификацию в большей мере в предметной, методической, дидактической областях и в меньшей — в коммуникативной сфере, поэтому они не всегда могут адекватно распознавать трудные ситуации и успешно их разрешать, а в случае необходимости — эффективно предотвращать их возникновение. Следовательно, возникает вопрос: каким образом может учитель строить свои отношения с учениками, чтобы управлять ситуацией в целях предупреждения деструктивного конфликта. Ибо именно превентивная стратегия позволяет педагогу избежать раздражения и разочарования, которые неизбежны при неадекватных действиях и последующих безуспешных попытках наладить расстроившиеся взаимоотношения. Обучаясь мерам профилактики деструктивных конфликтов, учитель может узнать, какие последствия имеют определенные слова и поступки, высказанные и совершенные в педагогической ситуации, а самое главное — научиться видеть связь между своими действиями и последствиями. Как показывает наша 15-тилетняя практика обучения педагогов конфликтологии, сами они далеко не всегда могут овладеть такой превентивной стратегией.

В целях оказания психологической помощи педагогам в овладении стратегией предупреждения возникновения деструктивных, дисфункциональных конфликтов нами предпринимается попытка создания ситуационной модели **управления** конфликтом. В качестве теоретического обоснования такой модели использованы основные положения "Метода взрыва" А.С.Макаренко (1978), "Методики перелома отношений" А.Ю.Гордина (1977), "Техники создания проблемных ситуаций в учебно-воспитательном процессе" М. Ю.Красовицкого (1984), а также ситуационной модели руководства Ф. Фидлера (1965), ситуационной теории лидерства "путь — цель" Т. Митчела и Р.Хауса (1974), ситуационной модели лидерства "теория жизненного цикла" П.Херси и К. Бланшара (1982), модели принятия решения руководителем В.Врума и Ф. Йеттона (1978), теории "поля" К. Левина (1936), концепции "ситуационно зависимого поведения" Х.Хартшорна и М.Мэя (1929).

Одной из исходных концептуальных предпосылок в нашей работе является также теория эскалации деструктивного решения конфликта М.Дойч (1973) Деструктивный выбор (действие) участника ведет к деструктивному выбору и у его партнера, что, в свою очередь, еще более усиливает состязательную склонность первого участника. Этот процесс происходит в форме спирали, которая характеризуется все усиливающимся нарушением межличностных отношений участников взаимодействия. М.Дойч показал, что восприятие двух противоборствующих противников теряет свою чувствительность к ситуации в ходе эскалации. Участники больше не видят оттенки, полутона и нюансы событий, а воспринимают ситуацию в черно-белых тонах. Особенно страдает чувствительность по отношению к характеристикам, которые связаны с оппонентом. Участники видят только то, что отличает их. Поляризация проявляется и в том, что восприятие ситуации происходит в категориях "или — или", или "выигрыш — проигрыш"

Рассматривая ситуационную детерминацию педагогического решения, следует отметить, что конфликтная ситуация является производной от одновременного действия трех факторов, субъекта, социума, деятельности. Многоплановая

категоризация ситуации предполагает исследование указанных факторов в их целостности, т.е. посредством выявления связей целого с частями и частей между собой. Необходимость знания особенностей соотношения этих факторов обусловлена важностью создания развивающих социальных ситуаций. Так, К.Левин в своей "Теории поля" убедительно доказал легкость и эффективность изменения индивидуумов, собранных в группу, по сравнению с каждым из них в отдельности. К.Левин пришел к твердому убеждению, что большинство качественных изменений в установках личности происходит в групповом, а не в индивидуальном контексте. Он утверждал, что для того, чтобы выявить и изменить свои неадаптивные установки и выработать новые формы поведения, люди должны учиться видеть себя такими, какими их видят другие.

