

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ КОНФЛІКТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: студентка 2 курсу 07-231 групи

Спеціальності 053 Психологія

Освітньо-професійної програми «Психологія»

Тетяна НЕЧМІЛОВА

Керівник: д.психол.н., професор Віталія ШЕБАНОВА

Рецензент к.психол.н., доцент Світлана БАБАТІНА

Херсон 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМИ КОНФЛІКТУ У СУЧАСНІЙ НАУЦІ	6
1.1. Конфлікт як наукова та практична проблема	6
1.1.1. Конфлікт в загальнонауковому та психологічному розумінні.	6
1.1.2. Педагогічні конфлікти та їх особливості.	18
1.2. Детермінанти негативних конфліктів у освітньому середовищі	30
Висновки до розділу 1	47
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ВЧИТЕЛЬСЬКОЇ КОНФЛІКТНОСТІ	49
2.1. Організація дослідження	49
2.2. Характеристика методів емпіричного дослідження	50
2.3. Психологічний аналіз показників конфліктогенності вчителів із різним педагогічним досвідом	56
2.4. Аналіз психологічних детермінант конфліктності вчителів	64
Висновки до розділу 2	70
ВИСНОВКИ	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	74
ДОДАТКИ	79
Додаток А. «Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету»	82
Додаток Б Методика «Діагностики міжособистісних стосунків» (модифікований варіант інтерперсональної діагностики Т.Лірі)	83
Додаток В Експрес-опитувальник «Методика діагностики рівня розвитку взаємовідношення»	86

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні зміни у економічно-політичному та соціальному житті українського суспільства зумовлюють підвищення значущості праці педагогів на всіх освітніх рівнях. Оскільки саме освітня система має створити для кожного громадянина нашої країни умови для підвищення загальнокультурного та професійного рівнів, всебічного розвитку, самовдосконалення і самовиховання.

Вирішення різних нагальних, які постають перед системою освіти ускладнюється наявністю об'єктивних проблем та суб'єктивних труднощів на різних рівнях педагогічної взаємодії. Це обумовлює зростання рівня напруження, що зумовлює зростання конфліктності у навчально-виховному процесі. Однією із актуальних проблем у системі освіти є проблема педагогічних конфліктів, передусім, міжособистісних між учителем і учнями. Вищевикладене зумовлює необхідність дослідження цього явища, розробку та впровадження способів попередження й конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій.

Проблема конфліктів у сфері освіти, яка є частковим прикладом загальної проблеми конфлікту, виступає предметом різних наук – педагогіки, психології, соціології, філософії та ін.

Багатоаспектність дослідження конфліктів у педагогічній взаємодії обумовлює нерівномірність їх дослідження зарубіжними та вітчизняними конфліктологами. Аналіз сучасного стану досліджень освітніх конфліктів свідчить, що на сьогодні потребують свого подальшого дослідження такі питання як: детермінація конфліктів у освітньому середовищі; профілактика та конструктивне вирішення різних конфліктів, які виникають у педагогічному колективі та при навчально-виховному процесі. Актуальність означених проблем як у теоретичному, так і в практичному плані обумовили вибір теми нашої магістерської роботи.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота написана у відповідності до тематичного плану кафедри практичної психології, соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету «Психологічні ресурси особистості в умовах суспільних трансформацій» (державний реєстраційний номер 0116U004734).

Мета дослідження полягає у визначенні найбільш суттєвих психологічних детермінант конфліктності вчителів, що впливають на ефективність педагогічної праці.

Відповідно до зазначеної мети **завданнями дослідження** виступили:

- 1) Аналіз проблем конфлікту в сучасній науці;
- 2) Визначення показників конфліктогенності вчителів із різним педагогічним досвідом;
- 3) З'ясування основних психологічних детермінант конфліктності вчителя.

Об'єктом дослідження – конфлікт у освітньому середовищі.

Предметом дослідження – детермінанти конфліктності вчителя.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань у роботі були застосовані наступні методи: теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, систематизація, класифікація; емпіричні – спостереження, бесіди, тестування, метод експертних оцінок, методи самооцінювання та взаємооцінювання.

Емпірична вибірка дослідження охоплює 60 вчителів (в тому числі 47 жінок та 13 чоловіків), віком від 25 до 55 років, з вищою освітою та педагогічним стажем від 3 до 30 років.

Наукова новизна дослідження полягає в узагальненні об'єктивних причин конфліктів у навчально-виховному процесі в загальноосвітніх школах; у виявленні умов учительської конфліктності; у з'ясуванні основних психологічних детермінант конфліктної поведінки вчителів у гострих педагогічних ситуаціях.

Практична значущість результатів дослідження полягає в розширенні та поглибленні наукових знань про особливості педагогічних конфліктів,

чинників конфліктогенності професії вчителя. Одержані результати можуть бути застосовані при проведенні консультативної та корекційної роботи з вчителями закладів освіти, а також у психопрофілактичній роботі з метою запобігання виникнення гострих конфліктних ситуацій у шкільних колективах.

Апробація роботи. Матеріали магістерської роботи доповідались на V Міжнародній науково-практичній конференції молодих вчених, аспірантів та студентів «Соціально-психологічні технології розвитку особистості» (м. Херсон, 14 травня 2020 р.); на засіданні кафедри практичної психології Херсонського державного університету (протокол № 7 від 24.11.2020р.).

Публікації. За матеріалами магістерської роботи опубліковано статтю «Психологічні показники конфліктогенності вчителів» у випуску альманаху Магістерські студії ХДУ та розміщені на сайті <http://www.kspu.edu>.

Структура кваліфікаційної роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел. Список використаних джерел нараховує 75 наукових праць українських та зарубіжних авторів.

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМИ КОНФЛІКТУ У СУЧАСНІЙ НАУЦІ

1.1. Конфлікт як наукова та практична проблема

Специфіка даного дослідження обумовлює методологічну потребу зосередити увагу на розумінні і всебічній характеристиці конфліктів у навчально-виховному процесі.

1.1.1. Конфлікт в загальнонауковому та психологічному розумінні.

Науковий аналіз психологічних конфліктів є особливо важливим для застосування його рекомендацій у освітньому середовищі. Цим пояснюється особливий інтерес науковців до досліджень конфліктності вчителів (Ю.П. Азаров, Ш.О. Амонашвілі, Б.Г. Ананьєв, Ю. К. Бабанський, В.І. Журавльов, В.А. Кан-Калік, С.В. Кондратьєва, В.М. Роздабутько, Г.С. Костюк, К.М. Левітін, Т.І. Марголіна та ін.) [2; 3; 4; 5; 12; 29; 32; 36; 39; 41; 48; 49].

Узагальнення різних підходів та тлумачень поняття «конфлікт» призводить насамперед до висновку, що під конфліктом (від лат. *conflictus* – зіткнення) розуміється гострий спосіб вирішення значущих суперечностей, які виникають у процесі взаємовідносин індивідів, їхніх спільнот, організацій, що характеризується особливою протидією суб'єктів /сторін/ конфлікту і зазвичай супроводжується негативними емоціями та почуттями, що переживають його учасники [11; 15; 25; 38; 45]. Отже, будь-якому конфлікту притаманні такі загальні властивості: наявність суперечностей між потребами, інтересами, цілями, поглядами, цінностями, мотивами поведінки людей; зіткнення, протидія суб'єктів /сторін/ конфлікту; негативність емоцій та почуттів суб'єктів конфлікту стосовно один до одного [11; 15; 25; 38; 45].

Конфліктність є однією з умов життєдіяльності та розвитку індивідів, соціальних систем та відносин [10; 17; 20; 54; 56; 65]. Конфлікти небажані, але заборонам вони непідвласні. Однак виникнення конфлікту не є

неминучістю. Процес розвитку будь-якого соціуму завжди містить потенційні конфлікти, але оптимально-розумне управління цим процесом усуває можливість переходу потенційного конфлікту у відкриту його форму.

Вихідною базою для психологічного розуміння конфліктності є визначення критичних життєвих ситуацій (*стрес, фрустрація, криза та конфлікт*).

Стрес (від англ. stress- напруження) це специфічна психофізіологічна реакція людини на ситуацію, яка вимагає певної перебудови організму, що відповідає його адаптації [10; 20; 24; 31; 40]. Звичайна природа стресових реакцій виражається в тому, що життя людини без стресів немислиме, а «повне звільнення від стресу означає смерть» [17, с. 150]. Необхідно враховувати, що будь-яка нова та незвична життєва ситуація викликає стрес, але не кожна із ситуацій буває критичною. Критичні стани людської психіки викликають так звані дистрес, що переживається як горе, нещастя, виснаження життєвих сил і супроводжується порушенням соціально-психологічної адаптації.

Фрустрація (від латин. frustratio – обман, марне сподівання, розлад) визначається як стан людського організму, що викликаний наявністю сильної мотивованості досягти мети (задовольнити потребу) та перешкоди, що заважає її досягненню [10; 17; 24; 31; 40; 61]. Такими перешкодами можуть бути різні чинники: - біологічні: хвороби, старіння, порізи, переломи тощо; - психологічні: інтелектуальна недостатність, переживання різних негативних емоцій, зокрема: страху, сорому, відрази, образи, тощо; - соціокультурні: норми, правила, заборони; - фізичні: позбавлення волі тощо.

Розглядаючи порушення, які можливі на поведінковому рівні внаслідок фрустрації дослідники (Г.М. Андрєєва, А. Маслоу, Ю. Б. Гіппенрейтер, В. Я. Романова, С. Л. Рубінштейн, В. І. Шебанова та ін.) виокремлюють два рівня її прояву: 1) зниження вольового контролю, що виявляється у дезорганізації поведінки; 2) зниження узгодженості свідомості і мотивації, що виявляється у втрати надії та терпіння [7; 50; 56; 57; 70]. Фрустрація може

в будь-який момент проявитися назовні у формі агресивної поведінки, що супроводжується емоційними станами гніву, ворожості, ненависті. Б.І. Хасан «Агресивна поведінка може бути спрямована на іншу людину або групу людей, якщо вони є причиною розвитку фрустрації або такими видаються індивіду» [64, с. 15]. Будь-які прояви агресивної поведінки викликають відповідну агресивність у іншого індивіда або групи людей – так виникає конфлікт.

Криза (від грецьк. crisis – вирішення, поворотний пункт) характеризує психічний стан індивіда або групи, що породжений неминучою проблемою, яку неможливо вирішити нагально і в звичний спосіб (смерть близьких, важке захворювання, різка зміна життєвих умов тощо) [10; 17; 24; 40; 61; 70]. Розрізняють два види такої кризової ситуації:

- криза першого виду являє собою серйозне потрясіння, що зберігає певний шанс виходу на попередній рівень життя;
- криза другого виду безповоротно перекреслює життєві задуми, залишаючи у формі єдиного виходу із становища зміну самої особистості та змісту її життя .

Конфлікт як критична життєва психологічна ситуація припускає наявність у людини складного внутрішнього світу, здатності усвідомлено порівняти цінність мотивів конфліктної поведінки та дій, зробити між ними вибір, знайти компромісне рішення. На відміну від фрустрації, причини, що породжують конфлікт, не є очевидними, вони завжди пов'язані з умовами проблемного завдання. Конфлікт породжується проблемами особистого і соціального життя, суперечностями інтересів, поглядів, соціальних установок людей (В.І.Андрєєв, А. Я. Анцупов, А. А. Малишев, І. С. Булах, Ю.А. Грінєнко, М. І. Пірен та ін.) [6; 8; 16; 51; 55].

Життєвий досвід свідчить про те, що конфлікти легше попередити, аніж погасити. Це обумовлює необхідність глибокого розуміння суті конфліктів для їхнього прогнозування, запобігання або пом'якшення, досягнення справедливої розв'язки спірних проблем. Отже, наукове

розкриття природи конфліктності має важливе теоретичне і практичне значення.

У психологічній науці поняття конфлікту розглядається досить широко. За своєю суттю воно близьке до філософського поняття гострого протиріччя. На сьогодні у психології під конфліктом розуміється «зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремо взятого індивіда, у міжособистісних взаємодіях або міжособистісних відносинах індивідів чи групи людей, що пов'язані з гострими негативними емоційними переживаннями» [54, с. 152]. Згідно з таким визначенням виокремлюють три види конфліктів: внутрішньоособистісний, міжособистісний, груповий. Проблеми першого виду конфліктності вивчаються в загальній і педагогічній психології, у психоаналізі і патопсихології; другого виду – загальною, педагогічною і соціальною психологією; третього виду – переважно соціальною психологією.

Внутрішньоособистісний /або внутрішній/ конфлікт – це зіткнення приблизно рівних за силою, але протилежно спрямованих потреб, інтересів, мотивів, цінностей людини. Згідно з вченням З. Фрейда людина конфліктна за своєю природою. Усі людські інстинкти та почуття суперечливі, відображають суперечливість соціального буття. Проявам людської психіки властиві три принципи: сталості, задоволення, реальності. Ці принципи наділені значними мотиваційними стимулами для діяльності людини.

За концепцією З. Фрейда, внутрішньоособистісний конфлікт виникає і розвивається відповідно до формування особистості, її складних і суперечливих переходів від домінування сталості до задоволення в діяльності, а потім до прийняття принципу реальності в діяльності. Суперечливість принципів задоволення і реальності обумовлює конфліктну основу почуттів і прагнень людини (цит. за І.В. Гришиною) [25, с. 37].

Внутрішньоособистісна конфліктність обумовлена змінами психіки людини, а також взаємозв'язком внутрішнього світу людини і зовнішнього середовища, у якому вона реалізує свої потреби. За концепцією А. Маслоу,

конфліктна поведінка людини мотивується мірою задоволення 5-ти рівнів потреб: фізіологічних, соціальних, безпеки, поваги та самореалізації. У мотивації конфліктної поведінки особливу роль відіграє соціальна ідентичність людини. Незадоволення цієї потреби може викликати важкий кризовий стан індивіда [50, с. 108-117].

Вирішення внутрішньоособистісного конфлікту можливо досягти різними способами. Згідно концепціям психоаналізу розрізняють відкритий і прихований (латентний) способи. Відкритий спосіб означає, що індивід прийняв рішення, припинив внутрішні коливання і приступив до вирішення проблеми. Приховані способи мають різні прояви: від істерик та симуляції до регресу та ейфорії.

Міжособистісний конфлікт – це загострення взаємодії людей у ситуації, при якій вони або мають несумісні цілі, або для них характерні несумісні цінності та норми у взаємовідносинах один з одним, або одночасно в конкурентній боротьбі прагнуть перемогти в досягненні однакової мети. Оскільки людина живе у певному соціальному середовищі і реалізує свої потреби, бажання, цілі у взаємодії з іншими людьми, то міжособистісні відносини стали полем постійного зіткнення й узгодження інтересів, особистісного самоутвердження. Конфліктні ситуації супроводжуються напругою і відчуженням у міжособистісних відносинах, а в окремих випадках суб'єкти конфлікту переходять до тривалої «позиційної війни».

Залежно від спрямованості стосунків суб'єктів у міжособистісних конфліктах розрізняють такі види відносини: взаємопозитивні та взаємонегативні; односторонньо позитивно-негативні; односторонньо суперечливо-позитивні і суперечливо-негативні; взаємосуперечливі; знеособлені і взаємобайдужі.

Конфлікт у міжособистісних відносинах виникає тоді, коли в основі взаємодії індивідів містяться несумісні протилежні потреби, інтереси, цілі, а їхнє одночасне задоволення ускладнюється. Міжособистісний конфлікт є похідним від психічного стану індивідів, їх поведінки, особливостей

конфліктної ситуації [21; 24; 40; 54; 75].

Конфліктна ситуація – це об'єктивна основа конфлікту, що виражає об'єктивну несумісність індивідуальних потреб, інтересів, цілей суб'єктів конфліктності. До комплексу елементів конфліктної ситуації входить вид діяльності суб'єктів, їх взаємозв'язок та тип відносин, а також місце, час, форми спілкування суб'єктів, що конфліктують, наявність вибору варіантів рішення та ресурсів для вирішення конфлікту [8; 24; 37; 40; 56].

Суб'єктивним чинником міжособистісних відносин є конфліктна поведінка протиборчих сторін. Під конфліктною поведінкою розуміється система двосторонньо спрямованих, емоційно забарвлених дій суб'єктів конфлікту, що ускладнюють взаємне досягнення цілей у конфлікті [25; 55; 61].

Для учасників міжособистісного конфлікту характерна наявність зовнішньої і внутрішньої позицій, що можуть збігатися або не збігатися. Зовнішня позиція – це відкрито запропоновані опоненту вимоги, установки, описи конфліктної ситуації. Внутрішня позиція містить справжні потреби, інтереси, мотиви, що змусили індивіда вступити в конфлікт. Поряд зі співвідношенням позицій індивідів їх поведінка багато в чому визначається соціально-психологічною активністю, на яку впливають пізнавальні, емоційні, вольові потенціали людини.

Розвиток міжособистісних конфліктів тісно взаємопов'язаний з ціннісними орієнтаціями суб'єктів конфліктності, з характером засвоєних ролей, із змістом мотивацій діяльності індивідів, що визначають характер і спрямованість їхньої поведінки в конфлікті. Найбільш напруженими є конфлікти, що стосуються основних цінностей особистості.

Вирішення міжособистісного конфлікту можливе тільки відкритим способом (на відміну від внутрішньоособистісного). Воно пов'язане з вибором та практичною реалізацією сторонами конфлікту певної стратегії поведінки, що залежить від характеру взаємовідносин суб'єктів, від групових норм, цінностей, рольових установок.

Групові конфлікти поділяють на міжгрупові та внутрішньогрупові [6; 8;

15; 59; 60; 61; 67]. Міжгрупові конфлікти – це зіткнення малих або великих соціальних груп, що мають несумісні цілі та перешкоджають одна одній своїми практичними діями. Внутрішньогруповий конфлікт – це зіткнення між індивідами, мікрогрупами, що в цілому набуває властивих ознак міжособистісного конфлікту.

У соціальній структурі будь-якого типу і рівня завжди є привід для конфліктної ситуації, оскільки в ній іноді виникають розбіжності між групами, підгрупами, індивідами з приводу дефіциту ресурсів, позицій та рейтингу, відносин влади й управління. Водночас сама соціальна структура містить гарантії єдності міжгрупових та внутрішньогрупових відносин: дозволені способи вираження антагоністичних домагань, рівень терпимості щодо конфліктної ситуації (І.М. Веренікіна, Є. П. Ільїн, В. М. Начаєв та ін.) [18; 31; 54].

В українській психології (В. І. Журавльов, Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель, В.М. Начаєв, М. І. Пірен та ін.) в основу розробки проблем групових конфліктів покладено концепцію внутрішньогрупової активності, де розрізняються дві взаємопов'язані сфери: міжособистісна активність та предметна активність у групі [29; 45; 52; 54; 55]. Місце індивідів і підгруп в процесі групової діяльності фіксує система функціонально-рольових взаємозв'язків.

Науковці зазначають, що причини та інтенсивність групової конфліктності визначаються рівнем розвитку групи як колективу, ступенем ефективності сумісної діяльності. У високорозвинених групах через високу активність спільної діяльності, де домінують ділові суперечності, панує сприятлива психологічна атмосфера, конфлікт не веде до розриву міжособистісних відносин і не супроводжується емоційним негативізмом [29; 45; 52; 54; 55].

Результатом групової конфліктності може бути або перехід групи на новий рівень функціонування, або група може завершити своє існування через вичерпність усіх можливостей об'єднання. Такі наслідки групової

конфліктності можливі в усіх сферах соціального життя, включаючи і педагогічну.

