

УДК 159.9.072.594:37.018.26

Матюшкова Е.А.

РАЗВИТИЕ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ

Ключевые слова: конфликтная компетентность, педагогическое взаимодействие, психолого-педагогическое сопровождение.

Современный этап демократизации общества характеризуется признанием приоритета семейного воспитания, поскольку именно семья несет ответственность перед обществом и законом за результат воспитания ребенка. Но с учетом кризисного состояния современной семьи, при том многообразии и сложности проблем в воспитании, с которыми сталкиваются родители, становится очевидным, что семье необходима помощь и поддержка педагогов, специалистов консалтинговых служб (педагогов-психологов, социальных педагогов и др.). В то же время и школа заинтересована в тесном взаимодействии с родителями учащихся, так как без этого невозможно создание условий для раскрытия потенциальных возможностей каждого ребенка. В настоящее время взаимосвязь семьи и школы должна носить характер равноправного партнерского взаимодействия, что обусловлено возникновением субъектной родительской позиции в образовательном процессе. Построить такого рода взаимодействие в принципиально новых условиях может только педагог, обладающий высоким уровнем профессиональной компетентности именно в этой области педагогической деятельности.

Профессиональная компетентность учителей как научная категория стала предметом изучения в работах Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, И.А. Зимней, В.А. Караковского, Х.Й. Лийметс, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.В. Мудрика, Б.Д. Парыгина, А.В. Петровского, Л.А. Петровской, А.Н. Тубельского, Н.Е. Щурковой и др.

Анализ научных исследований показал, что для построения эффективного взаимодействия с родителями учащихся педагогу необходимы такие профессионально значимые личностные качества, как эмпатия, общитель-

ность, способность к сотрудничеству, гибкость, отсутствие личностной предрасположенности к конфликтному поведению.

Учитель с высоким уровнем развития *эмпатии* хорошо понимает родителей своего ученика, эмоционально сопереживает им, откликается на их чувства, стремится содействовать, помогать им. Педагогическая эмпатия учителя способствует его «децентрации», т.е. умению встать на точку зрения другого, учитывать ее в ходе взаимодействия [4], готовности понять и принять позицию другого во всем многообразии ее проявлений [2].

Многочисленные исследования психологов доказали, что между качеством общения и эффективностью любой деятельности существует прямая связь. Учителей с высоким уровнем *общительности* как способности педагога легко входить в контакты, усиливать и поддерживать их отличает стремление к уменьшению дистанции с родителями учащихся, установка на партнерство.

Гибкость учителя предполагает способность изменять свое поведение в зависимости от ситуации педагогического взаимодействия с родителями, готовность оптимально изменять свое поведение при критике.

Выраженность способности к сотрудничеству обеспечивает совокупность рефлексии, гибкости, эмпатии, общительности, способностей и умений: формулировать свою точку зрения, слушать и слышать другого, выяснять точки зрения своих партнеров и координировать их, осуществляя обмен мнениями; разрешать разногласия с помощью аргументации, не переводить логические противоречия в плоскость личных отношений, поощрять активность окружающих и своевременно проявлять инициативу;

оказывать другим эмоциональную и содержательную поддержку; выбирать диалогичный, а не монологичный вариант общения; органически сочетать «ролевые» и «межличностные» позиции, деловые и человеческие отношения [3].

Известно, что конфликты с неизбежностью возникают в профессиональной деятельности специалистов системы «человек – человек».

Конфликтную компетентность мы рассматриваем как часть профессиональной компетентности учителя в области взаимодействия с родителями учащихся. Конфликтная компетентность включает развитие осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации» [1–3]. Конструктивное отношение к конфликтам, возникающим в области педагогического взаимодействия с родителями учащихся, предполагает не избегание или подавление всех или всяческих конфликтов, а дифференцированный подход к ним, конструктивное их разрешение. К. Томас считает, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха; при таких формах поведения, как конкуренция, приспособление и компромисс, или один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, или оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше [5]. Поэтому во избежание усугубления конфликтной ситуации педагогу необходимо осознать и осуществлять на практике линию партнерского взаимодействия, конструктивного сотрудничества. Как отмечает Л.А. Петровская, «сегодня по большей части речь идет о смене преобладающей авторитарно-манипулятивной

тенденции повседневных контактов, о замене ее диалогом, предполагающим равное партнерство... Конфликтная компетентность сегодня – это прежде всего освоение позиции партнерства, сотрудничества на фоне владения, конечно, и другими поведенческими стратегиями тоже» [4].

