

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

В.М. Галузяк, І.Л.Холковська

ПЕДАГОГІЧНА КОНФЛІКТОЛОГІЯ

Вінниця – 2015

УДК 37:316.48(075.8)

ББК 88.69-99я73

Г16

Рецензенти:

доктор пед. наук, проф. *Зарубінська І.Б.*

канд. пед. наук, доц. *Каплінський В.В.*

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 28 січня 2015 р. (протокол №8)

Галузяк В.М., Холковська І.Л. Педагогічна
Г16 конфліктологія: навчальний посібник. – Вінниця: ТОВ
«Нілан ЛТД», 2015. – 208 с.

У навчальному посібнику розкриваються загальні основи педагогічної конфліктології. Розглядаються особливості, причини, типи та функції педагогічних конфліктів, шляхи їх попередження і розв'язання.

Для студентів і викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, студентів магістратури, які навчаються за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», практичних психологів, соціальних педагогів, класних керівників, учителів.

УДК 37:316.48(075.8)

ББК 88.69-99я73

© Галузяк В.М., Холковська І.Л., 2015

Навчальне видання

Василь Михайлович Галузяк

Ірина Леонідівна Холковська

ПЕДАГОГІЧНА КОНФЛІКТОЛОГІЯ

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 04.02.15 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний.

Гарнітура Georgia. Друк цифровий.

Ум. друк. арк. 11,4.

Віддруковано з оригіналів замовника.

Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія DK №4299 від 11.04.2012 р.

Тел.: (0432) 69-67-69, 52-82-78

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ I. КОНФЛІКТ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ.....	8
Поняття конфлікту.....	8
Суперечності – основа конфлікту	11
Конфлікт як форма взаємодії соціальних суб'єктів.....	12
Об'єкт і предмет конфлікту	13
Класифікація конфліктів	15
Причини конфліктів	20
Об'єктивні причини конфліктів	22
Особистісні причини конфліктів.....	24
Структура конфлікту.....	31
Динаміка конфлікту.....	36
Взаємодія в конфліктній ситуації	43
Функції конфлікту	46
Явні і приховані функції конфлікту	47
Конструктивні функції конфлікту.....	48
Деструктивні функції конфлікту	50
Внутрішньоособистісний конфлікт	53
Міжособистісний конфлікт.....	59
Основні підходи до вивчення міжособистісного конфлікту	62
Зв'язок міжособистісного конфлікту з внутрішньоособистісним ...	64
Способи регулювання і конструктивного завершення міжособистісних конфліктів	65
РОЗДІЛ II. ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНФЛІКТОЛОГІЇ	68
Особливості педагогічних конфліктів	68
Роль і значення педагогічного конфлікту в особистісному розвитку	72
Типи міжособистісних стосунків в освітньому закладі	78
Стосунки «дорослий – дорослий»	79
Стосунки «дорослий – дитина»	81
Стосунки «дитина – дитина»	88
Типи шкільних конфліктів залежно від їх сторін.....	91
Внутрішньоособистісні конфлікти.....	91
Конфлікти між особистістю і групою	92
Міжгрупові конфлікти.....	94
Міжособистісні конфлікти.....	94
Класифікація педагогічних конфліктів	95

Причини педагогічних конфліктів	103
Об'єктивні причини педагогічних конфліктів	106
Суб'єктивні причини педагогічних конфліктів	107
Стилі педагогічного спілкування	110
Професійні деформації особистості педагога	112
Типи конфліктних учнів	115
Загальні правила конструктивної поведінки вчителя в конфліктній ситуації	117
Конфліктологічний стандарт	118
Психологічний аналіз конфліктних ситуацій у взаємодії вчителя з учнями.....	123
Способи вирішення конфліктів у діаді «педагог – учень»	125
Конфлікти між учнями.....	128
Специфічні причини конфліктів «учень – учень»	129
Конфлікти між дітьми (учнями) і батьками.....	131
Причини конфліктів між дітьми і батьками	132
Особливості стосунків між підлітками і батьками	134
Стилі спілкування батьків з дітьми	135
Конфлікти у діадах «педагог – педагог» і «педагог – батьки» ...	138
Причини виникнення конфліктів у діаді «педагог – педагог»	138
Причини виникнення конфліктів між батьками і педагогом.....	139
Конфлікти між педагогами і адміністрацією	140
Причини виникнення конфліктів у педагогічному колективі.....	141
Педагогічні конфлікти у вищій школі	143
Чинники виникнення конфліктів у студентському віці	144
Типи конфліктів у студентському середовищі.....	146
Психологічні бар'єри в педагогічному спілкуванні.....	149
Шляхи запобігання виникненню бар'єрів у спілкуванні з студентами	152
Завершення педагогічного конфлікту	156
Способи вирішення педагогічного конфлікту	158
Традиційні стратегії вирішення педагогічних конфліктів	164
Евристичні методи вирішення педагогічних конфліктів	169
Прогнозування розвитку конфліктної ситуації	175
Підтримка співпраці як універсальний спосіб запобігання конфліктам	182
Гумор як засіб попередження конфлікту.....	184
Психотерапевтичні методи попередження і вирішення конфліктів	184
ЛІТЕРАТУРА.....	194

ВСТУП

У масовій свідомості слово «конфлікт» має негативне емоційне забарвлення. Використовуючи цей термін, як правило, уявляють собі людей роздратованих, збуджених, агресивних, ворогуючих між собою. Найчастіше конфлікт цілком обґрунтовано розглядають як щось таке, чого треба будь-якими шляхами уникати. Проте за глибшого осмислення цієї проблеми стає зрозуміло, що конфлікти є явищем не лише неминучим, але й необхідним. Вони пронизують собою всі сфери громадського життя й ініціюють зміни в політиці, економіці, культурі, спорті, освіті. Конфлікт – не завжди зло і навіть не обов'язково зло. При уважному і вдумливому ставленні до нього конфлікт може відкрити додаткові можливості для розвитку конкретної особистості і групи, вдосконалення міжособистісної і міжгрупової взаємодії.

Установка на пошук позитивних, конструктивних аспектів конфлікту передбачає серйозні зусилля, спрямовані на аналіз його витоків, причин, об'єктів, способів протистояння конфліктуючих суб'єктів, шляхів подолання або вирішення суперечностей між ними тощо. Всі ці питання належать до компетенції нової суспільної науки – конфліктології, що вивчає причини, закономірності й особливості виникнення, розвитку та функціонування конфліктів, методи і способи їх вирішення та запобігання негативним наслідкам, використання конструктивних елементів з метою вдосконалення відповідних соціальних систем (спільнот, організацій, установ, інститутів), підвищення ефективності їх діяльності. Конфліктологія як нова галузь науки має комплексний характер і спирається на синтез соціологічних, психологічних, педагогічних, політичних, юридичних знань. Вона розглядає конфлікт як динамічну форму соціальних взаємин, пов'язану з потенційно можливим або реальним зіткненням суб'єктів через суперечності між їх потребами, інтересами або цінностями. Конфліктологія виходить з того, що конфлікти постійно присутні у суспільному житті і міжособистісній взаємодії, оскільки не можуть бути усунені природні відмінності між людьми.

Будь-яка людина упродовж свого життя не раз стикається з суперечностями, які приводять до суперництва й набувають характеру конфлікту. Поле дії конфлікту широке і багатогранне. Воно охоплює внутрішнє психологічне життя людини, її взаємини з іншими людьми, міжгрупову взаємодію і стосунки соціальних груп, держав. Конфліктологічні знання потрібні управлінцям усіх рівнів, менеджерам, політикам, педагогам і всім тим, хто не

застрахований від напруженості, зіткнень і конфліктів у своїй діяльності.

Наукові дослідження соціальних конфліктів мають давню традицію. Вивченням міжособистісних і міжгрупових конфліктів займалися А.Я.Анцупов, Б.С.Алішев, В.М. Басова, Ф.М. Бородкін, Н.В. Гришина, О.І.Донцов, О.О.Єршов, В.І. Журавльов, Е.І.Кіршбаум, Я.Л. Коломинський, Н.М. Коряк, Р.Л. Кричевський, М.В. Крогіус, Е.О.Орлова, Л.А.Петровська, Т.А. Полозова, М.М. Рибакова, О.О. Рильська, Л.О. Семчук, Л.В.Симонова, О.О.Соколова, В.О.Соснін, С.М. Сулейманова, Л.Б.Філонов, В.О.Фокін, Ю.Я.Ханін, Т.А.Чистякова, В.М.Шаленко, Р.Х. Шакуров та ін. Серед зарубіжних дослідників значний внесок у вивчення особливостей конфлікту як форми соціальної взаємодії зробили М.Дойч, Р.Дарендорф, К.Левін, Л.Козер, К.Томас та ін. Варто зазначити, що, не зважаючи на велику кількість досліджень, проблема міжособистісного конфлікту залишається відкритою для подальших наукових пошуків. На сьогодні відсутнє загальноприйняте визначення конфлікту, єдине розуміння його причин і динаміки. Недостатньо з'ясована роль емоцій, що виникають у конфлікті та супроводжують його. Не повністю висвітлені питання динаміки сприйняття сторонами конфлікту один одного в процесі конфронтації. Для західних дослідників характерне вивчення не реальних, а «штучних» конфліктів, створених у лабораторних умовах. У зв'язку з цим виникає питання про можливість перенесення отриманих результатів на реальні процеси міжособистісної взаємодії. Окрім дефіциту теоретичних робіт відчувається брак експериментальних досліджень міжособистісних конфліктів, зокрема, у сфері педагогічної взаємодії. Більшість праць, в яких розглядаються реальні конфлікти, присвячені конфліктам у виробничих колективах і лабораторних групах.

Конфлікт у сучасній конфліктології розглядається як об'єктивне соціальне явище, оскільки є формою загострення природних суперечностей, характерних для суспільства. Однаковою мірою це стосується відносин між суб'єктами педагогічного процесу. Об'єктивна детермінанта виникнення конфліктів у сфері освіти пов'язана з конфліктогенною природою педагогічного процесу, рушійними силами якого є суперечності. Конфліктогенність педагогічної діяльності зумовлюється комплексом чинників: високим рівнем психологічної напруженості; стійким, інерційним характером конфліктів; діяльністю усіх учасників навчально-виховного процесу в умовах

емоційної напруженості; підвищеним емоційним тонуом учасників конфлікту; стресогенністю взаємовідносин суб'єктів педагогічного процесу, пов'язаною з постійним оцінюванням і контролем їх діяльності; суперечливістю неформальних і формальних стосунків. Наявність об'єктивних суперечностей у педагогічному процесі робить конфлікти неминучими, а управління ними – необхідною складовою організації навчально-виховного процесу.

Педагогічні конфлікти мають певні особливості, пов'язані із специфікою педагогічної діяльності, відмінностями в соціальному статусі, віці, життєвому досвіді суб'єктів навчально-виховної взаємодії. Проблематика педагогічних конфліктів розглядається в педагогічній конфліктології – специфічній галузі конфліктології, яка займається вивченням закономірностей виникнення, розвитку і завершення конфліктів у сфері освіти, а також розробкою і практичним застосуванням принципів, способів і прийомів їх конструктивного регулювання та розв'язання.

Спілкування осіб, які належать до різних вікових категорій і мають різні уявлення, ціннісні орієнтації, інтереси, неминуче супроводжується виникненням суперечностей. У педагогічній діяльності професійна позиція педагога зобов'язує його брати відповідальність за вирішення конфліктів на себе. Для цього він повинен володіти відповідними знаннями, уміннями, особистісними якостями і здібностями. Навчально-виховні заклади потребують викладачів, готових організувати продуктивне міжособистісне спілкування, засноване на принципах толерантності, поваги і визнання суверенності іншої людини, спроможних адекватно розпізнавати, попереджати та конструктивно вирішувати конфліктні ситуації. Конфліктологічна компетентність, якою майбутні педагоги повинні оволодіти під час підготовки у ВНЗ, впливає також на їх професійний розвиток і самореалізацію. Знання про педагогічні конфлікти, їх причини, прояви, стадії, володіння технологіями їх попередження та розв'язання сприяють професійному становленню педагога, розвитку його особистісно-професійної зрілості.

Визнання факту об'єктивної конфліктогенності освітнього середовища ставить перед майбутніми педагогами завдання розвитку власних можливостей щодо врегулювання конфліктних ситуацій, запобігання їх небажаному розгортанню. У цьому контексті формування конфліктологічної компетентності варто розглядати як одне із важливих завдань професійної підготовки майбутнього педагога.

РОЗДІЛ I. КОНФЛІКТ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ

Поняття конфлікту

Слово «конфлікт» походить від латинського *conflictus* (зіткнення) і практично в незмінному вигляді вживається в інших мовах (*conflict* – англ., *konflikt* – нім., *conflit* – франц.). Це слово широко використовується в буденній мові і одночасно є науковим терміном зі специфічним змістом.

У повсякденній мові воно позначає широке коло явищ: сімейні сварки, військові зіткнення, виробничі суперечки, парламентські дискусії, зіткнення протилежних ідей, прагнень, інтересів, боротьбу між власними бажаннями і моральними нормами тощо.

Не менш неоднозначним є розуміння поняття «конфлікт» у науці. У міждисциплінарному огляді праць А.Я. Анцупов і А.І. Шипілов виокремили 11 галузей науки, в яких так чи інакше розглядається проблематика конфлікту (у міру зменшення кількості публікацій): психологія, соціологія, політологія, історія, філософія, мистецтвознавство, педагогіка, правознавство, соціобіологія, математика і військові науки. Закономірно, що різні дисципліни наділяють поняття конфлікту своїм змістом. У наукових публікаціях вживаються такі поняття, як: військовий конфлікт, конфлікт культур, міжнародний конфлікт, регіональний конфлікт, етнічний конфлікт, міжнаціональний конфлікт, складні конфлікти в різних системах, конфлікти в колективах школярів, педагогічних колективах, конфлікти в спорті, педагогічний конфлікт, соціальний, трудовий, кримінальний конфлікт, конфлікт поколінь, конфлікт «особистість-група», моральний конфлікт та ін. [11].

Конфлікт – це завжди складний і багатоплановий соціальний феномен. У ньому можуть брати участь різні сторони: індивіди, соціальні групи, національно-етнічні спільноти, держави і групи країн, об'єднані тими або іншими цілями й інтересами. Конфлікти виникають з різних причин: психологічних, економічних, політичних, ціннісних, релігійних тощо. Різноманіття підстав, форм, рівнів, типів конфліктів обумовлює складність визначення їх сутності та розробки типології.

Американські соціологи Р. Макк і Р. Снайдер, проаналізувавши зміст поняття конфлікт у співвідношенні з такими поняттями, як антагонізм інтересів, агресивність, ворожнеча, конкуренція,

соціальний розкол та ін., дійшли висновку, що «конфлікт» є «резиноподібним поняттям, яке можна розтягувати і отримане використовувати з власною метою» [139, с. 39].

Зважаючи на різноманіття конфліктів, важко запропонувати таке визначення поняття конфлікту, яке було б загальним для всіх його видів. За влучним висловом Ф.Є. Василюка, «якщо поставити собі за мету знайти дефініцію, яка б не суперечила жодному із наявних поглядів на конфлікт, вона звучала б абсолютно беззмістовно: конфлікт – це зіткнення чогось з чимось» [26, с. 42]. Огляд наукової літератури загалом підтверджує такий висновок.

У зарубіжній літературі поширене визначення конфлікту, запропоноване відомим американським теоретиком Л. Козером. Під конфліктом він розуміє боротьбу за цінності і домагання на певний статус, владу та ресурси, в якій метою супротивників є нейтралізація, нанесення шкоди або усунення іншого [98]. Це визначення розкриває сутність конфлікту більшою мірою з погляду соціології, тому що його суттю, на думку автора, виступає зіткнення цінностей і інтересів різних соціальних груп.

Найвідоміший західний дослідник соціального конфлікту Р. Дарендорф визначає його як «будь-яке відношення між елементами, яке можна охарактеризувати через об'єктивні («латентні») або суб'єктивні («явні») протилежності» [194, с. 141].

У вітчизняній літературі більшість визначень конфлікту мають також соціологічний характер. Їх зміст полягає в тому, що автори виокремлюють різні важливі ознаки соціального конфлікту, представленого різноманітними формами протистояння між індивідуумами і соціальними спільнотами, спрямованими на досягнення певних інтересів і цілей. Наведемо для прикладу деякі з визначень конфлікту.

А.Г. Здравомислов: конфлікт – це форма стосунків між потенційними або актуальними суб'єктами соціальної дії, мотивація яких обумовлена супротивними цінностями і нормами, інтересами і потребами [69, с.96].

Ю.Г. Запрудський: соціальний конфлікт – це явний або прихований стан протистояння інтересів, що об'єктивно розходяться, цілей і тенденцій розвитку соціальних об'єктів, пряме і непряме зіткнення соціальних сил на основі протидії існуючому громадському порядку, особлива форма історичного руху до нової соціальної єдності [68, с.54].

А.В. Дмитрієв: під конфліктом треба розуміти спосіб вирішення значущих суперечностей, що виникають у процесі

взаємодії опонентів, який полягає в протидії суб'єктів конфлікту і супроводжується негативними емоціями [48, с. 75].

А.Я. Анцупов і А.І. Шипілов: під конфліктом розуміється найбільш гострий спосіб вирішення значущих суперечностей, які виникають у процесі взаємодії, що полягає в протидії суб'єктів конфлікту і зазвичай супроводжується негативними емоціями [11, с. 8]. Отже, обов'язковими компонентами конфлікту, на думку авторів, є негативні почуття і протидія суб'єктів.

На негативних переживаннях як невід'ємному атрибуті конфлікту акцентується увага також у визначенні, запропонованому в психологічному словнику: конфлікт – «важка вирішувана суперечність, пов'язана з гострими емоційними переживаннями» [160, с. 161].

Можна навести й інші визначення конфлікту. Проте важливіше сформулювати його загальне поняття, що має методологічне значення. Кожен конфлікт є певним способом взаємодії між людьми, який виражається в протиборстві між його різними сторонами. Такими сторонами взаємодії можуть виступати індивіди, соціальні групи, спільноти і держави. У тому випадку, коли протиборство сторін здійснюється на рівні окремого індивіда, такими сторонами виступають різні мотиви особистості, що становлять її внутрішню структуру. Коли в будь-якому конфлікті люди прагнуть досягти тієї чи іншої мети, намагаються реалізувати свої інтереси, така боротьба супроводжується, як правило, негативними емоціями.

Необхідними і достатніми умовами виникнення конфлікту є наявність у суб'єктів протилежно спрямованих мотивів, а також стан протиборства між ними. Якщо ж суб'єкти конфлікту протидіють, але не переживають при цьому негативних емоцій, або, навпаки, переживають негативні емоції, але зовні не проявляють їх, то такі ситуації є передконфліктними. Як вказує В.С. Мерлін: «Внутрішні умови конфлікту зводяться до суперечності між різними мотивами і ставленнями особистості, наприклад між обов'язком і особистими інтересами, або до суперечності між можливостями і прагненнями особистості» [132, с. 103-106].

Якщо об'єднати названі ознаки конфлікту в єдине ціле, то можна сформулювати таке визначення: *конфлікт є емоційно забарвленим способом взаємодії між суб'єктами (чи елементами внутрішньої структури особистості), що виражається в протиборстві сторін заради досягнення своїх інтересів і цілей.*

Соціальний конфлікт – це відкрите протиборство, зіткнення двох і більше суб'єктів та учасників соціальної взаємодії, причинами якого є несумісні потреби, інтереси і цінності.

У цьому визначенні відображені важливі властивості будь-якого конфлікту. Але для повнішого розуміння його сутності як соціального феномену наведена дефініція потребує конкретизації і більш детального опису необхідних і загальних елементів конфлікту, його структури, причин виникнення, функцій і динаміки. Автор «Загальної теорії» конфлікту К. Боулдінг стверджував, що всі конфлікти мають загальні елементи і шляхи розвитку, вивчення яких може дати уявлення про феномен конфлікту в будь-якому його специфічному прояві [244, с.308].

Суперечності – основа конфлікту

Джерелом усіх конфліктів є суперечності, що виникають між людьми або всередині особистості. Саме суперечності зумовлюють протиборство між різними сторонами конфлікту. При цьому суперечності не обов'язково мають об'єктивний характер. Вони можуть бути і суб'єктивними, обумовленими особистісними чинниками, або навіть уявними. Якщо особистість впевнена в їх існуванні і вони мають для неї істотне значення, то такі суперечності будуть породжувати конфліктну ситуацію.

Наголошуючи на важливій ролі суперечностей у конфлікті, дослідники часто визначають конфлікт як граничне загострення суперечностей між учасниками взаємодії, що проявляється в їх протиборстві. При цьому йдеться саме про різке загострення суперечностей, оскільки не будь-яка суперечність викликає конфлікт. На ранній стадії розвитку суперечності можуть вирішуватися безконфліктним способом.

Визначення конфлікту через суперечність відповідає філософсько-соціологічній традиції. Психолого-педагогічний підхід потребує переосмислення філософського поняття «суперечність», з'ясування його психологічного змісту. Будучи цілком прийнятним для характеристики конфлікту, воно вимагає своєї конкретизації.

У розумінні конфлікту можна виходити з того, що практика консультативної роботи з міжособистісними конфліктами висуває на перший план поняття «проблема». Саме поняття проблеми, що виникає в ситуації міжособистісної (міжгрупової) взаємодії, має бути покладене в основу визначення конфлікту.

Конфлікт як форма взаємодії соціальних суб'єктів

Будь-який конфлікт – це завжди взаємодія соціальних суб'єктів. Однак не кожна взаємодія є конфліктом. Там, де немає протиставлення, відсутні гострі суперечності, що супроводжуються негативними емоціями, немає і конфлікту.

У конфлікті взаємодіють соціальні суб'єкти, що мають самосвідомість і намагаються реалізувати власні цілі та інтереси. Простої взаємодії яких-небудь сторін для виникнення конфлікту, звичайно, недостатньо. У цьому зв'язку слід поставити під сумнів надмірно широке тлумачення конфлікту, яке іноді зустрічається в літературі. Так, наприклад, К. Боулдінг вважає, що численні конфлікти існують не лише в суспільстві і живій природі, а навіть у неорганічному світі на кшталт «нескінченної війни моря проти суші і одних форм земної породи проти інших» [244, с.217]. За такого трактування втрачається специфіка конфлікту, який ототожнюється з будь-яким взаємовпливом, у тому числі в неживій природі.

Більш чіткому окресленню сутності конфлікту сприяє його порівняння з таким близьким за формою явищем, як змагання: спортивні, культурні, інтелектуальні. Чи можна вважати конфліктом участь команд або окремих індивідів у спортивній грі, конкурсі чи олімпіаді? За формою – начебто так, тому що наявні такі його атрибути, як взаємодія, конкуренція, прагнення до досягнення своїх цілей. Водночас існує декілька суттєвих відмінностей між конфліктом і змаганням.

По-перше, будь-яке змагання здійснюється за певними правилами, процедурами і має чіткі часові межі. Причому, з цими заздалегідь встановленими правилами погоджуються всі учасники змагання. На відміну від цього, конфлікт розгортається стихійно і не регламентується певними раціональними нормами. Проте, якщо правила змагання порушуються, воно може перерости в конфлікт, що супроводжується негативними емоціями.

