

Опыт изучения педагогического конфликта как фактора становления смысложизненных ориентаций учителя

В. Э. Чудновский,
доктор психологических наук;
Л. И. Сутормина

Продуктивность работы учителя во многом определяется его успешностью в педагогическом общении [6]. А условием успешности общения, по мнению А. А. Бодалева, является развитие такой направленности личности, при которой «другие люди стояли бы не на периферии, а непременно в центре складывающейся у него системы ценностей» [1; 6, с. 10]). Исследователи (Коломинский, В. А. Кан-Калик и др.) отмечают, что педагогическое общение включает в себя как эмоциональные, так и ценностно-ориентационные компоненты [6, с. 53; с. 12]. Значит, общительность как свойство личности (т. е. наличие устойчивой потребности в систематическом общении с детьми) можно считать необходимым профессионально личностным качеством педагога и говорить о мотивационной готовности к педагогическому общению, когда центральное место в иерархии ценностей занимает «общение с ребенком на основании глубокого понимания его личности» [6, с. 73].

Специфика педагогического труда заключается в том, что педагог берет на себя ответственность за качество и результат межличностного общения с учениками. Взгляды, идеалы учителя не только непосредственно влияют на собственный выбор способов поведения, но и накладывают отпечаток на умы детей, формируя «менталитет» класса, что, в свою очередь, влияет на иерархию их жизненных ценностей. По мнению В. Э. Чудновского, главный профессиональный смысл учительской деятельности заключен в ее отдаленных результатах, и эта «отдаленность и делает проблему смысла жизни педагога особенно острой». «Плоды педагогической деятельности опосредованны и неоднозначны, — пишет ученый. — Необходима «проекция» сегодняшних результатов ... труда учителя в отдаленное будущее. То есть профессия педагога является одной из наиболее смыслообразующих» [9, с. 83].

Но нельзя не отметить, что образовательно-воспитательная система является сложной развивающейся, а существенными характеристиками таких систем выступают конфликтность и слабая предсказуемость. Высокая напряженность педагогического труда приводит к глубоким личностным изменениям учителя (повышенной категоричности, тревожности, ригидности и другим конфликтогенным деформациям личности).

В соответствии с теорией деятельности А. Н. Леонтьева, смысложизненные ориентации (как цели) формируются на базе высших мотивов и, в свою очередь, порождают определенный способ действий и операций, направленных на достижение целей. Таким образом, поведение учителя в конфликте находится под влиянием структуры его смысложизненных ориентаций, в особенности связанных с педагогической профессией.

Однако исследования смысложизненных ориентаций показали, что система ценностей подвергается изменениям под воздействием межличностных отношений и существенную роль в этом процессе играют разного рода конфликты. В этой связи особую важность приобретает изучение мотивов и особенностей поведения учителя в педагогическом конфликте, который может являться одним из факторов, влияющих на изменение структурно-смысловых ориентаций личности. Как писал Б. С. Братусь, «способ отношения к другому — центральная и смыслообразующая характеристика человека» [4, с. 42].

Целью нашей работы являлось изучение педагогического конфликта как фактора формирования и изменения смысложизненных ориентаций учителя к своей профессии.

Наши исследования, в которых принимали участие учителя и учащиеся X и XI классов с изучением основ психологии, проводились в средней (полной) общеобразовательной школе № 15 Балашихинского района Московской области.

На первом этапе гипотеза, выдвинутая нами, заключалась в том, что педагогические конфликты могут развиваться на почве несовпадения взаимных ожиданий, а также в результате различия в формах психологических защит, применяемых субъектами конфликта в процессе взаимодействия, что создает определенный мотивационный фон и в конечном счете вносит искажения в структуру ценностно-смысловых ориентаций.

Для проверки гипотезы и реализации поставленных задач на первом этапе были применены следующие методы и методики:

1. **Наблюдение** за поведением учащихся «психологических» классов (IX Б и XI Б) и учителей, преподающих в этих классах.

2. **Контент-анализ** мини-сочинений на тему «Мои представления о конфликтном учителе и конфликтном ученике», предложенную как учащимся, так и педагогам с целью выявить представления о конфликтном поведении субъектов педагогического взаимодействия и узнать мнения испытуемых о причинах конфликтов между учителем и учащимся.