Науково-педагогічний аналіз різних конфліктів здійснюється на основі специфічних підходів. І. В. Грішина зауважує, що серед них розрізняють мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та організаційний [25].

Для розуміння і тлумачення будь-яких конфліктів домінантним є мотиваційний підхід. У його основі ідея протиборства несумісних інтересів, цілей, мотивів, що спрямовують поведінку конфліктних сторін/суб'єктів. Прихильники цього підходу вважають, що конфлікт є формою конфронтації або антагоністичної взаємодії людей. Суть антагонізму та конфронтації розглядається в двох аспектах: як емоційна ворожість сторін конфлікту і як їхня конкурентна боротьба за досягнення взаємовиключних цілей.

Відповідно до мотиваційного підходу виникнення конфліктних ситуацій викликають об'єктивні соціально-психологічні чинники: потреби, інтереси, установки індивідів і груп, які не задоволені в конкретних умовах. А суб'єктивними чинниками конфліктності виступають особистісні та групові особливості, емоційні стани учасників конфліктної взаємодії.

Когнітивний підхід (від лат. *cognitio* – пізнання, знання) зосереджений на дослідженні впливу внутрішнього світу людини та поведінку в конфліктній ситуації. У цьому підході, теоретично розробленому західною психологією, акцентується увага переважно на формальному аспекті індивідуальних відмінностей у пізнавальній діяльності індивідів, ігнорується зміст мотивів та ціннісних орієнтацій суб'єктів, які конфліктують.

У діяльнісному підході зосереджується увага на аналізі ефективності спільної діяльності індивідів та груп. Основними для цього підходу є принципи: розвитку й історизму; предметності діяльності; активності діяльності; засвоєння суспільно-історичного досвіду; єдності будови зовнішньої та внутрішньої діяльності; системного аналізу психіки. У конфліктології цей підхід розглядається як конкретно-наукова методологія для спеціальних галузей психології, у тому числі і педагогічної [13; 33; 39; 43; 45].

Організаційний підхід переважно застосовується при аналізі конфліктів у соціальній організації і насамперед у сфері управлінських відносин. З погляду такого підходу виникнення та розвиток конфліктів пов'язано з організаційними особливостями спільної діяльності. У вивченні конфліктності організаційний підхід викликає інтерес в зв'язку з тим, що в його межах висунуто найбільшу кількість апробованих рекомендацій щодо способів поведінки в конфліктних ситуаціях та вирішення міжособистісних та групових конфліктів.

Застосування відповідних до характеру конфліктності підходів дає можливість виявити суть та причини виникнення конфлікту, особливості його розвитку, ймовірні наслідки. Такий аналіз дозволяє визначити шляхи та заходи найбільш ефективного вирішення конфлікту.

Під час аналізу будь-якого конфлікту варто враховувати, що він виникає за певних специфічних умов. Ці умови одночасно мають зовнішній і внутрішній характер.

Зовнішні умови психологічного конфлікту в основному зводяться до того, що задоволення певних мотивів та відносин індивіда чи групи стає або зовсім неможливим, або перебуває під загрозою. Але само по собі зовнішніх перешкод у задоволенні мотивів та відносин (навіть смертельної небезпеки для людини) недостатньо для виникнення психологічного конфлікту. Він виникає тільки тоді, коли зовнішні умови породжують відповідні внутрішні умови для конфлікту.

Внутрішні умови психологічного конфлікту зводяться до протиріч між різними мотивами та відносинами індивіда, групи (наприклад, до протиріччя між прагненнями і можливостями суб'єктів). При цьому труднощі і перешкоди такого роду викликають конфлікти лише в тому випадку, якщо вони породжують будь-які нові протилежні мотиви та відносини індивідів, групи.

Протікання та вирішення психологічного конфлікту являє собою гостру форму розвитку особистості. У такому конфлікті виявляється дезінтеграція особистості, що пов'язана більшою або меншою мірою з дезінтеграцією

нервової системи людини. Поряд із цим дезінтеграція виявляється й у порушенні попередньої структури особистості, змінюються зв'язок і співвідношення мотивів поведінки людини. Психологічний конфлікт впливає і на розвиток самосвідомості його суб'єктів. Тому вивчення психологічних конфліктів має суттєве значення для розуміння процесу формування діяльної особистості.

Поряд із впливом конфліктів на особистісний розвиток людини, психологія вивчає і їх вплив на міжособистісні і групові відносини та ефективність спільної діяльності. Переважно функціональний вплив різних конфліктів характеризується як конструктивний (позитивний) і деструктивний (негативний). Оскільки конструктивні конфлікти сприяють підвищенню стабільності функціонування організаційних структур, то в багатьох працях виокремлено стабілізаційну функцію психологічного конфлікту [6; 8; 15; 25; 51].

Конструктивна функція конфлікту проявляється у наступних аспектах: а) конфлікт усуває цілком або частково конкретне протиріччя, яке виникає через недосконалість організації діяльності, помилок управління та інших причин; б) конфлікт має більшою мірою позитивний вплив на характер взаємовідносин у колективі в цілому або в тій мікрогрупі, що є конфліктною; в) конфлікт дає можливість більш глибоко оцінити індивідуально-психологічні особливості людей, які беруть у ньому участь як безпосередньо, так і опосередковано; г) конфлікт має суттєвий позитивний вплив на ефективність спільної діяльності колективу – суб'єкта конфліктності, а також на продуктивність індивідуальної роботи членів колективу; д) конфлікт може послабити певною мірою стан психічного напруження, яка є реакцією його учасників на конфліктну ситуацію; е) конфлікт є важливим джерелом розвитку особистості, міжособистісних і групових відносин, допомагає людині піднятися на нову висоту, розширити і змінити на краще сферу та способи взаємодії з навколишніми людьми та групами.

Стабілізаційна функція конфлікту спрямована на усунення відхилень у

поведінці суб'єктів від норм соціальних відносин. Сприяє поверненню індивідів та груп до передконфліктних форм і методів відносин та діяльності [54].

Прояви деструктивної функції конфлікту можуть проявлятися у таких аспектах: а) міжособистісні конфлікти в більшості випадків справляють суттєвий негативний вплив на психічний стан суб'єктів, можуть призводити навіть до психічної травми (а у випадку застосування фізичного насильства – і до фізичних травм); б) у багатьох випадках конфлікт погіршує взаємовідносини між його учасниками, породжує ворожість, а часом і ненависть між сторонами, які протидіють та порушують сформовані до конфлікту взаємні зв'язки, а іноді зводять взаємовідносини до повного розпаду; в) конфлікти можуть негативно позначатися на ефективності індивідуальної та спільної діяльності, а також на соціально-психологічному кліматі колективу; г) конфлікти найчастіше негативно впливають на розвиток особистості, можуть сприяти формуванню в одного із суб'єктів, (а іноді й в обох) зневіри в торжество розуму та справедливості, призвести до відхилень у поведінці та невротичних станах особистості [54; 55; 59; 60].

При аналізі конструктивної і деструктивної функцій психологічного конфлікту варто зважати на труднощі визначення його позитивних або негативних наслідків. Переважна більшість конфліктів мають одночасно як конструктивну, так і деструктивну функції. Водночас конструктивність та деструктивність конфліктів залежать від багатьох чинників. Основними серед них є особливості процесу вирішення конфлікту і насамперед його результати. Якщо міжособистісний та груповий конфлікти вирішуються «цивілізованими» методами, а внаслідок їх вирішення розум і справедливість торжествують і у виграші залишаються обидва суб'єкти, то такий конфлікт буде конструктивним. В іншому випадку конфлікт – деструктивний.

Вирішення конфліктів психологічного характеру вимагає, як правило, відповідних зусиль та дій з боку їх учасників. У зв'язку з цим суб'єкти конфлікту повинні володіти різними засобами, методами та прийомами як недопущення конфліктних ситуацій, так і їх врегулювання .

Для врегулювання конфліктів існує декілька способів. Вибір способу буде залежати від причин конфлікту, його глибини і специфіки сфери конфліктності. Врегулювання міжособистісних і групових конфліктів може здійснюватися: шляхом встановлення неформальних взаємовідносин між їхніми учасниками; на основі залучення конфліктуючих сторін до процесу ухвалення рішення; через зміни структури організації.

Дієвим засобом вирішення конфліктів, особливо у освітньому середовищі є застосування психологічного впливу. Розрізняють дві основні стратегії психологічних впливів: монологічну та діалогічну. Перша стратегія передбачає те, що тільки той учасник конфлікту, хто здійснює психологічний вплив, виступає як повноправний суб'єкт: він одноосібно визначає мету психологічного впливу. Друга стратегія визначає визнання принципової рівноправності і повноцінної суб'єктивності учасників конфлікту. Узагалі психологічний вплив є ефективним на межі переважання монологічної та діалогічної стратегій [25].

У попередженні та вирішенні деструктивних конфліктів важлива роль належить психологічному захисту. Це поняття означає соціальну регулятивну систему стабілізації особистості, котра спрямована на виключення або зведення до мінімуму почуття тривожності, що викликане конфліктом. Така система особистісної стабілізації допомагає відокремити сферу свідомості особистості від негативних, травмуючих переживань.

Психологічний захист виконує дві функції. З одного боку відбувається адаптація людини до свого внутрішнього світу, знижується можливість виникнення нових внутрішньоособистісних конфліктів. У наслідок цього психіка людини перебуває в спокійному, захищеному стані. З іншого боку з'являється неадекватна оцінка навколишнього світу. Це може спонукати до пошуку нових різновидів психологічного захисту [70; 71; 72; 73; 74].

Регулятивна система захисту психіки людини є трирівневою, а безпосередньо психологічний захист – це вищий рівень стосовно фізіологічного і психофізіологічного рівнів. Зміст психологічного захисту

полягає в ослабленні і переконструюванні психологічної напруги, попередження хворобливої фіксації переживань, які з ним пов'язані. Але варто мати на увазі те, що психологічний захист не усуває конфлікту між потребами та можливостями їх задоволення. Це призводить до поступового нагромадження невирішених проблем, що можуть сприяти регресові захисних механізмів особистості, аж до появи невротичних змін характеру, соціальної дезадаптації, девіантної поведінки. Таку неефективність функціонування механізмів психологічного захисту варто обов'язково враховувати при вирішенні проблем конфліктності.

Об'єктивну основу конфлікту складає конфліктна ситуація – що виражає об'єктивну несумісність індивідуальних потреб, інтересів, цілей суб'єктів конфліктності. До комплексу елементів конфліктної ситуації входить вид діяльності суб'єктів, їх взаємозв'язок та тип відносин, а також місце, час, форми спілкування суб'єктів, що конфліктують, наявність вибору варіантів рішення та ресурсів для вирішення конфлікту (М. Ю. Арутюнян, Л. А. Петровська, З.І.Афонькова, Б.О.Ганзен, В. М. Юрченков, О.О.Леонтьєв, О.М. Лукашонок, Б.І.Хасан та ін.) [9; 11; 21; 44; 46; 64].

Науковий аналіз вирішення психологічних конфліктів є особливо важливим для застосування його рекомендацій у педагогіці. Не випадково в сфері освітян виявляється особливий інтерес до досліджень педагогічної конфліктності.

1.1.2. Педагогічні конфлікти та їх особливості.

Із загальної характеристики конфліктності впливає поняття про педагогічні конфлікти як різновид соціально-психологічного конфлікту в педагогічній сфері. Суть та специфіка такого роду конфліктності зумовлена особливостями педагогічної діяльності й освітнього процесу.

Педагогічна діяльність належить до дуже складних і відповідальних видів соціально-психологічної діяльності. Складність професії педагога визначається як високими сучасними вимогами до освітньої системи, так і

величезними, порівняно з багатьма іншими професіями, сукупними затратами розумової, психічної та фізичної енергії в навчально-виховній роботі. Не випадково педагогічна професія вимагає найбільшої самовіддачі, відданості справі і навіть самопожертви.

М. Рибаківа вважає, що у сфері педагогічної діяльності зміст і характер відносин між її учасниками є запорукою успіху [58]. Відповідно, на думку авторки рівень відносин між усіма учасниками освітнього процесу варто розглядати як основний компонент його ефективності [58].

Педагогічний процес характеризується єдністю навчання, виховання та розвитку його учасників. Відповідно виокремлюються три взаємозалежні функції цього процесу: освітня, виховна, розвивальна. Вирішення всіх завдань освіти, виховання, особистісного розвитку молодого покоління можливе тільки на основі реалізації гуманістичних і демократичних ідей педагогіки співробітництва.

Розвиток сучасних педагогічних систем в Україні на принципах гуманізму й демократії, в умовах загострення соціально-економічних суперечностей у суспільстві вимагає нових підходів до навчання, виховання, особистісного розвитку всіх категорій учнів. Особливо важливе значення має підвищення рівня й ефективності сфер педагогічного спілкування та взаємодії.

Педагогічне спілкування та взаємодія характеризується суперечливою багатозначністю. Вони можуть бути творчим процесом, якщо основою педагогічного спілкування є вся повнота людських відносин, а в педагогічній взаємодії здійснюється формування загальнолюдських відносин. При такому характері педагогічного спілкування та взаємодії досягаються істотні успіхи в освітньому процесі. А інший характер педагогічного спілкування і взаємодії призводить до негативних наслідків, що разом знижують ефективність педагогічної системи.

Різне спілкування та взаємодія учасників освітнього процесу створюють різні педагогічні ситуації. Розвиток таких ситуацій часто

породжує різні педагогічні конфлікти. Не випадково в сучасній педагогіці і психології педагогічне спілкування розуміється як процес взаємодії конфліктних індивідів і груп. Науковці (М. А. Абалкіна, Б. Г. Ананьєв, А. М. Бандурка, І. П. Волков, Л. Г. Дубина, І. Б. Вашеняк, Л. Л. Дудник, В.А. Кан-Калік, Т. М. Мальковська та ін.) відмічають, що характер такої взаємодії залежить від індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів спілкування, їх ставлення один до одного, а також від зовнішніх умов і обставин конфлікту [1; 5; 14; 19; 27; 28; 32; 47].

Педагогічні конфлікти є такими загостреннями суперечностей освітнього процесу, що охоплюють різні сфери особистісних, міжособистісних і групових взаємовідносин [58; 64; 75]. Ймовірність виникнення конфліктів існує в усіх сферах педагогічної діяльності. Педагогічні конфлікти виникають на ґрунті розбіжностей у поглядах, суперечностей та протидорства різних думок, спонукань, якостей особистості. Конфліктні ситуації відображають суперечливість інтересів та позицій конфліктних осіб, протилежність цілей і способів зміни наявної ситуації в педагогічній сфері.

Цілі конфліктних педагогів полягають у досягненні власного інтересу всупереч інтересам інших учасників педагогічного конфлікту. Якщо інтереси чітко демонструються, виявлено прагнення і тактику конфліктних суб'єктів, то такі умови визначають відкритий, повномасштабний педагогічний конфлікт. При неповному конфлікті слабо означені інтереси, менша чисельність учасників, домінує прихований характер їхньої поведінки.

Дослідження педагогічної конфліктності (В. І. Журавльов, В. В. Корнешук, О. М. Лукашенок, Т. І. Марголіна, М. М. Рибаківа, Б.І. Хасан, С.А. Шейн та ін.) переконують у тому, що ознаками такого конфлікту є зіткнення суб'єктів, натиск, підпорядкування. Прояви цих ознак дають можливість педагогам певною мірою розрізняти типи конфліктності і відповідно на них реагувати [29; 38; 46; 48; 58; 64; 68].

К.М. Левітін виокремлює наступні типи педагогічних конфліктів:

конфлікти, які обумовлені різноманітністю професійних обов'язків педагога (переважно внутрішні конфлікти педагогів); конфлікти, що виникають через різні претензії до виконання педагогом професійних обов'язків (переважно міжособистісні конфлікти); конфлікти, що виникають через низький престиж окремих, «другорядних» предметів навчання – особливо із шкільних програм (міжособистісні і групові конфлікти); конфлікти, що пов'язані з надмірною залежністю діяльності педагога від різних директивних планів і установок (переважно міжособистісні і групові конфлікти); конфлікти, що зумовлені розбіжністю цінностей, які пропагує педагог, та явищ реального життя (внутрішні, міжособистісні і групові конфлікти); конфлікти, що виникають через суперечності між багатограними обов'язками педагога і прагненням до професійної кар'єри (внутрішні і міжособистісні конфлікти) [42, с. 15-17].

Педагогічні конфлікти виконують конструктивні (позитивні) та деструктивні (негативні) функції. Залежно від функціональної ролі розрізняють конструктивний, стабілізаційний та деструктивний типи педагогічних конфліктів. Функціональний вплив кожного типу педагогічної конфліктності розрізняють залежно від суб'єктів конфлікту.

Конструктивна роль внутрішньоособистісного педагогічного конфлікту полягає в тому, що він сприяє самоусвідомленню суб'єктом своїх інтересів, цілей та недоліків своєї поведінки, самовдосконаленню особистого духовного світу, появі нових емоційно-енергетичних ресурсів. Фахівці у напрямку конфліктології (І.В.Грішина, Л.В.Долинська, Л. Г. Дубина, І.Б. Вашеняк, Н.В.Жутикова та ін.) відмічають, що міжособистісні та внутрішньогрупові конфлікти конструктивно сприяють поліпшенню стосунків у колективах і групах, підвищенню ефективності спільної діяльності, а також самоствердженню і саморегуляції особистостей, які конфліктують. А міжгрупові конструктивні конфлікти сприяють пошуку нових способів педагогічної взаємодії в групах і колективах, впровадженню педагогічних інновацій та успіху освітніх реформ [25; 26; 27; 30].

Деструктивна роль внутрішньоособистісного педагогічного конфлікту

полягає в тому, що він призводить до психологічного дискомфорту особистості, емоційної мінливості поведінки суб'єкта, відсутності позитивної життєвої програми. Деструктивні міжособистісні і внутрішньогрупові конфлікти порушують систему педагогічних комунікацій, погіршують відносини між учасниками педагогічної взаємодії, перешкоджають досягненню навчально-виховних цілей, зменшують ефективність виконання планів і завдань освіти. А негативні функції міжгрупових педагогічних конфліктів виражаються в загрозі для стабільності структури освітньої установи, у перешкоді впровадженню педагогічних інновацій та реформ [25; 26; 27; 30].

О. С. Климентьєва відмічає, що згідно з педагогічною роллю конфліктів розрізняють наступні його функції: - діагностичну, – коли конфлікт має місце в тих ланках педагогічної системи, де колись були прийняті помилкові рішення; -творчу, – коли вирішуються проблеми розвитку педагогічних взаємовідносин; - формуючу, – коли з'являються нові необхідні системи педагогічного взаємозв'язку [35, 154-157].

Багатогранність освітнього процесу і педагогічної діяльності зумовлює поділ характеристик педагогічного спілкування та взаємодії, проблем педагогічної конфліктності на дві основні сфери: педагогічного спілкування, взаємодії та конфліктності в навчально-виховному процесі; відносин, взаємодії та конфліктності в педагогічному колективі.

Обидві ці сфери взаємозалежні і взаємно визначають якісний рівень освіти, виховання і особистісного розвитку в педагогічних системах.