По-друге, змагання, на відміну від конфлікту, має ігровий характер або містить багато елементів гри. Як відомо, гра – це вільна і безкорислива діяльність, що має естетичну природу і характеризується переживанням задоволення від неї. І. Хейзинга акцентує увагу на таких якостях гри, що визначають її суть і водночас відрізняють від конфлікту, як чітка фіксованість в часі і просторі, небуденність [219, с.9-40].

Отже, не зважаючи на деякі схожі риси, змагання і гра за своєю сутністю багато в чому протилежні конфлікту. Конфлікт – це не скасування «буденного» життя, а навпаки – «проза» життя; це не

відчуття задоволення, а переживання негативних емоцій. Конфлікт – не гра, це завжди серйозно.

Об'єкт і предмет конфлікту

Конфлікт виникає лише за наявності його об'єкту. Зіткнення між індивідами або соціальними групами не буває безпідставним. Воно відбувається тільки тоді, коли його учасники не можуть щось поділити між собою: власність, владу, ресурси, статус тощо. Цінність, з приводу якої виникає зіткнення інтересів різних суб'єктів, називається об'єктом конфлікту.

Варто розрізнити поняття «об'єкт» і «предмет» конфлікту. У загальному сенсі об'єктом конфлікту є частина реальності, на яку претендують суб'єкти взаємодії. Предмет конфлікту становлять суперечності, що виникають між взаємодіючими сторонами і які вони намагаються вирішити за допомогою протиборства.

Можна сказати, що конфлікти виникають з приводу якогонебудь об'єкта, але їх суть виражається в предметі конфлікту. Тому розв'язання чи врегулювання конфлікту пов'язане з усуненням не його об'єкта, а предмета. Хоча це не виключає того, що те й інше може відбуватися одночасно. Трапляється і так, що об'єкта конфлікту вже немає, а суперечності між суб'єктами конфлікту залишаються. Так, наприклад, якщо премія, на яку претендували різні члени організації, вже розподілена або скасована, то разом з цим у більшості випадків зникає і конфлікт. Але може статися так, що він буде продовжений, якщо конфліктні стосунки між учасниками суперечки зайшли надто далеко.

Важливо також зазначити, що об'єкт конфлікту може бути як істинним, реальним, так і потенційним, ілюзорним. Люди вступають у боротьбу не лише за реальні матеріальні блага і ресурси, але й відстоюючи примарні ідеали та ідеї. Але предмет конфлікту завжди реальний і актуальний. Боротьба, що є вираженням суперечності між опонентами, завжди реальна й іноді ведеться не на життя, а на смерть, навіть коли відстоюються утопічні ідеї.

Ще одна відмінність між об'єктом і предметом конфлікту полягає в тому, що об'єкт конфлікту може бути як явним, так і прихованим. Але предмет конфлікту – суперечність між його учасниками – завжди проявляється явно. Батьки можуть не розуміти, чому раптом на них образилася дитина, але вони, як правило, помічають сам факт образи. Та й сама людина іноді не розуміє, чому їй раптом стало неспокійно на душі, хоча факт занепокоєння може усвідомлюватися.

Об'єкт конфлікту завжди слід розглядати у контексті потреб і взаємовідносин його учасників. Для того, щоб яка-небудь річ або властивість стали об'єктом конфлікту, вони мають бути залучені у взаємодію інтересів і потреб індивідів, соціальних груп або спільнот. Так, певні ресурси, речі, якості самі по собі ще не є об'єктами конфлікту. Такими вони стають лише тоді, коли до них починають виявляти інтерес, з'являється бажання їх контролювати, використовувати або присвоїти.

Але і в цьому випадку конфлікт може не виникнути. Інтерес до певних об'єктів є необхідною, але не достатньою умовою виникнення конфлікту. Наприклад, якщо тих або інших ресурсів є надлишок, то з їх приводу конфлікт не виникає. Лише неможливість одночасного задоволення потреб та інтересів суб'єктів спричинює конфлікти. Це трапляється, коли, наприклад, об'єкт, який цікавить кількох суб'єктів, є в обмеженій кількості і не може повною мірою задовольнити всі взаємодіючі сторони.

Багато авторів вказують на таку характеристику об'єкта конфлікту, як його неподільність. Вона може бути як фізичною властивістю об'єкта, так і наслідком бажань одного з опонентів. Наприклад, приз за перше місце в змаганні може бути тільки один і переможець може претендувати лише на одноосібне володіння ним. Інакше, «якщо деякий об'єкт суперечки подільний і спосіб ділення визнається справедливим усіма учасниками, то і суперечки не повинно виникати, тобто не повинно виникати конфліктної ситуації» [23, с.15].

Варто також вказати на відносний характер об'єкта конфлікту. У різних ситуаціях суб'єкти конфлікту можуть по-різному ставитися до одного й того ж об'єкта. Така розбіжність в оцінці його значущості може зумовлювати конфлікт учасників взаємодії. Так, керівник проекту може вважати своє «творіння» надзвичайним і спонукати підлеглих до його виконання. Водночас підлеглим він може здаватися нецікавим і неважливим. Така внутрішньо суперечлива ситуація може зберігатися достатньо довго і спричинювати конфлікти.

Під час аналізу конфлікту іноді доволі складно визначити його справжній об'єкт. Через різні обставини і мотиви люди часто схильні приховувати дійсний об'єкт конфлікту. Так, навіть найзапекліші егоїсти, що беруть участь у політичній боротьбі, пояснюють свої дії винятково прагненням «принести якомога більше користі народу, суспільству». Навіть у сімейному житті люди часто схильні камуфлювати справжній об'єкт конфлікту,

пояснюючи свої дії тим, що «не зійшлися характерами», «винні обставини» тощо.

Отже, об'єкти конфлікту можуть бути різними, у тому числі більш або менш явними чи прихованими. «Безоб'єктних» конфліктів не буває. Навіть якщо взяти такий приклад, як напад хулігана на випадкового перехожого, який зробив йому зауваження. У цьому випадку конфлікт обумовлений суб'єктивними мотивами і внутрішніми спонуканнями індивіда, які можуть бути задоволені тільки в сутичці, у боротьбі з іншими. Метою або об'єктом конфлікту в цій ситуації є послаблення напруженості, «випуск пари», що досягається агресивними діями одного або обох учасників протистояння.

Навіть у тому випадку, коли один з учасників конфлікту не має жодного відношення до його виникнення, об'єкт конфлікту існує, хоча він може бути прихованим. Більше того, сам конфлікт може виступати не лише як засіб досягнення певної мети, але й містити у собі мету, на що вперше звернув увагу Г. Зіммель [255, с.28]. Так, різного роду хіпі, панки, спортивні фанати часто влаштовують демонстрації протесту, погроми, різні хуліганські вчинки заради самого протесту, демонстрації девіантної поведінки, яка може мати конфліктний характер.

Залежно від характеру об'єкта конфлікту виокремлюють два види конфліктів: реалістичні і нереалістичні [98, с.45-52].

Класифікація конфліктів

Емпіричні дослідження свідчать про існування різноманітних конфліктів. Поки що не існує єдиної класифікації, яка б відображала все їх різноманіття. Причину такого стану дослідники вбачають у складності феномена конфлікту, який доводиться розглядати з різних позицій, не завжди пов'язаних між собою.

Найчастіше фахівці у галузі конфліктології обмежуються розробкою класифікацій, що відображають лише окремі аспекти конфлікту. Зокрема, під час класифікації конфліктів враховують кількісні і якісні критерії, характер суперечностей, мотивів тощо [11, 47, 43, 148, 178].

Найбільш поширені класифікації конфліктів побудовані на основі таких критеріїв, як:

- 1) суб'єкти конфлікту;
- 2) характер потреб, фрустрація яких викликає конфлікт;
- 3) спрямованість конфлікту;
- 4) часові параметри конфлікту;
- 5) наслідки конфлікту.

Залежно від суб'єкта конфлікту здебільшого поділяються на: внутрішньоособистісні, міжособистісні, особистісно-групові, міжгрупові. К. Боулдінг розрізняв 5 типів конфліктів: між окремими особами, між особою і групою, між особою та організацією, між групою та організацією, між різними типами груп і організацій [244].

А.Я.Анцупов і А.І. Шипілов виокремлюють три основні типи конфліктів: внутрішньоособистісні, соціальні і зооконфлікти. До основних видів соціальних конфліктів автори відносять: міжособистісні конфлікти, конфлікти між малими, середніми і великими соціальними групами; міжнародні конфлікти між окремими державами та їх коаліціями [10]. Зазначимо, що в інших класифікаціях доволі рідко виокремлюється такий тип конфліктів, як зооконфлікти. А. Я. Анцупов і А. І. Шипілов аргументують доцільність включення зооконфліктів у сферу вивчення конфліктології тим, що «неможливо всебічно оцінити поведінку людини в конфлікті, не враховуючи її біологічну природу»; «та частина мотивів, яку людина в конфлікті або не усвідомлює, або маскує, в зооконфлікті виступає у вільному від соціальних нашарувань вигляді» [11, с. 97].

Залежно від потреб, блокування яких викликало зіткнення, конфлікти поділяються на: матеріальні, статусно-рольові, духовні.

За спрямованістю конфлікти диференціюють на:

- горизонтальні, що виникають між діловими партнерами, колегами по роботі;
- вертикальні – між керівниками і підлеглими;
- змішані, в яких представлені і колеги, і керівники різних рівнів.

За часовими параметрами конфлікти поділяються на: короточасні, швидкоплинні, тривалі.

Нарешті, за критерієм наслідків конфлікти діляться на два типи:

- конструктивні (нормальні, позитивні, розвивальні), за яких групи й індивіди зберігають свою цілісність, а відносини між ними – характер співпраці, кооперації;
- деструктивні (патологічні, негативні, регресивні), коли взаємовідносини між людьми набувають руйнівної форми, характеру протистояння, що може призводити до деградації і навіть розпаду систем.

Одна з перших типологій конфліктів була розроблена М. Дойчем на основі «відношення між об'єктивним станом справ і тим, як він сприймається конфліктуючими сторонами»:

1) істинний конфлікт – конфлікт, що об'єктивно існує і адекватно сприймається його учасниками;

2) випадковий конфлікт, існування якого залежить від обставин, що легко змінюються, але які не усвідомлюються сторонами;

3) підмінений конфлікт – конфлікт, що розглядається як справжній, але за яким стоїть інший, прихований конфлікт;

4) безатрибутивний конфлікт – конфлікт, що виникає як результат неправильно витлумачених проблем;

5) латентний конфлікт – той, що повинен був статися, але якого немає, оскільки відсутнє усвідомлення конфліктності ситуації протилежними сторонами;

6) фальшивий або помилковий конфлікт – виникає внаслідок неадекватного сприйняття за відсутності об'єктивної бази [51, с.211-214].

Л. Козер диференціює конфлікти на реалістичні і нереалістичні:

1. Конфлікт, який слугує засобом для досягнення якого-небудь результату, що знаходиться поза конфліктом, є реалістичним. Якщо бажаний результат може бути досягнутий іншими засобами, конфлікт є лише однією з декількох можливостей досягнення мети.

Соціальні конфлікти, що виникають через фрустрацію конкретних потреб, очікуваної вигоди учасників, а також спрямовані на передбачувану причину фрустрації, можна вважати реалістичними. Оскільки вони є засобом досягнення певних результатів, то можуть бути замінені альтернативними типами взаємодії з опонентом, якщо вони більш ефективні у досягненні мети [98, с.162].

2. Нереалістичним є конфлікт, об'єкт якого невіддільний від самого конфлікту і збігається з ним. Нереалістичний конфлікт пов'язаний з відкритим виявом ворожості, спрямованої не на ті об'єкти, які її викликають, а на інші, без урахування пов'язаних з цим наслідків [245, с. 49-50]. Так, трапляються випадки, коли конфлікт виникає винятково через агресивні імпульси, які шукають для себе виходу. При цьому сам предмет, на який вони спрямовуються, не має значення і обирається цілком спонтанно, як у випадку з хуліганом, якому байдуже, на кого нападати. Такий конфлікт виникає не для досягнення певного реального результату, а швидше як спалах агресивної енергії. Щоправда об'єкт конфлікту є і в цьому випадку. Він полягає в потребі зняти напругу, «розрядитися», «випустити пару».

На відміну від реалістичного конфлікту, який є засобом досягнення певних зовнішніх результатів і характеризується наявністю в його учасників реальних цілей, нереалістичний конфлікт обумовлюється потребою в розрядці напруження одного або обох супротивників. У цьому випадку конфлікт не орієнтований на досягнення якихось зовнішніх по відношенню до нього результатів. Оскільки нереалістичний конфлікт містить мету у собі й передбачає лише зняття напруги, то обраний супротивник може бути заміщений іншим «відповідним» об'єктом [98, с.162].

Як правило, нереалістичний конфлікт менш стабільний, ніж реалістичний, оскільки в ньому важливий не опонент конфлікту, а агресивна поведінка сама по собі. Як тільки агресія розрядилася, такий конфлікт зазвичай швидко закінчується. Так, агресивно налаштованим футбольним фанатам після програшу їх команди не має значення, з ким вступати в бійку – з поліцейськими або уболівальниками іншої команди. Для них головне – виплеснути негативні емоції. Але як тільки це сталося, конфлікт зазвичай закінчується.

У реальному житті реалістичні і нереалістичні конфлікти можуть взаємодіяти і доповнювати один одного. Наприклад, учасники спортивних змагань одночасно з необхідними для перемоги діями можуть вдаватися до вчинків, які пов'язані з розрядкою напруги, вивільненням накопиченої агресії.

Досить часто дослідники поділяють міжособистісні конфлікти залежно від характеру стосунків підлеглості на конфлікти «по вертикалі», «по горизонталі» і «по діагоналі» – коли опоненти перебувають у відносинах непрямої підлеглості. Також досить поширеним у соціально-психологічних дослідженнях є поділ конфліктів на ділові та емоційні. В останньому випадку емоції переважають і перетворюються на предмет конфлікту.

Т.З. Козлова і В.М. Шаленко пропонують класифікувати конфлікти за іншими підставами. За сферою прояву автори поділяють конфлікти на такі, що виникають: 1) у зв'язку з безпосередньою роботою; 2) у зв'язку з порушеннями трудової дисципліни і принципів моралі; 3) з приводу розподілу матеріальних благ.

Враховуючи змістовий аспект конфлікту, дослідники виокремлюють:

1) конфлікти, що виникають у зв'язку з подоланням об'єктивних суперечностей, – предметно-об'єктивні міжособистісні ситуації («конфлікти ідей, теоретичних принципів»);

2) «конфлікти моральних норм» або «психології стосунків», предметом яких є окремі сторони ділових і особистісних взаємовідносин, а безпосередніми причинами – чинники, пов'язані з психологією і етикою спілкування [229, с. 91].

О.О. Ершов класифікує конфлікти на основі багатьох підстав: ділові й особистісні; вертикальні і горизонтальні; парні і групові; приховані і відкриті; руйнівні і творчі за своїми наслідками; умисні і неумисні; тривалі і короткочасні; викликані особистісними особливостями і ситуацією спілкування [60, с. 14].

А.Я. Анцупов диференціює конфлікти залежно від того, які потреби людина прагне задовольнити: матеріальні, соціальні чи духовні. Виходячи з цього, конфлікти діляться на три групи: ресурсні, статусно-рольові, конфлікти, зумовлені порушенням ідей, норм і принципів [11, с. 209].

Конфлікти класифікують також: за сферою існування (ділові, сімейні, майнові, побутові тощо), за ефектами і функціональними наслідками (конструктивні і деструктивні) [93, с. 135 – 137].

Т. С. Сулімова залежно від спрямованості суб'єктів взаємодії поділяє конфлікти на: 1) взаємно позитивні, 2) взаємно негативні, 3) однібічно позитивно-негативні, 4) однібічно суперечливо-позитивні, 5) взаємно суперечливі, 6) знеособлені або взаємно байдужі. За формами прояву розрізняються відкриті, латентні і потенційні конфлікти [196, с. 39].

Розглядаючи конфлікт як динамічне явище, О.О. Рильська виокремлює різні його види залежно від етапу розвитку. На етапі виникнення конфлікти можуть бути стихійними і запланованими, останні, в свою чергу, поділяються на спровоковані та ініціативні. На етапах актуалізації й розвитку конфлікт виступає як процес пошуку розв'язку суперечності і може бути короткочасним, тривалим або затяжним. На етапі розв'язання конфлікти можуть бути керованими, погано керованими і некерованими. У момент згасання конфлікти, як вважає дослідниця, можуть бути такими, що спонтанно припиняються, припиняються під впливом конфронтуючих сторін або вирішуються тільки за умови втручання зовнішніх сил [178, с. 28 – 29].

Н.В. Гришина, аналізуючи різні класифікації конфліктів, зазначає, що досить часто в їх основу кладуться ознаки сторін-учасників конфлікту: кількісні або кількісно-якісні [40, с.62]. Застосування цих класифікацій у більшості випадків малопродуктивне, оскільки, не дає ключа до аналізу конфлікту. Більш перспективними є «причинні» класифікації конфліктів, які акцентують увагу на факторах виникнення конфронтації.

Причини конфліктів

У загальнофілософському розумінні поняття «причина» означає явище, дія якого викликає яке-небудь інше явище, що називається наслідком. У суспільстві, як і в природі, існує безліч причинно-наслідкових зв'язків і залежностей. Конфлікти не є винятком, вони можуть породжуватися різноманітними причинами: зовнішніми і внутрішніми, загальними й одиничними, матеріальними й ідеальними, об'єктивними і суб'єктивними тощо. Їх класифікація може здійснюватися за різними підставами і не може вважатися закінченою.

Проблема причин виникнення конфлікту є центральною у більшості робіт як емпіричного, так і теоретичного характеру. Зазвичай причини конфлікту вбачають у різноманітних суперечностях між суб'єктами взаємодії. Водночас, далеко не всі суперечності можуть призводити до виникнення конфлікту. Наприклад, несумісність інтересів у спорті, протиріччя в поглядах представників різних наукових шкіл не завжди ведуть до міжособистісного конфлікту. Навіть в екстремальних ситуаціях, коли неможливо задовольнити життєво важливі потреби всіх індивідів, конфлікти виникають не завжди.

З позицій нормативного підходу міжособистісний конфлікт породжується лише специфічними суперечностями, які стосуються ядра особистості: її цінностей, переконань, почуттів, базових мотивів поведінки. На думку Б.С. Алішева, першопричиною будь-якого міжособистісного конфлікту є «здійснення хоча б однією із взаємодіючих сторін дій, що порушують очікування іншої, і виникнення внаслідок цього суперечності мотивів, ціннісних орієнтацій, інтеріоризованих норм» [4, с. 30]. Під очікуваннями розуміються взаємні вимоги, які ґрунтуються на засвоєних індивідами соціальних і групових нормах поведінки. Міжособистісний конфлікт може виникати внаслідок порушення однією із взаємодіючих сторін формальних або неформальних соціальних норм.

Порушення нормативних очікувань як причина міжособистісних конфліктів розглядається багатьма дослідниками: А.Я. Анцуповим, Н.В. Гришиною, В.М. Шаленко, А.І. Шипіловим і ін.

Найчастіше причини конфлікту поділяють на два типи: об'єктивні і суб'єктивні. Існують і більш розгорнуті класифікації. А.Я. Анцупов, наприклад, розрізняє дві групи об'єктивних (ситуаційні й організаційно-управлінські) і суб'єктивних причин (соціально-психологічні й особистісні) [11].

Досить поширеною є класифікація причин конфліктів за сферами виникнення суперечностей. Так, О.О. Єршов виокремлює три типи причин конфліктів: виробничо-організаційні, міжособистісні, поведінкові [60].

Схожу класифікацію пропонує Р.Л. Кричевський, який також розрізняє три групи причин конфліктів:

1) пов'язані з трудовим процесом (чинники, що перешкоджають реалізації завдань трудової діяльності; порушення колективних норм);

2) пов'язані з психологічними особливостями людських взаємин (взаємні симпатії і антипатії, що ведуть до несумісності; несприятлива психологічна атмосфера в колективі, погана психологічна комунікація, територіальність);

3) пов'язані з особистісною своєрідністю членів колективу, що зумовлює їх конфліктність [103].

Узагальнення різних підходів дає підстави виокремити три загальні групи причин конфліктів:

1) суперечність між інтересами, потребами як фундаментальна причина конфліктів;

2) об'єктивні чинники виникнення конфліктів;

3) особистісні чинники виникнення конфліктів.

Важливо розрізняти причину виникнення конфлікту і його привід. Приводом може слугувати явище, що супроводжує виникнення конфлікту, але безпосередньо його не зумовлює. На відміну від причини, привід виникає випадково і може створюватися абсолютно штучно, як кажуть, «на порожньому місці». Причина ж відображає закономірний взаємозв'язок між явищами. Так, приводом для сімейного конфлікту може стати недосолена (пересолена) страва, тоді як справжня причина може полягати у відсутності любові між подружжям.

У загальному сенсі причина конфлікту – це те явище, яке зумовлює його виникнення. Проте одне і те ж явище може викликати конфлікт в одних людей або соціальних груп і не викликати в інших. Це залежить від того, яким чином воно пов'язане із задоволенням потреб взаємодіючих суб'єктів. Те або інше явище тільки тоді стає причиною конфлікту, коли воно виступає для його суб'єктів як потреба. Потреба – це недостатність чого-небудь необхідного для підтримки життєдіяльності організму, особистості, соціальної групи або всього суспільства.

Водночас наявність потреби є необхідною, але ще не достатньою умовою виникнення конфлікту. Якщо задоволення потреби не торкається інтересів, цінностей і почуттів інших людей,

то ніякого конфлікту не відбувається. Якщо чистого повітря або питної води вистачає на всіх, люди через них не вступають у боротьбу. Конфлікт виникає тоді, коли спостерігається дефіцит предметів, речей, які потрібні людям. Тільки через нестачу на всіх чистого повітря або питної води починаються протистояння і протиборство.

Проте виявляється, що і цього необхідного чинника ще недостатньо для виникнення конфлікту. Людина (соціальна група, суспільство) може об'єктивно відчувати в чомусь нужду, але суб'єктивно не усвідомлювати те або інше явище як потребу. І в цьому випадку воно теж не стає причиною конфлікту. Іншими словами, неусвідомлена потреба не виступає причиною конфлікту. Так, люди об'єктивно можуть дуже потребувати вітамінів або якихось ліків, нового типу влади або прогресивнішої організації виробництва, але якщо ці потреби неусвідомлені, через них конфлікт не виникне, навіть якщо ці ліки або які-небудь інші об'єктивні потреби є дефіцитними.

Причиною конфлікту є тільки усвідомлена потреба, яка виступає як інтерес. Проте не будь-який інтерес стає причиною конфлікту, а тільки той, що пов'язаний із задоволенням дефіцитних потреб. Кінцева причина будь-якого соціального конфлікту – це суперечність між інтересами його суб'єктів: індивідів, соціальних груп, спільнот. При цьому самі інтереси можуть бути дуже різноманітними: матеріальними і ідеальними, об'єктивними і суб'єктивними. Люди можуть вступати в боротьбу як за капітал, так і за ідеї; як за утвердження громадянських цінностей, так і своїх особистих амбіцій. Інтереси можуть бути як ілюзорними, або помилковими, так і реальними, або істинними. Так, людина може продовжувати відстоювати в боротьбі з іншими які-небудь цінності або ідеї, які не мають реальної основи в житті або втратили свою актуальність. Більше того, як свідчить історичний досвід, люди можуть боротися не на життя, а на смерть за утвердження міфологічних ідей.