К. Левин, Ф.. Перлз, В.Франкл, К.Роджерс, А. Маслоу и другие психологи, ориентированные на поиск средств повышения уровня социальной адаптированности, отказались от каузального подхода, поиска в поведении ответа на вопрос "почему?", при котором человек рассматривается как пассивная "пешка", управляемая силами среды, и сосредоточились на изучении взаимодействия активной личности и среды, поиске в поведении ответов на вопросы "что?" и "как?". Ответы на вопрос "почему?" обращают наши взоры в прошлое, а поиск ответов на вопросы "что?" и "как?" побуждает находить собственные ресурсы в настоящем, исходя из адекватного понимания целей образования. Если мы определяем образование как совокупный процесс обучения, воспитания и развития, направленный на формирование личности, то, следовательно, признаем доминирующей ориентацию на учащегося как основного Заказчика. Такой подход повышает требования к педагогу и создает условия для плодотворного сотрудничества педагога и психолога, в частности в области предупреждения деструктивных конфликтов.

С учетом отмеченных теоретических положений нами была разработана и реализована следующая программа психологической поддержки учителя: исследование деструктивных педагогических ситуаций, создание теории предупреждения деструктивных конфликтов, проведение учебных занятий с

учителем по формированию превентивных действий. Цель психологического анализа 3950 трудных для разрешения педагогических ситуаций (с деструктивным содержанием) заключалась в выяснении условий, причин, закономерностей, механизмов, средств, функций и других особенностей деструктивных конфликтов.

На основании полученных нами эмпирических данных подготовлена теория предупреждения деструктивных конфликтов в педагогическом процессе. Основу теории составляют следующие компоненты: принятие ответственности за возможное возникновение конфликта; когнитивные, эмотивные, рефлексивные и регулятивные меры профилактики; креативность и самоактуализация личности педагога. С опорой на данную теорию спроектирована педагогическая технология, существенное значение в которой отводилось обучению видеть собственную конструктивную "сверхзадачу", соотносить с ней свои поступки и корректировать возможные деструктивные действия.

Под деструктивным способом разрешения конфликта нами понимается вытеснение или псевдоразрешение конфликта, а также разрешение конфликтной ситуации при помощи неприемлемых с точки зрения моральных и правовых норм общества действий в отношении себя или других. В зависимости от степени устойчивости применения деструктивных способов можно говорить о конфликтности педагога.

Вводя понятие "конфликтность", следует отметить, что существует очень мало исследований, в которых упоминался бы данный термин. В некоторых из них под конфликтностью понимается частота или интенсивность конфликтов, наблюдаемых у данной личности или в данной группе. Причем в определенных случаях конфликтность может выступать как показатель позитивного развития группы. Конфликтность зависит от величины коллектива и можно выделить факторы, влияющие на уровень конфликтности. Это — объективные характеристики педагогической деятельности (содержание, способ организации) и

психологические особенности личности учителя, среди которых выделяют функциональные, отражающие требования в профессиональной деятельности (они играют решающую роль в возникновении конфликтов между педагогами и учащимися), и нравственно-коммуникативные особенности, отражающие требования в межличностном общении (они показывают наибольшее влияние на внутригрупповом уровне). Рассматривая конфликтность педагогического коллектива, следует отметить, что степень конфликтности выше во взаимодействии подчиненных с руководителями, чем во взаимодействии внутри коллектива. Конфликтность на горизонтальном уровне определяется нравственно-коммуникативными навыками, в то время как на вертикальном уровне повышается роль функциональных факторов. По мере возрастания степени взаимосвязанности совместной деятельности усиливается влияние профессионально-деловых качеств (функционального фактора) на конфликтность и уменьшается влияние нравственно-коммуникативных качеств.

В проведенной под нашим руководством работе М.А.Разумовой (1995) конфликтность определяется как свойство личности, проявляющееся в потребности поиска конфликтных ситуаций, которое характеризует личность как неспособную принять точку зрения оппонента и найти конструктивное решение для избежания перерастания конфликтной ситуации в инцидент. Каждая личность характеризуется определенным уровнем конфликтности, причем уровень конфликтности может повыситься под влиянием неблагоприятных обстоятельств. Анализ операционализации конфликтности позволил нам выделить те признаки — когнитивные, эффективные, рефлексивные, поведенческие, — по которым можно судить о существовании конфликтности у данной личности и об особенностях ее проявления.