Зрозуміло, що гуманізація та демократизація сучасного навчально-виховного процесу потребує будувати педагогічну взаємодію на основі рівноправності та взаємної відповідальності педагогів і учнів за ефективність навчально-виховного процесу. Проте реальність освітнього процесу не завжди і не скрізь відповідає його гуманістичному і демократичному ідеалу, тому у педагогічній шкільній практиці на думку М.М. Рибаківської виокремлюються наступні типи відносин між педагогами та учнями:

- відносини диктату: суворі вимоги до шкільного порядку, до знань учнів при офіційному діловому спілкуванні;
- відносини нейтралітету: вільне спілкування на інтелектуально-пізнавальному рівні, ерудованість педагога та його захопленість своїм предметом;
- відносини співробітництва: співучасть педагога та учнів у всіх справах, оптимізм і взаємна довіра при спілкуванні;
- відносини опіки: сумнів з боку педагога щодо самостійності учнів, нав'язлива турбота про них, постійний контакт педагога з батьками учнів;
- відносини конфронтації: відкрита ворожість педагога до учнів, зневажливо-діловий тон у спілкуванні, постійне незадоволення роботою учнів з предмету викладання [58].

При організації різних видів взаємодії з учнями педагогам трапляються об'єктивні та суб'єктивні труднощі.

Важливою умовою ефективної педагогічної взаємодії є комунікативна діяльність педагога – організація поведінки і діяльності учнів через різні види педагогічного спілкування. Педагогам варто враховувати, що на характер педагогічного спілкування впливають різні умови соціального та культурного мікросередовища (стосунки в сім'ї, місцях проживання учнів).

Взаємодію з учнями педагоги організують через вирішення педагогічних ситуацій. Як різновид соціально-психологічної ситуації, педагогічна ситуація характеризує реальну обстановку в навчальній групі, у складній системі індивідуальних та групових відносин, яку потрібно враховувати при прийнятті педагогом рішення щодо способів управління діяльністю учнів.

Педагогічні ситуації в навчально-виховному процесі можуть бути простими і складними. Прості ситуації вирішуються педагогами без опору учнів щодо заходів організації їх нормальної поведінки. Складні ситуації впливають на емоційні стани педагогів та учнів, на характер сформованих відносин у навчальних групах. Результат вирішення таких ситуацій має

певний ступінь ефективності лише внаслідок добре прогнозованої педагогами поведінки учнів.

Якщо складна ситуація в навчально-виховному процесі виходить з-під контролю педагога, то вона переходить у педагогічний конфлікт. На відміну від інших сфер, у педагогічній діяльності немає чіткої межі між складною ситуацією та конфліктом. Серед потенційно конфліктогенних ситуацій навчально-виховного процесу В. А. Кан-Калік розрізняє: ситуації діяльності, що виникають через невиконання учнями навчальних завдань, успішності, позакласної діяльності; ситуації поведінки, що виникають через порушення учнями правил поведінки в школі і за її межами; ситуації відносин, що виникають у сфері емоційно-особистісного спілкування учнів та педагогів у педагогічному процесі [32].

Педагогічні конфлікти виникають у навчально-виховному процесі з різних причин. Властиво, що в загальному плані такими причинами можуть бути неправильне спілкування та хибні дії педагогів, особистісні якості учнів, несприятлива обстановка в навчальному закладі.

На підставі педагогічного досвіду визначено такі особливості конфліктів у навчально-виховному процесі: професійна відповідальність педагога за правильний, ефективний варіант вирішення конфліктної ситуації; різний ступінь відповідальності педагога й учнів у конфлікті внаслідок відмінностей соціального статусу, віку, життєвого досвіду; виховний зміст педагогічного конфлікту для учнів; обов'язок педагога взяти на себе ініціативу у вирішенні педагогічного конфлікту і поставити на перше місце інтереси учнів; ймовірність породження помилковістю дій педагога при вирішенні конфліктності нових складних ситуацій і конфліктів, в які включаються інші учні [32, с. 53].

Урахування перерахованих особливостей конфліктів у навчально-виховному процесі є необхідною умовою грамотного, ефективного управління такими конфліктами з боку педагогів. У широкому розумінні управління конфліктом у педагогічному процесі розглядається як планомірне

залучення суб'єктів, які конфліктують, до конструктивної перебудови складної педагогічної ситуації та власних дій, забезпечення підтримки прийняттого режиму педагогічної взаємодії для попередження потенційного чи вирішення вже виниклого конфлікту. А у вузькому розумінні управління педагогічним конфліктом характеризується як сукупність способів, засобів і заходів для оптимального вирішення такого роду конфліктності.

В. В. Корнєшук зауважує, що процес управління педагогічним конфліктом – це послідовна реалізація взаємопов'язаних функцій управління, від аналізу та діагностики конфліктогенної ситуації до врахування досвіду, якого набули конфліктні суб'єкти для подальшого конструктивного та гнучкого реагування на будь-яку потенційну або реальну конфліктну ситуацію. На думку автора специфіка змісту цих управлінських функцій залежить від характеру педагогічного конфлікту [38, 115-118].

Певною базою для педагогічного реагування на конфліктогенну ситуацію є проведення педагогом її психологічного аналізу. Психологічний аналіз допомагає педагогові уникнути суб'єктивізму у стосунках з учнями, знайти не тільки варіанти виходу з даної ситуації, але й можливі шляхи попередження конфлікту.

Основне завдання педагога при вирішенні конфлікту в навчально-виховному процесі – поновити або поліпшити взаємовідносини з учнями, або ж перебудувати їх заново. Справжнє вирішення конфліктних суперечностей є цінне саме тим, що воно стає переходом на новий рівень взаємодії педагога зі своїми вихованцями.

Науковці (О. М. Кокун, Т. В. Модестова, О. В. Нещерет, М.Г. Ткалич, Н. В. Чепелева, Н. І. Повякель, В. І. Шебанова та ін.) вважають, що механізмом подолання будь-якого конфлікту є рефлексія, тобто процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних станів [37; 52; 62; 63 66; 70]. Розвиваючи далі ці ідеї Р.Х. Шакуров зазначає, що рефлексивний шлях подолання конфлікту в навчально-виховному процесі полягає у виборі такої стратегії об'єднання зусиль педагога та учнів, що гарантувала б гармонійність

їх стосунків та взаємодії [67].

Т.М. Мальковська надаючи характеристику складного й тривалого процесу вирішення педагогічного конфлікту виокремлює три етапи [47]. На її думку, початковим етапом варто вважати накопичення педагогом знань та умінь вірного аналізу конфліктної ситуації з метою виявлення та мобілізації позитивних рис, здібностей і потенційних можливостей самовиховання учнів. Другим етапом є аналітична оцінка педагогом усієї системи взаємодій з учнями, а не лише конфліктної ситуації. Третій етап охоплює дії педагога в післяконфліктний період. Щоби використати врегульовану конфліктну ситуацію як джерело самовиховання і нагромадження життєвого досвіду, педагог повинен перетворити пережите в навчальний матеріал для себе та учнів [47, с. 44-52].

Звичайно, що свою специфіку має і характеристика педагогічної взаємодії, виникнення та прояви конфліктності, попередження і вирішення конфліктів безпосередньо в педагогічному середовищі. Ця специфіка походить з особливостей педагогічного колективу як суб'єкта конфліктності.

Педагогічний колектив є об'єднанням фахівців на особливій професійній основі, яке обумовлене важливістю, складністю і відповідальністю педагогічної діяльності. Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель відзначають, що у процесі спілкування та спільної діяльності педагогів складається певна система міжособистісних відносин, взаємних вимог, норм, оцінок, думок, що в сукупності складає психологічний клімат педагогічного колективу (а його тимчасовий, більш динамічний стан у ситуативний період називають психологічною атмосферою) [45, с. 11].

Конкретними соціально-психологічними елементами характеристики педагогічного колективу є: взаємовідносини (ділові та особисті); громадська думка; колективний настрій; психологічні впливи (навіювання, наслідування та ін.); конформність (зовнішнє прийняття думок та оцінок колективу при внутрішній незгоді його позицій); самоствердження; ідентифікація (повне або часткове ототожнення себе з іншими членами колективу). Разом ці

соціально-психологічні елементи впливають на формування особистості кожного педагога, на ефективність власної та спільної педагогічної діяльності, на рівень згуртованості, дисципліни, працездатності педагогів.

М. М. Рибаківа відмічає, що для творчого педагогічного колективу характерними є такі риси: «яскраво виражена професійна спрямованість; висока згуртованість та культура спілкування; спільні традиції; поєднання педагогів вузької та широкої спеціалізації; кваліфіковане керівництво; позитивний психологічний клімат із властивою йому взаємоповагою, доброзичливістю, підтримкою педагогічної ініціативи тощо» [58, 194-196].

Професійною особливістю діяльності педагогічного колективу є, з одного боку, відсутність жорсткої регламентації розподілу робочого часу для підготовки педагогів до занять, а з іншого боку, державна важливість, виняткова суворість та чіткість організації навчальних занять згідно з розкладом. Це вимагає від педагогів великої відповідальності та уміння самостійно розподіляти особистий час і ефективно використовувати його для підвищення якості навчально-виховної роботи та професійного зростання.

На думку вчених-конфліктологів (В.І. Андреева, А. Я. Анцупов, А. А. Малишева, О.М. Бандурки, І.В. Гришиної, О.Г. Мороз та ін.) є багато несприятливих моментів у психологічній атмосфері педагогічного колективу, які спричиняють виникнення конфліктогенних ситуацій [6; 8; 14; 25; 53]. Їх створюють різні негативні психологічні явища. У дослідженнях конфліктологів ці негативні явища об'єднано в 4 групи: до першої групи належать плітки, безпідставні судження й інші різновиди стихійно або навмисно прихованого чи відкритого поширення необ'єктивної інформації в педагогічному колективі; до другої групи належать відкриті або приховані незадоволення педагогів; до третьої групи належать негативні традиції в педагогічному колективі; до четвертої групи належать негативно спрямовані угруповання в колективі педагогів.

Виникнення в педагогічному колективі негативних ситуацій, які можуть перерости у відкриті конфлікти, обумовлюється різними чинниками.

Серед них на думку Л. Г. Дубини, І. Б. Вашеняк, В. І. Журавльова, К.М. Левітіна та ін. головними є: - пов'язані з загальною організацією внутрішнього життя та діяльності педагогічного колективу, а саме: нерівномірний розподіл навчального навантаження, відсутність оптимального співвідношення між класною та позакласною навчально-виховною і науковою працею педагогів тощо; - пов'язані із сферою управління педагогічним колективом: адміністративно-бюрократичні методи керівництва, формальне розміщення педагогічних кадрів без урахування їх особистих бажань, психологічних особливостей тощо; - пов'язані із міжособистісними відносинами педагогів у колективі: ворожість до окремих колег, сутички з адміністрацією навчального закладу тощо) [27; 29; 41; 42].

Конфліктність у педагогічних колективах виникає зазвичай через інцидент, коли полярність суб'єктів та емоційна напруга в колективі досягають крайніх меж. Залежно від структури конфліктної ситуації в колективі педагогів переважає певний тип конфлікту: конструктивний, стабілізаційний або деструктивний.

Найбільш поширеними в педагогічному середовищі є деструктивні конфлікти. У сукупності вони порушують загальноприйняті педагогічні норми, ускладнюють проблемні ситуації в колективах педагогів, повертають їх до старих форм і методів діяльності, породжують розлад, недовіру, антагонізм в освітянській організації. Небезпечні наслідки деструктивних конфліктів обумовлюють для педагогічного колективу потребу кваліфікованого управління конфліктними ситуаціями, своєчасного попередження та оптимально сприятливого вирішення конфліктів, як наявних, так і тих, які розвиваються.

При вирішенні практичних питань профілактики конфліктів у педагогічному середовищі одним з центральних завдань є зниження рівня конфліктності, якому сприяє формування в педагогічному колективі зрілої громадської думки, принципово-оціночних суджень щодо подій, які відбуваються в колективі. З цією метою керівник педагогічного колективу

повинен своїм особистим впливом спрямовувати групові судження та позиції на позитивне вирішення конфліктності, попереджувати появу тенденцій роз'єднання колективу.

У педагогічних колективах, які конфліктують, як правило, виокремлюються такі полярні об'єднання, як група колективного самовизначення та дифузна (неоднорідна) група. Першій групі властиве вибіркоче ставлення до психолого-педагогічних впливів залежно від оцінок, переконань, групових норм. Інша група виходить з емоційно-особистісних симпатій і антипатій, орієнтується на зовнішні аспекти педагогічної діяльності. Педагогам цієї групи властивий потяг до правди та пошук істини. Через свою соціально-психологічну неоднорідність ця група швидко об'єднується і швидко розпадається за умов несприятливого психологічного клімату педагогічного колективу.

Домінантне становище в педагогічному колективі, як правило, забезпечує собі група колективного самовизначення. Залежно від своєї структури і морально-психологічних якостей вона може мати як позитивну, так і негативну роль у педагогічному колективі.

Конфліктна ситуація в педагогічному середовищі оцінюється її учасниками залежно від власного бачення та сприйняття конфлікту. Суб'єктивні дії суб'єктів конфлікту для досягнення своїх цілей значною мірою залежать від поведінки лідерів і груп у педагогічному колективі. У процесі загострення конфлікту боротьба набуває відкритого характеру, до якої залучається весь наявний арсенал засобів протиборчих груп.

Конструктивне вирішення конфлікту в педагогічному колективі передбачає проведення керівником і активом колективу глибокого аналізу конфліктної ситуації, чітке визначення предмета та структури конфлікту, об'єктивну характеристику його суб'єктів, ідейної та моральної спрямованості конфліктних дій. Такий докладний аналіз конфлікту гарантує прийняття обґрунтованого рішення щодо подолання його деструктивних наслідків, об'єднання педагогічного колективу для відновлення і зміцнення

позитивних відносин та плідної взаємодії (Ю.К. Бабанський, О.С. Климентьєва, В. В. Корнєщук О.О. Леонтєєв, Т.М. Мальковська Т.В. Модєстова, О. В. Нещєрет та ін.) [12; 35; 38; 43; 47; 52].

1.2. Детермінанти негативних конфліктів у освітньому середовищі

Поняття «детермінанти конфліктності» загальновідоме як сукупність чинників, що закономірно впливають на виникнення, розвиток та подолання конфліктів у будь-якій сфері життєдіяльності. Серед численних питань педагогічної конфліктності одними із найскладніших є виявлення її причин, джерел та умов. Наукова точність такого аналізу ускладнюється недостатньою теоретичною розробкою цієї проблеми, про що свідчать суперечливі змістовно-класифікаційні визначення основних детермінант конфліктності в психолого-педагогічній літературі.

Т.І.Марголіна, вважає, що досліджуючи конфліктність вчителя неможливо оставити поза увагою питання влади [49, 51-64]. При цьому, авторка зазначає, що поняття влади розглядається як: *інструмент* керівництва; *ресурс* керівника; *об'єкт* конфліктів.

Влада як інструмент керівництва є можливістю впливати на поведінку підлеглих людей (учнів) або групи за допомогою якогось засобу: авторитету, права, насилля тощо. Окрім того влада це такі соціальні відносини при яких підлеглі (учні) повинні обов'язково виконувати волю керівника (вчителя), яка обумовлена наявністю у нього прав та можливості змушувати.

Влада як ресурс керівника є поєднанням лідерських рис особистості та можливостей посади, які закладені у структурі функціональних обов'язків керівника; організацію ефективної взаємодії керівника – підлеглих.

Влада як об'єкт конфліктів – припускає розширення границь між протипоставленими сторонами (розширення обмежень, обсягу влади, підстави для прояву влади, підвищення особистого статусу).

При взаємодії керівника з підлеглими, вибору методів впливу визначальним стає питання про стиль керування. Стиль керівництва є

відображенням сукупності типових рис, прийомів та різних способів впливу керівником на підлеглих за допомогою яких вирішуються низка завдань, які є у колективі. Завдяки вирішенню цих завдань досягається основна мета колективності діяльності. Стиль роботи керівника визначається низкою чинників, типом особистості керівника, рівнем його виховання, накопиченим досвідом, умовами роботи підприємства, стадією розвитку колективу.

Ефективність стилю керівництва визначається низкою показників, а саме: ефективності діяльності організації, трудовою дисципліною; психологічним кліматом у колективі, рівнем конфліктності; плинністю кадрів.

Труднощі у визначенні детермінант педагогічної конфліктності зумовлені складним взаємозв'язком освітнього процесу і педагогічної діяльності з іншими сферами суспільного життя. Тому в детермінантній характеристиці педагогічних конфліктів слід враховувати всю сукупність взаємозв'язків освітньої системи.

Необхідність врахування взаємозв'язків усіх сфер соціально-культурного розвитку суспільства спонукає виходити при характеристиці основних детермінант педагогічних конфліктів з оцінки сучасного стану в українському суспільстві та державі, що впливає на стан вітчизняної сфери освіти.

У детермінантній обумовленості виникнення педагогічних конфліктів у загальноосвітній школі вихідним чинником є джерела конфліктності. Визначення джерел педагогічних конфліктів, як вихідних чинників, включає їхню зовнішню та внутрішню характеристику як в навчально-виховному процесі, так і в педагогічному середовищі. Зовнішні джерела педагогічної конфліктності переважно пов'язані з об'єктом конфлікту, а внутрішні – з предметом конфлікту [46; 49]. За умов певного наближення можна вважати, що зовнішні джерела педагогічного конфлікту мають об'єктивний характер, а внутрішні – суб'єктивний характер.

Визначення загальних джерел конфліктів у загальноосвітній школі закономірно виходить з їх безпосереднього зв'язку із суперечливими змінами в українському суспільстві та державі, освітній системі України. На думку

М.І. Пірен у перехідний період вітчизняна система освіти, особливо загальноосвітня школа як важливий соціальний інститут, який готує до самостійного життя та діяльності нові покоління громадян, не отримує належної підтримки з боку держави та суспільства. За таких умов загальноосвітня школа деградує, знижується установка педагогів – навчати, а також установка учнів – навчатися. Професійний рівень учителів багато чим не відповідає вимогам життя. Ускладнюються проблеми взаємодії вчителів з учнями та їх батьками [55, с. 76]. Ці загальні негативні чинники відповідно впливають на сукупність конкретних джерел конфліктності як в навчально-виховному процесі, так і в колективі вчителів.

Узагальнення матеріалів психолого-педагогічних досліджень конфліктності в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл переконує, що важливими конкретно-об'єктивними джерелами таких конфліктів є: зростання за останні роки труднощів в організації шкільного навчально-виховного процесу; відсутність ефективних педагогічно-виховних заходів на різних етапах формування та згуртування учнівських колективів; труднощі спілкування школярів з вчителями та дорослими; побоювання учнів щодо непорозумінь з батьками при невдачах у навчанні та шкільній поведінці (особливо в старшому віці).

Серед конкретно-суб'єктивних джерел шкільних конфліктів дослідники (В. В. Корнещук, Т. І. Марголіна, М. М. Рибаківа, Б. Шильман та ін.) виокремлюють: брак гуманності й демократизму в діяльності окремих учителів, керівництва шкіл; формальні підходи керівництва шкіл до комплектування навчальних груп та до підбору класних керівників (наставників); професійну некомпетентність окремих педагогів, унаслідок якої в учнів знижується пріоритетність шкільного навчання та виховання; невідповідність виховних заходів віковим психічним можливостям учнів; негативне ставлення окремих учнів до навчання в школі; педагогічна занедбаність певного числа школярів, що спричинює затримку їх розумово-психічного розвитку [38; 49; 58; 75].

Поряд з чинниками соціально-педагогічного характеру конфліктів у шкільному навчально-виховному процесі є і психологічні чинники: конфліктогенність професії педагога; недостатня впевненість учителя в собі при прийнятті відповідальних педагогічних рішень та дій; емоційне неблагополуччя у вчителів, що спонтанно передається учням; особистісна дезадаптація в багатьох учнів, що відображає труднощі їх пристосування до шкільних умов навчання та виховання; неадекватна самооцінка поведінки в певного числа учнів, стійкі стереотипи конфліктогенності в окремих школярів.