3. **Методика семантического дифференциала** (по Ч. Осгуду), представляющая собой модификацию процедуры, разработанной Е. Э. Смирновой [8].

Данная методика позволяет изучить эмоциональное отношение школьников и учителей к собственному Я и друг к другу. Каждый объект оценивался в 7-балльных биполярных шкалах по ряду определений (в данном варианте — 8 пар). Объектом оценивания было Я: мое Я, Я учителя,

Я родителя, Я ученика. Учителя оценивают Я свое и учеников, ученики — Я свое, учителей и родителей.

Учитывая задачи нашего исследования, мы внесли в процедуру следующие коррективы: и учителям, и учащимся были предложены для оценивания 3 одинаковых объекта — учителя, мое Я, ученики. Целью данных изменений является не только изучение эмоционального отношения испытуемых к своему Я и к партнеру по общению (в данном случае — учителю для учащегося и ученику для учителя), но и оценка собственного Я в сравнении с оценкой равных себе субъектов (учащихся для ученика и учителей для педагога).

Результаты проведенной методики были сопоставлены между собой с помощью методов корреляционного анализа.

4. **Этикометрический опросник** (опробованный ранее в средней школе № 15) составлен нами, чтобы узнать, каковы представления испытуемых об идеальном партнере по общению и как они соотносят их с оценкой собственных качеств. Опросник состоял из двух частей, каждая из которых включала в себя десять пунктов. Девять пунктов были определены заранее (в соответствии с данными проведенного предварительно контент-анализа). Десятый пункт предлагалось заполнить респонденту («Какое еще качество, по Вашему мнению...»). В первой части опросника задавались качества идеального партнера по общению, значимость которых оценивалась по 9-балльной шкале. Во второй части предлагалось оценить степень негативного влияния собственных отрицательных качеств на общение с парт-

нером (также по 9-балльной шкале). Причем отрицательные качества подбирались таким образом, чтобы они по содержанию соответствовали положительным качествам, перечисленным в первой части (только теперь с противоположным знаком), и располагались под теми же номерами. Например, в первой части: под цифрой 1 указана «уверенность в себе», во второй части в пункте 1 — «неуверенность в себе».

Для учащихся и учителей были созданы разные варианты опросника. Учащимся в первой части было предложено оценить значимость качеств идеального учителя, а во второй — отрицательную значимость собственных недостатков для общения с учителями. Педагоги должны были в первой части оценить степень значимости качеств идеального ученика, а во второй — степень отрицательной значимости собственных недостатков для общения с учащимися.

После проведения опроса подсчитывалась общая сумма оценок каждого качества респондентами каждой группы. Затем вычислялся средний показатель в группе по каждому качеству. Полученные результаты оценивались следующим образом:

- в соответствии со средними показателями распределялись ранги качеств;
- сравнивался ранг каждого качества в первой и второй частях опросника;
- сопоставлялись ранги качеств, оценивавшихся в каждой из групп.

5. Опросник Плутчика — Келлермана — Конте (индекс жизненных стилей), с помощью которого можно исследовать уровень напряженности 8 основных психологических защит (замещение, регрессия, вытеснение, отрицание, проекция, компенсация, гиперкомпенсация, рационализация), изучить иерархию системы психологической защиты и оценить общую напряженность всех измеряемых защит (ОНЗ), т. е. среднего арифметического из всех измерений 8 защитных механизмов [5].

Опросник включает 92 утверждения, предполагающих один из двух вариантов ответа — «да» или «нет». С помощью ключей, относящихся к каждой из психологических защит, определяется напряженность защиты, которая равна $n/N \times 100\%$, где n — число положительных ответов по шкале данной защиты, N — число всех утверждений, относящихся к шкале. Тогда ОНЗ в целом равна $S_n/92 \times 100\%$, где S_n — сумма всех положительных ответов по опроснику. С помощью данной методики можно подсчитать наиболее высокий индекс напряженности каждой из защит у респондентов однородной группы, определить наличие или отсутствие корреляции между напряженностью отдельных защит и ОНЗ, а также сравнить данные показатели с показателями другой независимой группы.