На когнитивном уровне — это искаженное восприятие ситуации, намерений других людей; неспособность выйти за пределы ситуации:

недостаточный анализ ситуации, негативная оценка поведения оппонента.

На аффективном уровне — отсутствие контроля над своими эмоциями, низкое самообладание, нетерпимость к недостаткам. На рефлексивном уровне — неадекватная самооценка, предубеждение по отношению к другим людям, отсутствие критичности по отношению к своему поведению, пренебрежение последствиями своих поступков. На поведенческом уровне — негибкость поведения при достижении целей, импульсивность, агрессивность, доминантность и давление на оппонента, неумение планировать и корректировать свое поведение.

На основании такого подхода нами выделены следующие меры профилактики деструктивных конфликтов:

Когнитивные — адекватное распознавание ситуации, прогнозирование развития событий, умение отделить проблему от личности, самостоятельность и гибкость мышления, избавление от собственных иррациональных идей, избегание оценок и интерпретаций в решении ситуации, переосмысление проблемы, устранение "ложного видения" ситуаций, остроумие, осмысление конструктивных способов решения ситуации, расширение рамок видения ситуации, умение обнаруживать надситуативную проблемность. Учет когнитивных мер позволил установить два основных уровня решения педагогической ситуации. Первый уровень характеризуется установлением ситуативной проблемности в решаемой педагогической ситуации. Реализация решения на данном уровне создает необходимые предпосылки для реконструкции преподавателем выполняемой педагогической деятельности. Выявление преподавателем надситуативной проблемности в процессе решения педагогической ситуации побуждает его к более глубокому осознанию собственной личности как субъекта профессиональной деятельности и, прежде всего как "субъекта морали". Данный уровень характеризуется обнаружением субъектом тех своих отношений, которые негативно отражаются на конечных результатах его педагогической деятельности. Реализация этого уровня способствует возникновению конструктивной личностной позиции при решении педагогической ситуации, обеспечивает устойчивость включенности "Я" в этот процесс. По данным экспериментального исследования (М.М.Кашапов, 1989) можно отметить, что решения педагогических ситуаций "успешными"

испытуемыми (18,1% от общей выборки 149 педагогов) характеризовались прежде всего обнаружением надситуативной проблемности.

Нравственно-эмоциональные меры — это умение быть близким к своим чувствам, коррекция астенических чувств, близость к чувствам другого, предупреждение нарастания отрицательных эмоций, своевременное избавление от эмоционального "шлейфа", аутентичность, умение заинтересовать оппонента, чувство юмора, доброжелательность, умение преодолевать эмоциональное "облако", стрессоустойчивость, адекватная смена одного эмоционального состояния другим, конфликтоустойчивость.

Рефлексивные — объективация конфликт — осознание повода, причин, механизмов, стадий развития конфликта и степени своей причастности к возникновению конфликтного взаимодействия; умение разбираться в себе самом, например, ориентировка в нарушении границ собственного "Я", слияние, ретрофлексия, интроекция, проекция; коррекция экстремальных целей, например, за любую цену быть любимым, устранение предвзятых отношений. К ситуации; самоконтроль конфликтогенных качеств, умение рационально работать со своими ожиданиями, например, конструктивная переработка собственного опыта, осознание необходимости избавления от утверждений - особенно важно освободиться от тех утверждений, за которые очень держишься; - умение принимать людей такими, какие они есть.

Организационно-волевые - конструирование ситуации в соответствии с собственными целями; структурирование ситуации в соответствии с социально позитивными целями; многоплановость поведения; координация усилий других людей по разрешению ситуации; настойчивость, целеустремленность; саморегуляция дистрессовых состояний; умение "держат паузу"; умение пойти на компромисс; способность управлять ситуацией, умение взять ситуацию под контроль.