Об'єктивні причини конфліктів

На різних рівнях суспільного життя і в різних його сферах об'єктивні чинники, що викликають конфлікт, дуже різноманітні. Ними можуть бути матеріальні блага, ресурси, влада, посада, статус, громадські духовні цінності тощо. Спільною їх ознакою є незалежність від особистісних якостей людей, їх свідомості і волі, цінностей і пристрастей.

Конкретніше пояснити значення і механізм впливу об'єктивних чинників на виникнення конфліктів можна на прикладі виробничої сфери життя людей, і зокрема, такому її рівні, як організація. Сучасна конфліктологія виокремлює тут такі об'єктивні причини конфлікту:

- обмеженість ресурсів, що підлягають розподілу;
- взаємозалежність відповідальності і завдань;
- неузгодженість цілей різних груп працівників;
- неорганізована комунікація;
- нечіткий розподіл прав і обов'язків;
- некомпетентність, невідповідність займаним посадам;
- надмірна завантаженість співробітників, що перевищує особисті можливості;
- несприятливий стиль керівництва;
- погані умови праці;
- не підготовлені інновації, нововведення на виробництві;
- недостатня розробленість правових норм і процедур;
- слабка розробленість етичних нормативів і відсутність комітетів або комісій з етики.

Як бачимо, тільки в організації об'єктивних чинників конфлікту є досить велика кількість. І їх перелік можна продовжити.

1. Обмеженість ресурсів, що підлягають розподілу. Це можуть бути найрізноманітніші ресурси: матеріально-технічні, фінансові, соціально-економічні та ін. Їх обмеженість може викликати протиріччя інтересів між індивідами і соціальними групами, тому що надання їх якому-небудь індивідові або виробничому об'єднанню означає, що інші отримують меншу їх долю. При цьому не важливо, про що йде мова – премії, комп'ютери, нове обладнання.

2. Взаємозалежність відповідальності і завдань. Можливість конфлікту в організації існує скрізь, де одна людина або група залежать від виконання завдань іншими людьми. Це обумовлено тим, що кожна організація є системою, елементи якої функціонально взаємопов'язані між собою. Тому якщо який-небудь елемент системи (працівник, підрозділ) не виконує покладені на нього обов'язки і завдання, тобто функціонує неадекватно, припускається збоїв у роботі, то в цьому випадку порушується нормальне функціонування всієї системи, що може призвести до конфлікту на різних рівнях і між різними дійовими особами організації.

Виникненню конфлікту сприяє також нечіткий розподіл відповідальності між членами організації або її підрозділами. В цьому випадку одні можуть думати, що у них занадто мала відповідальність і їх недооцінюють, а інші, навпаки, що їх занадто перевантажують роботою і вони виконують не лише свої, але і чужі функції.

3. Неузгодженість цілей різних груп працівників. Причина конфлікту при цьому криється в тому, що різні функціональні групи в організації можуть приділяти досягненню своїх цілей більше уваги, ніж організації в цілому. При цьому конфлікт може виникнути як між групою і організацією, так і між групами всередині організації.

Можливість конфлікту збільшується у міру того, як підрозділи стають більш спеціалізованими і диференційованими. Це відбувається тому, що спеціалізовані підрозділи самі формують свої цілі і можуть приділяти більше уваги їх досягненню, ніж цілям усієї організації.

4. Слабка розробленість етичних нормативів і відсутність комітетів або комісій з етики є також важливим чинником виникнення конфліктів. Етичний чинник – об'єктивний для членів організації, тому що жоден співробітник суб'єктивно не в силах змінити загальноприйняті етичні норми і принципи поведінки і повинен зважати на них, подобаються вони йому чи ні. В даному випадку проблема полягає в тому, що відсутність інтересу різних служб організації до професійної етики дуже часто призводить не лише до внутрішньогрупового, але і внутрішньоособистісного конфлікту.

Особистісні причини конфліктів

Існує значна кількість досліджень, присвячених вивченню особистісних причин конфлікту, до яких відносять: основні психологічні домінанти поведінки особистості; риси характеру і типи людей; установки особистості, що утворюють ідеальний тип індивідуальності; неадекватні оцінки і сприйняття; манери поведінки; етичні цінності.

Розбіжність цих чинників у реальній поведінці і спілкуванні людини може стати причиною конфлікту і, таким чином, протиборство між людьми може виникнути безвідносно до об'єктивних чинників. Хоча дуже часто спостерігається взаємодія між об'єктивними і суб'єктивними причинами конфлікту.

Основні психологічні домінанти поведінки особистості. Конфлікти, обумовлені психологічними домінантами поведінки

особистості, тобто її ціннісними орієнтаціями, цілями, мотивами, інтересами і потребами, можуть бути різноманітними за своїм об'єктом. Тут усе залежить від того, якого сенсу і значення надає особистість тому або іншому об'єкту, чи виявляє ця конкретна людина цікавість до цього об'єкту і чи виступає він для неї як потреба. Як говорив давньогрецький філософ Геракліт: «осли соломі віддали б перевагу над золотом». Так і у людей, ціннісні характеристики завжди відносні. Одні «гинуть за метал», інші – за ідею. Для одних справедливими є принципи лібералізму, для інших – консерватизму тощо.

Ця розбіжність особистісних сенсів і значень є однією з головних причин конфліктів і визначає лінію поведінки в конфлікті, його стратегію і тактику. Так, якщо один з суб'єктів не особливо зацікавлений в об'єкті конфлікту, то швидше за все він вибере тактику уникнення або ухилення. Іншими словами, він буде намагатися не вплутуватися в конфлікт. У кращому разі він може виявити великодушність і поступитися предметом суперечки іншим. Лінія поведінки, очевидно, буде обрана абсолютно протилежна за умов значущості об'єкту для людини. Тут вже потрібна тактика конкуренції.

Риси характеру і типи людей. Іншою важливою причиною конфлікту можуть слугувати розбіжності у характерах індивідів. Не лише сімейні конфлікти часто виникають тому, що люди «не зійшлися характерами». Це дуже поширена причина зіткнень у різних сферах людської діяльності. Особливо варто її враховувати в групах, що знаходяться в тривалому, локальному і постійному спілкуванні. Не випадково люди, яким належить працювати в таких умовах, проходять випробування на психологічну сумісність. Насправді, якщо, наприклад, холерика і меланхоліка, яким властива емоційна нестабільність, відправити на тривалий час у космос на одному космічному кораблі, то конфлікту їм не уникнути. І чим більш тривалий час вони йому чинитимуть опір, тим більш напруженими і драматичними будуть конфліктні події, коли все ж таки сутічка станеться [98, с.158-159].

Особливо важливу роль у виникненні конфлікту мають акцентуації характеру, тобто надмірна вираженість його окремих рис у акцентуйованих осіб. Ці люди зазнають особливих труднощів у спілкуванні, тому що відрізняються «нетиповими» рисами вдачі, деякі з яких мають конфліктну спрямованість. Наприклад, «застрагуючому» типу акцентуації властиві такі риси, як надмірна стійкість негативних афектів, підвищена підозрливість, хвороблива

образливість, прагнення домінувати, неприйняття думки інших і, як наслідок, – висока конфліктність.

Відмінності у характерах таких типів осіб, як «художник» і «мислитель», також можуть чинити вплив на виникнення конфлікту через різне сприйняття ними дійсності і оцінки явищ. «Художник» – більш товариський, у нього переважають образне мислення і емоційне ставлення до реальності. «Мислитель» же вважає, що емоції в розмові або переговорах тільки заважають справі. При обговоренні якої-небудь проблеми «мислитель» вимагатиме доказів, аргументів і фактів, тоді як для «художника» може бути достатньо яскравої, образної, емоційної промови.

Установки особистості. Важливим чинником виникнення конфлікту є установки особистості, що утворюють ідеальні типи індивідуальності. Причиною конфлікту в цьому випадку може бути протиріччя між різними ідеальними типами індивідуальності, якщо вони виражені досить яскраво.

Так, наприклад, взаємодія людини – «теоретика» з людиною – «економістом» вже з самого початку містить у собі небезпеку конфлікту через їх протилежні життєві установки.

Для «теоретичної» людини процес її діяльності і є самоціллю. Вона знає лише одну пристрасть – пошук істини. Її переживання відірвані від реального життя. Вона може зневіритися від неможливості пояснити яке-небудь явище і тріумфувати від знайденого «красивого» рішення задачі, хоча воно не пов'язане ні з якою матеріальною користю. Ця людина живе ніби поза реальним часом і простором.

«Економічна» людина в усіх своїх життєвих зв'язках на перше місце ставить вигоду, корисність. Для неї все навколо оцінюється через призму можливості використання як засобу підтримки у боротьбі за існування. З усього така людина прагне отримати максимальну вигоду, користь. Таким чином, цей тип прямо протилежний людині – «теоретику», тому що це – практична людина. Зрозуміло, що при їх взаємодії при виконанні якої-небудь спільної роботи їм буде важко порозумітися.

Такі ж проблеми і протиріччя виникнуть, ймовірно, і при взаємодії людини – «естета» з людиною – «економістом», з «політиком» й іншими типами осіб. Неважко уявити, наприклад, які стосунки можуть виникнути в міжособистісному спілкуванні між релігійною людиною, для якої провідною життєвою установкою є любов до ближнього і альтруїзм, і «політичною» людиною, для якої установкою є влада над іншими.

Варто зазначити, що конфліктність і суперечність установок існують між усіма виокремленими Е. Шпрангером типами людей: теоретичним, економічним, естетичним, соціальним, політичним і релігійним. Хоча між окремими типами вона проявляється більшою мірою, а між іншими – меншою.

Неадекватні оцінки і сприйняття. Значну роль у виникненні і розвитку конфліктів також відіграють неадекватні уявлення, оцінки і самооцінки. Особливо часто вони слугують причиною конфліктної поведінки в діловому спілкуванні, в якому не можна з власної волі припинити взаємодіяти або застосувати тактику уникнення. Прикладом такого конфлікту може бути ситуація, коли підлеглі вважають, що мають право на вираження своїх поглядів і думок з того або іншого питання, а тим часом керівник вважає, що вони повинні беззаперечно виконувати його розпорядження.

Розрив між очікуванням і реальним результатом. Чим більшою буде невідповідність, що спостерігається між ними, тим сильніша виникатиме напруженість у індивіда або соціальної групи. Тому для попередження конфліктів очікування варто завжди підкріплювати реальним результатом, і чим швидше це буде зроблено, тим меншою буде напруженість.

Неправильне оцінювання діяльності членів колективу. При цьому як завищення, так і заниження оцінок призводить до порушення принципу розподільної справедливості в організації і може викликати невдоволення в колективі і конфліктну ситуацію.

Вперше принцип розподільної справедливості (чи «справедливої пропорційності») був сформульований ще Аристотелем, згідно з яким, той, хто багато працював, отримує багато, а хто мало – мало. У сучасній теорії на формулювання і значення дотримання цього принципу в людських відносинах одним з перших звернув увагу Д. Хоманс. Суть цього принципу, вважає він, полягає в тому, що людина, яка вступає в спілкування з іншими (іншим), чекає, що винагорода або прибутки (у тому числі і психологічні) кожного з них будуть пропорційні витратам, тобто чим більше витрачено, тим більшою має бути і винагорода. Недотримання цього принципу з великою вірогідністю веде до невдоволення. «Чим частіше на шкоду індивідів, – пише він, – правило розподільної справедливості виявляється нереалізованим, тим з більшою вірогідністю він виявляє емоційну поведінку, яку ми називаємо гнівом» [13, с.325].

Ця причина становить особливий інтерес з погляду нормативного підходу, який пов'язує виникнення конфлікту з

нормативними очікуваннями: порушення цих очікувань якраз і викликає почуття несправедливості. Німецькі дослідники виокремлюють 4 функції справедливості у конфлікті: 1) «вивільняюча»: переживання несправедливості викликає конфлікт; 2) «аргументаційна»: звернення до справедливості слугує основою для аргументації і підтримки власної позиції у конфлікті; 3) «вирішення»: поняття справедливості використовується як один з принципів розв'язання конфлікту; 4) «прийнятності»: визнання справедливим способу вирішення конфлікту підвищує його прийнятність конфліктуючими сторонами. На всіх етапах розвитку конфлікту його учасники апелюють до певних норм.

Існує декілька теорій щодо того, в яких випадках люди відчують несправедливість. Найбільш відома з них стверджує, що люди сприймають справедливість як баланс – розподіл винагород, пропорційний індивідуальним внескам. Між тим, як пише Д. Майерс, баланс внеску і доходу не єдине прийнятне визначення справедливості. Так, наприклад, у некапіталістичних культурах справедливість можуть визначати як «зрівнялівку» – всім порівну, а відповідно до комуністичних ідеалів, справедливість – це задоволення всіх потреб кожного члена суспільства: «Від кожного – за здібностями, кожному – за потребами» (К.Маркс). І навіть в індивідуалістичних культурах справедливість іноді визначають на основі інших критеріїв, ніж баланс внеску-доходу.

Найімовірніше, справедливість визначається у кожному конкретному випадку залежно від попереднього досвіду індивіда та соціальних норм, які діють у певній групі. З огляду на те, що індивід може бути членом різних груп і у кожного є свій унікальний життєвий досвід, не завжди нормативні очікування сторін збігатимуться. Така невідповідність може зумовлювати виникнення у однієї зі сторін почуття несправедливості і призводити до конфліктів [125, с. 643 – 645].

Неадекватна самооцінка є важливим регулятором поведінки особистості. Тому як завищена, так і занижена самооцінка пов'язана з неправильним уявленням про свої можливості і місце в групі, що викликатиме постійні непорозуміння і негативну реакцію інших людей.

Негативний вплив неадекватної самооцінки на характер взаємодії між людьми в організації посилюється ще і тому що, як показали дослідження, особи, що користуються більшим авторитетом у виробничих колективах, схильні занижувати свою оцінку, і навпаки [243, с.112]. Звідси і можливість міжособистісного

конфлікту. Людина може давати поради іншим, у гіршому разі, навіть повчати своїх колег, вважаючи, що має на це право. Тоді як насправді її неформальний статус несумісний з роллю «радника».

Крім того, неадекватна самооцінка часто є причиною і внутрішньоособистісного конфлікту, оскільки тісно пов'язана з рівнем і масштабом домагань. Людина, що завищує свої можливості, може ставити перед собою надмірно завищені і тому нездійсненні завдання і недосяжні цілі. Тому її долею будуть постійне розчарування, почуття невпевненості, підвищена тривожність, тобто стан внутрішньої напруги і протиборотства внутрішньоособистісних структур. А це і є внутрішньоособистісний конфлікт.

Манери поведінки

Відмінності в манерах поведінки можуть також стати причиною конфлікту, тому що впливають на міру взаєморозуміння між людьми. Способи поведінки людей, які належать до категорії важких у спілкуванні, утруднюють співпрацю. Наприклад, такий тип важких у спілкуванні людей, як «паровий каток». Можна передбачити, що ця груба і безцеремонна людина, яка гадає, що всі навколо повинні поступатися їй дорогою, і не рахується з думками інших, постійно вступає в конфлікт з оточенням.

Не меншу небезпеку являє собою й інший тип – «вибухова людина» (чи «підричник», «розгнівана дитина»). Ця людина не є злою за своєю природою. Вона вибухає, як дитина, у якої раптом став поганий настрій. Тому від неї завжди можна чекати прикростей. Так, керівник, який ще нещодавно мирно і спокійно розмовляв з підлеглими, може раптом розлютитися, відчуваючи, ніби вони зовсім відбилися від рук. Саме таким чином найчастіше поводить себе ревнивий чоловік, боячись втратити і свою дружину, і контроль над нею.

Багато прикростей у спілкуванні можна чекати і від такого типу важких людей, як «мовчун» («тихоня»). Ці люди також є потенційною небезпекою з погляду виникнення конфлікту, тому що причини їх скритності стороннім не відомі. Іншим легко втратити і терпіння, оскільки від мовчунів важко добитися відповіді щодо їх намірів, справжніх причин тієї чи іншої поведінки.

Велику небезпеку представляє і такий тип, як «надпостушливий». Такі люди ніби не створюють проблем у людських стосунках, тому що завжди і всім поступаються і обіцяють допомогти в будь-якій справі. Але як тільки доходить до виконання обіцянок, виникають труднощі, тому що їх слова часто

розходяться зі справами. Основна проблема «надпоступливих» людей полягає в тому, що вони нікому не можуть відмовити в їх проханнях, а на виконання всіх обіцянок у них не вистачає ні сил, ні часу. Звідси у цих людей виникають не лише міжособистісні, але і внутрішньоособистісні конфлікти.

Етичні цінності. Відмінності в етичних цінностях людей також можуть стати причиною конфлікту. Це відбувається, коли моральні норми поведінки одних вступають у протиріччя з нормами інших. Несумісність моральних принципів зустрічається в різних сферах життєдіяльності людей і різного роду конфліктах.

Конфліктогенні якості характеру. До конфліктогенних якостей характеру, психологічних особливостей конфліктних людей зазвичай відносять: імпульсивність, невміння контролювати свої емоції, низький рівень самоповаги, прагнення домінувати, агресивність, підвищену тривожність, некомунікабельність, консервативність, негнучкість, надмірну принциповість і прямолінійність, упертість, дратівливість тощо.

До переліку особистісних якостей людей конфліктного типу Г.С. Кожухар пропонує включити надмірну критичність, прямолінійність, правдивість, наполегливість; егоцентризм; зарозумілість; зневагу; лицемірство; пристосуванство; неадекватність самооцінки; самолюбство; невихованість; нестриманість; м'якотілість; авторитарність [86, с. 297].

Існують і інші переліки конфліктогенних якостей особистості. Однак більшість сучасних дослідників доходять висновків про неможливість визначення конфліктогенних якостей особистості без урахування особливостей конкретної ситуації. Саме в залежності від ситуації ті або інші особистісні риси можуть сприяти або перешкоджати виникненню конфлікту. Таким чином, визначення переліку конфліктогенних якостей особистості можливе, але тільки стосовно певного типу ситуацій. Прикладом такого дослідження може слугувати вивчення О.О. Рильською рівня міжособистісної конфліктності в діадах учителів залежно від їх особистісних якостей [178]. Дослідницею встановлено, що конфліктність між учителями суттєво залежить від співвідношення таких їх якостей, як суб'єктивний контроль, тривожність, екстраверсія-інтраверсія. Виявилось, що джерелом конфлікту є не певні якості конкретної людини, а співвідношення якостей його учасників у певних умовах взаємодії. Тобто міжособистісний конфлікт варто розглядати як прояв ситуативної несумісності індивідів.

Звичайно, існують індивіди з таким набором якостей, що зумовлюють напруженість у взаєминах і призводять до конфліктів у більшості ситуацій. Але в таких випадках йдеться вже про девіації або пограничні стани – поведінку, що відхиляється від соціальних норм. Г. Гризунова вважає, що детермінація конфліктної поведінки переважно особистісними якостями характерна не для всіх людей, а лише для акцентуйованих осіб, чия поведінка «відносно мало коригується чинниками соціальної ситуації» [44, с. 41].

Отже, на сьогодні існує велика кількість різноманітних класифікацій причин конфліктів, що свідчить про складність і багатоаспектність цього феномену, під час вивчення якого необхідно враховувати багато чинників.

Структура конфлікту

Проблема визначення структури конфлікту є однією з найважливіших, оскільки саме «розуміння структури конфлікту багато в чому визначає спосіб аналізу конфлікту і пошуки шляхів його конструктивного вирішення» [86, с. 297]. Зазвичай у структурі міжособистісного конфлікту вирізняють дві взаємопов'язані сторони: 1) змістову – предмет суперечки, питання, що викликає розбіжності; 2) психологічну, пов'язану з особистими особливостями його учасників, з їх особистісними взаєминами, емоційними реакціями на причини конфлікту, ставленням один до одного. При цьому, як підкреслюють автори, саме остання сторона є специфічною ознакою міжособистісних конфліктів, на відміну від конфліктів виробничих, соціальних, політичних та інших [11, 93].

Під структурою будь-якого об'єкту розуміється сукупність його частин, елементів і зв'язків, стосунків між ними, що забезпечують його цілісність. Основними елементами конфліктної взаємодії є:

- 1) об'єкт конфлікту;
- 2) учасники конфлікту;
- 3) соціальне середовище, умови конфлікту;
- 4) суб'єктивне сприйняття конфлікту і його особистісні елементи;
- 5) конфліктна ситуація;
- 6) конфліктна взаємодія;
- 7) наслідки конфлікту.

1. *Об'єкт конфлікту.* Будь-який конфлікт має свою причину, виникає з приводу необхідності задоволення якої-небудь потреби. Та цінність, яка здатна задовольнити цю потребу і через прагнення оволодіння якою виникає конфлікт, і є його об'єктом. Як об'єкт

конфлікту можуть виступати матеріальні, соціальні і духовні цінності.

2. *Учасниками конфлікту* можуть бути окремі індивіди, соціальні групи, організації, держави, коаліції держав. Головними учасниками конфлікту є протидіючі сторони або супротивники. Вони утворюють стрижень конфлікту. При виході з протиборства хоч би однієї з головних сторін конфлікт припиняється. Залежно від характеру цих сторін конфлікти можуть бути підрозділені на чотири типи:

- внутрішньоособистісний, при якому один аспект особистості протистоїть іншому її аспекту (шекспірівський Гамлет);
- міжособистісний, при якому одна особа протистоїть іншій (М. Гоголь «Як посварилися Іван Іванович з Іваном Никифоровичем»);
- конфлікт типу особистість – група (Андрій у повісті М. Гоголя «Тарас Бульба»);
- конфлікт група – група, носіями якого можуть бути як малі, так і великі соціальні утворення, наприклад, нації, класи, держави.

Окрім головних сторін конфлікту можуть бути й інші його учасники, які грають у ньому другорядні ролі. Ці ролі можуть бути як істотними, так і малозначущими, аж до так званої «масовки».

Ролі учасників конфлікту розрізняються як з соціологічного, так і з психологічного погляду.

Соціологічний аспект: ролі істотно розрізняються за своєю соціальною значущістю, силою впливу, що особливо яскраво виявляється при зіткненні окремої особистості з державою. Звичайно, в конфлікті такого роду сили учасників далеко не рівні, про що свідчать трагічні долі «інакодумців». За своєю соціальною значущістю ролі учасників конфлікту розташовуються в такому порядку: 1) окремі індивіди, що виступають від власного імені, 2) колективи, 3) соціальні прошарки, 4) держава. Проте значущість, вплив учасників конфлікту не завжди відповідають указаній послідовності.

Неоднакова роль окремих учасників конфлікту і з психологічного погляду: кожен учасник може керуватися в ході розвитку протиборства своїми мотивами, цілями, інтересами, цінностями і установками.

Як соціальна значущість учасників, так і їх цілі, установки проявляються особливо чітко лише тоді, коли конфлікт досягає високої міри розвитку. Саме в цей час настає «момент істини» в розвитку конфлікту: з'ясовується, хто є хто серед його учасників.