По утверждению некоторых ученых (В. Г. Каменская, Р. М. Грановская и др.), наиболее конструктивными психологическими защитами являются компенсация и рационализация, а наиболее деструктивными — проекция и вытеснение. Использование конструктивных защит снижает риск возникновения конфликта или его обострения [3; 5].

6. Опросник Р. Томаса, использованный нами для выявления у испытуемых ведущих стилей поведения в конфликте, содержит 30 пар утверждений. Испытуемый должен выбрать одну из двух позиций, наиболее соответствующую его привычной манере поведения. С помощью ключа подсчитывается количество баллов по каждой из пяти стратегий (избегание, приспособление, компромисс, сотрудничество, соперничество). Полученная сумма свидетельствует о степени выраженности данной стратегии у испытуемого.

7. Методы корреляционного анализа использовались нами для определения значимости различий при сравнении результатов исследования в разных группах респондентов, а также для выявления взаимосвязи между разными показателями по одной и той же методике.

Исследования позволили сделать определенные выводы.

Наблюдение за поведением учащихся «психологических» классов показало, что они более доброжелательно воспринимают учителей и чаще стремятся сотрудничать с ними, причем не только по поводу учебной деятельности. Это позволило предположить, что знание основ конфликтологии снижает уровень конфликтности учащихся и способствует более

частому предпочтению конструктивных стратегий поведения в конфликте по сравнению не только с ровесниками из других классов, но и с некоторыми педагогами. Наблюдения за учителями свидетельствуют об их эмоциональном предпочтении общения с учащимися «психологических» классов.

Контент-анализ мини-сочинений обнаружил, что при оценке конфликтного учителя и ученика обе группы респондентов выделяли, прежде всего, внутриличностные особенности и особенности межличностного взаимодействия, однако акцент при описании конфликтности делался на разные признаки: педагоги большее значение придавали внутриличностным особенностям, а учащиеся — поведенческим (межличностным проявлениям).

При оценке конфликтного ученика учащиеся больше акцентировали внимание на таких проявлениях конфликта, как нарушение этики поведения, негативное отношение к учебе и школе, а учителя указали на неадекватные самооценку и уровень притязаний, эмоциональную неустойчивость, коммуникативные трудности и влияние семейных проблем.

Таким образом, обнаружилось, что при описании конфликтного поведения педагоги склонны чаще упоминать о глубинных причинах конфликта, чем о его внешней стороне.

Высказывания учащихся свидетельствуют о том, что учителя недостаточное значение придают впечатлению, которое они производят на учеников, т. е. педагоги часто игнорируют закономерности перцептивной стороны общения.

На основании проведенного контент-анализа можно сделать предположение о причинах конфликта между учителем и учащимся.

Для учащихся это следующие причины:

- нарушение норм поведения;
- недостаточно сформированная учебная мотивация;
- эмоциональная неустойчивость;
- непонимание позиций учителя, негативное к нему отношение.

Для педагогов:

- неумение управлять отрицательными эмоциями, эмоциональная неустойчивость;
- ригидность мышления (консерватизм);
- субъективизм в оценках;
- неумение или нежелание учитывать возрастные особенности учащихся;
- пренебрежение значением имиджа учителя в педагогическом общении.

Итак, можно предположить, что в результате различий в восприятии одних и тех же проявлений педагогами и учащимися конфликты в данной диаде могут принимать форму конфликтов «со смещенным основанием» (или неверно приписанных конфликтов). При этом для субъектов конфликта существуют разные объекты взаимодействия и проявляется эффект каузальной атрибуции (соответственно, поведение оппонента может неверно интерпретироваться).

В результате использования методики семантического дифференциала (по Ч. Осгуду) оказалось, что между оценкой понятий «учитель», «ученик» и статусом респондента (учитель или ученик) есть значимая связь ($r = 0,270$ и $r = 0,107$ соответственно). Связь обнаружилась также между статусом респондентов и уровнем оценки своего Я ($r = 0,087$). Следовательно, в восприятии учениками и педагогами друг друга и собственной личности существуют достоверные различия.