Врахування таких психологічних чинників поглиблює аналіз джерел шкільної конфліктності на сучасному рівні.

Педагогічна практика переконливо свідчить про те, що джерела конфліктності в шкільному початково-виховному процесі взаємозалежні з джерелами конфліктів у педагогічному середовищі. Звичайно, їх змістовна характеристика не є тотожною.

Аналіз теоретичних джерел (О. С. Климентьєва, Т. І. Марголіна, Т.В. Модестова, О. В. Нещерет, О. Г. Мороз, Л. І. Скібітська, А. М. Скібітський та ін.) дозволяє виокремити такі конкретно-об'єктивні джерела конфліктів у педагогічних колективах: зниження рівня психологічного мікроклімату у педагогічному колективі внаслідок загально-соціальних труднощів у педагогічній діяльності; конфліктогенність стосунків між вчителями та адміністрацією шкіл; негативні соціально-психологічні явища в учительському середовищі, а саме негативні прояви «угруповання» у педагогічному колективі [35; 49; 52; 53; 60].

У переважному степні серед конкретно-суб'єктивних джерел конфліктності в педагогічному середовищі дослідники виокремлюють насамперед особистісні і внутрішньогруппові чинники спілкування та взаємодії вчителів у педагогічному колективі: неврівноважений характер, невміння володіти собою в складних ситуаціях міжособистісних відносин; неадекватна самооцінка власних особистісних якостей та можливостей,

прагнення виділитися за рахунок перебільшення своєї ролі у педагогічному колективі; пасивність при організації та проведенні колективних педагогічних заходів; несумлінне ставлення та зниження старанності до педагогічної праці; пошук нового місця прикладання своїх зусиль [35; 49; 52; 53; 60].

До вищенаведених чинниками конкретно-суб'єктивних джерел конфліктів у педагогічному колективі також відносять недоліки в управлінській діяльності шкільної адміністрації. До цих джерел належать: слабка підготовленість адміністраторів до педагогічного керівництва, їх недосвідченість в роботі з вчителями, наслідком чого може стати вибір неправильних шляхів виходу із складного становища у педагогічному колективі; прояви в адміністративних працівників формалізму, нетактовності, брутальності, несправедливості у взаємовідносинах із педагогами, особливо з молодими вчителями; неадекватність стилю шкільного керівництва рівню зрілості педагогічного колективу [35; 49; 52; 53; 60].

Р. Х. Шакуров вважає, що до загальних причин об'єктивного характеру у педагогічній конфліктності можна віднести: недоліки державної політики в освіті та вихованні, недостатня підтримка освітньої сфери з боку суспільства, а також недосконалість системи підготовки до професії педагога, переважання серед педагогів невдоволення наявним соціальним станом [67]. Особливо автор підкреслює такі причини зростання конфліктності в шкільному навчально-виховному процесі як: збільшення професійного перевантаження вчителів, що знижує можливості для індивідуальної роботи з учнями та їхніми батьками; послаблення в багатьох вчителів інтересу до творчої роботи через довготривалу недооцінку педагогічної праці з боку держави, особливо у формі матеріального заохочення; зниження в багатьох учнів інтересу до навчання через психічне напруження, що обумовлено ускладненням навчальної інформації та надмірним впровадженням у навчальний процес такого навчального матеріалу який раніше вивчався на різних спеціалізаціях у вищих навчальних закладах освіти; відсутність у

багатьох учнів належних домашніх умов для самоосвіти внаслідок низького рівня матеріальної забезпеченості батьків, тощо [67].

До конкретних суб'єктивних причин конфліктів у шкільному навчально-виховному процесі відносять: формальний підхід до передачі знань учням та до оцінки їх знань; невпевненість у собі при здійсненні відповідальних педагогічних рішень та дій (особливо у молодих вчителів); невміння або нетактовність керування класним колективом в навчально-виховному процесі; негативні прояви особистісних якостей (дратівливості, боягузництва, мстивості та ін.) при недостатньому вольовому самоконтролі; завищення вимог до вчинків та поведінки учнів, педагогічні помилки при їх оцінюванні; неадекватне реагування на соціально-психологічну сприйнятливості учнів (в тому числі ігнорування особливостей темпераменту учнів); прагнення у складній педагогічній ситуації зберегти будь-яким чином свій соціальний статус перед учнями; відсутність належного взаєморозуміння з батьками учнів [4; 11; 29; 35; 46; 49; 58; 67; 75].

У сукупності суб'єктивних причин конфліктів в навчально-виховному процесі варто виокремити відсутність у багатьох шкільних педагогів належного врахування вікових особистісних змін учнів, а в зв'язку з цим – загострення проблем педагогічної взаємодії вчителів із старшокласниками. Особливими суб'єктивними причинами виникнення конфліктів учителя із старшокласниками слід вважати: ігнорування вчителем змін пізнавальних інтересів учнів старшого віку, в тому числі використання уроку для з'ясування позанавчальних стосунків із старшокласниками; поверхове розуміння вчителем соціальної ситуації особистісного розвитку учнів старшого віку в навчально-виховному процесі; невідповідність виховних заходів вчителя вікові старшокласників; нетактовність учителя в оцінці відносин між юнаками та дівчатами.

Оскільки майже половина шкільних конфліктів ініціюється учнями, то для попередження і конструктивного вирішення цих конфліктів важливим є врахування їх суб'єктивних причин, пов'язаних з навчальною діяльністю та

поведінкою школярів. Серед таких причин виокремлюють: - втрату окремими учнями інтересу до навчання в школі, прояви лінощів в навчанні; - невміння багатьох школярів під час виконання навчального завдання самостійно працювати з книгою; - неадекватну реакцію учнів на зауваження вчителів (через підлітковий максималізм); - небажання або нездатність у школярів знайти взаєморозуміння та взаємодію з вчителями; - несприйняття учнями зайвої вимогливості, а тим більше – несправедливості з боку педагогів; - невміння учнів стримано поводитись на уроках та поза школою, схильність спочатку діяти, а потім осмислювати свої вчинки; - свідомо-ризиковані допущення школярами негативних вчинків у поведінці з метою самоутвердження [5; 12; 26; 28].

Зазначені суб'єктивні причини шкільних конфліктів доповнюються з боку старшокласників: активним відстоюванням учнями своєї гідності – при несправедливій оцінці їх поведінки вчителями та покаранні за провини; суперечливістю у визначенні старшокласниками своєї громадянської позиції та моральних орієнтацій.

Серед конкретно-об'єктивних причин конфліктності в певних педагогічних колективах слід виокремити: невдоволення вчителів консервативними методами керівництва колективом у важких умовах педагогічної діяльності; незадоволеність вчительського колективу, особливо молодих вчителів, перспективами педагогічного зростання.

Подібно до визначення суб'єктивних джерел конфліктності в педагогічному середовищі, серед конкретно-суб'єктивних причин таких конфліктів здебільшого є такі, що пов'язані з особистісними та міжособистісними властивостями відносин і взаємодій вчителів у педагогічному колективі. Такими причинами є: некритичне сприйняття новим складом вчителів негативних традицій вчительського колективу, застарілих стереотипів поведінки; загострення міжособистісних відносин вчителів через рольове суперництво в педагогічному колективі; негативний вплив у вчительському колективі поведінки «конфліктних» учителів;

нетерпимість колективу педагогів щодо несумлінного ставлення окремих учителів до педагогічної роботи, а також до проявів пасивності деяких вчителів у колективних педагогічних заходах.

Іншу групу конкретно-суб'єктивних причин-конфліктів у педагогічному середовищі становлять першопричини, пов'язані з недоліками керівництва вчительським колективом з боку шкільної адміністрації, передусім – директора школи. У сукупності серед таких причин дослідники здебільшого виокремлюють: негативні наслідки необ'єктивного контролю навчальних занять і індивідуальної роботи вчителів з учнями та їх батьками; формальне, а інколи недоброзичливе ставлення керівництва школи до молодих та недосвідчених учителів.

Характер та зміст джерел і причин конфліктності в шкільному навчанні та вихованні суттєво впливають також і на умови розвитку педагогічних конфліктів від виникнення до оптимального подолання їх негативних наслідків. Шкільна практика переконує в тому, що всі детермінанти педагогічної конфліктності взаємозалежні (при їх змістовній відмінності).

Доречно відзначити, що в педагогічно-конфліктологічних дослідженнях найменше розроблені визначення і характеристики умов конфліктного процесу. Спроби аналізу такого чинника шкільної конфліктності в основному обмежуються частковим визначенням умов виникнення педагогічного конфлікту.

На нашу думку, умови конфлікту в загальноосвітній школі – це сукупність ознакових характеристик та чинників конструктивності або деструктивності конфліктних процесів в навчально-виховній сфері та у педагогічному середовищі. Подібно до джерел та причин конфліктів, умови конфліктності теж мають зовнішній (об'єктивний) та внутрішній (суб'єктивний) характер. Визначення умов шкільних конфліктів відрізняється виявленням конкретних показників стану педагогічної конфліктності на всіх рівнях їх розвитку.

А. Я. Анцупов, А. А. Малишев відзначають, що до загальних

об'єктивних умов потенційних педагогічних конфліктів відносять: виникнення конфліктогенної ситуації незалежно від планів вчителів та керівництва школи; суперечливість позицій конфліктних суб'єктів на основі розбіжностей їх потреб, інтересів і цілей [8].

Суб'єктивними загальними умовами педагогічного конфліктного процесу на першій стадії автори вважають: потребу належного усвідомлення конфліктогенної ситуації учасниками потенційного конфлікту на когнітивному, регулятивному і комунікативному рівнях; самооцінку і коректування стилів поведінки сторін для попередження негативних наслідків конфліктності [8].

До об'єктивних загальних умов педагогічного конфлікту дослідники відносять, насамперед, його рівневі показники: об'єм конфлікту (локальний або широкий); тривалість дії конфліктної ситуації; силу впливу конфлікту на суб'єктів протистояння; наслідки конфліктності (позитивні та негативні) [8].

До названих об'єктивних показників педагогічних конфліктів додаються рівневі характеристики загальної обстановки розвитку та дій конфліктних процесів. А загальними суб'єктивними умовами педагогічних конфліктів на цій стадії правомірно вважати: рівні сприймання негативних проявів конфлікту його учасниками; ступінь відкритої або прихованої протидії сторін, які конфліктують.

На думку В.І. Журавльова об'єктивними умовами характерними для етапу вирішення педагогічних конфліктів та попередження нових негативних конфліктних ситуацій є: ступені сприяння зовнішніх обставин для подолання негативності педагогічних конфліктів і попередження деструктивної конфліктності; рівні відхилень від рівноваги позицій та відносин суб'єктів конфлікту у педагогічній сфері; загальні можливості конструктивного вирішення педагогічних конфліктів без посередників (відповідно – і уникнення негативної конфліктності) [29].

А загальними суб'єктивними умовами сприятливого вирішення наявних і попередження негативності нових педагогічних конфліктів є:

прагнення сторін, які конфліктують, конструктивного вирішення конфлікту; ступень атракції (сприйняття особистісної привабливості) та емпатії (розуміння емоційних станів інших людей) у суб'єктів конфлікту; показники зростання комунікативності сторін педагогічних конфліктів та бачення ними перспектив попередження нових негативних конфліктів [29].

У сукупності конкретно-суб'єктивних умов передконфліктної ситуації шкільного навчально-виховного процесу правомірно виокремити: ступінь вміння вчителів і керівництва школи визначити виникнення конфліктогенної ситуації в шкільному навчанні та вихованні; рівні врахування вчителями реальних можливостей школярів у навчанні та застосування щодо них правильних педагогічних впливів; показники емоційних настроїв у школярів, що сприяють підвищенню їх пізнавальних та поведінкових інтересів; ступінь усвідомлення вчителями, учнями, керівництвом школи можливостей перетворення складної педагогічної ситуації в шкільний конфлікт; рівні готовності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу до запобігання негативного розвитку шкільної конфліктності [5; 12; 26; 28; 38]. Окрім того, В. В. Корнещук зазначає, що до числа конкретно-суб'єктивних умов попередження негативного шкільного конфлікту особливо варто віднести усунення вад у відносинах між учителями та школярами на індивідуально-значущому рівні. Саме тому важливою умовою запобігання негативної конфліктності в школі є рівні узгодженості взаємодії вчителів з учнями та їх батьками на основі глибокого розуміння педагогом розвитку особистості учня (особливо в юнацькому віці) [38, с. 118].

На етапі виникнення конфлікту в шкільному навчально-виховному процесі конкретно-об'єктивними умовами конфліктності, насамперед є рівень інциденту, що зумовив перетворення складної педагогічної ситуації у відкритий шкільний конфлікт, а також ступінь його оцінки вчителями і керівництвом школи. Важливість цих умов конфлікту пояснюється тим, що непомічений інцидент є набагато небезпечніший, аніж непомічений початок конфліктної ситуації.

Аналогічно варто виокремити у числі конкретно-об'єктивних характеристик шкільного конфлікту неоднаковість його умов для вчителів та учнів: різний соціальний статус педагога і школяра, що визначає різницю їх поведінки у конфлікті в навчальній групі; неоднакові бачення шкільного конфлікту, що ускладнюють для вчителя розуміння переживань учнів, а для школярів – керування своїми емоціями; збільшення числа учасників міжособистісного шкільного конфлікту через залучення інших учнів; професійний обов'язок учителя брати на себе ініціативу у вирішенні шкільного конфлікту і ставити на перше місце особисті інтереси учнів; особливе значення помилок учителів при вирішенні конфлікту, що можуть породити нові конфліктні ситуації [38, с. 118].

До перерахованих конкретно-об'єктивних умов шкільного конфлікту слід додати: ступінь суперечливості позицій вчителів і керівництва школи з позиціями учнів у наявному конфлікті; відсутність у школярів вибору альтернативи конфліктному становищу в навчально-виховному процесі.

Серед сукупності конкретно-суб'єктивних умов шкільного конфлікту правомірно виокремити: рівні психологічної культури вчителів, інтелектуальності спілкування з учнями та їх батьками; ступінь негативних проявів авторитаризму та надмірного тиску на учнів з боку вчителів та адміністраторів школи; показники несправедливості або поблажливості вчителів до школярів у конфліктній ситуації; ступінь недовіри вчителів до учнів, а керівництва школи - до вчителів; рівні емоційного стану напруги і дратівливості в школярів та вчителів в умовах конфліктності педагогічної взаємодії; показники контролю конфліктних ситуацій у навчальних групах з боку вчителів та шкільної адміністрації; ступінь корекції педагогічної взаємодії вчителів та учнів у конфліктній ситуації [29].

На етапі вирішення конфлікту в шкільному процесі навчання та виховання додатковими до загальних зовнішніх умов педагогічної конфліктності є конкретно-об'єктивні умови подолання негативності шкільного конфлікту: ступінь традиційного неприйняття вчителями

педагогічних конфліктів, що мотивує їх активність у подоланні негативних наслідків наявного конфлікту і попередженні нових деструктивних шкільних конфліктів; рівень підготовки вчителів та керівництва школи до ефективних дій у комунікативній сфері навчально-виховного процесу; показники особистісного ставлення учнів (особливо старшокласників) до шкільних конфліктів, що мотивує їх взаємодію з вчителями і керівництвом школи.

Крім того до конкретно-суб'єктивних умов вирішення шкільного конфлікту і попередження деструктивності нових конфліктів доцільно віднести: рівень грамотності психологічного аналізу змісту конфлікту в шкільному навчально-виховному процесі з врахуванням того, що такий аналіз є початком конструктивного вирішення конфліктної ситуації та уникнення негативної конфліктності; ступінь врахування вчителями та керівництвом школи негативних наслідків шкільного конфлікту й усунення загрози стабільності організації навчально-виховного процесу; рівень стимулювання пізнавальних інтересів учнів вчителями і керівництвом школи через оптимальну організацію педагогічної взаємодії та відповідний емоційний настрій школярів; ступінь удосконалення відносин, взаємодії вчителів з учнями та їх батьками, враховуючи накопичений досвід; показники зміцнення відносин і поведінки учнів у навчальних групах при керівному впливі вчителів і шкільної адміністрації; рівень конструктивного вдосконалювання шкільного навчально-виховного процесу на основі реалізації нових ідей, цінностей, структур.

У взаємозв'язку з умовами шкільної конфліктності є і конкретні об'єктивні та суб'єктивні умови конфліктів у педагогічних колективах загальноосвітніх шкіл. Звичайно, що при їхній характеристиці необхідно враховувати змістовні відмінності на основних етапах конфліктних процесів.

Передконфліктну ситуацію в педагогічному середовищі характеризують основні конкретно-об'єктивні умови: рівень зрілості вчительського колективу та його авторитету в школі; ступінь сприятливості психологічного мікроклімату в колективі вчителів.

А конкретно-суб'єктивними умовами цієї стадії конфліктного процесу у вчительському колективі є: - показники етико-психологічної грамотності спілкування і взаємодії вчителів та особистісної корекції їх поведінки в колективі; - рівень рольового суперництва серед учителів і між учителями та шкільною адміністрацією; - ступінь урахування керівництвом школи реальних можливостей вчительського колективу.

На етапі виникнення конфлікту в педагогічному колективі до конкретно-об'єктивних умов конфліктності належать: - ступінь ускладнення соціально-професійних умов педагогічної діяльності та проявів відкритого або прихованого незадоволення вчителів; - рівень інциденту в педагогічному колективі, що викликав конфлікт, та ступінь його оцінки вчителями і керівництвом школи; - показники суперечливості позицій учителів, окремих груп та шкільної адміністрації у конфлікті в педагогічному середовищі [29].

У сукупності конкретно-суб'єктивних умов дії конфлікту в вчительському колективі варто виокремити: - рівень етико-психологічної культури вчителів та шкільних адміністраторів у взаємовідносинах та співробітництві в педагогічному колективі; - ступінь ускладнення міжособистісного спілкування у вчительському колективі та рівень «угрупованості»; показники афективності внутрішніх переживань суб'єктів, які конфліктують через негативні наслідки конфлікту в вчительському колективі.

Для вирішення конфлікту в педагогічному середовищі конкретно-об'єктивними умовами (додатково до загальних об'єктивно-рівневих чинників педагогічної конфліктності) є: рівень нормативно-управлінського регулювання діяльності педагогічних колективів у загальноосвітніх школах; ступінь готовності учасників конфліктного процесу до усунення недоліків спілкування та взаємодії у вчительському колективі школи; рівень консолідації прихильників конструктивного вирішення конфліктної ситуації в колективі шкільних педагогів .

Серед конкретно-суб'єктивних умов подолання конфлікту в

педагогічному середовищі найбільш важливими є: - рівень психологічного аналізу конфлікту в учительському колективі й врахування керівництвом школи особливостей поведінки учасників конфліктної ситуації; - показники усунення психологічного дискомфорту в учителів та шкільних адміністраторів для нормалізації міжособистих відносин в педколективі; - рівень заходів керівництва школи і педагогічної громадськості щодо згуртування вчительського колективу та підвищення його авторитету; - ступінь зростання ефективності спільної діяльності всіх членів педагогічного колективу школи [34; 38; 54; 58].

Педагогічна практика переконує, що в освітній сфері майже не буває невирішених конфліктів. Це визначається усвідомленням того, що будь-яке продовження зіткнень суб'єктів педагогічної конфліктності може призвести до порушення їх стосунків та взаємодії, до краху об'єкта конфлікту, що є немислимим для педагогічної системи.