3. Окрім учасників конфлікту, сукупність яких складає його ніби мікросередовище, важливу, а іноді і вирішальну роль у його розвитку відіграє і *макросередовище*, ті конкретно-історичні соціально-психологічні умови, в яких він розгортається. Поняттям соціального середовища визначається той ґрунт, на якому виникає і розвивається конфлікт. У це поняття включається не лише найближче, але і далеко, ширше оточення конфліктуючих сторін, ті великі соціальні групи, до яких вони належать, національні або класові, а також суспільство в цілому.

4. Характер конфлікту залежить не лише від об'єктивних умов у цій країні, великій або малій групі, але і від *суб'єктивного сприйняття образу конфлікту*, який створюється в особистостей чи груп, які діють у конфліктній ситуації. Цей образ або сприйняття не обов'язково відповідають справжньому стану справ, реальній ситуації. Ці образи, сприйняття людей можуть бути трьох видів:

- 1) уявлення про самих себе;
- 2) сприйняття інших учасників конфлікту;
- 3) образи зовнішнього середовища, великого і малого, в якому розгортається конфлікт.

Саме ці образи, ідеальні картини конфліктної ситуації, а не сама об'єктивна реальність є безпосередньою основою поведінки конфліктантів.

Звичайно, в цілому ці образи і картини породжуються об'єктивною реальністю. Проте, як помітив ще І. Кант, наше пізнання відображає не лише об'єктивну природу, але й містить як свою невід'ємну складову частину і нашу власну людську природу. Тому стосунки між нашими образами, уявленнями і реальністю дуже складні і не лише ніколи їй повністю не відповідають, але й можуть з нею суттєво розходитися, що слугує ще одним з джерел конфліктів.

При цьому варто мати на увазі, що які б не були наші образи, сприйняття, уявлення про конфліктну ситуацію, конфлікт все ж не почнеться, поки вони не реалізуються у відповідних обопільних діях. Об'єктивні і суб'єктивні причини конфлікту, що виникають як на його ближніх, так і на далеких стадіях, а також склад учасників визначають набір можливих способів дій, поведінку сторін. Оскільки кожна дія одного з учасників конфлікту викликає відповідну протидію, вони впливають один на одного, взаємодіють.

5. *Конфліктна ситуація* як елемент конфліктної взаємодії трактується дослідниками по-різному. В.М. Шаленко виокремлює два підходи до розуміння сутності конфліктної ситуації. У першому

конфліктну ситуацією розуміють як усю сукупність умов і чинників, що тією чи іншою мірою впливають на дії, вчинки і думки конфліктуючих сторін упродовж усього конфліктного процесу. Інший підхід розглядає конфліктну ситуацію вужче і акцентує увагу на початковій стадії розгортання конфліктних взаємовідносин, яка має певні особливості, що відрізняють її від інших фаз динаміки конфлікту [229, с. 155]. Перший підхід дає змогу вивчати вплив конфліктної ситуації на конфлікт на всіх фазах його розвитку. При цьому початкова стадія конфліктної ситуації розглядається як передконфліктна.

6. Конфліктна взаємодія.

7. *Наслідки конфлікту.* У літературних джерелах зустрічається декілька типів класифікацій наслідків конфлікту. Найбільш поширеним є дихотомічний підхід: конструктивне – деструктивне вирішення конфлікту [229, с.97-98]. Крім того, наслідки конфлікту можна диференціювати залежно від того, на чію користь він був вирішений. Так, О.О. Єршов виокремлює три основні підсумки нормалізації міжособистісних стосунків:

- 1) перемога однієї сторони над іншою, тобто визнання позиції, поглядів, інтересів однієї сторони і підпорядкування їй іншої;
- 2) компроміс, тобто згода на основі взаємних поступок і терпимості при збереженні своїх несхожих позицій і поглядів;
- 3) творча співдружність, інтеграція – взаємне примирення і згода, досягнуті за рахунок формування спільних інтересів, цілей і цінностей [60, с. 33].

Схожу класифікацію пропонують О.І. Донцов, Т.А. Полозова:

- 1) взаємний вииграш, характерний для ситуації торгу (угоди);
- 2) односторонній вииграш, який у більшості випадків передбачає відкриту конфронтацію сторін і пов'язаний зі значним потенційним ризиком [52, с. 130].

Дослідники розрізняють також об'єктивний і суб'єктивний аспекти вирішення конфлікту. Так, Л.А. Петровська вводить поняття повного і часткового розв'язання конфліктів на об'єктивному і суб'єктивному рівні [148, с. 135]. С.Є. Аксьоненко вказує на дві можливості вирішення конфліктів: через «самоспілкування» учасників або шляхом зовнішнього втручання [3, с. 9-10].

Окрім загальних характеристик існують і більш спеціальні, які описують конкретні види конфліктів. Так, у міжособистісному конфлікті окрім вказаних вище компонентів структури автори виокремлюють такі: ранг опонента, мотиви в конфлікті, образи конфліктної ситуації, інцидент, конфліктогени [52].

Неоднозначно трактується дослідниками такий структурний елемент конфлікту, як «ранг». Вперше це поняття було запропоноване у роботі Ф.М. Бородкіна, Н.М. Коряк, які під рангом розуміють «силу» опонентів у конфлікті [23, с. 14]. Ця «сила» залежить, на думку дослідників, від того, чиї інтереси представляє опонент у конфлікті. Розглядаючи ранг опонентів, А.Я. Анцупов, А.І. Шипілов визначають його як рівень можливостей опонента щодо реалізації своїх цілей у конфлікті. «Сила» виражається у впливовості його фізичних, соціальних, матеріальних і інтелектуальних можливостей, знань, умінь, соціального досвіду [11, с. 230].

Багато авторів під час аналізу структури міжособистісного конфлікту виокремлюють таке поняття, як інцидент. Ф.М. Бородкін, Н.М. Коряк під інцидентом розуміють дії з боку опонентів, спрямовані на досягнення мети [23, с. 19]. В.П. Шейнов розглядає інцидент як збіг обставин, що є приводом для конфлікту [234, с. 32]. Інші автори під інцидентом мають на увазі першу сутичку суперників. В.І. Андрєєв розглядає інцидент як «дію або сукупність дій учасників конфліктної ситуації, що провокують різке загострення суперечності і початок боротьби між ними» [6, с. 71].

Т.Ю. Базаров і Б.Л. Єрємін визначають у структурі конфлікту два інциденти: 1) інформаційний – подія, яка допомогла усвідомити хоча б одному з суб'єктів відмінність (повну або часткову) його інтересів і цінностей від інтересів і цінностей інших учасників взаємодії; 2) діяльнісний – привід для оголошення (афішування) конфронтаційних дій з приводу відмінності інтересів, ціннісних орієнтацій [207, с. 376 – 377].

Найбільш продуктивним, ймовірно, є розуміння інциденту як дій, що стали приводом для виникнення конфлікту. Така позиція дає змогу під час аналізу конфлікту виокремити дії однієї зі сторін, які спровокували виникнення міжособистісного конфлікту, і відділити передконфліктну ситуацію від конфлікту.

Деякі дослідники виокремлюють різні схеми виникнення конфлікту. Так, Ф.М. Бородкін і Н.М. Коряк пропонують таку схему: конфлікт = конфліктна ситуація + інцидент. В.П. Шейнов розрізняє три шляхи виникнення конфлікту, які, на його думку, вичерпують усі можливі схеми:

- 1) конфлікт = конфліктна ситуація + інцидент;
- 2) конфлікт = конфліктна ситуація 1 + конфліктна ситуація 2;
- 3) перший конфліктоген → сильніший конфліктоген у відповідь → ще сильніший конфліктоген у відповідь → конфлікт.

При цьому під конфліктогеном В.П. Шейнов розуміє слова, дії (чи бездіяльність), що можуть призвести до конфлікту. Дослідник указує на таку закономірність: на конфліктоген інший суб'єкт конфлікту прагне відповісти більш сильним конфліктогеном, часто – максимально сильним серед усіх можливих [234]. Про цю закономірність пишуть і інші автори: «конфлікт має кумулятивну природу, тобто кожна агресивна дія призводить до дії у відповідь або відплати, причому сильніших, ніж первинна» [211, с. 225]. Описану закономірність можна пояснити з позиції нормативного підходу. Якщо під конфліктогенами розуміти дії, що викликають фрустрацію, то кожна з них призводитиме до посилення «напруженості» між учасниками взаємодії. Наростання негативного емоційного фону приводить у дію механізми формування міжособистісних стосунків, які, у свою чергу, «посилують» негативне сприйняття партнера, внаслідок чого людина здійснює вчинки, які здаються їй «адекватними» новому сприйняттю. Таким чином, кожна наступна дія посилює негативні емоції, що призводить до виникнення такої ситуації, коли наступна дія однієї зі сторін стане порушенням соціальної норми і, таким чином, виникне міжособистісний конфлікт. Така схема виникнення конфлікту описує «ірраціональний», за В.А.Фокіним, спосіб реагування в конфлікті, коли цілі суб'єктів не зрозумілі ні їм, ні оточенню. Природно, взаємодія може розвиватися й інакше, але для цього необхідно, щоб рівень емоцій був таким, який дозволив би усвідомити суб'єктам власні цілі і почати діяти адекватніше [211].

Динаміка конфлікту

З огляду на те, що конфлікт є процесом, його вивчення має передбачати аналіз динаміки. Динаміка конфлікту розуміється в двох планах: широкому і вузькому. У широкому значенні динаміка трактується як послідовна схема певних дій або етапів, що характеризують розгортання конфлікту від виникнення конфліктної ситуації до вирішення. У вузькому значенні динаміка конфлікту розглядається в контексті лише однієї, але найбільш гострої його стадії – конфліктної взаємодії.

Аналіз літературних джерел свідчить про відсутність однозначної відповіді на питання: з якого моменту починається і коли закінчується конфлікт. Деякі автори стверджують, що конфлікт починається з того моменту, коли хоча б один із взаємодіючих суб'єктів усвідомлює відмінність своїх інтересів, ціннісних орієнтацій від інтересів, ціннісних орієнтацій іншого

суб'єкта або починає односторонні дії щодо забезпечення своїх інтересів, поки що не усвідомлюючи цих відмінностей [145, 207]. Інші автори говорять про виникнення конфлікту у тому випадку, коли одна зі сторін пропонує усунути суперечність [40, 27, 89].

А.Я. Анцупов, А.І. Шипілов визначають три умови початку конфлікту: 1) перший учасник свідомо і активно діє з метою завдати шкоди іншому учасникові; 2) другий учасник (опонент) усвідомлює, що вказані дії спрямовані проти його інтересів; 3) у зв'язку з цим опонент здійснює дії у відповідь проти першого учасника. Закінчення конфлікту, на думку авторів, може мати різні форми і результати, проте у будь-якому випадку як обов'язкову умову передбачає припинення дій, спрямованих один проти одного [11, с. 262].

Можна виокремити два основні підходи до розуміння динаміки конфлікту. У першому випадку вона розкривається через опис процесів, що відбуваються в конфлікті (Л.А. Петровська, Т.С. Сулімова та ін.). Прикладом цього варіанту може бути схема, запропонована Л.А. Петровською, яка виокремлює такі стадії розвитку конфлікту: виникнення об'єктивної конфліктної ситуації; усвідомлення об'єктивної конфліктної ситуації; перехід до конфліктної поведінки; вирішення конфлікту. При цьому конфлікт не обов'язково проходить кожен з перерахованих стадій [148, с. 131].

Представники іншого підходу, аналізуючи динаміку конфлікту, виокремлюють декілька етапів або періодів, усередині яких описують процеси, що відбуваються (А.Я. Анцупов, А.І. Шипілов, В.М. Шаленко). Прикладом може слугувати схема, запропонована А.Я. Анцуповим і А.І. Шипіловим:

1. Латентний період (передконфлікт) містить такі етапи: виникнення об'єктивної проблемної ситуації, усвідомлення об'єктивної проблемної ситуації суб'єктами взаємодії, спроби сторін вирішити об'єктивну проблемну ситуацію неконфліктними способами, виникнення передконфліктної ситуації.

2. Відкритий період – конфліктна взаємодія або власне конфлікт: інцидент, ескалація конфлікту, збалансована протидія, завершення конфлікту.

3. Післяконфліктний період (стадія завершення, розв'язання конфлікту): часткова нормалізація стосунків опонентів, повна нормалізація стосунків [11, с. 263 – 266].

На прихованій (латентній) стадії виникають уже всі основні елементи, що утворюють структуру конфлікту, його причини і головні учасники, тобто в наявності основна база передумов для

конфліктних дій, зокрема, певний об'єкт можливого протистояння, наявність двох сторін, здатних одночасно претендувати на цей об'єкт, усвідомлення однією або обома сторонами ситуації як конфліктної.

На цій «інкубаційній» стадії розвитку конфлікту можуть робитися спроби вирішити питання «полюбовно», наприклад, відмінити наказ про дисциплінарне стягнення, поліпшити умови праці тощо. Але за відсутності позитивної реакції на ці спроби конфлікт переходить у відкриту стадію.

У літературі існують також спроби представити динаміку міжособистісного конфлікту через характеристику розвитку міжособистісних стосунків: від початку виникнення передконфліктної ситуації до кульмінації конфліктної взаємодії (Т.С. Сулімова, А.М. Ханєєв, Л.С. Тронова). Наприклад, Ж.Фове виокремлює такі етапи: 1) відносини співпраці, 2) відносини протиріччя, 3) відносини протидії, 4) непримиренні стосунки, 5) відносини примирення. Недоліком цього підходу є його описовий характер, відсутність аналізу чинників і механізмів, у результаті яких відбувається перехід від одних стосунків до інших.

Неоднозначною є позиція дослідників щодо умов переходу передконфліктної ситуації в конфліктну взаємодію. Н.В. Гришина вважає пусковим механізмом конфлікту незадоволення інтересів, потреб людини, нереалізацію її очікувань [40, с. 96]. Такої ж думки дотримуються інші автори (В.І. Грязнов, В.О. Семов, Дж.Тернер). Проте одна лише наявність об'єктивних умов сама по собі ще не веде до виникнення конфлікту. Про це також говорять Е.О. Орлова і Л.Б. Філонов: «об'єктивна наявність конфліктної ситуації – необхідна, але недостатня умова для прогнозування структури міжособистісної взаємодії» [145, с. 322].

Порушення норм також не призводить автоматично до конфлікту, оскільки перед суб'єктами взаємодії виникає ситуація невизначеності: порушені правила, за якими відбувалася взаємодія, немає чітких меж, які б визначали допустимі дії. Тому в цій ситуації суб'єктові необхідно зробити вибір подальшої стратегії взаємодії.

Про те, що виникнення конфліктної ситуації не завжди призводить до конфлікту, пише також Н.В. Гришина: «Поєднання об'єктивних передумов з суб'єктивними умовами створює реальну основу для розвитку конфліктної ситуації, але не визначає її однозначно, оскільки навіть у ситуації, що суб'єктивно вже сприймається індивідом як конфліктна, зберігається можливість

багатоваріантності наступного розвитку міжособистісної взаємодії» [40, с. 60].

Таким чином, на цій стадії індивід приймає рішення щодо вибору тієї або іншої лінії поведінки в конфлікті. Причому процес прийняття цього рішення може бути розгорнутий до тривалого обдумування з визначенням стратегії і тактики поведінки або, навпаки, згорнутий до миттєвого імпульсивного рішення. Вибір лінії поведінки, як вважають дослідники, залежить від багатьох чинників. Так, на прийняття рішення можуть впливати когнітивні процеси, засвоєні норми, емоції, минулий досвід. Значний вплив можуть мати ситуативні чинники: специфіка діяльності, рольові позиції учасників конфлікту, наявність часу для прийняття рішень тощо. На вибір подальшої поведінки в конфлікті суттєво можуть впливати й особистісні якості: емоційна сензитивність особистості, її толерантність, врівноваженість тощо [206, с. 149].

На думку В.М. Шаленка, для вступу суб'єкта в конфліктне протистояння з іншим недостатньо обґрунтування рішення і навіть прийняття рішення про відповідну лінію поведінки. Потрібна, як він вважає, установка на «боротьбу», стан психологічної готовності до неї: «Саме установка суб'єкта є останнім психічним компонентом формування дії, за якою йде сама дія» [229, с. 67-68].

У контексті аналізу динаміки конфлікту деякі дослідники згадують про бар'єр або поріг конфліктності, який необхідно подолати, щоб виник конфлікт (Г.В. Гризунова, В.І.Журавльов, Т.С. Кабаченко, Т. А. Полозова, В.О. Фокін). Так, В.О. Фокін говорить про рівень конфліктогенних сил, необхідних для руйнування бар'єру [211, с. 48]. Т.А.Полозова описує «поріг конфліктності», своєрідний «конфліктний еталон», що спонукає людину «дати бій», а не ухилитися від нього [155, с. 74]. В.І. Журавльов таким бар'єром вважає толерантність: «Універсальним психологічним механізмом виникнення конфлікту вважається підвищення індивідуального порогу толерантності (терпимості) учасників конфлікту» [63, с. 21].

Ознакою переходу прихованої (латентної) стадії конфлікту у відкриту є перехід сторін до конфліктної поведінки. Як відзначалося вище, конфліктна поведінка є вираженими зовні діями сторін. Їх специфіка як особливої форми взаємодії полягає в тому, що вони спрямовані на блокування досягнення супротивником його цілей і здійснення своїх власних цілей. Іншими ознаками конфліктних дій є:

- розширення числа учасників;

- зростання числа проблем, що утворюють комплекс причин конфлікту, перехід від ділових проблем до особистісних;
- зміщення емоційного забарвлення конфлікту у бік темного спектру негативних почуттів, таких, як неприязнь, образа, ненависть ;
- зростання міри психічної напруженості до рівня стресової ситуації.

Вся сукупність дій учасників конфлікту на його відкритій стадії характеризується терміном ескалація, під яким розуміються інтенсифікація боротьби, наростання руйнівних дій сторін одна проти одної, що створюють нові передумови для негативного результату конфлікту. Наслідки ескалації цілком залежать від позицій сторін, особливо тієї, яка має більші ресурси, сили.

Остання стадія конфлікту – вирішення. При обопільному прагненні сторін до зняття виниклої напруги, взаємних поступок, до відновлення співпраці, конфлікт вступає в стадію вирішення і завершення. Теоретичне забезпечення практичного розв'язання, врегулювання конфлікту – найважливіша мета конфліктології.

Різні стратегії, методи, прийоми управління конфліктом, звуження його меж, знаходження підґрунтя для згоди складають зміст окремого розділу цього підручника. Тут ми вкажемо на два можливі способи вирішення конфлікту :

1) трансформація об'єктивних чинників, що породили конфлікт;

2) перетворення суб'єктивної, психологічної сторони, ідеальних образів конфліктної ситуації, що сформувалися у сторін.

Проте ефективність застосування цих методів може бути різною. Їх використання може привести або до повного, або ж лише до часткового вирішення конфлікту.

Часткове вирішення конфлікту досягається, коли припиняється зовнішня конфліктна поведінка сторін, але ще не відбулися зміни у внутрішній – когнітивній, інтелектуальній і емоційній – сфері, що породила конфліктну поведінку. Так, конфлікт вирішується не повністю, лише на поведінковому рівні, коли, наприклад, застосовуються адміністративні санкції до обох сторін конфлікту, а об'єктивна причина конфлікту не усувається.

Повне вирішення конфлікту досягається лише тоді, коли перетворюються обидва компоненти конфліктної ситуації – і на зовнішньому, і на внутрішньому рівнях. Такий повний результат досягається, наприклад, при задоволенні всіх справедливих вимог конфліктуючої сторони або обох сторін шляхом віднайдення додаткових ресурсів.

Варто постійно мати на увазі, що найбільш складним завданням управління конфліктом на стадії вирішення є перетворення суб'єктивного образу, ідеальної картини конфліктної ситуації у конфліктуючих сторін. Проблема перетворення наявних ціннісних установок, мотивів і прийняття нових потребує від керівника або посередника високого рівня психологічної підготовки і досвіду регулювання конфліктних ситуацій.

Деякі автори всередині цієї стадії виокремлюють такі етапи: 1) припинення протиборства учасників; 2) визначення взаємних претензій, пов'язаних з цілями, яких вони домагаються; 3) взаємно узгоджене здійснення заходів, спрямованих на вирішення конфлікту [230, с. 165].

Дослідники в галузі конфліктології вважають, що сторонам не завжди доцільно переходити на останню стадію. Йдеться про два критерії необхідності вирішення конфлікту: ціна конфлікту і ціна виходу з конфлікту. Якщо остання більша, то рекомендується продовжувати конфлікт, менша – вигіднішим є його завершення [93, с. 48-56]. Однак кількісна оцінка вказаних параметрів є доволі проблематичною, оскільки в конфлікті завжди присутній суб'єктивний аспект.

Зазначимо, що не завжди конфлікт проходить усі вказані стадії: латентну (приховану), відкриту і етап розв'язання. Так, конфліктна ситуація, що об'єктивно склалася, може бути не помічена, не усвідомлена тими, чиї інтереси вона ущемила. Тоді, природно, конфлікт не почнеться. Конфлікт не почнеться і у тому випадку, якщо вслід за виникненням його об'єктивних причин вони негайно ж усуваються.

Неоднозначною є відповідь дослідників на питання щодо умов переходу конфліктної взаємодії до стадії вирішення конфлікту. О.О. Єршов вважає: «ніщо так не сприяє усуненню непорозумінь, негативних упереджень, взаємних антипатій людей, як їх безпосереднє різнобічне спілкування» [60, с. 25]. Р.Л. Кричевський, аналізуючи роботи Д. і Р. Джонсонів, Е. Мелібруди, виокремив такі чинники конструктивного вирішення конфліктів: 1) адекватне сприйняття конфлікту, 2) відкритість і ефективність спілкування, 3) створення атмосфери взаємної довіри і співпраці, 4) визначення суті конфлікту [102, с. 256].

Як способи вирішення конфлікту Д.Майерс рекомендує тісний контакт між сторонами, стимулювання співпраці, комунікацію [125, с.672]. Отже, більшість умов переходу конфліктної взаємодії в стадію вирішення конфлікту пов'язується зі спілкуванням. Проте саме в конфлікті нормальне спілкування дуже ускладнене.

Значною мірою це зумовлюється високим рівнем негативних емоцій: «саме емоції виступають першою й істотною перешкодою на шляху раціонального вирішення конфліктної ситуації» [86, с. 290]. Тому для успішного розв'язання конфлікту необхідно понизити емоційну напругу між його учасниками.

Емоції, що виникають у конфлікті, відіграють важливу роль не лише на етапі його вирішення, але й на інших етапах динаміки. Як зазначає Л.О. Семчук, емоції стимулюють початок конфліктної поведінки, за умов високої інтенсивності можуть виходити з-під контролю, переставати відігравати мобілізаційну роль [183, с.13]. Емоції тісно пов'язані з конфліктною поведінкою: з одного боку – «конфліктна поведінка посилює емоційну заангажованість, загострює емоційний фон» (Г.С. Кожухар), а з іншого – емоції самі впливають на вибір тієї або іншої поведінки [86, с. 293]. Так, у літературі існують дані, що за високого рівня емоційного збудження знижується здатність до пізнавальної діяльності, що, у свою чергу, може призводити до імпульсивної поведінки. Таким чином, сильні емоції можуть перешкоджати нормальному функціонуванню когнітивних процесів. На цю ж особливість вказують А.Я. Анцупов, А.І. Шипілов: у міру загострення конфлікту відбувається регресія свідомої сфери психіки. Проте така регресія не є неминучою. Дуже багато залежить від виховання, засвоєння моральних норм і досвіду конструктивної взаємодії особистості [25, с. 47].