Этикометрический опросник позволил при сравнении мнений учащихся и педагогов между собой выявить следующее:

- ученики от учителя ожидают прежде всего справедливости (1-е место), тогда как учителю отношение к нему ученика не так важно; — и учителя, и ученики указывают на проблему взаимопонимания и ожидают друг от друга понимания почти в равной степени («понимание позиции учеников» — 2-е место, «понимание позиции учителя» — 1-е место).

— вежливость ученика имеет большее значение для учителей, чем вежливость учителя для учащихся. Причем собственная невежливость замечается учителями в большей степени (3-е место), чем подростками (8-е место);

— для учащихся важно, чтобы учитель умел находить с ними общий язык (3-е место), тогда как учитель предпочитает выполнение учащимся предъявленных к нему требований («пунктуальность и обязательность» — 3-е место), т. е. подростки ожидают от педагога прежде всего активной поддержки в общении, а педагоги отмечают, что затрудняются оказать им эту поддержку («неумение найти общий язык» — 2-е место). В то же время ожидания педагогов не оправдываются, так как пунктуальность и обязательность в общении учащиеся не считают особенно важным качеством ни для учителя (6-е место), ни для себя (7-е место). По всей вероятности, педагоги полагают, что сами они пунктуальны и требовательны к себе и потому недостаточное проявление этих качеств не может мешать им в педагогическом общении (8-е и 7-е места соответственно).

Нельзя не отметить, что результаты данного исследования во многом согласуются с результатами проведенного нами контент-анализа:

— значимость влияния самооценки на конфликтное поведение ученика была отмечена обеими группами респондентов в мини-сочинениях, а также учащимися в опросниках;

— учащимся было отмечено негативное отношение к учителям, учебе и школе как один из атрибутов конфликтного поведения ученика. Это согласуется с тем, что по результатам опросника справедливое отношение к учителям, понимание их позиции, терпимость, доброжелательность, умение общаться являются важным условием конструктивного общения;

— в мини-сочинениях педагоги отмечали эмоциональную неустойчивость и дефекты семейного воспитания как фактор конфликтности ученика и в вопросниках указали на те качества, которые должны быть воспитаны в семье: вежливость, обязательность, требовательность к себе, доброту;

— в мини-сочинениях конфликтность учителя учащиеся связывали, прежде всего, с неуважением к ученикам, необъективностью, нарушениями этики поведения, непониманием учеников. В вопроснике также была подчеркнута необходимость таких качеств учителя, как справедливость, понимание позиции своих учеников, умение с ними общаться, вежливость;

— учителя в мини-сочинениях отмечали такие черты конфликтного учителя, как неумение быть объективным и ригидность (неумение поставить себя на место другого человека), и в опроснике они указывали на необходимость для конструктивного общения таких качеств, как понимание позиции ученика, умение находить с ним общий язык.

Исследование индекса жизненных стилей (опросник Плутчика — Келлермана — Конте) выявило интересные особенности психологических защит у испытуемых.

У учащихся наблюдалось преобладание более примитивных психологических защит: проекция — у 43 %, причем напряженность данной защиты (НЗ) в среднем оказалась равна 51 %, вытеснение — у 23 % (НЗ = 28 %) и отрицание — у 37,3 %, которые увеличивают конфликтность личности. Однако рационализация (у 40,5 % детей) способна помогать разрешить конфликты, т. е. является фактором ослабления конфликтного фона. Напряженность компенсации оказалась равна 40 %, но как ведущая она проявляется у 4,8 % (1 человек в группе). ОНЗ (общая напряженность защит) у учащихся составила в среднем 34,5 %.

У педагогов наиболее ярко проявилась гиперкомпенсация (у 56 %, НЗ = 63 %), влияющая на конфликтное поведение неоднозначно, проекция (усиливающая конфликтный фон) — 19 % (НЗ = 60 %) и рационализация (снижающая уровень конфликтности) — 25 % (НЗ = 59,5 %). ОНЗ у педагогов равна 35,2 %.

На основании этих данных можно было бы утверждать, что учащиеся значительно чаще идут на конфликты и ведут себя более деструктивно, чем учителя. Однако если учесть уро-

вень напряженности каждой из ведущих защит, то данное утверждение окажется преждевременным, поскольку, например, напряженность проекции у школьников ниже, чем учителей (51 и 60 % соответственно). Проверка с помощью метода бисериальной корреляции Пирсона показала, что значимых различий между ОНЗ у педагогов и учащихся не существует ($r = 0,07$), т. е. нельзя говорить о более высокой конфликтности какой-либо из групп респондентов.