Варто також підкреслити, що правильне розуміння суті особливостей педагогічного конфлікту сприяє усуненню негативного ставлення, що має місце у вчительському середовищі, до будь-якої конфліктності. Тому що, поряд із небажаним виникненням негативних конфліктів, у педагогічній сфері (включаючи загальноосвітню школу) все активніше використовуються педагогами конструктивні недоліки для особистісного розвитку молоді, що навчається.

Ш.О. Амонашвілі, М.Ю. Арутюнян, Л. А. Петровська, З. І. Афонькова, С.В.Кондратьєва та інші вважають, що головною перепоною у взаєморозумінні вчителя і учнів є абсолютизація рольових відносин [3; 9; 11; 36]. Стурбований успішністю вчитель не бачить за оцінками індивідуальні особливості учнів. У таких вчителів відсутня установка на багатобічне вивчення учня і вони будують свої стосунки на основі шаблонів сприймання [3; 9; 11; 36].

Згідно досліджень Л.Л.Дуднік, переважна більшість педагогів (72-74%) сприймають дітей перш за все як суб'єктів певних оцінок, намагаючись

полегшити собі орієнтацію в педагогічних ситуаціях за допомогою схематичної типізації учнів [28]. Стереотипні установки учителя можуть виявлятися в тому, що ідеальний учень, на їх думку, завжди готовий до співробітництва з учителем, прагне знань, а його протилежний тип - лінивий, пасивний, з установкою на ворожість. Типізація «ідеального» учня допомагає вчителю затвердитися в його ролі, має позитивний вплив на формування Я-концепції вчителя, а «поганий» учень є джерелом негативних емоцій педагога. Педагоги вважають таких учнів байдужими, неадекватними, часто бачать в них потенційних порушників дисципліни. Автор зазначає, що «Такий зворотній зв'язок нерідко спрацьовує як самореалізоване передбачення» [28, с. 46]. Пізнавальні еталони про тип учня, що склалися, визначають спілкування з даним учнем. Даний еталон при цьому не адаптується до кожної конкретної ситуації.

Таке стереотипне сприймання вчителем своїх учнів стає бар'єром розкриття творчих можливостей як вчителя, так і учнів, і веде до різкого падіння інтересу до навчання. Стереотипізоване знання учнів означає тільки передбачуваність поведінки учнів в типових ситуаціях. При цьому численні особистісні характеристики залишаються за межами такого «знання» вчителя. На думку самих вчителів, додаткове знання учнів навіть утруднює виконання деяких видів діяльності вчителя: так, в ситуації виставлення оцінок, простіше оцінювати анонімні роботи, порівнюючи їх з нормативами. Одержання ж додаткової інформації про учнів змушує педагогів вводити нові критерії, що утруднюють оцінювання.

Рольові відносини сприяють виникненню психологічних бар'єрів між учителем і учнем, коли у педагога є внутрішня готовність сприймати поведінку учня певним чином (спрацьовує механізм установки), яка сформувалася у зв'язку з попереднім досвідом відносин з даною дитиною або дітьми взагалі; або педагог має неповну, неточну, суперечливу інформацію про дитину, що впливає на вибірковість його сприймання, розуміння дитини і вибір засобів впливу [58].

Функціонально-рольова взаємодія учителя і учнів визначається так само і об'єктивними умовами педагогічного процесу: сама система контролю результатів діяльності вчителя охоплює перш за все функціонально-рольові аспекти його діяльності.

При суб'єкт-об'єктному спілкуванні порушується відкритість, щирість у стосунках, проявляється ригідність, неаутентичність поведінки. В.І.Журавльов виокремлює чотири типи поведінки дорослого, які розглядаються ними як шкідливі і такі, що вимагають корекції: 1. каральне спілкування, коли переважає нерозуміння, критика, відмови, звинувачення і догани; 2. підлегле спілкування - переважання згоди, примирення, вибачення і виправдання, прагнення до спокою будь-якою ціною; 3. холодне спілкування - сухе, ділове, коректне і одноманітне, в якому відсутні емоційні прояви; 4. безпредметне (неконкретне) спілкування, коли партнер по спілкуванню не заторкує в розмові того, про що говорить його партнер, відволікаючи увагу від початкового предмету розмови, що робить неможливим розв'язання проблеми [29, с. 147].

На думку науковця подібні типи спілкування виникають через відсутність відкритості в комунікації з дитиною, їх легко визначити по відсутності рівноваги між вербальною інформацією і її «оформленням», коли через невербальні прояви помітні внутрішні спонукання дорослого [29, с. 148].

Статусно-рольові відносини в навчальній діяльності виступають як чинник, що активізує процеси соціально-психологічного оцінювання, тобто роботу міжгрупових механізмів взаєморозуміння, які викликають значні труднощі в досягненні взаєморозуміння. Рольові прояви особистості вчителя приводить, за словами Т. М. Мальковської, до «псевдоспільної» діяльності, побудованої за формулою «поряд, але не разом» [47]. Сприймання вчителем учня у псевдоспільній діяльності як носія певної соціальної ролі, а не повага і розвиток його індивідуальності, може призвести до закріплення в його поведінці небажаних якостей особистості, які врешті-решт перешкоджають появі навіть початкових паростків взаєморозуміння [47]. На думку авторки

часто різні форми зворотного зв'язку можуть стати причиною ускладненого взаєморозуміння або навіть його руйнування. Це такі форми, як оцінний зворотній зв'язок («двійка», «ти поганий»), який не визначає конкретного адресата («деякі з вас»), загальний і специфічний стосовно поведінки дитини («треба ж, який розумний») тощо. Негативний оцінний зв'язок сприяє актуалізації захисних механізмів учня, і він стає менш здатним до адекватного сприймання [47].

Труднощі в роботі, формування механізмів взаєморозуміння в учнів виникають не тільки в школі, але й раніше, в сім'ї. На думку О. Г. Асмолова серед причин, які порушують роботу механізму децентрації, важлива роль належить соціально-психологічним чинникам. З раннього віку батьки можуть пригнучувати механізми децентрації, виявляючи неповагу до дитини, не враховуючи погляди та бажання інших людей, у тому числі й власної дитини [10].

М. М. Кашапов відзначає зв'язок ідентифікації з просоціальною активністю, тому затримка розвитку здатності до ідентифікації веде до затримки розвитку моральних установок [33]. У підлітковому віці вчителями і батьками найчастіше пригнічується саме цей механізм, оскільки, з точки зору дорослих, підлітки мають дуже сумнівні об'єкти для наслідування, – ровесників, лідерів неформальних груп тощо [33].

Проаналізувавши соціально-психологічні причини труднощів взаєморозуміння (при порушенні міжособистісної взаємодії, оцінюванні учнів вчителем, що регламентує активність дітей, обмежує прояв їхньої творчості), можна зробити висновок про те, що в основі будь-яких ситуацій нерозуміння між учителем і учнями полягає порушення механізмів взаєморозуміння як у вчителя, так і в учнів. Отже, розвиток механізмів взаєморозуміння у вчителів буде сприяти розвитку їх і в учнів.

Таким чином, зростання конфліктності у загальноосвітній школі на сучасному етапі обумовлено низкою соціальних, організаційно-управлінських, професійно-педагогічних, особистісно-психологічних джерел,

причин, умов виникнення, загострення та врегулювання різних конфліктів. Без виявлення всієї складної сукупності таких детермінантних чинників неможливе глибоке розуміння та сприятливе вирішення всіх проблем шкільної конфліктності (особливо попередження та конструктивне вирішення гострих негативних конфліктів у навчально-виховному процесі та в педагогічному колективі школи).

Висновки до першого розділу:

1. З'ясовано, що педагогічні конфлікти виступають як різновид соціально-психологічного конфлікту у освітньому середовищі. Сутність та специфіка цих конфліктів зумовлена особливостями педагогічної діяльності й освітнього процесу, і можуть охоплювати різні сфери особистісних, міжособистісних та групових взаємовідносин.
2. Розглянуто функціональні ролі педагогічних конфліктів: конструктивні/позитивні та деструктивні/негативні.
3. Визначено, що висока конфліктність вчителів на сучасному етапі розвитку суспільства обумовлена складною сукупністю детермінуючих чинників: соціальних, організаційно-управлінських, професійно-педагогічних, особистісно-психологічних.
4. З'ясовано, що поширеними причинами педагогічних конфліктів є:
 - хибні дії педагогів по відношенню до учнів та колег (помилки, що припускають вчителя в ході педагогічного спілкування, які обумовлені недостатнім рівнем сформованості у педагогів комунікативних умінь: невмінням орієнтуватися в сфері педагогічного спілкування, неузгодженістю педагогічної взаємодії вчителів та учнів внаслідок несумісності цілей, цінностей та моральних норм);
 - несприятлива обстановка в навчальному закладі (недоліки, що пов'язані як з загальною організацією діяльності педагогічного колективу, так і з міжособистісними відносинами педагогів у колективі).
 - зниження в багатьох учнів інтересу до навчання; прояви окремими школярами лінощів в навчанні та негативних вчинків у поведінці з метою

самоствердження; невміння деяких учнів самостійно працювати під час виконання навчального завдання; неадекватну реакцію учнів на зауваження вчителів; відсутність у багатьох учнів належних домашніх умов для самоосвіти.

- Описано типи педагогічних конфліктів, а саме: конфлікти, які обумовлені різноманітністю професійних обов'язків педагога (переважно внутрішні конфлікти педагогів); конфлікти, що виникають через різні претензії до виконання педагогом професійних обов'язків (переважно міжособистісні конфлікти); конфлікти, що виникають через низький престиж окремих, «другорядних» предметів навчання – особливо із шкільних програм (міжособистісні і групові конфлікти); конфлікти, що пов'язані з надмірною залежністю діяльності педагога від різних директивних планів і установок (переважно міжособистісні і групові конфлікти); конфлікти, що зумовлені розбіжністю цінностей, які пропагує педагог, та явищ реального життя (внутрішні, міжособистісні і групові конфлікти); конфлікти, що виникають через суперечності між багатогранними обов'язками педагога і прагненням до професійної кар'єри (внутрішні і міжособистісні конфлікти).

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ВЧИТЕЛЬСЬКОЇ КОНФЛІКТНОСТІ

2.1. Організація дослідження

Емпірична частина дослідження проводилася на впродовж 2019-2020 н.р. у школах міста Херсона та області. Обрані для проведення дослідження школи є загальноосвітніми навчальними закладами різного типу, а саме: школи-гімназії № 6 та № 20, ЗОШ N 28, ЗОШ № 52 та Подо-Калинівський ЗЗСО I-III ступенів Ювілейної сільської ради (Олешківський район).

Емпірична вибірка дослідження охоплює 60 вчителів (в тому числі 47 жінок та 13 чоловіків), віком від 25 до 55 років, з вищою освітою та педагогічним стажем від 3 до 30 років.

Для диференціації вихідних емпіричних характеристик учителів залежно від різних чинників застосовано набори варіативних і неваріативних особистісних показників. *Варіативні показники*: стать, вік; родинний стан; специфіка освіти; місце роботи і предмет, що викладається. *Неваріативними показниками*: наявність вищої або незакінченої вищої освіти; стаж педагогічної роботи в школі не менше 3-х років.

Емпіричне дослідження конфліктогенності вчителів складалося з декількох етапів. Загальна мета всіх етапів була спрямована на виокремлення із загальної вибірки шкільних педагогів найбільш конфліктних вчителів.

Мета першого етапу дослідження конфліктогенності вчителів через метаіндивідуальні характеристики педагогів, залучених до опитування. У всіх опитаних учителів досліджувалась самооцінка нервової системи та їх психодинаміка, особистісні психічні стани. Вивчалися також подібні самооцінки на професійному (соціально-психологічному) рівні (за Т.І.Марголіною) [49].

Для другого етапу дослідження було відібрано 12 найбільш конфліктних учителів. Метою цього етапу дослідження було порівняння самооцінок виокремленої групи вчителів з оцінками їхніх колег по

педагогічній роботі. Це дозволило конкретно виявити різні ступені проявів учительської конфліктності та її психологічні детермінанти.

Для підтвердження ступеня об'єктивності соціально-психологічних характеристик вчителів проводилася референтометрія опитуваних педагогів. У психології *референтність* визначається як відношення значущості суб'єкта, котрий характеризується, з іншою людиною або групою. Референтні відносини можуть бути позитивними або негативними. Спосіб виявлення референтності опитуваних людей називають референтометричним методом.

При референтометричному аналізі здійснювалися дві процедури: попередня (допоміжна) і основна (визначальна). Перша процедура виявила за допомогою опитувального листа позиції кожного опитуваного вчителя в характеристиці виокремленої групи вчителів. Друга процедура виявила тих опитуваних вчителів, позиція яких відіграє найбільший інтерес для дослідження.

2.2. Характеристика методів емпіричного дослідження

В нашому дослідженні основні психологічні чинники конфліктогенності вчителів виявлялися на двох рівнях. Перший дослідницький рівень становили метаіндивідуальні психологічні характеристики обраних для опитування вчителів, що зазначені в табл.2.1.

Таблиця 2.1

Метаіндивідуальні психологічні характеристики вчителя

Категорії характеристик	Конкретні показники	Рівень оцінки
Психологічні особливості особистості	Динамізм нервової системи	
	Емоційна врівноваженість	
	Рівень егоїзму	
	Самоконтроль психіки	
Психічні відчуття особистості	Прояви справедливості	
	Толерантність стосунків	
	Симпатія до інших людей	
	Особистісна відповідальність	
Психічні стани особистості	Ступінь задоволення життєвих потреб	
	Психічна захищеність	
	Поведінкова реакція	
	Психічна збудливість	

Примітки: 1. позначення оцінок: В – високий рівень; ВС – рівень вище середнього; С – середній рівень; Н – низький рівень.

Другий рівень становили соціально-психологічні (у професійному аспекті) характеристики тих же вчителів (зазначено в табл.2.2).

Таблиця 2.2

Професійно-психологічні (соціально-психологічні) характеристики вчителя

Категорії характеристик	Конкретні показники	Рівень оцінки
Властивості особистості	Вольова регуляція	
	Професійна впевненість в собі	
	Комунікативність (товариськість)	
	Уважність до колег та учнів	
Відчуття особистості	Рівень вищих моральних відчуттів	
	Любов до істини	
	Неприйняття неправди та підлабузництва	
	Дружелюбність	
Стани особистості	Реакція на психологічний мікроклімат	
	Розлад у зв'язку із педагогічними труднощами	
	Рівень емоційно-професійного стресу	
	Емпатія (співпереживання) до колег та учнів	

Примітки: 1. позначення оцінок: В – високий рівень; ВС – рівень вище середнього; С – середній рівень; Н – низький рівень.

Поєднання характеристик обох рівнів дозволяло виявити основні психологічні детермінанти вчительської конфліктності.

На першому етапі дослідження опитувані вчителі здійснювали самооцінку за обома рівнями індивідуально-психологічних характеристик. На основі таких самооцінок здійснювалося первинне виокремлення з опитуваної групи вчителів загальноосвітніх шкіл найбільш конфліктних учителів.

На другому дослідницькому етапі проводилася соціометрія для визначення статусу конфліктного вчителя. Як відомо, соціометричне опитування означає в психології виявлення міжособистісних соціально-психологічних зв'язків у групі. Соціометричний статус визначає властивість особистості як елемента соціометричної структури, займає певну просторову позицію (локус), тобто певним чином характеризує відносини з іншими членами групи. Кожна особистість (елемент соціометричної структури) впливає на властивості інших особистостей. Реалізація цього впливу здійснюється через різні соціально-психологічні форми взаємовпливу. А суб'єктивну міру цього впливу відображає показник соціометричного локусу

особистості.

Соціометричний особистісний статус виступає як синтетична форма метаіндивідуальності. Він може містити в собі різні якості індивідуальності, що беруть участь у формуванні особистості, а також вплив особливостей конкретної соціально-психологічної ситуації і специфіки конкретної групи.

У процесі опитування на другому етапі дослідження виокремилася референтна група авторитетних учителів, що потім і дала конкретні метаіндивідуальні психологічні характеристики найбільш конфліктних (на думку кожного опитуваного референта) вчителів тієї чи іншої школи. Опитування референтних учителів теж проводилося на двох рівнях індивідуально-психологічних характеристик (див. табл. 2.3 та 2.4).

Таблиця 2.3

Метаіндивідуальні психологічні характеристики конфліктного вчителя

Категорії характеристик	Конкретні показники	Рівень оцінки
Психічні властивості особистості	Динамізм нервових процесів	
	Емоційна збудливість	
	Ступінь егоїзму	
	Рівень негативних забобонів	
Психічні відчуття особистості	Особиста самовпевненість	
	Прояви справедливості	
	Толерантність відносин, терпимість до «чужих» недоліків	
	Особиста відповідальність	
Психічні стани особистості	Ступінь задоволення життєвих потреб	
	Емпатія (співпереживання) до інших людей	
	Особистісна дезорієнтація поведінки	
	Спонтанна агресивність	

Примітки: 1. позначення оцінок: В – високий рівень; ВС – рівень вище середнього; С – середній рівень; Н – низький рівень.

Таблиця 2.4

Соціально-психологічні (професійні) характеристики конфліктного вчителя

Категорії характеристик	Конкретні показники	Рівень оцінки
Властивості особистості	Соціально-емоційна експресія	
	Професійно-вольова регуляція	
	Користливість в комунікативних стосунках	
	Ступінь бажання і вміння зрозуміти колегу або учня	
Відчуття особистості	Рівень вищих моральних почуттів	
	Професійна самовпевненість	
	Неприйняття неправди та підлабузництва	
	Рівень дружелюбності	

Продовження таблиці 2.4.		
Стани особистості	Ступінь рольового суперництва в педагогічному колективі	
	Стереотипність педагогічних стосунків та поведінки	
	Рівень емоційно-професійного стресу	
	Страх за невдачі в роботі	

Примітки: 1. позначення оцінок: В – високий рівень; ВС – рівень вище середнього; С – середній рівень; Н – низький рівень.

З метою поглибленого вивчення соціально-психологічного рівня конфліктності шкільних педагогів використовувалася методика визначення рівня суб'єктивного контролю (РСК) (що була модифікована вітчизняними психологами на основі шкали локусу контролю Д.Роттера). Опитувальний лист РСК містив найбільш важливі для вчителя психічні показники (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Опитувальник РСК для шкільних педагогів

Категорії текстів	Конкретні тексти опиту	Рівень оцінки
1. Професійно-педагогічні відносини	1. Коли я будую плани на майбутнє, то вірю, що зможу їх здійснити	
	2. Мої успіхи в школі більше всього залежали від моїх зусиль та ступеня професійної підготовки	
	3. Я віддаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначати, що і як робити	
	4. Важко буває зрозуміти, чому керівники роблять так, а не інакше	
	5. Я, в більшості випадків, приймаю рішення і дію самостійно, а не покладаюся на інших людей	
	6. Чимало моїх успіхів стали можливими завдяки допомозі інших людей	
2. Міжособистісні відносини	1. Люди стають самотніми через те, що не проявляють інтересу та дружелюбності до оточуючих	
	2. Даремно тратити зусилля на те, щоби завоювати симпатію інших людей	
	3. Якщо я дуже прагну, то можу розташувати до себе будь кого	
	4. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюся одним людям і не подобаюся іншим.	
3. Досягнення	1. Професійне просування більше залежить від вдалого збігу обставин, аніж від якостей особистості і зусиль людини	
	2. Те, що багатьом людям здається вдачею чи везінням, насправді являється результатом довгих цілеспрямованих зусиль	
	3. Все добре, що я роблю, зазвичай буває гідно оцінено іншими	
	4. Успіх є результатом наполегливої праці і мало залежить від випадку чи везіння	

Продовження таблиці 2.5.		
4. Невдачі	1. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння	
	2. Здібні люди, що не реалізували свої можливості, повинні винити тільки себе	
	3. Нажаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, не дивлячись на її намагання	
	4. Людина, яка не змогла добитись успіху у своїй роботі, скоріш за все не проявила належних зусиль	

Примітки:

Шкала оцінок:

Повністю незгоден	Скоріш за все незгоден	Не визначився	Скоріш за все згоден	Повністю згоден
-3	-1	0	+1	+3

Примітки: 1. Сума балів може бути переведена в 10-ти бальну систему стандартних оцінок (стенів).