Окрім емоцій виокремлюють й інші чинники, що впливають на виникнення і розвиток конфлікту. Велика увага деякими авторами приділяється соціально-психологічному середовищу, в якому виникає і розвивається конфлікт [11, с. 271-273]. Говорячи про вплив зовнішніх умов на динаміку конфлікту, А.Я. Анцупов, А.І. Шипілов звертають увагу на таку характеристику, як екстремальність ситуації. В екстремальних умовах розвиток конфліктів прискорюється, крім того, їх тривалість конфліктів, як правило, невелика.

Г.В. Гризунова виокремлює низку чинників, які впливають на виникнення і перебіг міжособистісного конфлікту: розмір групи, тривалість спільної діяльності, контекст, у якому відбувається конфлікт (кооперативна взаємодія або наявність конкурентних стосунків), індивідуально-психологічні особливості суб'єктів, їх установки на певні форми і способи поведінки в конфліктній ситуації [44, с.43]. Окрім цього на поведінку учасників конфлікту, на думку В.М. Шаленка, впливає те, який статус посідають

учасники конфлікту в стосунках управління (підлеглий або керівник), а також їх стать, вік, ділові й особистісні якості.

На розвиток конфлікту суттєвим чином впливає суб'єктивне сприйняття конфліктної ситуації: суб'єктивні образи ситуації, передусім, уявлення учасників про себе (свої мотиви, цілі, цінності, можливості), про супротивну сторону (її мотиви, цілі, цінності, можливості), про те, як інший сприймає його уявлення про середовище, в якому складаються конкретні стосунки [229,148].

Взаємодія в конфліктній ситуації

У науковій літературі описано багато різних класифікацій видів взаємодії. Одні з них мають «загальний» характер, тобто підходять для опису будь-якої взаємодії, у тому числі і в конфліктній ситуації. Так, наприклад, традиційним для вітчизняної соціальної психології став дихотомічний поділ усіх видів взаємодії на два протилежні види: кооперація і конкуренція [7, с.106] . Існують і інші класифікації, наприклад, розглядаючи педагогічну взаємодію, Р. Х. Шакуров виокремлює три типи взаємодії: співпраця, суперництво і домінування [227, с. 34] .

Є також і «спеціальні» класифікації, які описують взаємодію саме в конфліктній ситуації. Наприклад, М. Фоллет визначає три стилі вирішення конфлікту: домінування, компроміс і інтеграція. Більш розгорнута класифікація запропонована Дж. Левісом. Він розглядає конфліктну поведінку як результат поєднання двох тенденцій: домінування – підпорядкування і співпраці – конфронтації . Їх поєднання дає чотири стилі поведінки, причому Дж. Левіс співвідносить ці стилі з певними культурними традиціями, визначаючи найбільш характерний для цієї культури стиль поведінки [75, с. 248 – 249] .

У літературі серед таких класифікацій особливе місце займає низка класифікацій, в основу яких покладено, так звану, «решітку менеджменту». До цього типу належить класифікація, запропонована Р.Блейком і Дж.С.Моутоном. Вони виокремлюють такі стилі: ухилення, згладжування, примус, компроміс, рішення проблем [133, с. 526]. Схожа класифікація запропонована іншими американськими вченими. В ній описані: інтеграційний, пристосовницький, домінуючий, унікаючий, компромісний стилі [166, с.48].

Серед останньої групи класифікацій, мабуть, найчастіше використовуваною вітчизняними вченими (Н.В. Гришина, Т.М. Савченко, Л.О. Семчук, Л.В. Симонова, О.О. Соколова) є класифікація, запропонована К.Томасом. Це пов'язано, ймовірно, з

тим, що існує адаптована Н.В. Гришиною методика для емпіричного виявлення описаних стилів у випробовуваних [40]. Зважаючи на таку увагу дослідників до цієї класифікації, розглянемо її детальніше. Великий вплив на процес виникнення і розвитку міжособистісного конфлікту, на погляд К.Томаса, має сприйняття і атрибуція намірів сторін, що беруть участь у конфлікті. Конфлікт, згідно з К.Томасом, починається зі сприйняття однією з взаємодіючих сторін іншої як такої, що фруструє або збирається фруструвати реалізацію потреб, досягнення цілей. Атрибуція намірів, на думку К.Томаса і Л.Понді, є основною змінною, що опосередковує реакції кожної зі сторін. Як свідчать дослідження, існують значні відмінності в оцінках особистістю власної поведінки в конфлікті та поведінки інших людей.

Виходячи з цього, вибір стратегії поведінки в конфліктній ситуації К.Томас вважає обумовленим двома змінними. Перша – наполегливість – установка на досягнення бажаного результату, прагнення сторони задовольнити власні інтереси. Друга – кооперація – установка по відношенню до іншої сторони, прагнення задовольнити інтереси іншої сторони. Залежно від переважання у людини тієї або іншої установки автор визначає п'ять стилів поведінки:

1. Змагання (конкуренція) характеризується наполегливістю в досягненні власних цілей у поєднанні з нанесенням шкоди інтересам іншого, тобто висока міра наполегливості поєднується з низькою кооперативністю.

2. Співпраця спостерігається при високій мірі наполегливості і кооперативності, тобто висока підтримка інтересів іншого.

3. Уникнення (ігнорування) характеризується відсутністю прагнення до кооперації і наполегливості в досягненні власних цілей (низькі показники наполегливості і кооперативності).

4. Пристосування спостерігається при прагненні до задоволення інтересів партнера, але ненаполегливості в досягненні власних цілей, тобто низькій орієнтації на результат (висока міра кооперативності і низька – наполегливості).

5. Компроміс характеризує середня вираженість обох вимірів: наполегливості і кооперації [256, с. 889 – 935].

Може виникнути питання, яка ж з описаних К.Томасом стратегій найбільш ефективна? Одні вчені вважають співпрацю найбільш виграшною стратегією. За даними А.Я. Анцупова, учасник конфлікту зі змагальною стратегією більш ніж в 50% випадків домагається успіху.

Такий розкид думок, мабуть, пов'язаний з тим, що при аналізі стилів взаємодії не враховується ситуаційний чинник. Проте, як вже було вище сказано, він чинить дуже сильний вплив на виникнення, розвиток і вирішення конфлікту. Тому до цієї проблеми необхідно підходити з позиції ситуативного підходу. Виходячи з цього, можна вважати, що кожен стиль буде ефективний у певній ситуації. Сама ситуація визначається безліччю чинників. Спираючись на літературні джерела (Б.С. Алішев, А.Я. Анцупов, Т. С. Кабаченко, Г.С. Кожухарь, М.Г. Рогов, Р.Х. Шакуров, А.І. Шипілов та інші), до таких чинників можна віднести: статусно-рольовий чинник, міру складності спільної діяльності, наявність часу у сторін на обговорення спірного питання, значущість проблеми для кожної зі сторін, наявність влади і ресурсів для вирішення проблеми, значущість добрих стосунків з протилежною стороною надалі.

Згідно з таким підходом, найбільш успішною в конфлікті буде така людина, яка здатна гнучко міняти всі описані стилі поведінки і застосовувати їх залежно від ситуації. Це підтверджується проведеними дослідженнями у галузі керівництва і особливостей поведінки в конфлікті. Було показано, що ефективніші ті, хто здатні міняти стратегію [11, с. 243].

Варто зазначити, що всі описані вище стратегії поведінки належать до передконфліктної стадії. Сам же конфлікт характеризується конфліктною взаємодією, яка проявляється тільки у вигляді протиборства, оскільки саме протиборство – один з необхідних компонентів конфлікту. Це протиборство може проявлятися в різних формах. Як, наприклад, пише В.М. Шаленко, конфліктне зіткнення може бути відкритим і прихованим, фізичним і словесним. Така взаємодія може проявитися у вигляді взаємних звинувачень, суперечок, нападок, образ, прагнення принизити супротивника тощо [229, с. 68]. Виходячи з цієї позиції, важко погодитися з думкою О.О. Соколової, що конфліктна поведінка є однією з можливих стратегій поведінки в конфлікті, разом зі співпрацею, уникненням, компромісом і пристосуванням [189, с.16]. Перераховані стадії належать до передконфліктної і постконфліктної взаємодії. Наприклад, якщо один з учасників вибирає уникнення, то конфлікту як такого не буде, оскільки не буде активних дій між сторонами.

Цей підхід до стилів поведінки ставить перед нами проблему. Які чинники обумовлюють вибір учасниками взаємодії з усього різноманіття стратегій саме протидії? (Багато в чому це питання пов'язане з розглянутими вище умовами переходу

передконфліктної ситуації в конфлікт). Існують два погляди на причини, які визначають вибір тієї або іншої стратегії: 1) вибір стратегії відбувається в залежності від особливостей конкретної ситуації, 2) вибір залежить від якостей особистості, стратегія поведінки є стійкою стабільною характеристикою особистості [86, с. 298 – 299].

Деякі дослідники вважають, що схильність людини діяти певним чином у ситуації міжособистісного зіткнення пояснюється її стійкими особистісними характеристиками. Проте дані, отримані в різних дослідженнях, змушують сумніватися в такому підході. Показано, що соціальна поведінка людини залежить від ситуації і може значно змінюватися. Більше того, існує думка, що «соціально – психологічні чинники, більш ніж індивідуально – психологічні характеристики, визначають тип конфліктної поведінки» [11, с. 240]. За результатами інших досліджень, між стилем конфлікту і такими особистісними характеристиками, як догматизм, повага до людей, маккіавеллізм (схильність маніпулювати людьми) існує дуже низька кореляція [248].

В той же час деякі вчені дотримуються думки, що все ж таки існують особистісні риси, що визначають той або інший стиль поведінки. Але це властиво не всім людям, а тільки акцентуованим особам, чия поведінка «відносно мало коригується чинниками соціальної ситуації» [75, с. 259].

Тому питання про існування особистісної схильності до певного стилю поведінки залишається відкритим, потрібні додаткові дослідження.

Функції конфлікту

В уявленні багатьох людей конфлікти асоціюються з суто негативними явищами: війнами і революціями, сварками, міжусобицями і скандалами. Тому, як правило, конфлікт сприймається як явище небажане і шкідливе. Насправді це не завжди так. Наслідки конфлікту можуть бути як негативними, так і позитивними.

Для пояснення функцій соціального конфлікту варто звернутися передусім до самого поняття «функція». У суспільних науках функція (від лат. *functio* – здійснення, виконання) означає значення і роль, яку певний соціальний інститут або процес виконує відносно потреб системи вищого рівня організації або інтересів спільнот, соціальних груп і індивідів, що її складають. Відповідно до цього, під функцією конфлікту розуміють ту роль,

яку він виконує по відношенню до суспільства і його складових: соціальних груп, організацій та індивідів.

Явні і приховані функції конфлікту

Розрізняють явні і латентні (приховані) функції конфлікту.

1. Явні функції конфлікту характеризуються тим, що його наслідки співпадають з цілями, які проголошували і переслідували опоненти конфлікту.

2. Приховані (латентні) функції конфлікту – відрізняються тим, що його наслідки виявляються лише з часом і певною мірою не співпадають з намірами, раніше проголошеними учасниками конфлікту. Латентні функції можуть виражатися також в тому, що наслідки зіткнення взагалі виявляються несподіваними і такими, що не відповідають цілям учасників конфлікту.

З погляду функцій, конфлікт – досить суперечливе явище. Вступаючи в протиставлення, люди можуть домагатися реалізації поставлених цілей. Але часто складно передбачити навіть не дуже віддалені наслідки. При цьому наслідки можуть мати як позитивний, так і негативний характер для учасників конфлікту. Працівник, який вступив у конфліктні відносини з адміністрацією, може добитися своєї найближчої мети, наприклад, виплати компенсації за вимушений прогул. Але через якийсь час за цим може послідувати звільнення його з роботи під яким-небудь слушним приводом. Для звільненого співробітника це швидше за все буде латентна функція конфлікту і при цьому негативна. Але після того він може влаштуватися на більш привабливе місце роботи, ніж раніше. І тоді це буде позитивна латентна функція конфлікту. У такому разі часто говорять: «не було б щастя, та нещастя допомогло».

Таким чином і явні, і латентні функції конфлікту можуть бути як негативними, так і позитивними, тобто вони можуть мати подвійний характер.

Якщо функція конфлікту позитивна для його учасників, говорять про функціональний конфлікт; дисфункціональний конфлікт – результати якого є негативними для його учасників і на які вони не розраховували.

Варто особливо підкреслити, що оцінка функцій конфлікту як позитивна або негативна завжди має конкретний характер. З погляду одного суб'єкта конфлікту, він може розглядатися як позитивний, з погляду іншого – як негативний. Іншими словами, існує суб'єктна відносність в оцінці характеру функції конфлікту. Крім того, один і той же конфлікт у різних обставинах і в різний час

може оцінюватися з різних або навіть протилежних позицій. Це свідчить про релятивістський характер функцій конфлікту. Отже, конфлікт – це функціонально суперечливе явище, а співвідношення його позитивних і негативних функцій завжди повинно розглядатися конкретно.

Якщо мати на увазі об'єктивний критерій оцінки функцій конфлікту, то в загальному плані можна сказати, що соціальний конфлікт має функціональний характер у тому випадку, якщо він сприяє розвитку соціальної системи. Для внутрішньоособистісного конфлікту – це буде особистість, для міжособистісного – група і так далі. Проте і в цьому плані не все є безпроблемним. Завжди варто мати на увазі ті затрати (ціну конфлікту), що пов'язані з ним. Так, організація, яка реалізує свої цілі за рахунок непомірної інтенсифікації праці і здоров'я людей; армія, яка перемагає за рахунок великих втрат – це приклади, які свідчать, що перемога в конфлікті може бути і пірровою. Таким чином, у цьому випадку ми стикаємося з функціональною суперечністю конфлікту – не все, що йде на користь розвитку соціальної системи, є функціональним для елементів, що її складають.

Проте, не зважаючи на всю релятивність оцінок функцій конфлікту, за сенсом, значенням і роллю їх можна розділити на дві групи:

- 1) конструктивні (позитивні) функції конфлікту;
- 2) деструктивні (негативні) функції конфлікту.

Конструктивні функції конфлікту

Всі конструктивні (як втім і негативні) функції конфлікту, з певною мірою умовності і в цілях зручності викладу матеріалу, можна розділити на:

- 1) загальні функції конфлікту – мають місце на різних рівнях соціальної системи;
- 2) функції конфлікту на особистісному рівні, які стосуються впливу конфлікту безпосередньо на особу.

Загальні конструктивні функції конфлікту.

1. Конфлікт є способом виявлення і фіксації протиріч і проблем у суспільстві, організації, групі. Крім того, конфлікт свідчить про те, що ці протиріччя досягли такого рівня, що необхідними є невідкладні заходи з їх усунення. Таким чином, будь-який конфлікт виконує інформаційну функцію, дає додаткові імпульси до усвідомлення своїх і чужих інтересів у протиборстві.

2. Конфлікт є формою вирішення протиріч. Його розвиток сприяє усуненню тих недоліків і прорахунків у соціальній організації, які призвели до конфлікту.

3. Конфлікт сприяє зняттю соціальної напруженості і ліквідації стресової ситуації через розрядку обстановки.

4. Конфлікт може виконувати інтеграційну, об'єднувальну функцію. Група використовує всі свої ресурси для об'єднання і протиборства з зовнішнім ворогом. Крім того, саме завдання розв'язання проблем, що виникли, об'єднує людей. У пошуках виходу з конфлікту виробляються взаєморозуміння і почуття причетності до вирішення загального завдання.

5. Вирішення конфлікту веде до стабілізації соціальної системи, тому що при цьому ліквідуються джерела незадоволеності. Сторони конфлікту, навчені «гірким досвідом», у майбутньому будуть більш схильні до співпраці, аніж до конфлікту. Окрім цього, вирішення конфлікту може запобігти розгортанню серйозніших проблем, які могли б мати місце, якби цей конфлікт не стався.

6. Конфлікт інтенсифікує і стимулює групову творчість, сприяє мобілізації енергії для вирішення завдань, що стоять перед суб'єктами. В процесі пошуку шляхів вирішення конфлікту відбувається активізація аналізу важких ситуацій, розробляються нові підходи, ідеї, інноваційні технології.

7. Конфлікт може слугувати засобом з'ясування співвідношення сил соціальних груп або спільнот, тим самим застерігаючи від наступних руйнівних дій.

8. Конфлікт може бути предтечею виникнення нових норм спілкування між людьми або допомогти наповнити новим змістом старі норми.

Конструктивні функції конфлікту на особистісному рівні.

Вплив конфлікту відбувається і на індивідуальні характеристики особистості.

1. Конфлікт може виконувати пізнавальну функцію по відношенню до людей, які беруть у ньому участь. Саме у важких критичних (екзистенціальних) ситуаціях і проявляються справжній характер, цінності і мотиви поведінки людей; не випадково говорять «друг пізнається в біді». З пізнавальною функцією пов'язана і можливість діагностики сили супротивника.

2. Конфлікт може сприяти самопізнанню і адекватній самооцінці особистості. Він може допомогти правильно оцінити свої сили і здібності і виявити нові, раніше не відомі сторони характеру. Конфлікт може також загартувати характер, посприяти

появі його нових якостей, таких, як почуття гордості, достоїнства тощо.

3. Конфлікт може допомогти позбавитися від небажаних властивостей характеру, наприклад, почуття неповноцінності, покірності тощо.

4. Конфлікт є важливим чинником соціалізації людини, розвитку її як особистості. У конфлікті індивід за порівняно невеликий відрізок часу може отримати стільки життєвого досвіду, скільки він, можливо, не отримає ніколи поза конфліктом.

5. Конфлікт є істотним чинником адаптації людини в групі, оскільки саме в конфлікті люди найбільшою мірою розкриваються і можна з упевненістю сказати, хто є хто. І тоді особистість або приймається членами групи, або, навпаки, відкидається ними. В останньому випадку, звичайно, ніякої адаптації не відбувається.

6. Конфлікт може зменшити психічну напруженість у групі, зняти стрес у його учасників за умови позитивного вирішення. Інакше ця внутрішня напруженість може навіть посилитися.

7. Конфлікт може послужити засобом задоволення не лише первинних, але і вторинних потреб особистості, способом її самореалізації і самоствердження.

Деструктивні функції конфлікту

Загальні деструктивні функції конфлікту проявляються на різних рівнях соціальної системи і виражаються в таких наслідках.

1. Конфлікт може бути пов'язаний з насильницькими методами його вирішення, в результаті можуть статися великі людські жертви і матеріальні втрати. Окрім сторін, що беруть участь у військовому конфлікті, від нього можуть постраждати і мирні жителі.

2. Конфлікт може привести сторони протиборства (суспільство, соціальну групу, індивіда) в стан дестабілізації і дезорганізації.

3. Конфлікт може призвести до уповільнення темпів соціального, економічного, політичного і духовного розвитку суспільства. Більше того, він може викликати стагнацію і кризу громадського розвитку, виникнення диктаторських і тоталітаристських режимів.

4. Конфлікт може викликати дезінтеграцію у суспільстві, руйнування соціальних комунікацій і соціокультурне відчуження соціальних утворень усередині громадської системи.

5. Конфлікт може супроводжуватися зростанням у суспільстві настроїв песимізму і занепадом устоїв.

6. Конфлікт може спричинити нові, більш деструктивні конфлікти.

7. Конфлікт в організаціях часто призводить до зниження рівня організації системи, зниження дисципліни і ефективності діяльності.

Деструктивні функції конфлікту на особистісному рівні.

1. Конфлікт може впливати негативно на соціально-психологічний клімат у групі; можуть, зокрема, з'явитися такі негативні психічні стани, як почуття пригніченості, песимізму і тривоги, що приводять особистість у стан стресу.

2. Конфлікт може призвести до розчарування у своїх можливостях і здібностях, до деідентифікації особистості.

3. Конфлікт може викликати почуття невпевненості в собі, втрату колишньої мотивації і руйнування наявних ціннісних орієнтацій і зразків поведінки. У гіршому разі в результаті конфлікту може наступити і розчарування, і втрата віри в колишні ідеали. А це може мати вже зовсім серйозні наслідки – девіантна поведінка і, як крайній випадок, – суїцид.

4. Конфлікт може призвести до негативної оцінки людиною своїх партнерів зі спільної діяльності, розчарування у своїх колегах і недавніх друзях.

5. Реакцією на конфлікт у людини може стати включення захисних механізмів, дія яких може супроводжуватися демонстрацією таких негативних для спілкування видів поведінки, як:

- мовчанка, відсутність захопленості загальною справою, відособлення індивіда в групі;
- критиканство, лайка, демонстрація переваги перед іншими членами групи;
- жорсткий формалізм – формальна ввічливість, буквотство, встановлення жорстких норм і принципів поведінки в групі, стеження за іншими;
- перетворення справи на жарт, фарсові способи спілкування;
- розмови на сторонні теми замість ділового обговорення проблем;
- постійний пошук винуватих, самобичування або звинувачення в усіх бідах членів колективу.

Такі основні дисфункціональні наслідки конфлікту, які (також, як і функціональні наслідки) між собою взаємопов'язані і мають конкретний і відносний характер. Тут доречно згадати відоме положення: перемога одного найчастіше означає поразку іншого.

Говорячи про наслідки конфлікту, варто згадати про суб'єктивне сприйняття результатів конфліктної взаємодії. Як пишуть Е.О. Орлова і Л.Б. Філонов, важливим критерієм оцінки результатів дії сторін, з погляду виграшу і програшу, є соціальне схвалення або несхвалення обраної схеми поведінки і засобів досягнення мети. Це призводить до того, що іноді програш відносно позиції або ресурсів не береться до уваги і результат окремої взаємодії оцінюється як виграш, тому що відповідна сторона застосувала засоби, які високо цінуються [145, с. 342].

Окрім дихотомічного поділу функцій конфлікту на позитивні і негативні, існують і більш розгорнуті класифікації. Велику увагу позитивним функціям конфлікту у своїх роботах приділяв Л. Козер. Зокрема, він виокремлює такі функції: групоутворення, встановлення і підтримка нормативних і фізичних меж груп; встановлення і підтримка відносно стабільної структури внутрішньогрупових і міжгрупових стосунків, інтеграція і ідентифікація, соціалізація і адаптація як індивідів, так і груп; отримання інформації про соціальне довкілля; створення і підтримка балансу сил, і зокрема влади, соціальний контроль; нормотворчість; створення нових соціальних інститутів [245, с. 49 – 50].

Інші автори визначають схожі позитивні функції. Негативні функції (як і позитивні) дуже детально розглядаються в роботі А.Я. Анцупова, А.І. Шипілова. Описуючи функції конфлікту, вони зазначають не лише наслідки для безпосередніх учасників конфлікту, але і вплив конфлікту на соціальне оточення [11, с. 259 – 261].

Такий широкий погляд на функції конфлікту характерний і для інших вітчизняних учених. Наприклад, О.О. Рильська пропонує розглядати функції конфлікту як мінімум у трьох вимірах: у плані їх впливу на особистість, на групу і на соціальну організацію [178, с.29].