Результаты исследования с помощью **опросника Р. Томаса** показали, что у 75 % учителей ведущей или одной из ведущих стратегий поведения в конфликте является сотрудничество, у 31 % опрошенных — компромисс, у 18,8 % — соперничество, у 12,5 % — приспособление, у 6 % — избегание (1 человек из группы). Таким образом, педагоги в конфликте предпочитают стратегию сотрудничества (что является необходимым условием продуктивной педагогической деятельности).

У школьников (учащихся классов с изучением основ конфликтологии) в качестве ведущей стратегию сотрудничества избрали 54,8 % учащихся, а компромисса — 37,3 %. Соперничество явилось ведущей или одной из ведущих стратегий у 29 % респондентов, приспособление — у 27,7 %, избегание — у 12,6 %.

В общеобразовательном классе наиболее распространенной оказалась стратегия соперничества. Стратегия сотрудничества использовалась 35 % школьников, приспособление — 20 %, компромисс — 5 %, избегание наблюдалось редко или вовсе отсутствовало.

Исследование показало, что профессия педагога способствует предпочтению наиболее конструктивных стратегий поведения. Данная группа респондентов стремится к конструктивному разрешению конфликтов (это позволяет внести уточнение в интерпретацию результатов предыдущего исследования).

Было установлено, что изучение основ конфликтологии формирует направленность на сотрудничество и компромисс, а также гибкую линию поведения в конфликте (поскольку у этих учащихся больше проявилось разнообразие стратегий поведения). Кроме того, выявились некоторые особенности предпочтения стратегий поведения в конфликте, специфичные для каждого отдельного класса. Можно предположить, что в процессе длительного взаимодействия между собой и с классным руководителем формируется некий «менталитет» класса. Данный «менталитет» способен влиять на уровень конфликтности каждого ученика.

Таким образом, доказано, что конфликтологическая компетентность положительно влияет на снижение уровня конфликтности как у взрослых, так и у подростков. Вероятно также, что профессия педагога может ограничивать внешние проявления конфликтности личности. Однако Ю. А. Желтоновой было установлено, что с возрастанием значимости ценностей «работа», «исполнительность», «рационализм» связано повышение уровня конфликтности [4]. Следовательно, профессия оказывает позитивное влияние на педагогическое общение только в том случае, если у учителя она «встроена» в структуру ценностно-смысловых ориентаций, является существенным ее компонентом, но не ее «вершиной» [7], причем уровень самопринятия и мотивации одобрения занимает достаточно высокое место. Доказано также (Е. И. Головаха), что люди с более ярко выраженными духовными ценностями и направленностью на творчество имеют более высокий показатель жизненной удовлетворенности, самочувствия, реже вступают в конфликты и меньше жалуются на непонимание со стороны окружающих [4, с. 50].

Можно предположить, что люди с ярко выраженными духовными ценностями пользуются наиболее конструктивными психологическими защитами (рационализация, компенсация и др.) и реже прибегают к примитивным защитами (отрицание, подавление, гиперкомпенсация и др.). Соответственно, в дальнейших исследованиях следует проверить, в какой степени выбор тех или иных стратегий поведения в конфликте и психологических защит влияет на структуру и динамику ценностно-смысловых ориентаций педагога.

Литература

1. Бодалев А. А. Смысл жизни и «акме» человека: соотношение «будничного» и «высшего» Я // Психолого-педагогические аспекты. М., 1997.
2. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. «Психология». 1981. № 2.
3. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. СПб., 1997.
4. Желтонова Ю. А. Ценностно-смысловые детерминанты межличностных взаимоотношений: Дис.... канд. психол. наук. Ростов— н/Д, 2000.
5. Каменская В. Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта. СПб., 1999.
6. Лечиева М. И. Мотивационно-смысловые аспекты успешности в педагогическом общении: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
7. Максимова Т. В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности // Мир психологии. 2001. № 2.
8. Чернышев А. С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. М., 1999.
9. Чудновский В. Э. Мир психологии. 2001. № 2.