Связующим звеном этих четырех мер является процесс осознания личностью педагога переживаемых им состояний и принятие на себя ответственности за происходящее в данной ситуации. Увидеть существующие взаимосвязи, осознать

их ^и принять меры к своевременному педагогическому и психологическому воздействию часто означает оказать помощь учащемуся в его истинной жизненной потребности. Ибо для учащегося оказывается важным быть услышанным. В свою очередь, учитель является личностью в той степени, в какой он сознает себя ответственным за свои поступки в конкретной ситуации педагогического взаимодействия.

Основным механизмом реализации указанных блоков превентивных действий служит творчество в профилактике и разрешении возникших в педагогическом общении затруднений.

Развитие креативности происходило с помощью ситуативного видеотренинга, который осуществлялся в условиях специально организованной межличностной среды, близкой к естественным педагогическим ситуациям. Спроектированные конструктивные конфликтные ситуации позволяли обучаемым не просто узнавать, как поступать в тех или иных ситуациях, а активно проявлять и формировать индивидуальные адаптивные превентивные стратегии поведения.

Творчески думающий и работающий педагог понимает, что нельзя улучшить себя, не улучшая своей межличностной среды. Педагогизация самой ученической среды означает переход от процесса передачи учебной информации к процессу управления, а самое главное — самоуправления развитием личности как учащегося, так и преподавателя. В ходе организации учебной деятельности моделируются условия, формирующие отношения и ученика, и учителя к учебно-воспитательному процессу как средству развития себя. В условиях сконструированных развивающих конфликтных ситуаций у субъекта накапливается опыт анализа поведения других людей и себя самого.

Для того чтобы занимаемая учителем творческая позиция была действенной, она должна пройти "социальное закаливание" в контексте его жизнедеятельности, в том числе и педагогической. В основу конструирования такой деятельности важно заложить "работающие" принципы. К ним мы относим следующие: организационные, дидактические, психолого-педагогические и психотерапевтические. Реализация этих принципов, как показывает наша

практика, повышает эффективность овладения педагогами превентивной стратегией разрешения конфликта. Определение эффективности проводилось с помощью следующих психодиагностических процедур, разработанных под нашим руководством: Карачева И.А. "Диагностика ведущего типа реагирования" (1990), Шалаева Т.Г. "Диагностика способов разрешения конфликтных ситуаций" (1993), Разумова М.А. "Диагностика уровня конфликтности" (1995).

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ принципы:

- 1) гибкость — послевузовское образование учителей должно иметь доступ к разнообразным педагогическим технологиям и организовываться на адекватном наборе сочетаний активных методов профессионального обучения и воспитания;
- 2) должна быть создана образовательная окружающая среда;
- 3) формирование творческих способностей должно быть персонифицировано: необходимо принимать во внимание человека и его ожидания точно так же, как и контекст, в котором они формируются и развиваются.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ принципы:

- 1) самостоятельность (ограничение зависимости учителя от школьной администрации);
- 2) эффективность (обеспечение связи между целями и результатами обучения);
- 3) системность (необходимость упорядоченности знаний и умений на продуктивном уровне усвоения);
- 4) доступность (преодоление трудностей в познании действительности).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ принципы:

- 1) преломлять изложение конфликтологии через призму проблем, волнующих педагогов;
- 2) личность, которую мы психологически просвещаем, это человек изначально внутренне замотивированный на развитие качеств, необходимых для творческой деятельности;
- 3) принцип "помогающего отношения"; он означает отсутствие агрессивности в учебной деятельности, пресечение агрессивности в любой форме ее проявления,
- 4) принцип контекстуализации: когда преподаватель конфликтологии чему-

нибудь обучает, он часто берет это из определенного контекста, в котором это обычно находится. Важно оперативно контекстуализировать сформированное креативное качество, чтобы адаптировать его к тем типам ситуаций, где оно будет полезно.

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ принципы:

- 1) ответственность в обучении; 2) самоактуализация;
- 3) гармонизация становления креативности (способность к контакту с самим собой и с миром);
- 4) ориентация на самодостаточность личности педагога (профилактика нарушений границ "Я": интроекция, слияние, проекция, ретрофлексия).

Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект №96-03-04451). ,