Закінчуючи розгляд питання про функції конфлікту, можна зробити такі висновки: цей аспект проблеми розроблений відносно краще інших. Нині конфлікт розглядається як процес, який може мати як негативні, так і позитивні наслідки. Він чинить вплив не лише на безпосередніх учасників конфлікту, але і на соціальне оточення, в якому відбувається конфлікт; один і той же конфлікт може бути одночасно як конструктивним, так і деструктивним.

Внутрішньоособистісний конфлікт

Носій внутрішньоособистісного конфлікту – окрема особа. Зміст цього конфлікту виражається в гострих негативних переживаннях особистості, породжених її суперечливими прагненнями. Ці конфлікти за своєю природою і змістом є багато в чому психологічними, виникають через протиріччя мотивів, інтересів, цінностей і самооцінок особистості і супроводжуються емоційним напруженням і негативними переживаннями ситуації, що склалася.

У загальній формі внутрішньоособистісний конфлікт можна сформулювати як проблему між існуючим станом суб'єкта і його бажаним станом, між дійсністю і можливістю, актуальним і потенційним. Наприклад, самооцінка студента вищого навчального закладу така, що йому б давно вже пора бути кандидатом наук. У результаті може виникнути конфлікт нереалізованого бажання.

За своїм змістом і формою сам внутрішньоособистісний конфлікт не є однотипним. У його основі можуть лежати різноманітні внутрішньоособистісні причини, наприклад:

- протиріччя потреб;
- протиріччя між внутрішньою потребою і соціальною нормою;
- протиріччя між різними ролями індивіда;
- складність вибору між різними варіантами поведінки.

У своїх роботах В.М. М'ясищев розглядав внутрішньоособистісний конфлікт як основу для виникнення неврозу. «Тривалість і інтенсивність конфлікту залежать від того, яке місце займають порушені антагоністичні стосунки в усій системі стосунків людини. При зіткненні центральних стосунків конфлікт набуває глобальних розмірів, захоплює всю особистість. Вона ніби внутрішньо розщеплюється, і цей внутрішній конфлікт може перерости в невроз» [137, с. 238].

М.Д. Левітов вважав конфліктом те, що прийнято в психології називати «боротьбою мотивів». Цей конфлікт є зовнішнім і внутрішнім одночасно. Зовнішній проявляється в тому сенсі, що він визначається передусім об'єктивними зовнішніми причинами, внутрішній же конфлікт – це переживання душевного розладу, внутрішньої боротьби [115].

Інший учений, М.В. Крогіус, розглядає внутрішньоособистісний конфлікт як певний психічний стан, що «часто виражається в суперечності рішень, що приймаються, виникненні занепокоєння, тривоги, сумнівів, апатії» [104, с.16]. На його думку, це

відбувається при порушенні пристосованості людини до умов діяльності і спілкування.

Внутрішньоособистісний конфлікт активно вивчається й іншими вітчизняними вченими, зокрема, Ф.Є. Василюком, Т.М. Титаренко, Ю.М. Юрловим та іншими.

На Заході існують цілі наукові напрями в психології, де конфлікт покладений в основу розуміння психіки людини. Найбільш яскравий приклад такої теорії – психоаналіз. У психоаналізі внутрішньоособистісний конфлікт – центральне поняття. Конфлікт розуміється як «первинна і постійна форма зіткнення протилежних принципів, потягів, амбівалентних прагнень і ін., в яких виражається суперечність людської природи» [35, с. 235]. Згідно з З. Фрейдом, конфлікт, що викликається неусвідомлюваними, неприйнятними імпульсами лібідо і агресивними імпульсами, складає внутрішній бік життя індивідуума. З позиції З. Фрейда, основне протиріччя, що породжує конфлікт, лежить між несвідомими потягами та інтеріоризованими соціальними вимогами і заборонами в особистості людини. Структура особистості за З.Фрейдом найвиразніше відображає його уявлення про конфліктну природу людини. Особистість є єдністю трьох суперечливих іпостасей: «Ід», «Его», «Супер-Его». Бажання, потяги структури «Ід» постійно стикаються з цензурою, нормами «Супер-Его», а «Его» намагається знайти прийнятний для цих сторін компроміс. Велику увагу З.Фрейд приділяє усвідомленості протиріч, які породжують цей конфлікт. Він вважав, що лише незначна частина того, що насправді відбувається в душі людини і характеризує її як особистість, актуально нею усвідомлюється. Тільки малу частину своїх учинків людина в змозі правильно пояснити і зрозуміти. Проте самоусвідомлення внутрішньоособистісного конфлікту має цілющий характер і може сприяти його вирішенню. Стан незадоволення, тривожність і занепокоєння, які виникають у людини, на думку З.Фрейда, є наслідком внутрішньоособистісного конфлікту. Щоб уникнути руйнівних наслідків такого конфлікту для особи, існують так звані «захисні механізми». Їх основна мета – зробити напругу при внутрішньоособистісному конфлікті такою, яку може витримати особистість.

Усі захисні механізми мають дві загальні характеристики:

1. Вони діють на неусвідомленому рівні і тому є засобами самообману.
2. Вони спотворюють, заперечують або фальсифікують сприйняття реальності, щоб зробити тривогу менш загрозливою

для індивідуума. Варто зазначити, що люди рідко використовують який-небудь єдиний механізм захисту – зазвичай вони застосовують різні механізми для вирішення конфлікту і послаблення тривоги. Чим ефективніше діють захисні механізми, тим більш спотворену картину наших потреб, страхів і прагнень вони створюють [221].

Ідеї З.Фрейда про первинну конфліктність природи людини зробили величезний вплив на розвиток багатьох підходів не лише в психології, але і в інших науках, зокрема соціології і соціальній психології. Проте найбільше ці ідеї вплинули на його учнів і послідовників (А. Адлер, К. Юнг, К. Хорні, Е. Фромм, Е. Еріксон та ін.), що відобразилося потім в їх теоріях. Проте ці вчені, на відміну від З.Фрейда, більше уваги при розгляді конфліктів приділяють впливу соціального середовища на розвиток людини і її поведінку.

Внутрішньоособистісний конфлікт у концепції Е. Еріксона тісно пов'язаний з таким поняттям, як криза. Він розділив життя людини на вісім окремих стадій психосоціального розвитку Его. Кожна психосоціальна стадія супроводжується кризою – «поворотним моментом у житті індивідуума, який виникає як наслідок досягнення певного рівня зрілості і соціальних вимог, що пред'являються індивідуумові на цій стадії» [221, с. 219].

Е. Еріксон вважає, що характерна для індивідуума модель поведінки обумовлена тим, яким чином вирішується кожне з цих завдань або як долається криза. Якщо конфлікт вирішений задовільно, то Его вбирає в себе новий позитивний компонент (наприклад, базальну довіру і автономію), і це гарантує здоровий розвиток особистості надалі. У разі ж, якщо конфлікт залишається невирішеним або отримує незадовільний розв'язок, особистості, що розвивається, тим самим завдається шкода, і в неї вбудовується негативний компонент. Якості, які Его набуває на кожній стадії, не знижують його сприйнятливості до нових внутрішніх конфліктів або умов, що змінюються. За Е.Еріксоном, «завдання полягає в тому, щоб людина адекватно вирішувала кожен кризу, і тоді у неї буде можливість підійти до наступної стадії розвитку більш адаптивною і зрілою особистістю» [221, с. 220].

А. Адлер у своїй індивідуальній теорії особистості розглядає внутрішньоособистісний конфлікт як основу для початку неврозу. Причину виникнення цього конфлікту він бачить в ранньому дитинстві, коли дитина переносить фізичні страждання, або коли її надмірно опікають і балують, або коли відкидають. У таких умовах діти стають підвищено тривожними, не почувають себе в безпеці і починають розвивати стратегії психологічного захисту. Надалі

індивідуум, схильний до неврозу, позбавлений повноцінного соціального інтересу, висуває егоїстичну фіктивну мету і тому позбавляє себе основної цінності, яку А.Адлер пов'язував з людським життям. «Потім цей помилковий стиль життя майже неминуче приходить у зіткнення з необхідністю будувати взаємини з іншими людьми» [221, с. 194].

У порівнянні з психоаналізом, внутрішньоособистісний конфлікт у гуманістичній теорії особистості Е. Фромма має значний соціальний акцент. Згідно з Е. Фроммом, внутрішньоособистісний конфлікт виникає через протиріччя між прагненням до свободи і безпекою. Небувала свобода в сучасному суспільстві від жорстких соціальних, політичних, економічних і релігійних обмежень, на погляд Е. Фромма, потребує компенсації у вигляді почуття безпеки і почуття приналежності до соціуму. Е. Фромм вважав, що ця прірва між свободою і безпекою стала причиною величезних труднощів у людському існуванні. Люди борються за свободу і автономію, але сама боротьба викликає почуття відчуження від природи і суспільства. Люди потребують того, щоб мати владу над своїм життям і мати право вибору, але їм також необхідно відчувати себе об'єднаними і пов'язаними з іншими людьми. «Інтенсивність цього конфлікту і способи його вирішення залежать, згідно з Е.Фроммом, від економічних і політичних систем суспільства» [221, с. 248].

У соціокультурній теорії особистості К. Хорні також відводиться значна роль внутрішньоособистісним конфліктам. У своїй книзі «Ваші внутрішні конфлікти», пов'язуючи внутрішньоособистісний конфлікт з соціальним середовищем, вона говорить про те, що «вид, сфера дії і інтенсивність ... конфліктів визначається переважно тією цивілізацією, в якій ми живемо. Якщо цивілізація стабільна і традиції стійкі, то різноманітність доступних нам виборів обмежена і діапазон можливих конфліктів між індивідами вузький. Але якщо цивілізація знаходиться в стані швидкої зміни, коли цінності принципово суперечать і дивергентні способи життя співіснують пліч-о-пліч, то вибори, які повинен робити індивід, багатозначні і важкі» [220, с. 17].

У межах гуманістичної психології пропонується інший підхід до внутрішньоособистісного конфлікту. В його основі, за К. Роджерсом, лежить суперечність, пов'язана з невідповідністю між «Я-концепцією» і різними аспектами актуального переживання. Під «Я-концепцією» К.Роджерс розуміє «організований, послідовний концептуальний гештальт, складений із сприйняття властивостей «Я», або «мене» і сприйняття взаємин «Я», або

«мене» з іншими людьми і з різними аспектами життя, а також цінності, пов'язані з цими сприйняттями. Це гештальт, який доступний усвідомленню, хоча не обов'язково усвідомлюваний» [170, с. 184]. Інакше кажучи «Я-концепція» містить уявлення, ідеї, цінності, через які людина характеризує саму себе і намічає перспективи власного розвитку.

К. Роджерс стверджував, що здебільшого поведінка людини узгоджується з її «Я-концепцією». Іншими словами, людина прагне зберегти стан самосприйняття і переживання. Звідси витікає, що переживання, що знаходяться у відповідності з «Я-концепцією» людини, можуть усвідомлюватися і точно сприйматися. І навпаки, переживання, що знаходяться в конфлікті з її «Я», створюють загрозу «Я-концепції», не допускаються до усвідомлення і точного сприйняття. На думку К.Роджерса, чим більшою є ця відмінність, тим гостріше конфлікт. Як він вважає, виникненню неадекватної «Я-концепції» у людини і, отже, схильності до внутрішньоособистісних конфліктів сприяє умовна позитивна увага в дитинстві. Ця умовна увага призводить до того, що людина прагне відповідати очікуванням інших, а не діяти згідно з власними почуттями і потребами.

К. Роджерс виокремлює два захисні механізми, які людина використовує для зменшення гостроти конфлікту: спотворення сприйняття і заперечення. Спотворення сприйняття або раціоналізація має місце, коли невідповідність переживання допускається у свідомість, але тільки у формі, яка робить його сумісним з певним аспектом «Я-концепції» людини. В цьому випадку переживання сприймається свідомістю, але його справжній сенс залишається незрозумілим. У разі заперечення людина зберігає цілісність своєї «Я-концепції», повністю уникаючи усвідомлення сутності переживання. Фактично заперечення зустрічається кожного разу, коли людина відмовляється зізнатися собі, що переживання, в принципі, мало місце. Згідно з поглядами представників когнітивного напрямку в психології, всі вчинки і дії людини «здійснюються заради побудови несуперечливої картини світу у свідомості людини» [252, с. 184 – 256].

Одна з найбільш відомих теорій цього напрямку – когнітивний дисонанс Л. Фестінгера. «Дисонанс» є негативним станом, що виникає в ситуації невідповідності знання і поведінки або неспівпадання двох знань. Л. Фестінгер стверджує, що якщо у свідомості індивіда стикаються логічно суперечливі знання про один і той же об'єкт або подію, то він переживає почуття дискомфорту і прагне його позбавитися. Прагнучи вирішити це

завдання, індивід реконструює свої знання або соціальні установки відносно відповідних об'єктів або подій так, щоб протиріччя між ними було зняте [7, с. 44].

Прибічники теорії ролей розглядають особистість як сукупність соціальних ролей. Проте на соціальні ролі в суспільстві накладені обмеження в сполучуваності. Особа ж в певних ситуаціях може зіткнутися з тим, що її потреби ведуть до протиріччя у розігруванні ролей. Виникає рольовий конфлікт – зіткнення між ролями, що не поєднуються. У межах цього напряму виокремлюються конфлікти ще й іншого типу – «Я – роль» . Ці конфлікти виникають у ситуації протиріччя або взаємовиключної системи очікувань, пов'язаних з роллю, і більш ширшою системою «Я». Вирішення цього типу конфліктів можливе або шляхом зміни «Я-концепції», або відмови від цієї ролі і заміни її адекватнішою[11, с. 293].

Підводячи підсумки літературного огляду особливостей внутрішньоособистісного конфлікту, можна зробити висновок про те, що він має такі особливості.

Внутрішні протиріччя і боротьба, на думку багатьох авторів, властиві людині, її природі. Ця особливість може проявлятися у внутрішньоособистісному конфлікті. Зазвичай внутрішні конфлікти сильно емоційно насичені. Наслідки внутрішньоособистісного конфлікту можуть бути як конструктивними, так і деструктивними. Серед конструктивних відмічають: розвиток особистості, засвоєння соціальних норм, цінностей. Проте більшість авторів роблять акцент на негативних наслідках. Так, наприклад, гострий внутрішній конфлікт може стати причиною виникнення стресу, неврозу, психосоматичних захворювань. Для того, щоб уникнути негативних наслідків, індивід (часто неусвідомлено) використовує різноманітні механізми захисту: сублимацію, заміщення, витіснення, регресію, проєкцію, раціоналізацію та інші. Як зазначають деякі автори, «зіткнення тенденцій» у конфлікті не завжди є прямо протилежним (за К.Хорні, кут зіткнення 180 градусів), є конфлікти, де існує можливість компромісу [40, с. 28].

Джерела внутрішньоособистісних конфліктів у різних авторів різні, багато в чому це залежить від того, якого підходу дотримується вчений. Так, наприклад, це можуть бути: інстинкти, структура особистості (З. Фрейд), віковий чинник (Е. Еріксон), соціальне середовище, культура, суспільство (К. Хорні, Е. Фромм), когнітивний дисонанс, соціальні ролі, що не поєднуються тощо. Велике значення авторами приділяється проблемі усвідомленості внутрішньоособистісного конфлікту. Вважається, що усвідомлення

внутрішньоособистісного конфлікту сприяє його вирішенню. Вирішення конфліктів може відбуватися двома способами: усвідомлення протиріччя і потім дії, спрямовані на вирішення протиріччя, або відхід від вибору за допомогою механізмів захисту.

Міжособистісний конфлікт

Поняття міжособистісного конфлікту не має однозначного трактування, як і поняття конфлікту взагалі. Н.В.Гришина розрізняє два підходи до розуміння терміну «міжособистісний». Перший полягає у приписуванні міжособистісним явищам статусу неформальних: міжособистісне спілкування протиставляється функціональному (рольовому, діловому, формальному). У контексті іншого підходу термін «міжособистісний» вживається в буквальному, широкому сенсі для позначення будь-яких форм взаємодії між особистостями: «до міжособистісної поведінки прийнято відносити будь-який спостережуваний прояв комунікативної активності індивіда, обумовлений фактом реальної, передбачуваної або уявної присутності інших людей» [188, с. 307]. Саме таке значення має термін «міжособистісний» у словосполученні «міжособистісний конфлікт» [41, с. 107].

Відсутність у науковій літературі загально визнаного визначення міжособистісного конфлікту зумовлена складністю і багатогранністю цього феномену та різноманітністю форм його прояву. Проблема полягає у виокремленні конфліктних взаємин з усіх можливих типів міжособистісних взаємин. На сьогодні існує декілька підходів до її вирішення.

У західній психології виокремлюють два підходи до розуміння сутності конфліктної взаємодії [4, с. 24]. Найбільш поширений з них ґрунтується на ідеях Г. Зіммеля, Л. Козера й акцентує увагу на раціональних аспектах поведінки людей. Так, наприклад, Л. Козер визначає міжособистісний конфлікт як «боротьбу, що виникає через дефіцит влади, статусу або засобів, необхідних для задоволення цінностей і домагань, і передбачає нейтралізацію, пригнічення або знищення цілей суперників» [245]. Інший підхід робить акцент на емоційних аспектах взаємодії. Наприклад, американський дослідник Дж. Древер вважає конфлікт «зіткненням несумісних імпульсів або бажань, що викликає, як правило, емоційну напругу» [247, с. 48]. Отже, конфлікт розглядається як форма взаємодії під час досягнення конкуруючих цілей або як різке емоційне неприйняття певної особистості [52, с.120].

Існують також спроби об'єднати обидві позиції. Зокрема, К. Фінк розглядає соціальний конфлікт як «будь-яку соціальну ситуацію або процес, в яких дві або більше соціальних одиниці пов'язані принаймні однією формою психологічного або інтерактивного антагонізму» [249, с.456]. Психологічний антагонізм розуміється як емоційна ворожість, а інтерактивний – як боротьба і втручання у справи протилежної сторони. Таким чином, у соціальному конфлікті поєднуються два аспекти взаємодії людей: емоційні стосунки і обмін практичними діями.

У вітчизняній психології також існує декілька підходів до розуміння конфлікту. Доволі поширеним є засноване на методологічних постулатах гегелівської філософії трактування міжособистісного конфлікту як суперечності. Згідно з діалектикою суперечність є джерелом розвитку, змін. Відтак конфлікт окрім деструктивних наслідків, на яких зазвичай акцентують увагу, має ще й конструктивні ефекти. Однак визначення поняття конфлікту через загальну категорію суперечності надто розширює його зміст. Суперечності присутні в багатьох соціальних явищах, але це не обов'язково свідчить про наявність конфлікту. Щоб позбутися цього недоліку, у визначеннях конфлікту зазначається, що суперечності між його суб'єктами складно вирішувані і пов'язані з гострими емоційними переживаннями.

Значного поширення останнім часом набув підхід до розуміння міжособистісного конфлікту, який ґрунтується на роботах західних дослідників. Як приклад, можна навести трактування Л. Козером конфлікту як боротьби, що виникає через дефіцит влади, статусу або засобів, необхідних для задоволення цінностей і домагань протилежних сторін. Проте таке визначення також не позбавлене певних недоліків. Зокрема, під нього підпадає багато форм соціальної взаємодії, які за своєю суттю не є міжособистісними конфліктами: конкуренція, спортивна боротьба, змагання тощо.

Перспективним у вивченні міжособистісних конфліктів є підхід, який бере за основу латинське значення терміну «конфлікт». У перекладі з латини «conflictus» означає зіткнення. Стикатися можуть ставлення, погляди, інтереси, прагнення, позиції, потреби, цілі діяльності тощо.

Протягом останніх років опубліковано чимало теоретичних робіт, в яких робляться спроби, не зважаючи на різноманіття підходів, визначити єдині сутнісні характеристики конфлікту (Б.С.Алішев, Н.В.Гришина, О.О.Єршов, Т. С. Кабаченко, Т. С. Сулімова, Р.Х. Шакуров та інші). Внаслідок зусиль багатьох дослідників виокремлено низку істотних ознак конфлікту.

По-перше, в основі будь-якого конфлікту лежить суперечність: між інтересами, потребами, цінностями, цілями, ролями суб'єктів тощо.

По-друге, конфлікт, у тому числі міжособистісний, характеризується невизначеністю. Конфлікт є «точкою біфуркації», після якої соціальна ситуація може розвиватися як мінімум за двома різними напрямками, сценаріями. Такий стан суттєво відрізняється від стабільного, розвиток якого можна порівняно легко прогнозувати.

По-третє, конфлікт характеризується протидією, протиборством суб'єктів або намаганням завдати шкоди опонентові. Отже, міжособистісний конфлікт – це обов'язково активні дії сторін. Цим конфлікт відрізняється від ворожості, яка є психологічною установкою: готовністю до конфліктної поведінки. Н.В.Гришина підкреслює, що «активність, спрямована на подолання суперечності, характерна для будь-якого конфлікту і в різних видах присуття, мабуть, в усіх визначеннях конфлікту. Ця активність називається зіткненням, несумісністю, протидією тощо» [41].

По-четверте, відповідальність за міжособистісний конфлікт певною мірою лежить на обох сторонах конфронтації. Це положення впливає з етимологічного значення терміну «conflictus» – зіткнення. Для того, щоб сталося зіткнення сторін, одна з них повинна вдатися до активних дій, а друга – відповісти на них. Отже, активність і бажання вступити в конфлікт повинні виявити обидві сторони. Якщо інша сторона уникає боротьби, конфлікт стає неможливим.

По-п'яте, в міжособистісному конфлікті обов'язково присутні негативні емоції і почуття опонентів стосовно один одного. Причому, емоційний аспект взаємодії часто домінує над змістовим.

По-шосте, міжособистісний конфлікт тісно пов'язаний з міжособистісним спілкуванням. Його виникнення призводить до різкого порушення спілкування, утруднення і спотворення комунікаційних процесів між сторонами. Багато тактик врегулювання міжособистісного конфлікту ґрунтуються на покращенні процесу комунікації між його суб'єктами. Це дає змогу обом сторонам подолати взаємну недовіру, краще зрозуміти мотиви один одного, інтереси, що, у свою чергу, стає основою для мирного врегулювання проблеми.

Окрім зазначених, варто звернути увагу ще на одну характеристику міжособистісного конфлікту: під час його виникнення відбувається відхід від соціальних норм, які зазвичай регулюють взаємодію у певній ситуації. Взаємодія в

міжособистісному конфлікті, як правило, характеризується гранично допустимими в цій ситуації діями, які швидко змінюються. Е.О.Орлова і Л.Б.Філонов вважають, що «невизначеність меж допустимої поведінки або правил взаємодії є однією з фундаментальних характеристик конфліктної ситуації» [145, с.330]. Цю особливість можна пояснити з позицій нормативного підходу, згідно з яким міжособистісний конфлікт виникає лише у тому випадку, коли однією зі сторін порушуються соціальні норми взаємодії. Внаслідок цього норми перестають бути стандартами поведінки, виникає ситуація невизначеності, відсутності зразків, «систем відліку», на які могли б спиратися сторони і які могли б визначати їх подальшу взаємодію.