В процессе профессиональной подготовки будущие учителя приобретают знания в области конфликтологии, но в Государственных образовательных стандартах педагогических специальностей данная подготовка не рассматривается в качестве обязательной, она носит фрагментарный характер и не обеспечивает должного уровня готовности педагогов к работе с конфликтами в школе. Таким образом, необходимые знания, умения, опыт конструктивного разрешения и профилактики конфликтов с родителями учащихся учителя накапливают уже в процессе профессиональной деятельности. Но не всегда интуитивно приобретенные стратегии поведения в конфликтной ситуации являются оптимальными. Эффективно решать задачу развития конфликтной компетентности учителей в области взаимодействия с родителями учащихся можно при использовании для этой цели кадрового потенциала Центров психолого-медико-социального сопровождения как образовательных учреждений, одним из направлений работы которых является повышение профессиональной компетентности педагогов. Педагоги-психологи, социальные педагоги в ходе психолого-педагогического сопровождения содействуют формированию у учителей конструктивного отношения к конфликтам, снижению страха конфликтных ситуаций, овладению способами анализа и разрешения типичных конфликтов в области взаимодействия с родителями учащихся,

повышению культуры общения, совершенствованию эмоциональной саморегуляции.

Организация эксперимента и методика исследования

Наше экспериментальное исследование проводилось в Брасовском районе Брянской области с участием специалистов муниципального Центра психолого-медико-социального сопровождения (педагогов-психологов, социальных педагогов и др.). В экспериментальном исследовании приняли участие 113 классных руководителей 5–9-х классов общеобразовательных школ (38 учителей районного центра – 1-я группа, и 75 учителей сельских школ района – 2-я группа), среди которых были выделены стажерские подгруппы «до 5 лет», «5–10 лет», «10–20 лет», «свыше 20 лет».

Школы муниципального центра и сельские школы района отличаются социокультурной средой, в которой они находятся и частью которой являются, образовательным и социальным статусом родителей учащихся, количественным составом учащихся и, соответственно, – родительского сообщества. Поэтому наше экспериментальное исследование исходило из гипотезы о существовании различий личностной предрасположенности к конфликтному поведению у учителей с разным стажем работы в школе, работающих в школах с разным статусом. Второй гипотезой нашего исследования было предположение о возможности развития конфликтной компетентности учителей средствами психолого-педагогического сопровождения.

Классные руководители районного центра (1-я группа) были охвачены психолого-педагогическим сопровождением их деятельности, которое включало диагностику личностной

предрасположенности к конфликтному поведению, организацию семинарских, практических, тренинговых занятий по выработке практических навыков выхода из конфликтных ситуаций с родителями учащихся и их профилактике, индивидуальное консультирование учителей по данной тематике. Во 2-й группе педагогов психолого-педагогическое сопровождение проводилось без использования тренинговых занятий.

В ходе экспериментального исследования нами решались следующие задачи:

- выявить особенности предпочитаемых стилей поведения в конфликте учителей в зависимости от стажа работы в школе и ее местонахождения;
- выявить изменения в предпочтениях стилей поведения в конфликте учителей под влиянием психолого-педагогического сопровождения. Для изучения предпочтений в выборе стиля поведения в конфликте применялся тест описания поведения К. Томаса [5, с. 69–77], использовались статистические методы обработки данных (критерий χ^2 , t-критерий Стьюдента).

Обсуждение результатов

По результатам теста К. Томаса, 38,6% поселковых классных руководителей 5–9-х классов и 25,3% сельских предрасположены к соперничеству в конфликтной ситуации, 13,2% посел-

ковых и 18,7% сельских педагогов – к сотрудничеству, 26,3% поселковых и 30,7% сельских – к компромиссу, 15,8% поселковых и 16% сельских – к избеганию, 7,9% поселковых и 9,3% сельских – к приспособлению. Преобладающим стилем поведения в конфликте поселковых педагогов является соперничество, а сельских – компромисс, но различия между группами не достигают уровня статистически значимых. Следует отметить, что сотрудничество как наиболее эффективный способ урегулирования конфликта занимает в поведении как поселковых, так и сельских педагогов далеко не лидирующую позицию (13,2% в 1-й группе и 18,7% во 2-й группе).

По мере увеличения стажа работы тенденция к соперничеству нарастает, к сотрудничеству, компромиссу и избеганию – ослабевает (различия достоверны).

Предрасположенность к определенному способу поведения в конфликтной ситуации учителей обеих групп до и после осуществления психолого-педагогического сопровождения представлена в таблице.