2. Більшість суджень із знаком (+) говорить про інтегральність досліджуваного, а із знаком (-) – про його екстернальність. Загальний РСК визначається підсумком всіх показників категорій опитувальника. Межею між інтегральністю та екстернальністю особистості є 5.5 стенів [22, 246-253].

Порівняння зазначених показників надало змогу пояснити відмінності у поведінці вчителів в умовах потенційних та реальних педагогічних конфліктів.

Для виявлення особистісної схильності шкільних педагогів до конфліктності проведено опитування групи вчителів щодо способів виходу з педагогічного конфлікту. Кількість балів, набраних педагогом за кожною шкалою, дає уявлення про виражену тенденцію особистісної поведінки вчителя в конфліктних ситуаціях (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Особистісне ставлення вчителів до поведінки в педагогічних конфліктах

№№ пп	Показники ставлення до конфліктів	Оцінка
1.	Суперництво в педагогічному конфлікті	
2.	Співробітництво в педагогічному конфлікті	
3.	Компроміс в педагогічному конфлікті	
4.	Уникання конфлікту	
5.	Пристосування до конфліктної ситуації	

Примітка: вчитель, якого опитують, вказує в графі «оцінка» свій вибір категорії ставлення до педагогічних конфліктів словом «так».

Підвищенню ефективності експериментального дослідження сприяло проведення референтометрії серед обраної групи вчителів. З цією метою усім учасникам учительської групи були поставлені запитання:

1. Хто з учителів у педагогічному колективі вашої школи, на вашу думку,

має більш високий авторитет?

2. Якби вашу кандидатуру обговорювали в педагогічному колективі, то думка яких його членів була б для вас особливо важливою?

Учителі, котрі отримали найбільшу кількість високих оцінок визначилися як референтні особи, найбільш значимі для даного колективу шкільних педагогів і відповідно – для підтвердження вірогідності результатів експериментального дослідження. Після загального опитування вчителів за показниками педагогічної конфліктності перед референтною групою вчителів були поставлені такі запитання:

1. Які на Вашу думку негативні риси особистості шкільного педагога найбільше притаманні конфліктним вчителям?

2. Кого з ваших колег, що брали участь в експериментальному опитуванні, Ви б віднесли до категорії вчителів, що створюють навколо себе конфліктну ситуацію?

Відповіді референтів на ці запитання внесли корективи в попередні визначення конфліктних учителів серед опитуваних шкільних педагогів. Думка референтних осіб враховувалося і при аналізі показників у таблицях 2.3 та 2.4.

Усі вказані прийоми експериментального вивчення метаіндивідуальних психологічних характеристик опитуваних учителів, референтних осіб та обраних кандидатур конфліктних учителів дозволяють уточнити і доповнити визначення психологічних детермінант конфліктогенності та конфліктності педагогів загальноосвітніх шкіл.

Для соціально-психологічної діагностики особистості у структурі міжособистісних і внутрішньоособистісних відносин використовувався модифікований варіант інтерперсональної діагностики Т.Лірі, в якому дається оцінка відносно стійким властивостям особистості, які забезпечують діяльність людини, її соціальну поведінку в процесі реальної взаємодії з іншими людьми, тип відношення (авторитарний, егоїстичний, агресивний, підозрілий, підлеглий, залежний, альтруїстський).

Інтерперсональна діагностика розрахована на самооцінку досліджуваного і оцінку ним самим значущих для нього інших. Педагогам пропонувалося оцінити себе за 126 характеристиками («Діагностика міжособистісних стосунків») відповідно до тексту інструкції, який надано нами у додатку А.

Для *діагностики тенденцій розвитку взаємовідносин з оточуючими* у педагогів нами використовувався експрес-опитувальник (*методика діагностики рівня розвитку взаємовідношення*), побудований на конструктивній схемі В.М.Панфьорова для методики вимірювання взаємовідносин в первинних колективах (додаток Б).

Кожний учасник спільної діяльності є носієм відносин, опитувальник дає змогу оцінити емпіричні характеристики комунікативних, когнітивних, емоційних і вольових взаємовідносин. Педагогам пропонувалося висловити свою думку щодо особливостей прояву цих емпіричних характеристик у стосунках, які складаються у педагогічному колективі, з учнями, в сім'ї, серед друзів і малознайомих.

Для цього використовувалася шкала з чотирма варіантами відповідей: взаємовідносини проявляються завжди, часто, рідко, практично не проявляються. Кожному варіанту відповідей приписувався певний бал: +2; +1; -1; -2. Таким чином, позитивні або негативні тенденції розвитку взаємовідносин виражаються якісно. Порівняння результатів, одержаних за цією методикою, дає можливість зафіксувати зміни відношення у даного учасника внаслідок цілеспрямованого соціально-психологічного впливу, а також виявити зміни в типах міжособистісних відносин.

2.3. Психологічний аналіз показників конфліктогенності вчителів із різним педагогічним досвідом

Психологічні детермінанти конфліктогенності вчителів являють собою сукупність чинників, що відображають психологічні особливості всіх суб'єктів педагогічної взаємодії в загальноосвітній школі (передусім – учителів та учнів).

На нашу думку психологічні детермінанти конфліктності шкільних вчителів за своєю сутністю мають переважно суб'єктивний (внутрішній) характер. Але на суб'єктивну конфліктність можуть впливати і соціально-психологічні чинники об'єктивного характеру. Такий зовнішній вплив на конфліктні сторони може бути позитивним або негативним.

Педагогічною практикою й емпіричними дослідженнями багатьох вчених підтверджено, що серед об'єктивних (зовнішніх) соціально-психологічних детермінант шкільної конфліктності на вчителів та учнів можуть впливати: звільнення від соціально-педагогічних догм (впливає позитивно); незавершеність реформування загальноосвітньої школи (впливає по-різному); соціально-економічні труднощі (впливають негативно); кризовий спад суспільної моралі й етики, особливо ріст злочинності (впливає негативно).

Безперечно, що при вирішенні проблем педагогічної конфліктності в загальноосвітній школі необхідно всесторонньо враховувати вплив усіх основних чинників об'єктивного соціально-психологічного характеру. Але не викликає сумніву й те, що їх загальний вплив на шкільну педагогічну конфліктність істотно поступається домінантному впливу суб'єктивно-психологічних детермінант.

Емпіричні дослідження (І. П. Волков, Т. І. Марголіна Р. Х. Шакуров та ін.) підтверджують, що внаслідок розмаїття проявів індивідуальних психічних і соціально-психологічних якостей у суб'єктів педагогічних конфліктів у загальноосвітніх школах суб'єктивно-психологічні чинники конфліктності відрізняються від об'єктивних чинників як кількістю, так і сутнісними особливостями детермінації [19; 48; 67]. Тому з огляду на специфіку теми нашого дослідження, правомірно обмежити характеристику такої детермінації педагогічних конфліктів виокремленням домінантних суб'єктивно-психологічних чинників реальної конфліктності вчителів.

Відповідно до установок емпіричного дослідження основні суб'єктивно-психологічні детермінанти вчительської конфліктності виявлялися на двох

рівнях: на рівні проявів особливостей психіки неконфліктних і конфліктних вчителів; на рівні відмінностей соціально-психологічних чинників конфліктності вчителів залежно від педагогічного досвіду. На кожному рівні детермінація педагогічної конфліктності визначалася за сферами особистісних властивостей, почуттів і професійно-психічних станів учителів.

При визначенні конфліктогенності вчителів *шляхом аналізу показників метаіндивідуальних психологічних характеристик шкільних педагогів* виявлено, що для усіх учителів із педагогічним стажем більше 3-х років серед особистісних психічних властивостей характерним є підвищений динамізм нервової системи, серед психічних почуттів неоднаковою є толерантність (ослаблене реагування) особистісних ставлень, а серед психічних станів особистості – підвищена реактивна збудливість.

Через аналіз соціально-психологічних (професійних) характеристик шкільних педагогів нами виявлено у всіх учителів домінування у показниках особистісних властивостей – неоднаковість вольової регуляції і комунікативності, серед особистісних почуттів неоднаковості рівнів дружелюбності й особистої відповідальності, а серед особистісних станів – підвищення реакції на психологічний мікроклімат і фрустрації в зв'язку з педагогічними труднощами.

Результати зазначених результатів підтвердили, що вчительська професія обумовлює підвищену конфліктогенність у всіх шкільних педагогів. Професійні особливості педагогічної діяльності породжують відповідні зміни метаіндивідуальних психічних якостей особистості вчителів, ще більшою мірою зміни їх соціально-психологічних особистісних якостей.

Водночас загальні метаіндивідуальні психічні і соціально-психологічні характеристики опитаних учителів виявили неоднакові рівні їхньої конфліктогенності. Завдяки цьому стало можливим попереднє виокремлення в педагогічному середовищі неконфліктних і конфліктних учителів, також визначення відмінностей конфліктогенності вчителів із різним педагогічним досвідом.

При загальному опитуванні у *неконфліктних учителів* виявлено домінування (див. табл. 2.7 та 2.8.): серед особистісних психічних властивостей – емоційної врівноваженості і самоконтролю; серед особистісних психічних почуттів – проявів справедливості, толерантності відносин й особистої відповідальності; серед психічних станів особистості – психічної захищеності при підвищеному рівні реактивній збудливості.

Таблиця 2.7

Особистісні показники психологічних характеристик
у неконфліктних учителів

Категорії психологічних характеристик вчителя	Конкретні показники	Само-оцінки учителя	Оцінки референтної групи	Домінантні показники
Психічні властивості особистості	Динамізм нервової системи	С	ВС	Д
	Емоційна врівноваженість	ВС	В	Д
	Ступінь егоїзму	С	Н	–
	Рівень самоконтролю	ВС	В	Д
Психічні почуття	Прояви справедливості	ВС	В	Д
	Толерантність відносин	ВС	В	Д
	Симпатія до інших людей	ВС	ВС	–
	Особиста відповідальність	ВС	В	Д
Психічні стани особистості	Ступінь задоволення життєвих потреб	С	С	–
	Психічна захищеність	ВС	В	Д
	Поведінкова реакція	С	ВС	–
	Реактивна збудливість	ВС	ВС	Д
Соціально-психологічні властивості особистості	Вольова регуляція	С	ВС	–
	Професійна впевненість у собі	ВС	В	Д
	Комунікативність (товариськість)	ВС	В	Д
	Увага до колег та учнів	ВС	ВС	–
Соціально-психологічні почуття	Рівень вищих моральних почуттів	ВС	В	Д
	Любов до справедливості	ВС	ВС	–
	Несприйняття неправди і підлабузництва	ВС	В	Д
	Дружелюбність	ВС	ВС	Д
Соціально-психологічні стани особистості	Рівень реакції на психологічний мікроклімат	С	ВС	Д
	Фрустрація в зв'язку з педагогічними труднощами	С	ВС	Д
	Рівень професійно-емоційного стресу	С	Н	–
	Емпатія до колег і учнів	ВС	В	Д

Примітки: 1. позначення оцінок: В – високий рівень; ВС – рівень вище середнього; С – середній рівень; Н – низький рівень; Д – домінантний показник у певній категорії особистісної характеристики.

Таблиця 2.8

Узагальнення опитувальних оцінок показників особистісних характеристик у неконфліктних вчителів (в % до кількості опитаних шкільних педагогів)
вихідні дані до таблиці 2.7

№ п/п	Конкретні показники особистісних характеристик	Самооцінки вчителів					Оцінки експертної групи				
		В	ВС	С	Н	Пере- важ. оцінка	В	ВС	С	Н	Переваж оцінка
1.	Динамізм нервової системи	7	40	53	-	С	17	55	28	-	ВС
2.	Емоційна врівноваженість	17	42	31	10	ВС	50	28	22	-	В
3.	Ступінь егоїзму	-	17	58	25	С	-	17	28	55	Н
4.	Рівень самоконтролю психіки	25	42	33	-	ВС	55	17	28	-	В
5.	Прояви справедливості	25	44	31	-	ВС	45	33	22	-	В
6.	Толерантність відносин	31	44	25	-	ВС	50	33	17	-	В
7.	Симпатія до інших людей	31	46	23	-	ВС	33	34	33	-	ВС
8.	Особиста відповідальність	33	41	18	7	ВС	45	38	17	-	В
9.	Ступінь задоволення життєвих потреб	-	25	52	23	С	-	28	55	17	С
10.	Психічна захищеність	28	40	25	7	ВС	44	23	33	-	В
11.	Поведінкова реакція	17	27	56	-	С	22	34	44	-	ВС
12.	Реактивна збудливість	25	31	33	10	ВС	28	33	33	6	ВС
13.	Вольова регуляція	17	27	56	-	С	22	34	44	-	ВС
14.	Професійна впевненість в собі	25	42	13	-	ВС	55	17	28	-	В
15.	Комунікативність (товариськість)	31	46	23	-	ВС	50	33	17	-	В
16.	Увага до колег та учнів	31	44	25	-	ВС	28	38	28	6	ВС
17.	Рівень вищих моральних відчуттів	33	42	25	-	ВС	50	38	12	-	В
18.	Любов до справедливості	25	44	31	-	ВС	22	38	28	12	ВС
19.	Неприйняття неправди і підлабузництва	33	42	25	-	ВС	50	38	12	-	В
20.	Дружелюбність	31	46	23	-	ВС	33	33	34	-	ВС
21.	Рівень реакції на психологічний мікроклімат у колективі	17	28	50	5	С	22	38	40	-	ВС
22.	Фрустрація в зв'язку з педагогічними труднощами	17	28	50	5	С	22	34	44	-	ВС
23.	Рівень емоційно-професійного стресу	15	25	50	10	С	12	18	22	50	Н
24.	Емпатія до колег та учнів	31	44	31	-	ВС	50	33	17	-	В

Примітки: 1. позначення оцінок: В – високий рівень; ВС – рівень вище середнього; С – середній рівень; Н – низький рівень.

2. В опитуванні брали участь 60 вчителів, в тому числі з педагогічним стажем до 10 років – 18 осіб., 10-15 років – 34 особи., більше 25 років – 8 осіб.

3. Експертну групу вчителів склали 18 осіб.

За соціально-психологічними характеристиками неконфліктних учителів виявлено домінування: в числі особистісних властивостей - професійної впевненості в собі і комунікативності (товариськості); серед основних

почуттів особистості – вищих моральних почуттів разом із дружелюбністю і неприйняттям підлабузництва та брехні; серед психологічних станів особистості – емпатії до колег та учнів разом із підвищеною реакцією на психологічний мікроклімат і педагогічні труднощі (див. табл. 2.7 та табл. 2.8).

Аналіз конфліктогенності неконфліктних учителів показав, що при загальній однаковості домінантних суб'єктивно-психологічних чинників учительської конфліктогенності виявилися відмінності їх рівнів у вчителів із різним педагогічним досвідом. Результати аналізу вчительської конфліктогенності розрізнялися за трьома групами шкільних педагогів:

1. із педагогічним стажем від 3-х до 10-ти років;
2. із педагогічним стажем від 10-ти до 25-ти років;
3. із педагогічним стажем більше 25-ти років (див. таблицю 2.9)

Таблиця 2. 9

**Особистісні показники конфліктогенності вчителів
з різним педагогічним стажем**

Категорії особистісних характеристик	Домінанті показники	У неконфліктних вчителів з педагогічним стажем		
		До 10 р.	10 – 25 р.	Більше 25 р.
Психічні властивості, почуття, стани особистості	Динамізм нервової системи	В	С	ВС
	Емоційна врівноваженість	С	В	С
	Рівень самоконтролю	С	В	ВС
	Прояви справедливості	ВС	В	ВС
	Толерантність відносин	С	ВС	ВС
	Симпатія до інших людей	ВС	В	ВС
	Психічна захищеність	С	В	ВС
	Реактивна збудливість	ВС	С	С
Соціально-психологічні властивості, почуття, стани особистості	Професійна впевненість у собі	С	В	В
	Комунікативність	ВС	В	С
	Рівень вищих моральних почуттів	ВС	В	В
	Дружелюбність	ВС	ВС	С
	Неприйняття підлабузництва і брехні	ВС	В	В
	Рівень реакції на психологічний мікроклімат	С	ВС	ВС
	Фрустрація в зв'язку з педагогічними труднощами	В		
	Емпатія до колег та учнів	В	С	С
	ВС	В	ВС	

Примітки: 1. позначення оцінок: В – високий рівень; ВС – рівень вище середнього; С – середній рівень; Н – низький рівень;

2. рівневі показники конфліктогенності вчителів з різним педагогічним стажем вказані на основі експертних оцінок опитування шкільних педагогів.

У молодих неконфліктних вчителів із педагогічним стажем до 10 років

виявлено: з одного боку – підвищені рівні динамізму нервової системи, реактивної збудливості і фрустрації в зв'язку з педагогічними труднощами, з іншого – знижені рівні емоційної врівноваженості і самоконтролю толерантності відносин, упевненості в собі і реакції на психологічний мікроклімат у педагогічному колективі.

У неконфліктних учителів *із педагогічним стажем від 10 до 25 років* виявлено високі або підвищені рівні всіх позитивних для досвідченого шкільного педагога психічних і соціально-психологічних якостей і відповідно знижені рівні динамізму нервової системи, реактивної збудливості і фрустрації в зв'язку з педагогічними труднощами. Близькі до таких показників психічні і соціально-психологічні якості вчителів *із педагогічним стажем понад 25 років* за винятком зниженої емоційної врівноваженості, комунікативності і дружелюбності.

Зазначені відмінності показників учительської конфліктогенності свідчать про те, що її рівень вище в молодих учителів, ніж у досвідчених шкільних педагогів. Але і серед досвідчених педагогів конфліктогенність підвищується у вчителів старшого віку.

Експериментальні дослідження метаіндивідуальних особливостей особистості шкільних педагогів переконують, що домінантні показники психічних і соціально-психологічних характеристик учителів є основними психологічними детермінантами конфліктогенності учительської професії. Вони професійно властиві всім шкільним педагогам, але їхні прояви в учительській практиці не однакові (це обумовлено різним педагогічним досвідом учителів).

У числі психічних властивостей шкільних педагогів основними психологічними детермінантами вчительської конфліктогенності варто вважати підвищений динамізм нервової системи і різні рівні емоційної врівноваженості і самоконтролю вчителів (залежно від їхнього педагогічного досвіду). Ці психічні чинники обумовлюють в складній педагогічній ситуації підвищену збудливість у кожного вчителя, але вчителя в залежності від

стажу роботи можуть по-різному її регулювати.

Серед психічних почуттів шкільних педагогів основними психологічними детермінантами конфліктогенності вчителів виступають взаємозалежні прояви справедливості і людської симпатії, толерантності відносин з іншими людьми. Неоднаковість їхніх рівнів характеризує різні ступені потенційної вчительської конфліктності залежно від педагогічного досвіду і метаіндивідуальності вчителів.

У сфері психічних станів особистості шкільних педагогів основними психологічними детермінантами конфліктогенності вчительської професії є різні рівні реактивної збудливості і психічної захищеності вчителів. Ці психічні чинники суттєво обумовлюють різну поведінку неконфліктних і конфліктних учителів у складних ситуаціях як в навчально-виховному процесі, так і в педагогічному колективі школи.