Ймовірно, саме остання особливість – порушення норм взаємодії – відрізняє міжособистісний конфлікт від таких феноменів, як спортивна боротьба, конкуренція. Хоча ці явища зазвичай характеризуються високим емоційним напруженням, проте сама взаємодія відбувається у межах встановлених соціальних норм і правил. Тому для опису таких явищ доцільніше використовувати поняття «інституціоналізований» конфлікт, тобто «тип конфлікту, що регулюється прийнятою в цьому суспільстві системою норм і цінностей» [193, с. 142]. Такий конфлікт у разі виходу учасників за межі норм, як правило, переходить у міжособистісний. Схожої позиції дотримується А.Рапопорт: «Конкуренція зазвичай набуває форми легітимізованого конфлікту, що регулюється певними правилами» [253]. Більше того, ескалація конфлікту, як правило, супроводжується збільшенням кількості порушених норм і їх важливості для суб'єктів взаємодії.

Основні підходи до вивчення міжособистісного конфлікту

Конфлікт як складний багатоаспектний феномен досліджується з різних позицій. Психологи виокремлюють декілька підходів до вивчення конфліктів відповідно до концептуальних схем, що лежать в їх основі.

1. Мотиваційний – причина конфліктів вбачається у протиборстві несумісних намірів, цілей учасників міжособистісної взаємодії. У контексті цього підходу виконана більшість зарубіжних досліджень конфлікту.

2. Когнітивний – акцентує увагу на пізнавальному аспекті міжособистісного конфлікту, його детермінації когнітивними структурами супротивних сторін, неузгодженістю використовуваних ними стратегій.

3. Діяльнісний – вивчення конфліктів здійснюється з позицій обґрунтованого у радянській психології діяльнісного підходу.

4. Організаційний – відображає різні моделі конфліктних стосунків у соціальних організаціях.

5. Системний підхід – конфлікт розуміється як взаємодія складних систем з суперечливими цілями і уявленнями про них [103, с.146-150].

У науковій літературі різні підходи до вивчення конфлікту диференціюються також залежно від причин, що лежать в їх основі (В.О. Фокін):

1) особистісно-орієнтований підхід – причини конфлікту вбачаються в особливостях особистості або в когнітивних процесах;

2) мотиваційно-орієнтований підхід – увага акцентується на так званих «об'єктивних» ознаках ситуації, специфіка яких зумовлює появу конфлікту;

3) інтегральний підхід – спроба подолання однобічного пояснення причин конфлікту шляхом врахування всіх чинників, що можуть впливати на виникнення конфлікту.

Нещодавно виник також нормативний підхід. Він базується на «полігенетичній теорії міжособистісних стосунків», запропонованій Р.Х. Шакуровим. З позиції нормативного підходу велику роль у виникненні, розвитку і врегулюванні міжособистісних конфліктів відіграють соціальні норми і нормативні очікування. Міжособистісний конфлікт, таким чином, виникає в результаті дії взаємопов'язаних чинників: фрустрації і порушення соціальних норм взаємодії в цій ситуації. При цьому процес ескалації конфлікту, емоції, що виникли в ньому, і зміна взаємовідносин у ході конфлікту визначаються дією механізмів формування міжособистісних стосунків [226, с. 24-43].

Окрім наведеної вище класифікації, в основі якої лежать концептуальні схеми, з позиції яких досліджується конфлікт, існують класифікації за іншими підставами. Так, наприклад, підходи визначають залежно від того, як дослідники класифікують причини міжособистісних конфліктів. З цієї позиції, В.О. Фокін виокремлює такі підходи :

1. *Особистісно-орієнтований підхід* – причини конфлікту полягають в особливостях особистості взагалі або локалізуються в когнітивних процесах.

2. *Мотиваційно-орієнтований підхід* – підкреслюються, так звані, «об'єктивні» ознаки ситуації, специфіка яких обумовлює появу конфлікту.

3. *Інтегральний підхід* – спроба подолання однобічного способу пояснення причин конфлікту, тобто прагнення врахувати всі можливі чинники, що впливають на виникнення і перебіг конфлікту.

Як зазначає В.О. Фокін, «за кількістю явних і неявних прибічників лідирує мотиваційно-орієнтований підхід» [211, с. 42].

Ще один критерій – розуміння суті конфлікту як явища – покладено в основу типології підходів, запропонованої Т.Ю. Базаровим і Б.Л. Єрьоміним, які виокремлюють два підходи:

1. Прибічники першого описують конфлікт як явище негативне. Конфлікти поділяються на конструктивні і деструктивні. В більшості робіт, виконаних у межах цього підходу, даються рекомендації щодо «попередження конфліктів», «управління конфліктом», «управління конфліктною ситуацією».

2. Прибічники другого підходу вважають конфлікт природною умовою існування людей, інструментом розвитку організації, який хоча і має певні деструктивні наслідки, але в цілому у тривалій перспективі не такі руйнівні, як наслідки ліквідації конфліктів, їх інформаційної і соціальної блокади. Такий підхід виключає управління конфліктом і оптимізацію взаємодії, теоретично обґрунтовуючи розвиток конфлікту як саморегульованого механізму.

Протягом останнього часу більшість психологів схилиються до другого підходу при деякому збереженні орієнтації на психологічне пом'якшення деструктивних наслідків конфлікту.

З метою систематизації результатів наукових досліджень аналіз особливостей міжособистісного конфлікту доцільно здійснювати на основі понятійної схеми, запропонованої Л.А. Петровською. Ця схема містить чотири категоріальні групи, що характеризують соціально-психологічний рівень аналізу конфлікту: структура конфлікту, його динаміка, функції, типологія [148, с. 128]. А.Я. Анцупов розширив число категоріальних груп до семи: суть, генезис конфлікту, класифікація, функції, структура, динаміка, методи вивчення конфлікту [11, с.138].

Зв'язок міжособистісного конфлікту з внутрішньоособистісним

Внутрішньоособистісний конфлікт, на перший погляд, дуже відособлений від соціального і міжособистісного конфліктів, проте між ними існує зв'язок. З одного боку, міжособистісне зіткнення може стати джерелом внутрішньоособистісного конфлікту. Наприклад, нетактовна поведінка вчителя може викликати в учня-

старшокласника одночасно бажання «поставити кривдника на своє місце» і страх перед можливими наслідками. Якщо обидві тенденції виявляться рівними по силі, то можливе виникнення внутрішньоособистісного конфлікту [220, с. 237].

З іншого боку, міжособистісні конфлікти можуть виникати з внутрішньоособистісних. Це відбувається тому, що гострий внутрішньоособистісний конфлікт запускає в дію психологічні механізми захисту, які можуть породити спотворення в сприйнятті ситуації. Це надалі призводить до неадекватної поведінки і дезадаптації. Така людина може висувати до оточення несправедливі претензії, що їй здаються справедливими, приставати до інших людей, пред'являти до них невизначені і необґрунтовані вимоги. Така поведінка часто може викликати різного роду непорозуміння і сприяти виникненню міжособистісного конфлікту [93, с. 127].

Варто зазначити, що описаний зв'язок не є жорстким, тобто внутрішньоособистісний конфлікт не завжди супроводжує міжособистісний конфлікт і навпаки. Як зазначає у своїй дисертаційній роботі М.В.Крогіус, у міжособистісному конфлікті далеко не всі його учасники переживають стан внутрішнього конфлікту. Навіть навпроти, реальне протиборство нерідко сприяє розвитку самовладання і єдності «Я». Тому участь у міжособистісному конфлікті є можливою, але зовсім не необхідною умовою виникнення стану внутрішнього конфлікту. Зазначимо також, що внутрішній конфлікт виникає не лише при протиборстві між людьми, але і при їх співпраці (наприклад, при невдачі спільних наукових пошуків) [104, с. 16].

Способи регулювання і конструктивного завершення міжособистісних конфліктів

Сучасна конфліктологія виробила різноманітні способи регулювання і конструктивного завершення міжособистісних конфліктів. Але основний спосіб, який веде не лише до надійного усунення протиборства, але й встановлення співпраці на кожній конфліктній стадії – це спільна діяльність людей, спрямована на досягнення загальної мети. Там, де є загальні інтереси, загальні цілі і завдання діяльності, там відмінності і навіть протиріччя відступають на задній план, встановлюються дружні стосунки і сприятливий психологічний клімат.

Експериментальне підтвердження цього положення було отримане завдяки унікальному педагогічному досвіду А.С. Макаренка. Він показав, що спільна діяльність людей, які мають

загальні завдання, перетворює групу підлітків з внутрішньо конфліктними стосунками в єдиний колектив краще за будь-який «батіг» і «пряник».

Серед західних дослідників варто зазначити передусім експерименти М. Шерифа з колегами, проведені у кінці 40-х – початку 50-х років. Дослідження дозволили експериментаторам зробити висновок, що навіть після того, як реальна причина конфлікту усунена, міжгруповий конфлікт продовжує зберігатися. Ворожі стосунки не зникають самі по собі, навіть не дивлячись на те, що емоціям був даний вихід. За умов організації заходів, що потребували об'єднаних зусиль груп, що раніше конфліктували, стали стиратися відмінності між «ми» і «вони», налагодилася співпраця, було ліквідоване протистояння [254].

Вітчизняний досвід та результати досліджень західних експериментаторів дозволили зробити висновок, що організація спільної діяльності – найбільш ефективний спосіб конструктивного вирішення міжгрупового конфлікту і зняття напруги в групових взаємовідносинах.

У вітчизняній науці велику увагу діяльнісному підходу до психології колективу як особливої соціальної групи приділяв А.В. Петровський. У його роботах був, зокрема, зроблений висновок про детермінуючу роль предметної діяльності у ствердженні колективістських стосунків у групі [149].

Зазначимо, що в організації дуже важливо прагнути до швидкого і повного вирішення конфліктів, інакше вони можуть стати перманентними. Важливе значення при цьому має створення сприятливої атмосфери праці, доброзичливих міжособистісних стосунків членів колективу в процесі трудової діяльності, уміння відрізнити причини від приводів, вибирати оптимальні способи вирішення конфліктів. Це одне з щонайперших завдань керівника організації. Адже ефективно управляти – це у тому числі і вміння створювати таку обстановку, в якій з мінімальними витратами реалізовувалися б поставлені перед організацією завдання.

Сучасна конфліктологія виокремлює два основні підходи до вирішення керівником конфлікту в організації:

1. *Авторитарний тип* – вирішення конфлікту через застосування владних повноважень. Його основні ознаки полягають в тому, що :

- керівник бачить і чує тільки себе. Вважає, що співробітники зобов'язані підкорятися, сумніви в правильності його рішень неприпустимі;
- керівник вважає, що повинен «перемогти» за будь-яку ціну;

- конфлікти розглядаються як людські слабкості;
- управління конфліктною ситуацією відбувається в інтересах організації, в сумнівних випадках повинні «летіти голови». При цьому типі вирішення конфлікту використовуються такі методи:

1) переконання і навіювання. Керівник намагається використовувати своє керівне положення, авторитет, права і через диктат своєї волі впливати на свідомість, діяльність конфліктуючих сторін силою логіки, фактів, прикладу;

2) зближення позицій конфліктуючих сторін завдяки спробам узгодження їх інтересів. Метод дозволяє досягати взаємоприйняття, зняття напруженості у взаєминах, домовленості щодо переговорного процесу;

3) метод «гри», коли одна зі сторін прагне перетягнути на свій бік, наприклад, керівництво організації, а інша сторона – профспілки.

Основна перевага авторитарного типу вирішення конфлікту в тому, що, як вважають керівники, при його використанні економиться час. Його головний недолік полягає в тому, що конфлікт при цьому не вирішений, зовні затиснутий і можливе його повернення.

2. *Партнерський тип* вирішення конфлікту – вирішення конфлікту через застосування конструктивних способів. Його основні ознаки полягають в тому, що має місце:

конструктивна взаємодія керівника з конфліктуючими сторонами. Щоб аргументи керівника організації були прийняті або хоч би вислухані, йому необхідно викликати до себе довіру, усунути негативні почуття, дотримуватися етикету в стосунках, коректності у спілкуванні;

- сприйняття аргументів іншої сторони;
- готовність до компромісу, взаємний пошук рішень; вироблення взаємоприйнятних альтернатив;
- прагнення поєднати особистісний і організаційний чинники;
- сприйняття позиції іншої сторони як нормальний чинник діяльності.

Партнерський тип вирішення конфлікту має свої переваги. Він ближче до реального розв'язання проблеми, дозволяє знайти об'єднуючі чинники, тобто задовольнити (можливо, не завжди повно) інтереси сторін.

РОЗДІЛ II. ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНФЛІКТОЛОГІЇ

Особливості педагогічних конфліктів

Будь-який заклад освіти – це насамперед люди, які спілкуються, взаємодіють, перебувають у складній системі міжособистісних стосунків. Важко знайти якийсь інший соціальний інститут, який мав би такий різномірний за багатьма параметрами (віком, рівнем освіти, соціальним статусом, інтересами, потребами, цінностями тощо) і одночасно численний контингент. Тому багато соціальних проблем і суперечностей, характерних для суспільства (проблеми «батьків і дітей», «свободи і необхідності», «чоловічого і жіночого», «багатих і бідних», «сильних і слабких», «керівників і підлеглих», «старших і молодших»), у концентрованому вигляді проявляються в освіті, в тому числі у педагогічних конфліктах.

Педагогічний конфлікт – нормальне соціальне явище, цілком природне для такого складного, динамічного і різномірного соціуму, яким є навчальний заклад. Сучасна конфліктологія вважає неминучими конфлікти у різних сферах людської діяльності, у тому числі педагогічній. Е.В. Андрієнко зазначає, що педагогічні конфлікти не лише створюють проблеми у педагогічній діяльності, але й виступають джерелом розвитку навчально-виховного процесу та його суб'єктів. Конструктивне розв'язання конфліктних ситуацій сприяє особистісному розвитку її учасників [8].

Педагогічний конфлікт можна розглядати як спосіб взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу, що зумовлюється загостренням суперечностей між їхніми прагненнями і супроводжується негативними емоційними переживаннями. У цьому визначенні увага звертається на сферу виникнення педагогічного конфлікту (навчально-виховний процес), особливість його суб'єктів (педагоги і вихованці) та емоційний фон перебігу. Педагогічний конфлікт є формою прояву загострених міжособистісних суперечностей, що важливо враховувати під час визначення способів його попередження та подолання.

Варто зазначити, що у психолого-педагогічній літературі поняття «педагогічний конфлікт» вживається у різних контекстах і нерідко наповнюється різним змістом. Можна говорити принаймні про два його значення: широке і вузьке.

У широкому розумінні під педагогічними конфліктами мають на увазі будь-які форми конфліктної взаємодії у педагогічних закладах: між педагогами, між вихованцями, між педагогами і вихованцями, між педагогами і адміністрацією, між педагогами і батьками, між адміністрацією і батьками і т.д.

У вузькому значенні педагогічний конфлікт – це конфлікт між вихователем і вихованцем (групою вихованців) (учителем і учнями, викладачем і студентами, батьками і дітьми). У цьому випадку педагогічний конфлікт розглядається як різновид міжособистісного конфлікту, пов'язаний з фундаментальною педагогічною суперечністю між виховними завданнями педагога і природними інтересами та бажаннями вихованців. Безпосередні інтереси і прагнення вихованця часто не збігаються з педагогічними вимогами і завданнями, внаслідок чого вихованець відчуває певний тиск педагога, який спрямовує його розвиток, тією чи іншою мірою обмежує свободу. Можна погодитися з С.Ю. Тьоміною, яка зазначає: «головна відмітна особливість педагогічного конфлікту полягає в протиставленні соціально-рольових позицій. Позицію вчителя можна умовно передати словами «Я покликаний тебе виховувати!», позиція учня відображена в класичній фразі: «Я не хочу, щоб мене виховували» [201, с. 36]. Отже, педагогічним конфліктом у вузькому розумінні цього слова можна вважати лише конфлікт між педагогом і вихованцем (вихованцями), що виникає у процесі реалізації основного педагогічного відношення, яким є «взаємозв'язок «педагогічна діяльність – діяльність вихованця» [147, с. 119].

Проблематика педагогічних конфліктів досліджувалася багатьма науковцями і знайшла висвітлення в численних публікаціях (В.М. Афонькова, С.В. Баникіна, В.М. Басов, Б.П.Жизневський, В.І. Журавльов, В.Г. Казанська, Е.І. Кіршбаум, І.М. Кичанова, Я.Л. Коломинський, А.А. Ліханов, М.М. Рибакіна, Л.О. Семчук, Л.В. Симонова, О.О. Соколова, С.М. Сулейманова, Т.А. Чистякова, Н.К. Шеляховська, М.М. Яценко та ін.).

Л.В. Симонова, провівши аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури, зробила висновок, що практичні дослідження педагогічних конфліктів розвиваються, в основному, за двома напрямками: вивчення конфліктів у системі «учень-учень» і в системі «учитель – учень» [185, с. 36].

Педагогічні конфлікти поряд із загальними характеристиками, властивими будь-якому міжособистісному конфлікту, мають певні особливості, пов'язані зі специфікою навчально-виховної взаємодії, відмінностями у статусі і віці взаємодіючих сторін [11, с. 233].

Характер педагогічних конфліктів визначається статусом учасників конфлікту (вертикальний тип міжособистісної взаємодії), наявністю юридичної, моральної і професійної відповідальності педагогів за життя, здоров'я учнів і результати навчально-виховної діяльності; істотними відмінностями у віці, життєвому досвіді, громадянських правах (школярі – неповнолітні громадяни), інтелектуальній зрілості учнів і педагогів та іншими специфічними рисами.

Більшість дослідників, характеризуючи педагогічні конфлікти, акцентують увагу на іманентній конфліктогенності педагогічного процесу, яка зумовлюється низкою чинників. Е.І. Кіршбаум вважає, що педагогічний процес характеризується рольовою і позиційною асиметрією його учасників. Це проявляється в тому, що педагог і учень, перебуваючи в єдиній системі суспільних стосунків, реалізують їх по-різному: для одних педагогічний процес виступає як професійний вид діяльності, для інших – як навчальна діяльність [82, с. 44].

Педагогам приписується роль носіїв соціально значущого досвіду, суспільно цінних якостей і здібностей, а за учнями закріплюється роль потенційних реципієнтів цього досвіду. Дослідження Д. Джемісона і К. Томаса свідчать про нерівний розподіл влади між учителями і учнями та переважне використання педагогами примусових, авторитарних тактик впливу. Учень у конфлікті з педагогом, як правило, грає пасивну роль. Старшокласники зазвичай використовують тактику уникнення, тобто не прагнуть до досягнення власних цілей і співпраці. Виходячи з цього, О.О. Соколова вважає одним з напрямів профілактики педагогічних конфліктів пошук шляхів збалансування влади, залучення учнів до шкільного і класного управління [189, с. 29].

Окрім рольових асиметрій, відмінності між учителем і учнем пов'язані з приналежністю до різних субкультур, віковими психофізіологічними особливостями, індивідуальними особливостями онтогенезу.

Ситуації в педагогічному процесі характеризуються великою мірою невизначеності, багатозначності, багатовимірності, неструктурованості. Працюючи з класом, учитель, як правило, відчуває психічне напруження. Від нього вимагається не лише швидка реакція, але й постійна регуляція власної поведінки і дій учнів. Таке нервово-психічне навантаження збільшує ймовірність дезадаптивних способів регуляції інтелектуальної та емоційної сфери [82, с. 48].

Окремі дослідники звертають увагу на появу протягом останніх років ще одного чинника, який посилює конфліктогенність освітнього середовища. В.І.Добриніна і Т.Н. Кухтевич зазначають, що сьогодні «вчитель у системі загальної освіти наділений величезною владою над учнями, але в соціальній і повсякденній побутовій сфері з ним іноді ніхто не рахується. Тому педагог, з одного боку, формально є суб'єктом формування інших суб'єктів, а з іншого – суб'єктом, у якого в суспільстві низький соціальний статус» [50, с. 169-180]. На цю особливість звертає увагу також Л.К. Качалов: «конфліктність педагогічного спілкування пов'язана зі зміною соціального статусу педагогічних кадрів» [81, с. 3].

Варто зазначити, що через специфіку педагогічної діяльності більшість конфліктів між учителем і учнем проходять при «свідках». Внаслідок цього в учасників конфлікту посилюється бажання «зберегти обличчя», що призводить до зайняття сторонами жорстких позицій. Ймовірно, саме ця особливість пояснює велику кількість деструктивних конфліктів у навчальній діяльності. За даними, наведеними в книзі А.Я. Анцупова й А.І. Шипілова, міжособистісні конфлікти вчителя і учня мають більше негативних наслідків (83%), ніж позитивних [11, с.358].

Практично будь-який конфлікт між педагогом і учнем є важливим не лише для двох безпосередніх учасників, але й для всього навчально-виховного колективу в цілому. Не дивлячись на те, що досить часто міжособистісний конфлікт сприймається як «єдиноборство», соціальна спільнота, до якої належать і на яку орієнтуються сторони, завжди, хоч іноді незримо, присутня в їх зіткненні [192]. Присутність інших учнів робить їх зі свідків учасниками конфлікту, а ситуація набуває виховного сенсу для всіх. Про це завжди варто пам'ятати вчителеві.

Окрім вказаних можна виокремити й інші особливості педагогічних конфліктів:

- професійна позиція педагога покладає на нього відповідальність за конструктивне вирішення проблемних ситуацій: ініціатива у розв'язанні конфлікту лягає на плечі вчителя, який у першу чергу повинен враховувати інтереси учня як особистості, що формується;
- різниця в життєвому досвіді учасників зумовлює різну міру відповідальності за помилки під час вирішення конфліктів;
- різне розуміння подій і їх причин (конфлікт «очима вчителя» і «очима учня» бачиться по-різному), тому педагогові не завжди легко зрозуміти глибину переживань вихованця, а вихованцеві – впоратися з емоціями, підпорядкувати їх розуму;

- професійна позиція вчителя зобов'язує його брати на себе ініціативу у вирішенні конфлікту і ставити на перше місце інтереси учня як особистості, що формується;
- автоматичне перетворення конфлікту на акт виховання, особливо якщо при цьому присутні інші учні;
- будь-яка помилка педагога під час вирішення конфлікту породжує нові проблеми і конфлікти, в які включаються інші вихованці;
- непродуктивний конфлікт у педагогічній діяльності легше попередити, ніж успішно розв'язати;
- у будь-якому педагогічному конфлікті не може бути безнадійного прогнозу – він обов'язково повинен бути вирішений, оскільки у педагогічному процесі не повинно бути несумісних інтересів, у системі «педагог-учень» немає суперників, а є спільна мета, розбіжності в способах досягнення якої не виключають співпраці.

Роль і значення педагогічного конфлікту в особистісному розвитку

У психології та педагогіці існують різні погляди щодо ролі і значення конфлікту в розвитку особистості. Одні дослідники розглядають конфлікт як край негативної способ соціальної взаємодії людей, що несе в собі деструктивний заряд, руйнує міжособистісні взаємозв'язки, призводить до негативних наслідків (стресу, депресії, порушення емоційних зв'язків, погіршення здоров'я тощо). В цьому випадку конфлікт сприймається як негативне явище, якого по можливості слід уникати або запобігати його виникненню.