В обеих группах сократилось количество педагогов с такими стилями урегулирования конфликта, как соперничество, избегание и приспособление, но различия достигли уровня достоверных только в 1-й группе по стилю соперничества, возросло количество педагогов с такими стилями, как сотрудничества (статистически до-

Стили поведения в конфликте педагогов обеих групп до и после осуществления психолого-педагогического сопровождения (в %)

Группа	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1-я группа до сопровождения	36,8	13,2	26,3	15,8	7,9
1-я группа после сопровождения	23,7	36,8	34,2	5,3	0
2-я группа до сопровождения	25,3	18,7	30,7	16,0	9,3
2-я группа после сопровождения	18,7	24,0	41,3	9,3	6,7

стоверно в 1-й группе) и компромисс. Причем количество учителей, предпочитающих сотрудничество, увеличилось на 23,6% в 1-й группе педагогов и на 5,3% во 2-й группе.

Однако следует заметить, что в 1-й группе педагогов преобладающим стилем поведения в конфликте стало сотрудничество (до осуществления сопровождения – соперничество), а во 2-й группе педагогов – компромисс (как и в констатирующем эксперименте). Вторым по частоте встречаемости стилем поведения в конфликте в 1-й группе педагогов стал компромисс, во 2-й группе педагогов – сотрудничество.

Проанализируем распределение классных руководителей по стилям поведения в конфликте в подгруппах по стажу работы. После осуществления сопровождения в обеих группах количество педагогов, выбирающих в конфликте соперничество, снизилось во всех стажевых подгруппах. В подгруппе со стажем «до 5 лет» в обеих группах как до сопровождения, так и после него педагогов с этим стилем поведения в конфликте не выявлено. Количество педагогов, предпочитающих в конфликте сотрудничество, достоверно увеличилось во всех стажевых подгруппах 1-й группы учителей, особенно в подгруппе со стажем «10–20 лет» – на 31,2%, во 2-й группе увеличение показателей по стилю сотрудничества не достигло статистически значимых различий. Количество педагогов, выбирающих компромисс, достоверно возросло в подгруппах со стажем «до 5 лет» и «свыше 20 лет» 1-й группы и во всех стажевых подгруппах 2-й группы учителей. Количество педагогов, выбирающих избегание и приспособление в конфликте, снизилось во всех стажевых подгруппах в обеих группах, но различия не достигли уровня достоверных.

Таким образом, в 1-й группе педагогов, в которой психолого-педагогическое сопровождение подготовки к осуществлению взаимодействия с родителями учащихся происходило в полном объеме, произошли более значительные изменения в предпочтении стилей поведения в конфликтной ситуации, чем во 2-й группе учителей. После осуществления психолого-педагогического сопровождения педагоги обеих групп стали выбирать в конфликтной ситуации более приемлемые стратегии поведения, но педагоги стажевой подгруппы «свыше 20 лет» продолжают следовать (хотя и в меньшей степени) избранной стратегии поведения в конфликте – соперничеству. Однако к положительным эффектам психолого-педагогического сопровождения следует отнести тот факт, что педагоги стажевой подгруппы «свыше 20 лет» достоверно больше выбирают компромисс, а педагоги всех остальных стажевых подгрупп (в 1-й группе) преимущественным стилем поведения в конфликтной ситуации выбирают сотрудничество.

Выводы

1. Статистически достоверных различий по количественным показателям предпочитаемых стилей поведения в конфликтной ситуации между двумя группами педагогов не выявлено, но поселковые классные руководители более склонны к соперничеству в конфликте, сельские – к компромиссу. При этом сотрудничеству в конфликте склонны следовать только 13,2% поселковых и 18,7% сельских педагогов.

2. Предпочтения стиля поведения в конфликте зависят от стажа работы в школе: педагоги более старших стажевых подгрупп более склонны к соперничеству и менее – к сотрудничеству, компромиссу и избеганию.

3. Под влиянием психолого-педагогического сопровождения подготовки к осуществлению взаимодействия учителей с родителями учащихся статистически достоверно меняются предпочтения учителей в выборе стратегий поведения в конфликте: более предпочитаемыми становятся стили сотрудничество и компромисс, менее – соперничество, избегание и приспособление.

4. Активные методы (тренинги и практические занятия), используемые при осуществлении психолого-педагогического сопровождения подготовки к взаимодействию учителей с родителями учащихся, являются более эффек-

тивными для освоения и выбора более приемлемых стратегий реагирования в конфликте при взаимодействии с родителями учащихся.

Литература

1. *Бережная Г.С.* Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: автореф. ... дис. д-ра пед. наук. Калининград, 2009.
2. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: МПСИ, 1998.
3. *Москвина Н.Б.* Восхождение к конфликтологической компетентности. М.: АПК и ППРО: Академия, 2002.
4. *Петровская Л.А.* Компетентности в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.
5. Психологические тесты: в 2 т. / под ред. А.А. Карелина. М.: ВЛАДОС, 2005. Т. 2.