Безсумнівно, виявлення опитуванням учителів і референтною підгрупою педагогів соціально-психологічних детермінант учительської конфліктогенності професійно мало більшу вірогідність, ніж визначення детермінант психічного характеру, тому що соціально психологічні чинники вчительської конфліктогенності і конфліктності є більш очевидними в шкільному педагогічному житті.

Серед соціально-професійних властивостей особистості шкільних педагогів основними психологічними детермінантами вчительської конфліктогенності є різні рівні професійної впевненості в собі і комунікативності (товариськості) вчителів. Вплив таких чинників обумовлює різниця авторитету неконфліктних і конфліктних учителів серед учнів і колег по роботі.

У числі соціально-професійних почуттів шкільних педагогів основними психологічними детермінантами учительської конфліктогенності є різні рівні вищих моральних почуттів, дружелюбності, неприйняття підлабузництва та фальші у відносинах учителів із учнями та колегами по роботі. Експериментальні опитування підтверджують, що названі чинники є вищими

у неконфліктних і нижчими у конфліктних учителів.

У сфері соціально-психологічних станів особистості шкільних педагогів основними психологічними детермінантами конфліктогенності вчительської професії варто вважати різні рівні реакції вчителів на психологічний мікроклімат у навчальних групах і в педагогічному колективі школи, емпатії до учнів та колег по роботі, фрустрації і стресові переживання вчителів у зв'язку з педагогічними труднощами. Ці домінуючі чинники особливо характеризують різницю поведінки конфліктних і неконфліктних шкільних педагогів.

Отже, виявлені в нашому емпіричному дослідженні основні психологічні детермінанти конфліктогенності вчительської професії (16 чинників метаіндивідуального психічного і соціально-професійного характеру) властиві усім вчителям. Їх різні прояви та рівні обумовлюють різні ступені потенційної і реальної конфліктності у шкільних педагогів.

2.4. Аналіз психологічних детермінант конфліктності вчителів

В емпіричному дослідженні вчительської конфліктності особлива увага приділялася нами виявленню домінуючих психічних і соціально-психологічних чинників, що визначають метаіндивідуальні особливості поведінки і дій конфліктних учителів.

При загальному опитуванні шкільних педагогів метаіндивідуальних психологічних характеристик конфліктних учителів виявлено домінування таких чинників (див. табл. 2.10 та 2.11):

- в особистісних психічних властивостях – підвищений рівень динамізму нервових процесів, емоційної збудливості та ступеня егоїзму;
- у психічних почуттях особистості – підвищену самовпевненість і знижений рівень особистої відповідальності та толерантності людських відносин;
- у психічних станах особистості – спонтанну агресивність та знижений рівень емпатії до інших людей.

Таблиця 2.10

Особистісні показники конфліктогенності у конфліктних учителів

Категорії психологічних характеристик	Конкретні показники	Самооцінки учителя	Оцінки експертної групи	Домінуючі показники
Психічні властивості особистості вчителя	Динамізм нервової системи	BC	В	Д
	Емоційна врівноваженість	С	В	Д
	Ступінь егоїзму	С	В	Д
	Рівень негативних забобонів	С	BC	–
Психічні почуття вчителя	Особиста самовпевненість	BC	В	Д
	Прояви справедливості	В	Н	–
	Толерантність відносин, терпеливість до «чужих» недоліків	С	Н	Д
	Особиста відповідальність	С	Н	Д
Психічні стани особистості вчителя	Ступінь задоволення життєвих потреб	Н	С	–
	Особистісна дезорієнтація поведінки	Н	С	–
	Спонтанна агресивність	С	В	Д
	Емпатія до інших людей	С	Н	Д
Соціально-психологічні властивості особистості вчителя	Соціально-емоційна експресія	BC	В	Д
	Професійно вольова регуляція	С	Н	Д
	Користолюбство у комунікативних відносинах	С	BC	–
	Ступінь бажання й уміння зрозуміти колегу або учня	С	Н	Д
Соціально-психологічні почуття вчителя	Рівень вищих моральних почуттів	BC	С	–
	Професійна самовпевненість	BC	В	Д
	Несприйняття брехні і підлабузництва	BC	С	–
	Дружелюбність	С	Н	Д
Соціально-психологічні стани особистості вчителя	Рівень рольового суперництва в педагогічному колективі	С	В	Д
	Стереотипність педагогічних відносин і поведінки			
	Рівень професійно-емоційного стресу	С	BC	–
	Спрах за невдачі в роботі	BC С	В В	Д Д

Примітки: 1. позначення оцінок: В – високий рівень; BC – рівень вище середнього; С – середній рівень; Н – низький рівень.

2. домінуючі показники конфліктності вчителів показані на основі експертних оцінок.

У соціально-психологічних характеристиках конфліктних учителів виявлено домінування:

- в особистісних професійних властивостях – підвищення соціально-емоційної експресії і зниження рівня вольової регуляції бажання й уміння зрозуміти учня або колегу по роботі;
- в особистісних соціально-психологічних почуттях – підвищення професійної самовпевненості і зниження рівня дружелюбності;

- у соціально-психологічних станах особистості – підвищення рівня рольового суперництва в педагогічному колективі, побоювання за невдачі в роботі і професійно-емоційному стресі (див. таблицю 2.10 та 2.11).

Таблиця 2.11

Узагальнення опитувальних оцінок особистісних характеристик конфліктних вчителів (в % до кількості опитаних шкільних педагогів)

вихідні дані до таблиці 2.10

№ п/п	Конкретні показники особистісних характеристик	Самооцінки вчителів					Оцінки експертної групи				
		В	ВС	С	Н	Переваж. Оцінка	В	ВС	С	Н	Переваж. Оцінка
1.	Динамізм нервових процесів	17	50	33	-	ВС	55	39	6	-	В
2.	Емоційна збудливість	2	34	58	-	С	60	28	12	-	В
3.	Ступінь егоїзму	-	17	50	33	С	55	45	-	-	В
4.	Рівень негативних забобонів	-	25	58	17	С	28	60	12	-	ВС
5.	Особиста самовпевненість	-	58	34	8	ВС	55	45	-	-	В
6.	Проява справедливості	58	25	17	-	В	-	17	28	55	Н
7.	Толерантність відносин, терпимість до «чужих» недоліків.	8	34	58	-	С	-	12	33	55	Н
8.	Особиста відповідальність	17	25	58	-	С	-	17	28	55	Н
9.	Ступінь задоволення життєвих потреб	-	-	42	58	Н	-	28	50	22	С
10.	Особистісна дезорієнтація поведінки	-	17	25	58	Н	17	17	55	11	С
11.	Спонтанна агресивність	-	8	58	34	С	60	28	12	-	В
12.	Емпатія (співпереживання) до інших людей	8	34	58	-	С	-	12	33	55	Н
13.	Соціально-емоцій. Експресія	8	50	34	8	ВС	50	28	22	-	В
14.	Професійно-вольова регуляц.	17	25	50	8	С	-	12	28	60	Н
15.	Користолюбство в комунікативних відносинах	-	8	58	34	С	28	55	17	-	ВС
16.	Ступінь бажання і вміння зрозуміти колегу, учня	8	34	58	-	С	-	12	33	55	Н
17.	Рівень вищих моральних відчуттів	25	50	25	-	ВС	-	33	50	17	С
18.	Професійна самовпевненість	8	50	34	8	ВС	50	28	22	-	В
19.	Неприйняття неправди і підлабузництва	25	50	25	-	ВС	-	17	50	33	С
20.	Дружелюбність	2	34	58	-	С	-	12	33	55	Н
21.	Ступінь рольового суперництва в педколективі	-	33	50	17	С	50	28	22	-	В
22.	Стереотипність педагогічних відносин і поведінки	-	25	50	25	С	17	55	28	-	ВС
23.	Рівень емоційно-професійного стресу	8	50	34	8	ВС	60	28	12	-	ВС
24.	Страх за невдачі в роботі	-	17	58	25	С	50	28	22	-	В

Позначення оцінок:

В – високий рівень; ВС – підвищений рівень; С – середній рівень; Н – низький рівень.

Примітка: 1. В опитуванні брали участь 12 вчителів з підвищеною конфліктністю.

2. Експертну групу вчителів склали 18 неконфліктних вчителів.

Суттєвим доповненням у визначенні домінантних психологічних чинників реальної конфліктності шкільних педагогів є аналіз учительської конфліктності, де враховувався різний педагогічний стаж учителів. Такий аналіз також проводився за трьома підгрупами конфліктних учителів:

1. Із педагогічним стажем від 3 до 10 років.
2. Із педагогічним стажем від 10 до 25 років.
3. Із педагогічним стажем більш 25 років.

У молодих конфліктних учителів виявлено загалом домінуючих психічних якостей менше, ніж у досвідчених конфліктних педагогів, рівні емоційної збудливості та егоїзму і трохи підвищена толерантність відносин з іншими людьми.

У сукупності соціально-психологічних якостей виявлено меншою мірою професійну самовпевненість, бажання й уміння зрозуміти учня або колегу по роботі, а рівень дружелюбності у комунікативних відносинах помітно підвищений порівняно з досвідченими конфліктними педагогами.

У конфліктних учителів із педагогічним стажем від 10 до 25 років виявлено, поряд із більшістю негативних психологічних якостей, трохи підвищений рівень особистої відповідальності, професійно-вольової регуляції і емпатії до інших людей. Порівняно з цією підгрупою, у конфліктних учителів із педагогічним стажем більше 25 років виявлено переважання майже всіх негативних психологічних чинників конфліктності – за винятком меншого рівня побоювань за невдачі в педагогічній роботі (див. таблицю 2.12).

Таблиця 2. 12

**Особистісні показники конфліктності вчителів із різним педагогічним
стажем**

Категорії Особистісних характеристик	Домінантні показники	У конфліктних учителів з педагогічним стажем		
		до 10р.	10-25р.	Більше 25р.
1	2	3	4	5
Психічні властивості, почуття, стани особистості	Динамізм нервових процесів	В	ВС	В
	Емоційна збудливість	С	ВС	В
	Ступінь егоїзму	С	ВС	ВС
	Особиста самовпевненість	ВС	В	В
	Толерантність, терпеливість до недоліків інших	С	Н	Н
	Особиста відповідальність	С	С	Н
	Спонтанна агресивність	ВС	В	В
	Рівень емпатії до інших людей	Н	С	Н
Соціально- психологічні властивості, почуття, стани особистості	Соціально-емоційна експресія	ВС	ВС	В
	Професійно-вольова регуляція	Н	С	Н
	Ступінь бажання і вміння зрозуміти колегу, учня	Н	С	С
	Професійна самовпевненість	С	ВС	В
	Рівень дружелюбності у спілкуванні	С	Н	Н
	Ступінь рольового суперництва в педагогічному колективі	ВС	В	ВС
	Рівень професійно-емоційного стресу	В	ВС	В
	Страх за невдачі в роботі	В	ВС	Н

Примітки: 1. позначення оцінок: В – високий рівень; ВС – рівень вище середнього; С – середній рівень; Н – низький рівень.

Отже, виявлені відмінності показників реальної конфліктності залежно від педагогічного стажу (відповідно й віку) конфліктних учителів свідчать про те, що її рівень вищий у більш досвідчених конфліктних педагогів, ніж у молодих учителів. Найбільш високий рівень конфліктності властивий конфліктним учителям старшого віку.

Аналіз результатів за тестом «Діагностика міжособистісних стосунків» надав змогу визначити переважаючий тип ставлення до людей у конфліктних вчителів, зміни в напрямку та рівні міжособистісних домагань у таких параметрах міжособистісної взаємодії як товарицькість та домінування. Ми підтримуємо думку О. О. Леонтьєва щодо того, що саме ці показники є

головними компонентами при аналізі стилю міжособистісної поведінки і є важливими для встановлення взаєморозуміння між людьми [43; 44].

Таблиця 2.13

Переважаючі типи міжособистісних відносин (%)

Типи міжособистісних відносин							
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
22.4	19.7	9.2	14.5	7	14.5	3.9	7.9

Примітка: 1) переважаючі типи міжособистісних відносин: 1 – владно-лідерський; 2 – незалежно-домінуючий; 3- прямолінійно-агресивний; 4 – недовірливо-скептичний; 5 – покірно-сором'язливий; 6 – залежно-слухняний; 7 – співробітницько-конвенційний; 8 – відповідально-великодушний.

З табл. 2.13 можна побачити, що:

- у 22,4% опитаних педагогів переважаючим типом міжособистісних стосунків був владно-лідерський (I) (впевненість в собі, вміння бути добрим радником, наставником і організатором, властивості керівника);
- у 19,7% - незалежно-домінуючий (II) (впевнений, незалежний, суперницький);
- у 14,5% - недовірливо-скептичний (IV) (реалістичність бази суджень і вчинків, скептицизм і неконформність);
- також у 14,5% - залежно-слухняний (VI) (потреба в допомозі і довірі з боку оточуючих, в їх визнанні);
- у 9,2% - прямолінійно-агресивний (III) – щирість, безпосередність, прямолінійність, наполегливість у досягненні мети);
- у 7,9% - відповідально-великодушний (VIII) (виражена готовність допомагати оточуючим, розвинене почуття відповідальності);
- у 7,0% - покірно-сором'язливий (V), для якого характерні такі особливості міжособистісних відносин як скромність, сором'язливість, схильність брати на себе чужі обов'язки, підвищене почуття вини;
- у 3,9% - співробітницько-конвенційний (VII) (прагнення до тісного співробітництва з референтною групою, до дружніх відносин з оточуючими).

Оскільки I, II, III, IV – активні шкали, V - УІІ шкали реактивних властивостей, ми бачимо, що кількість «домінантних» педагогів (65,8) більша ніж «реактивних» (33,3). Це свідчить про відносно низьку соціальну адаптацію педагогів.

Розподіл результатів отриманих за експрес-опитувальником «Методика діагностики рівня розвитку взаємовідношення» (В.М.Панфьорова) презентовано у табл. 2.14.

Таблиця 2.14

Рівень розвитку взаємовідносин в первинних колективах
(за тестом Панфьорова)

Рівень розвитку тенденцій	Середні показники рівня розвитку взаємовідносин (у %)
Невисокий негативний	10,9
Невисокий позитивний	89,1

Отримані дані свідчать про те, що 89,1% педагогів мають невисокий рівень розвитку позитивної тенденції у взаємовідносинах, 10,9% – невисокий рівень розвитку негативної тенденції. Високого рівня позитивної або негативної тенденцій не спостерігалось (табл. 2.14).

Висновки до другого розділу:

1. При аналізі показників метаіндивідуальних психологічних характеристик шкільних учителів із педагогічним стажем більше 3-х років виявлено: серед особистісних психічних властивостей майже для усіх характерним є підвищений динамізм нервової системи, серед психічних почуттів – толерантність (на різному рівні), серед психічних станів особистості – підвищена реактивна збудливість.
2. При аналізі соціально-психологічних (професійних) характеристик шкільних педагогів серед особистісних станів виявлено підвищення реакції на психологічний мікроклімат і фрустрації в зв'язку з педагогічними труднощами.
3. Для конфліктних учителів виявлено домінування таких чинників:
 - А) при опитуванні, спрямованому на виявленні метаіндивідуальних

психологічних характеристик:

- підвищений рівень динамізму нервових процесів, емоційної збудливості та ступеня егоїзму (за блоком особистісних психічних властивостей);
- підвищену самовпевненість і знижений рівень особистої відповідальності та толерантності людських відносин (за блоком психічних почуттів особистості);
- спонтанну агресивність та знижений рівень емпатії до інших людей (за блоком психічних станів особистості).

Б) при опитуванні, спрямованому на виявлення соціально-психологічних характеристик:

- підвищення соціально-емоційної експресії і зниження рівня вольової регуляції (за блоком особистісних професійних властивостей);
- підвищення професійної самовпевненості і зниження рівня дружелюбності (за блоком особистісних соціально-психологічних почуттів);
- підвищення рівня рольового суперництва в педагогічному колективі, побоювання за невдачі в роботі (за блоком соціально-психологічних станів особистості).

ВИСНОВКИ

1. Показано, що внаслідок тих сучасних складних політично-економічних умов, які склалися Україні в останній період часу в суспільстві значно підвищився рівень напруження. Описано, на сьогодні однією з нагальних проблем, що потребують свого вирішення є проблема зменшення конфліктності у шкільному середовищі і навчально-виховному й педагогічному процесі. Вирішення цієї проблеми у значному ступені залежить від рівня організації взаємодії у системах «вчитель – учень» та «вчитель – вчитель».

2. З'ясовано, що до найбільш важливими об'єктивними причинами конфліктів у навчально-виховному процесі в загальноосвітніх школах є: суттєві недоліки в організації шкільного навчання та виховання, що пов'язані із незавершеністю реформ системи освіти; недостатня сформованість у педагогів комунікативних умінь: невміння орієнтуватися в сфері педагогічного спілкування, неузгодженість цілей спілкування з різними суб'єктами, переважання у педагогів ділового спілкування над соціальним та гуманістичним спілкуванням; незлагодженість педагогічної взаємодії вчителів та учнів внаслідок несумісності цілей, цінностей, та моральних норм; обмежена можливість у педагогів прогнозувати поведінку учнів, через що вчителю доводиться часто мати справу з непередбаченими вчинками учнів; труднощі педагогічної взаємодії вчителів з учнями та їх батьками через збільшення розбіжностей між педагогічними оцінками і самооцінками учнів та оцінками батьків.

3. Виявлено, що рівень учительської конфліктності залежить від різних умов, найбільш значущими з яких є: об'єктивні умови суспільного життя, особливості системи освіти; рівень шкільного педагогічного процесу та особливості комунікації керівництва школи-вчителів-учнів-батьків школярів, а також суб'єктивні індивідуально-психологічні особливості шкільних педагогів.

4. Встановлено, що основними психологічними детермінантами конфліктної поведінки у вчителів у гострих педагогічних ситуаціях є: високий рівень динамізму нервових процесів; емоційна збудливість; низький рівень толерантності, емпатії та дружельюбності до інших людей; підвищений рівень егоїзму та знижений рівень особистісної відповідальності; підвищений рівень рольового суперництва у вчительському колективі; низький рівень професійно-вольової регуляції та високий рівень спонтанної агресивності; підвищений рівень виразності професійно-емоційного стресу та негативних емоцій за особистісні невдачі у педагогічній роботі.

5. З'ясовано, оптимальна організація різних видів діяльності вчителів та співробітників школи дозволить значущо знизити рівень конфліктності у педагогічному середовищі.

6. Описано, що створення позитивного соціально-психологічного мікроклімату у шкільному колективі забезпечить творчий ентузіазм, педагогічний оптимізм та позитивний приклад.

7. Показано, що розв'язання проблем зі зниження конфліктності у шкільному середовищі та створення оптимальних умов в значному ступені залежить від компетентності шкільної адміністрації, від її позиції та дій з попередження і конструктивного розв'язання групових учительських конфліктів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абалкина М. А. Анатомия взаимопонимания / М. А. Абалкина. – М.: Владос, 2014. – 264 с.
2. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать: книга для учителя / Ю. П. Азаров. – изд. 4-е. – М.: Класс, 2015. – 448 с.
3. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1999, – 296 с.
4. Амонашвілі Ш. А. Психологічні основи педагогіки співробітництва / Ш. А. Амонашвілі. – К.: Освіта. – вид. 2-е, 2001. – 110с.
5. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев //Избр. психол. труды, т. 2. – М.: Педагогика, 1980, – С. 128 – 267.
6. Андреев В. І. Конфліктологія: мистецтво введення переговорів та вирішення конфліктів / В. І. Андреев . – К.: КАМ, 2012, – 142 с.
7. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – 5-е изд. испр. и доп. – М.: Аспект-пресс, 2009, – 363 с.
8. Анцупов. А. Я. Введення у конфліктологію / А. Я. Анцупов, А. А. Малишев. – К.: МАУП, 2016, – 102 с.
9. Арутюнян М.Ю. Обратная связь в системе воспитания человека человеком / М. Ю. Арутюнян, Л. А. Петровская // Психология межличностного познания / Под ред. А.А.Бодалева. – 4-е изд. испр. и доп. – М.: Класс, 2018. – С. 42 – 53.
10. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. М.: Смысл. 2007. – 528 с.
11. Афонькова З. І. До питання конфліктів у процесі спілкування у колективі / З. І. Афонькова // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2012. – Т. XIV – част.1. – С. 380–386.
12. Бабанский Ю.К. Личностный фактор оптимизации обучения / Ю. К. Бабанский // Вопросы психологи. 2014. – N 3. – С. 52–57.
13. Баб'як М. М. Особистість з позиції динамічного підходу / М. М. Баб'як. –

К.: Освіта, 2014. – 106с.

14. Бандурка А. М. Конфлікт як наукова та практична проблема / А. М. Бандурка // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / Ред. С. Д. Максименко. – Київ; Ніжин : ПП Лисенко, 2015. – Том XI. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 15. – С. 560–577

15. Бандурка А. М. Конфліктологія / А. М. Бандурка, В. А. Друзь. – вид. 4-е. – Харків: Ун-т ВД, 2017. – 355 с.

16. Булах І. С. Психологічний аналіз вивчення внутрішньоособистісних конфліктів у зарубіжних та вітчизняних джерелах / І. С. Булах, Ю. А. Грінченко // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2010. – Вип. 2. – С. 108–118. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2010_2_12

17. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М.: МГУ. 1984. – 200 с.

18. Веренікіна І.М. Витоки ділових конфліктів та їх роль в процесі управління / І. М. Веренікіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://referat.repetitor.ua/>

19. Волков И. П. Особенности самоотношения и взаимоотношений в системе «учитель–ученик» / И. П. Волков // Вопросы психологии, 2016. – № 5, – С.36–52.

20. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский / Сост. Алексей Леонтьев. – М. : Эксмо, 2003. – 1136 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).

21. Ганзен Б.А., Юрченков В.Н. Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека / Б.А. Ганзен, В. Н. Юрченков // Психические состояния. – СПб.: СПбГУ, 2011. – С. 5–16.

22. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / [пер. с англ Д. Кралечкина] / Дж. Гласс, Дж. Стенл. – М.: Класс, 2016. – 495 с.

23. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду [Електронний ресурс] / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – №3. – С. 23–30. – Режим доступу: http://www.uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf.
24. Горностай П. П. Психологія життєвої кризи / П. П. Горностай / Відп. ред. Т. М. Титаренко. – К. : Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
25. Гришина И. В. Психология конфликта / И. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2011. – 504 с.
26. Долинська Л. В. Психологічні вимоги до підготовки сучасного вчителя / Л.В. Долинська //Матеріали Міжнародного науково–практичного конгресу «IX Європейський науково–практичний конгрес психологів і педагогів» (Київ, 2013). – К., 2013. – С. 51 – 72.
27. Дубина Л. Г. Педагогічні конфлікти та способи їх розв'язання / Л. Г. Дубина, І. Б. Вашеняк // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 9. – С. 103–109. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2011_9_24
28. Дудник Л.Л. Вчитель та учень у дзеркалі взаємних оцінок / Л. Л. Дудник. – К.: Фолін, 2016. – 156 с.
29. Журавльов В. І. Основи педагогічної конфліктології / В. І. Журавльов. – К.: Либидь, 2015. – 284 с.
30. Жутікова Н. В. Конфліктна ситуація: як її розв'язати? // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – Львів, 2011. – № 5. – С. 151–158.
31. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с. (Серия «Мастера психологи»).
32. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М.: Педагогика, 1987. – 190 с.
33. Кашапов М.М. Ситуационный анализ педагогических ошибок // Актуальные проблемы подготовки учителей и школьных психологов. Межвуз.тематич.сб. / Отв.ред. С.Н.Батракова. – Ярославль, 1994. – 76 с.

34. Клименко В. В. Дискурсивно-логічне відображення у структурі понять і символічних конструкціях / В. В. Клименко // Таврійський вісник освіти. – 2010. – N 1. – С. 249–256.
35. Климентьева О. С. Причини виникнення конфліктів у професійній діяльності педагогів / О. С. Климентьева // Педагогіка і психологія. – Харків, 2016. – Вип. 52. – с. 152-163.
36. Кондратьева С. В. До питання розуміння вчителем особистості учня / С. В. Кондратьева, В. М. Раздобутько // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка. – т. 7. – вип. 38. – 2015. – С. 57–68.
37. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : Монографія / О. М. Кокун. – К: Міленіум, 2004. – 265с.
38. Корнешук В. В. Конфлікт як соціально-педагогічна проблема / В. В. Корнешук // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – № 3. – С. 115–118. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2015_3_23
39. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г.С. Костюк . – К.: НІП психології УРСР, 1989. – 412с.
40. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості / В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2007. – 431 с.
41. Левитин К.М. Культура педагогического общения / К. М. Левитин. – Иркутск: ИГУ, 2005. – 202 с.
42. Левитин К.М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Левитин. – М.: Фолиа-Пресс, 2006. – 241 с.
43. Леонтьев А.А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – изд. 3-е. – 365 с.
44. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М., Нальчик: Эль-Фа, 1996. – изд. 2-е., перераб. и допол. – 96 с.

45. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика / Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель. – вид. 3-е доп. – К.: МАУП, 2007. – 435 с
46. Лукашенок О. М. Конфліктологічні етюди для вчителя / О. М. Лукашенок . – К.: Фоліант, 2008, – 180 с.
47. Мальковська Т.М. Вчитель–учень: особливості взаємодії /Т. М. Мальковська. – К.: Либидь, 2017. – 264 с.
48. Марголіна Т. І. До питання діагностики конфліктності вчителя / Т. І. Марголіна // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: психологія. Харків: ХНУ. – 2013. – Вип. 48, №1046. – С. 122–138.
49. Марголіна Т. І. Конфліктність вчителя як його метаіндивідуальна характеристика / Т. І. Марголіна // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2009. – Вип. 6. – Ч. 2. – С. 85–94.
50. Маслоу А. Мотивация и личность / [пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина]/ А. Маслоу. 3-е изд. – СПб. : Питер, 2011. – 352 с. (Серия «Мастера психологии»).
51. Мелешко В. В. Використання навчальної книги як основного засобу формування ключових компетенцій / В. В. Мелешко, І. М. Семененко, Т. П. Соколовська // Проблеми сучасного підручника: Зб.наук. праць Вип. 8. / Інститут педагогіки АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2008. – С. 28–34.
52. Модестова Т. В. Конфлікт як шлях вирішення проблем у сфері міжособистісного спілкування / Т. В. Модестова, О. В. Нещерет // Психологічні науки: проблеми і здобутки. – 2015. – Вип. 8. – С. 130–143. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2015_8_10
53. Мороз О. Г. Молодий вчитель і шкільний колектив / О. Г. Мороз. – К.: Фоліас, 2019. – 348 с.
54. Начасєв В. М. Конфліктологія : навч. посіб. / В. М. Начасєв – К. : Центр навч. літ., 2004. – 198 с
55. Пірен М. І. Кофліктологія / М. І. Пірен. – К. : МАУП, 2003. – 360 с.

56. Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романовой. – М. : АСТ, Астрель, 2008. – 720 с.
57. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2013. – 713 с. (Серия «Мастера психологии»).
58. Рибаківа М. М. Конфлікт та взаємодія у педагогічному процесі / М. М. Рибаківа. – К.: Фоліант, 2018, – 228 с.
59. Сергієнко Т. П. Конфлікт в колективі і роль лідера в своєму рішенні / Т. П. Сергієнко // Гуманітарний бюлетень. – 2012. – С. 16–20
60. Скібітська Л. І. Управління: навч. пос. / Л. І. Скібітська, А. М. Скібітський // Центр навчальної літератури, 2007. – 416 с
61. Словник-довідник термінів з конфліктології /за ред. М. І. Пірен, Г. В. Ложкіна. – Чернівці–К., ЧДУ, 2015, – 344 с.
62. Ткалич М.Г. Психологія гендерної взаємодії персоналу організацій : монографія / М.Г. Ткалич. – Київ–Запоріжжя: ЗНУ, 2015. – 315 с.
63. Ткалич М. Г. Теоретичне обґрунтування рольового конфлікту як особистісного феномену / М. Г. Ткалич, А. І. Касьян // Проблеми сучасної психології. – 2017. – № 2. – С. 155–161. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2017_2_29
64. Хасан Б. І. Конструювання та організація конфлікту у навчанні / Б.І. Хасан // Розвиток прикладних психологічних досліджень та розробок. – К.: КНУ імені Тарса Шевченка, 2017. – С. 11–19.
65. Хараш А. У. Форми спілкування та формування особистості /А. У. Хараш // Вища освіта України. – 2016. – № 2. – С. 84–88.
66. Чепелева Н. В. Особливості проведення шкільного консиліуму / Н. В. Чепелева, Н. І. Повякель // Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку: матер. міжнар. Науково–практичної конф. / Рец. Л. М. Карамушка, В.О. Васютинський (10–12 жовтня 2012 р). – Запоріжжя : ЗНУ, 2012. – С.93–94
67. Шакуров Р. Х. Соціально-психологічні проблеми керівництва педагогічним колективом / Р. Х. Шакуров. – К: Діалог, 2019. – 208с.

68. Шейн С. А. Діалог як основа педагогічного суспільства / С.А. Шейн // Наукові записки. Серія «Психологія та педагогіка». – 2013. – Вип. 22. – С. 136–140.
69. Шеллінг Т. Стратегія конфлікту / Т. Шеллінг. – К.: YRYSEN, 2017. – 366 с.
70. Шебанова В. І. Феноменологія харчової поведінки у континуумі «норма–патологія» / В. І. Шебанова. – Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2016. – 612 с.
71. Шебанова В. І. Теоретичний аналіз копінг-поведінки у сучасних наукових дослідженнях / В. І. Шебанова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету / ред. кол. В.Г.Бутенко, І.П.Лопушинський. – Херсон: ХНТУ, 2010. – Вип. 2 (3). – С. 262-268.
72. Шебанова В. І. Копінг-поведінка і механізми подолання стресу / В. І. Шебанова // Наукові студії із соціальної та політичної психології: збірник наукових праць першого всеукраїнського конгресу із соціальної психології «Соціально-психологічна наука третього тисячоліття: досвід, виклики, перспективи» НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології / Ред. рада: М.М.Слюсаревський, В.Г.Кремень, С.Д.Максименко та ін. – К.: Міленіум, 2011. – Вип.26 (29). – С. 289-296.
73. Шебанова В. І. Копінг-поведінка у сучасних психологічних дослідженнях / В. І. Шебанова, Г. О. Діденко // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л.А. Онуфріївої. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. – Вип. 39. – С. 368-379.
74. Шебанова В. І. Механізми психологічного захисту та копінгу / В.І. Шебанова, С. Г. Шебанова. Херсон: Видавництво ХДУ, 2012. – 224 с.
75. Шильман Б. Взаємостосунки у системі «вчитель–учень» у науковій діяльності / Б. Шильман // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць

КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН
України. – 2009. – Вип. 6. – Ч. 2. – С. 85–94.

ДОДАТКИ

Додаток А

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Нечмілова Тетяна Вікторівна, учасниця освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту

Університету;

- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

• безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;

• оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;

• використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан,

соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

_____ (дата)

_____ (підпис)

_____ Тетяна Нечмілова
(ім'я, прізвище)

Додаток Б

**Методика «Діагностики міжособистісних стосунків»
(модифікований варіант інтерперсональної діагностики Т.Лірі)**

Перед Вами опитувальник, який містить різні характеристики. Слід уважно прочитати кожен і подумати, чи відповідає кожна характеристика Вашому уявленню про себе. Якщо «так», то у спеціальній сітці, призначеній для реєстрації Ваших відповідей, перекресліть хрестом відповідну порядковому номеру характеристики цифру в сітці реєстраційного листа. Якщо «ні», то не робіть ніяких нотатків на реєстраційному листі. Намагайтеся проявити максимальну уважність і відвертість, щоб уникнути повторного обстеження. Отже, яка Ви людина?

1. Вмієте подобатися.
2. Справляєте враження на оточуючих.
3. Вмієте розпоряджатися, карати.
4. Вмієте настояти на своєму.
5. Має почуття гідності.
6. Незалежна.
7. Здатна сам потурбуватися про себе.
8. Можете виявляти байдужість.
9. Здатна бути суворою.
10. Суворя, але справедлива.
11. Можете бути щирою.
12. Критична до інших.
13. Любите поплакатися.
14. Часто сумна.
15. Здатна проявляти недовіру.
16. Часто розчаровується.
17. Здатна бути критичною до себе.
18. Здатна визнавати свою неправоту.
19. Охоче підкоряється.
20. Лагідна
21. Благородна.
22. Виявляє захоплення і схильна до наслідування.
23. Поважлива.
24. Шукає підтримки.
25. Здатна до співробітництва, взаємодопомоги.
26. Прагнете ужитися з іншими.
27. Доброзичлива.
28. Уважна та ласкава.
29. Делікатна.
30. Здатна схвалювати.
31. Відкликається на заклики про допомогу.
32. Безкорисна.
33. Здатна викликати захоплення.
34. Користується повагою в інших.
35. Має талант керівника.
36. Впевнена у собі.

37. Самовпевнена та наполеглива.
38. Ділова, практична.
39. Любите суперничати.
40. Стійка, де потрібно.
41. Невмолима, але безпристрасна.
42. Роздратована.
43. Відкрита та прямолінійна.
44. Не терпите, щоб Вами керували.
45. Скептична.
46. На Вас важко справити враження.
47. Образлива, прискіплива.
48. Легко ніяковіє.
49. Невпевнена у собі.
50. Поступлива.
51. Скромна.
52. Часто звертається за допомогою до інших.
53. Дуже поважає авторитети.
54. Охоче приймає поради.
55. Довірлива і прагне радувати інших.
56. Завжди люб'язна в обходженні.
57. Цінує думку оточуючих.
58. Комунікабельна.
59. Доброзичлива.
60. Добра, дає впевненість.
61. Ніжна і м'якосердечна.
62. Любите турбуватися про інших.
63. Щедра.
64. Любите давати поради.
65. Справляє враження значущості.
66. Керувально-наказова.
67. Владна.
68. Хвалькувата.
69. Зневажлива і самозадоволена.
70. Думає тільки про себе.
71. Хитра.
72. Нетерпима до помилок інших.
73. Вміє будувати вигідні лише для себе плани.
74. Відверта.
75. Часто недружелюбна.
76. Озлоблена.
77. Скаржник.
78. Ревнива.
79. Довго пам'ятає образи.
80. Схильна до самозвинувачення.
81. Сором'язлива.
82. Безініціативна.
83. Покірна.
84. Залежна, несамостійна.
85. Любите підкорятися.
86. Надає іншим право приймати рішення.
87. Легко потрапляє упросак.
88. Легко піддається впливу друзів.

89. Готова довіритися будь-кому.
90. Благодушний настрій до всіх без розбору.
91. Всім симпатизуєте.
92. Прощаєте все.
93. Переповнена надмірним співчуттям.
94. Великодушна і терпима до недоліків.
95. Прагнете до успіху
96. Прагнете допомогти кожному.
97. Очікуєте захоплення від кожного.
98. Розпоряджаєтесь іншими.
99. Деспотична.
100. Відноситься до оточуючих з почуттям переваги.
101. Егоїстична.
102. Холодна, черства.
103. Насмішлива.
104. Зла, жорстока.
105. Часто гнівна.
106. Нечутлива, байдужа.
107. Злопам'ятна.
108. Пронизана духом протиріч.
109. Вперта.
110. Недовірлива, підозріла.
111. Несмілива.
112. Сором'язлива.
113. Послужлива.
114. М'якотіла.
115. Майже нікому не заперечуєте.
116. Нав'язлива.
117. Любите, щоб Вас опікували.
118. Надмірно довірлива.
119. Прагнете знайти добре ставлення іншого.
120. З усіма погоджуєтесь.
121. Завжди з усіма дружелюбна.
122. Всіх любите.
123. Намагаєтесь потішити кожного.
124. Турбуєтесь про інших на шкоду собі.
125. Псуєте людей надмірною добротою.
126. Охоче підкоряєтесь.

Додаток В

**Експрес-опитувальник
«Методика діагностики рівня розвитку взаємовідношення»**

Інструкція до тесту: Вам пропонується низка запитань, які стосуються різних аспектів взаємовідносин між людьми. Уважно прочитайте запитання і висловіть свою думку про те, як часто проявляються ті чи інші особливості відносин у Ваших контактах з оточуючими. На кожне із запитань Ви повинні дати декілька варіантів відповідей, орієнтуючись на кожен з груп і сфер спілкування окремо відповідно до бланку відповідей:

Групи, сфери спілкування	Запитання							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Педагогічний колектив								
Спілкування з учнями								
Сім'я								
Спілкування з друзями								
Спілкування з малознайомими людьми								

При заповненні бланку використовуйте наступні умовні позначення:

+2 - у випадку, коли Ви вважаєте, що описана характеристика взаємовідносин проявляється у Вашому спілкуванні з оточуючими практично завжди; +1 - коли Ви вважаєте, що характеристика проявляється часто; -1 – коли Ви вважаєте, що характеристика проявляється рідко; -2 - коли Ви вважаєте, що характеристика не проявляється практично ніколи. Пам'ятайте, що тут немає і не може бути «правильних» і «неправильних» відповідей, важливо, щоб вибраний варіант найбільш повно відображав Вашу особисту точку зору.

1. Спілкування з людьми може приносити радість, задоволення, а може – незадоволення. Чи відчуваєте Ви задоволення від спілкування з оточуючими Вас людьми?

2. Взаємодія людей часто передбачає необхідність взаємних поступок. Чи легко Ви йдете на поступки у стосунках з оточуючими?

3. Кожна людина відчуває різне ставлення до себе з боку оточуючих. Чи вважаєте Ви, що люди відносяться до Вас по-товариськи, з симпатією?

4. Конфлікти між людьми часто виникають через взаємне нерозуміння. Чи можете Ви сказати, що оточуючі, не розуміють Ваші почуття, настрої, наміри?

5. У повсякденному житті кожна людина має потребу в близьких емоційних стосунках з оточуючими, відчуває потребу поділитися своїм теплом. Чи задоволені Ви близькістю і теплотою взаємовідносин, які складаються у Вас з людьми?

6. Спільна життєдіяльність людей нерідко передбачає підкорення одних іншими, обмеження ініціативи та бажань. Чи вважаєте Ви, що можете проявляти достатню свободу поведінки, самостійність у спілкуванні з оточуючими?

7. Спілкування між людьми не завжди складається легко. Чи відчуваєте Ви, що Вам важко знайти тему для розмови з партнером, важко підтримувати контакт з ними?

8. Кожна людина потребує співчуття, співпереживання, хоче, щоб інші люди поділяли її радість та невдачі. Чи знаходите Ви відгук, емоційну підтримку у спілкуванні з оточуючими?