У психоаналітичних теоріях стверджується, що людина перебуває в стані постійного внутрішнього і зовнішнього конфлікту з оточенням. З. Фрейд у структурі особистості виділяв три сфери: «Воно», «Я» і «Над-Я». «Воно», будучи ірраціональним і несвідомим, підкоряється принципу задоволення. «Я» дотримується принципу реальності і враховує особливості зовнішнього світу, його властивості і відношення. «Над-Я» є носієм моральних норм і виконує функцію цензора. Якщо «Я» прийме рішення на догоду «Воно» але всупереч «Над-Я», то відчує покарання у вигляді почуття провини, докорів совісті [214].

«Я» внаслідок несумісності вимог до нього з боку «Воно», «Над-Я» і реальності, неминує перебуває в ситуації конфлікту. В результаті особистість відчуває напруження, якого намагається

позбутися за допомогою спеціальних «захисних механізмів»: витіснення, проєкції, регресії, сублімації. Витіснення означає мимовільне усунення зі свідомості певних потягів, почуттів, думок, які суперечать засвоєним моральним настановам. Проєкція – це перенесення на іншого своїх переживань. Регресія – сповзання на більш примітивний рівень поведінки або мислення. Сублімація – заміщення, перенесення енергії інстинктів на соціально схвалювані види діяльності. Механізм сублімації сприяє нормальному розвитку особистості, а механізми витіснення, проєкції та регресія – призводять до відхилень у розвитку.

На думку А. Фрейд – дочки і послідовниці з Фрейда, кожна фаза розвитку дитини є результатом вирішення конфлікту між інстинктивними потягами і обмежувальними вимогами соціального оточення. А. Фрейд розглядає дитячий розвиток як процес поступової соціалізації, пов'язаний з переходом від принципу задоволення до принципу реальності. Дитина залишається незрілою до тих пір, поки задоволення її інстинктивних бажань регулюється соціальними оточеннями, дорослими, а не нею самою. Від цієї залежності, характерної для дитинства, починається довгий і важкий шлях розвитку до нормального дорослого стану, коли зріла людина здатна контролювати свої бажання і самостійно вирішувати – реалізувати їх, відкласти на деякий час або взагалі відмовитися. Така моральна незалежність – результат численних внутрішніх зіткнень [213, с.392]. Таким чином, особистість на шляху свого просування до зрілості вирішує велику кількість конфліктів. Безконфліктний розвиток неможливий так само, як і безконфліктне існування.

У культурно-історичній психології конфлікт розглядається як механізм розвитку особистості [30, с. 200-216]. Л.С. Виготський вважав, що засвоєння школярем навчального матеріалу має конфліктний характер. Він писав, що, наприклад, при вивченні дитиною арифметики «завжди відбувається зіткнення її арифметики і арифметики дорослих» [30, с. 202]. У процесі вирішення цього конфлікту школяр засвоює культурні способи дій з арифметичними знаками. Введення Л.С. Виготським поняття «зони найближчого розвитку» і побудова на його основі навчального процесу вже саме по собі створює конфліктну ситуацію між досягнутим школярем рівнем розвитку, тими знаннями і вміннями, що засвоєні ним, і його найближчими перспективами, завданнями, які він ще не в змозі вирішити самостійно. В процесі вирішення цього конфлікту учень піднімається на більш високий рівень розвитку.

На думку Д.Б. Ельконіна, учня і послідовника Л.С. Виготського, в основі навчання повинні лежати поляризації [237]. Завдання вчителя – організувати навчально-пізнавальну діяльність учнів так, щоб підвести їх до формулювання проблеми. Навчальна проблема і є зіткненням сконструйованих учителем спільно з учнями поляризацій. У процесі розв'язання проблеми учні під керівництвом учителя формулюють теореми, осягають сутність наукових законів, описують властивості певних об'єктів. За такого способу навчання учні підводяться вчителем до самостійного відкриття вже відомих у науці даних. На основі ідей Л.С. Виготського і його учнів у вітчизняній педагогіці були створені концепції проблемного навчання (І. Я. Лернер, М.І. Махмутов, А.М. Матюшкін та ін.) [118; 130; 129], розвивального навчання (Д.Б. Ельконін, В. В. Давидов, Л. В. Занков та ін.) [45; 143; 168].

Сьогодні у світовій педагогіці активно розвивається технологія «навчання в діалозі» (В.С. Біблер, С.Ю. Курганов, І. Е. Берлянд). На уроках «Школи діалогу культур» учитель протиставляє погляди дослідників різних культурно-історичних епох (Античності, Середніх віків, Нового часу) і сучасні уявлення з якого-небудь питання. Наприклад, учитель, ставши на позицію давнього грека, відстоює тезу, що Земля – плоска, а учні, ґрунтуючись на сучасних уявленнях, намагаються довести, що Земля – кругла [110]. Таким чином виникає штучно сконструйований педагогом конфлікт між традиційними уявленнями дитини, що сформувалися у неї з раннього дитинства під впливом батьків, книг, фільмів та інших засобів інформації, і твердженнями вчителя. В процесі вирішення цього конфлікту школяр піднімається на новий рівень свого розвитку; відомі йому факти стають дійсно його знаннями, обґрунтованими, усвідомленими, міцними.

Сучасна психологія виходить з того, що «конфлікт – це нормально, це те, що супроводжує як наше внутрішнє життя, так і нашу взаємодію з людьми» [41, с.81]. Переживання конфліктів – важкий і хворобливий процес, але це необхідна частина життя людини. Наприклад, розвиток дитини неминуче пов'язаний з виникненням суперечностей у стосунках між нею і батьками. У процесі розвитку, поступового дорослішання дитина робить кроки до автономізації, до більш самостійного існування. Коли син вперше відсмикує ногу, на яку мама натягує черевик, і говорить: «Я сам», він фактично говорить про те, що його вже не влаштовують форми взаємодії, які склалися, і він хоче їх змінити. Потім мама веде сина до школи, він тримається за її руку, але в якийсь момент починає опиратися цьому, тому що вже великий і його незручно,

щоб його вели за руку, як маленького. Потім він стане підлітком і сперечатиметься з батьками з приводу того, чому увечері він повинен являтися додому о десятій годині, коли інші гуляють допізна, і т. д.

Таким чином, у стосунках батьків і дітей (як і будь-яких інших вихователів і вихованців) постійно виникають суперечності між стилем їх взаємодії, що склався на цей момент, і потребами дитини в його зміні. Ці суперечності неминучі, більше того, наприклад, у підлітковому віці вони часто розглядаються не просто як неминучий, а як обов'язковий, навіть бажаний компонент дорослішання дитини.

Але батьки, стикаючись з тим, що вважають непокорою, упертістю, виходом дитини з-під контролю, бунтом, протестом, що супроводжується характерною для підліткового віку різкістю, реагують на це, як на щось абсолютно неприйнятне, чого не повинно бути. Вони сприймають те, що відбувається, як загрозу батьківському авторитету, як пряму небезпеку для дитини («Він вийшов з-під контролю!») і, нерідко, як власну батьківську неспроможність («Я не зумів його правильно виховати», «Я винна, я щось недогледіла»). Такі почуття батьків типові і є наслідком несприйняття того факту, що конфліктність – це невід'ємна риса стосунків з дітьми.

Вихователі повинні перестати розглядати конфлікти як аномалію, щось «неправильне», оскільки, вважаючи так, вони вимагатимуть слухняності від дітей, покори від оточення і пригнічуватимуть конфлікти у собі.

Психологи вказують на такі позитивні функції конфлікту в міжособистісних стосунках [41]:

1. *Конфлікт – джерело розвитку.* Найголовніша позитивна функція конфлікту полягає в тому, що, будучи формою суперечності, він є джерелом розвитку. У ряді досліджень, заснованих на ідеях Жана Піаже, показано, що соціокогнітивні конфлікти можуть бути джерелом інтелектуального розвитку дітей. Під соціокогнітивним конфліктом розуміється ситуація, коли індивіди мають різні відповіді на одну і ту ж проблему і мотивовані на досягнення спільного рішення. Також загально визнаною можна вважати тезу про суперечність як джерело розвитку групи, включаючи і можливі конкурентні процеси.

2. *Конфлікт – сигнал до змін.* З-поміж інших позитивних функцій конфлікту важливою є сигнальна функція. Обговорюючи типи критичних ситуацій, Ф.Є. Василюк підкреслює позитивну роль, «потрібність» внутрішніх конфліктів для життя: «Вони

сигналізують про об'єктивні суперечності життєвих стосунків і дають шанс розв'язати їх до реального зіткнення цих стосунків, що може мати згубні наслідки» [26, с. 94].

Аналогічну сигнальну функцію конфлікти виконують і в педагогічних стосунках. Якщо батьки сприймають незгоду дитини, її нові домагання і спроби їх обговорення виключно як непокору, то вони боротимуться з її неслухняністю, наполягатимуть на своєму і тим самим, швидше за все, погіршать, а можливо, й зруйнують свої стосунки з дитиною. Найгостріші і найбільш хворобливі конфлікти з підлітками виникають у тих сім'ях, де вони з дитинства перебували в атмосфері тиску, пригнічення. Напруга, що поступово накопичується, подібна до пари, тиск якої розриває щільно закритий котел.

Конструктивною реакцією буде сприйняття того, що відбувається, не як непокори, а як сигналу про необхідність змін. Конфлікт, подібно до болю, виконує сигнальну функцію, повідомляючи нас про те, що щось не в порядку в наших стосунках або в нас самих. І якщо ми у відповідь на цей сигнал намагаємося внести зміни в нашу взаємодію, то приходимо до нового стану адаптації в стосунках. Адекватною реакцією батьків буде зміна своєї поведінки, своїх вимог і очікувань відповідно до нового рівня розвитку дитини, її самостійності й автономії. Якщо вихователі на кожному етапі своїх стосунків з вихованцями досягають нового рівня адаптації, це забезпечує збереження, «виживання» їхніх стосунків.

3. *Конфлікт – це можливість розрядки напруги, «оздоровлення» стосунків.* Ця функція може використовуватися в педагогічній практиці. Наприклад, А.С. Макаренко розглядав конфлікт як педагогічний засіб впливу на стосунки вихованців. У статті «Про «вибух» він вказує, що в колективі завжди існує цілий комплекс суперечностей «різної міри конфліктності». Вибираючи «із загального ланцюга конфліктних стосунків найяскравіші, такі, що виділяються і є переконливими, для всіх зрозумілими», А.С.Макаренко рекомендує вирішувати їх методом «вибуху». «Вибухом я називаю доведення конфлікту до останньої межі, до такого стану, коли вже немає можливості ні для якої еволюції, ні для якої тяжби між особою і суспільством, коли ребром поставлено питання – або бути членом суспільства, або піти з нього» [126, с. 508]. Ця остання межа може виражатися в різних формах, але в усіх випадках головним завданням є ломка неправильних стосунків, на місці яких будуються нові стосунки. Макаренко виявляв великий інтерес до явища «вибуху», хоча і обумовлював

при цьому, що «вибуховий маневр – річ дуже болюча і педагогічно важка» [126, с. 510].

Враховуючи специфічні особливості конфлікту у сфері освіти, можна визначити такі його *позитивні функції*:

- інформативна (отримання нової інформації про учасників конфлікту, діагностика і прояснення ситуації, «зняття масок»);
- інтеграційна (об'єднання колективу класу, школи, педагогічного колективу у протиборстві із зовнішнім недругом);
- інноваційна (стимулювання до змін і розвитку особистості вчителя і учня, їх взаємин, організації навчально-виховного процесу, школи та ін.);
- розрядка напруженості між конфліктуєчими сторонами («випуск пари»);
- отримання сигналу про неблагополуччя, що дає змогу повніше і точніше виявити назрілі протиріччя;
- надання шансу для розвитку особистості вчителя, учня і організації освітнього процесу в школі.

Негативними функціями педагогічного конфлікту є:

- деструктивна (шкода життю, здоров'ю, погіршення або розрив взаємин, неможливість досягнення цілей освіти і розвитку особистості учня та ін.);
- дезінтеграція (руйнування цілісності особистості, а також певної спільноти, системи, в якій розвивається конфлікт, зниження дисципліни учнів, погіршення психосоціального клімату в колективі учнів і вчителів);
- великі емоційні, матеріальні витрати на участь у конфлікті;
- різке зниження ефективності навчально-виховної діяльності;
- виникнення синдрому «переможеного» (виконання ролей «тирана» і «жертви», прихована ненависть до «переможця», почуття помсти, бажання реваншу).

Можна по-різному ставитися до конфлікту. У буденній свідомості він зазвичай пов'язується з чимось негативним, чого слід уникати. І це можна зрозуміти: люди надто втомилися від нескінченних конфліктів, воєн, проблем і стресів. Нормальна здорова людина бажає жити у спокійному, безхмарному світі, у згоді з собою і оточенням. Проте конфлікти існували завжди і, на жаль, або на щастя, існуватимуть і в подальшому. Ч. Діксон колись сказав: «Якщо у вашому житті немає конфліктів, перевірте, чи є у вас пульс». Конфлікт – це незмінний атрибут життя, об'єктивна реальність. Безперспективно і небезпечно ігнорувати конфлікт, що назріває, закривати на нього очі і переконувати всіх і себе в тому,

що його немає. Конфлікт не зникає сам по собі, він лише набуває небезпечної, прихованої, затяжної форми. Заперечення існування конфлікту позбавляє сторони можливості його вирішити. Навпаки, визнаючи наявний конфлікт і виявляючи його причини, учасники отримують шанс розв'язати його конструктивно і змінити ситуацію на краще. Для реалізації цього шансу потрібне прагнення до вирішення конфлікту, знання способів попередження і розв'язання конфліктів.

Типи міжособистісних стосунків в освітньому закладі

Школа, як і будь-який інший заклад освіти, характеризується великою кількістю різноманітних міжособистісних, міжгрупових і міжрольових взаємозв'язків. Серед них можна виокремити вертикальні зв'язки, обумовлені формальною ієрархічною будовою стосунків «директор – заступники директора – вчителі – учні», і горизонтальні, які характеризують взаємини між суб'єктами на одному ієрархічному рівні: зв'язки всередині педагогічного колективу, взаємини між учнями, їх батьками, вчителями і батьками тощо.

Окрім формальних ієрархічних стосунків існують і неформальні вертикальні зв'язки всередині педагогічного і учнівського колективів. У педагогічному колективі вони обумовлюються такими параметрами, як кваліфікація, вік, авторитетність, стаж роботи, професіоналізм, наближеність до керівництва, деякі особистісні риси (прагнення до влади, лідерські якості, громадська активність та ін.). В учнівському колективі ієрархічні стосунки можуть ґрунтуватися на соціально-рольових позиціях учнів (неформальні лідери, активісти, конформісти, аутсайдери), наближеності до вчителя, віці, авторитетності, фізичній силі, інтелекті, приналежності до певної групи, матеріальних ресурсах і інших чинниках, значущих в учнівському середовищі.

У системі міжособистісних стосунків у школі можна виокремити такі підсистеми [201]:

- «Дорослий – дорослий»: учитель – учитель; учитель – група учителів; учитель – адміністрація; учитель – батьки; учитель – група батьків; група учителів – адміністрація; батьки – адміністрація; батьки – група батьків; група батьків – адміністрація.
- «Дорослий – дитина»: учень – учитель; учень – група учителів; група учнів – учитель; учень – батьки; учень – адміністрація;

група учнів – адміністрація; старшокласник – молодший школяр.

- «Дитина – дитина»: учень – учень; учень – група учнів.

Стосунки «дорослий – дорослий»

Міжособистісні стосунки в підсистемі «дорослий – дорослий» цілком відповідають закономірностям взаємодії людей у будь-якій соціальній групі, організації або установі.

Продуктивним у контексті аналізу міжособистісних стосунків учителів може бути транзактний підхід, обґрунтований американським психологом Е. Берном [19]. Варто враховувати, що в школі (як і в сім'ї) ігри дорослих неодмінно відображаються на дітях. Відомо багато випадків, коли вчителі переносять особисту неприязнь до колеги на його учнів. Це явище стало настільки масовим, що на нього часто не звертають уваги, вважаючи таке перенесення цілком природним, нормальним. Крім того, взаємостосунки всередині педагогічного колективу можуть не так прямо, а побічно впливати на учнів. Наприклад, роздратування, викликане досвідом негативної взаємодії вчителя А і вчителя Б перед початком уроку, може відобразитися на якості проведення уроку і на загальній емоційній атмосфері в класі (нервозність, напруженість, скутість, страх).

На відміну від конфліктів в інших організаціях, проблеми і суперечності у взаєминах учителів можуть базуватися на відмінностях в розумінні або інтерпретації педагогічних цілей, ідей, принципів і закономірностей, на прагненні одних членів колективу до педагогічних новацій і прихильності інших до традицій.

Істотним чинником формування загального психологічного клімату в школі є наявність угруповань усередині педагогічного колективу. На основі особистих симпатій і антипатій, спільності поглядів, систем цінностей, інтересів, близькості до адміністрації, прихильності до формального або неформального лідера педагога можуть об'єднуватися в групи. Функціонування груп, представники яких займають протилежні, а іноді несумісні позиції, за невмілого керівництва і невдалої організації може призводити до міжгрупової конфронтації, яка істотно погіршує психологічний клімат у колективі і, природно, відображається на педагогічному процесі.

Психологічний клімат у школі, як і в будь-якій іншій установі, багато в чому визначається професіоналізмом адміністрації. Проте і тут проявляється головна специфічна особливість школи: будь-які

суперечності у взаєминах учителя і адміністрації неодмінно позначаються на учнях.

Директор традиційної школи є практично одноосібним її керівником. Проте значні владні повноваження, якими він наділений, далеко не завжди забезпечують ефективність керівництва педагогічним процесом. Окрім глибоких психолого-педагогічних знань, директор школи повинен володіти мистецтвом управління – менеджментом. У його компетенцію входить відбір педагогічних кадрів, визначення концепції, цілей, пріоритетів, прогнозування, аналіз, створення єдиної команди, узгодження інтересів, посередництво, консультування підлеглих, контроль, атестація, сприяння розвитку і підвищенню кваліфікації вчителів. Головне завдання сучасного керівника школи – досягнення цілеспрямованої і узгодженої діяльності педагогічних працівників і батьків учнів.

Стосунки вчителів і адміністрації з батьками учнів також є характерною особливістю школи. У взаємодіях учителів, адміністрації і батьків можна простежити такі рольові сценарії.

Позиція 1. Батьки – замовники освітніх послуг. Учні – продукт виконання освітніх послуг. Директор – особа, відповідальна за виконання освітнього договору. Вчителі – безпосередні виконавці замовлення на освіту. Такий розподіл ролей властивий здебільшого приватним навчальним закладам. Батьки, які фінансують навчальний заклад, мають право контролювати його діяльність і вимагати якості освітніх послуг. Адміністрація і вчителі прагнуть по можливості враховувати бажання учнів і їх батьків, задовольняти їх освітні запити.

Позиція 2. Замовник освітніх послуг – держава. Відповідальна за виконання замовлення особа – директор. Безпосередні виконавці – вчителі. Готовий продукт – випускник. Батьки – особи, відповідальні за «постачання сировини».

Такому сценарію відповідає найбільш поширена авторитарна система керівництва. Авторитарний учитель із завищеними вимогами до учнів активно використовує свої владні повноваження по відношенню до учнів, а, отже, і до їх батьків, що викликає з боку останніх або підтримку, або прагнення догодити вчителеві (частіше), або викликає роздратування, обурення і прагнення захистити своє дитя. Демократичний учитель прагне підтримувати з батьками рівні стосунки, співробітничати, об'єднувати зусилля з виховання дітей. Батьки можуть співробітничати з таким учителем або ні через низку обставин, але ставляться зазвичай до нього шанобливо, доброзичливо, з розумінням. Ліберальний учитель

може прагнути до підтримки дружніх стосунків з батьками, уникати цих стосунків, поводитися непослідовно. До такого вчителя батьки можуть ставитися поблажливо, байдуже, зневажливо.

Позиція 3. Учень – замовник, споживач і виконавець освітніх послуг. Адміністрація відповідальна за організацію найбільш оптимальних умов для отримання освітніх послуг у школі. Вчителі – консультанти в галузі інформації, координатори діяльності учнів, виконавці освітніх послуг. Батьки відповідальні за забезпечення найбільш сприятливих умов поза школою для здобуття освіти.

Ця позиція характерна для альтернативних типів навчальних закладів. Вона зближує ролі і функції всіх учасників педагогічного процесу, що істотно знижує напруженість, скутість стосунків, робить їх природнішими, конструктивнішими і рівнішими.

Стосунки «дорослий – дитина»

Підсистема міжособистісної взаємодії «дорослий – дитина» є основною в освітній установі. Саме цей тип взаємовідносин претендує на звання «педагогічного». Проте взаємини між дорослими і дітьми у навчальному закладі далеко не завжди можуть бути названі педагогічними, тобто такими, що сприяють особистісному розвитку учнів. Пояснюється це цілою низкою причин, пов'язаних з особливостями функціонування освітньої системи, різними соціальними і матеріальними проблемами, рівнем професіоналізму адміністрації і педагогічного колективу, зайнятістю батьків, психологічним кліматом у сім'ї і школі та ін.

Міжособистісна взаємодія вчителя і учнів може відбуватися за такими сценаріями [201].

«Поліцейський». Всі діти в очах учителя – потенційні або реальні правопорушники. Тому його головне завдання – стежити, припиняти, не допускати, здійснювати профілактичні заходи, проводити виховні бесіди, карати. Учні, взаємодіючи з таким учителем, входять у відповідну роль. Їх реакція описується такими дієсловами – уникати, ховатися, прикидатися, слухатися, ухилятися, не зв'язуватися, просити вибачення, йти на конфронтацію. Характерні уявлення вихователів, що дотримуються цього сценарію у своїх дорослих «педагогічних іграх», талановито описані творцями художніх образів «вихователів-поліцейських». Класичний літературний приклад: фрекен Бок (А. Ліндгрен «Малюк і Карлсон»): «Він буде добре вихований, – заспокоїла маму фрекен Бок. – Не турбуйтеся, у мене

діти швидко стають шовковими». На думку фрекен Бок, «діти повинні відчувати тверду руку». Вона встановила жорсткий порядок, висунула суворі вимоги і твердою рукою контролювала їх виконання. Малюк тут же назвав її «домомучителькою», а Карлсон вирішив її доводити або, за його власним виразом, «зводити».

«Знавець». Учитель «споруджує» для себе недосяжний п'єдестал: претендує на знання істини «в останній інстанції»; вважає, що ніколи не помиляється; не терпить заперечень; не допускає альтернативних суджень. Його функція – передати хоч би малу дешицу власних знань учням, контролювати і оцінювати точність і міцність засвоєних знань. Учні, в його уявленні, в більшості своїй – «неуки», яких треба змусити вчитися. Такі вчителі часто нарікають на низький інтелектуальний рівень підростаючого покоління, докоряють учням у незнанні, звертають пильну увагу на найдрібніші помилки, обмовки учнів. Учні часто входять у нав'язану їм роль і дійсно ухиляються від навчання, лінуються або підлаштовуються під учителя, намагаючись вгадати його думки і бажання, прагнучи не заперечувати, «не висовуватися», «не підставлятися». Внутрішній діалог учителя і учня може бути описаний такими фразами: «Ось я тебе зараз впіймаю!» – «Як би це випадково не сказати зайвого, не «ляпнути» якоїсь дурості».

«Вершитель». Учитель генерує ідеї, є носієм «вищих знань» і «вищої культури». Він формує учнів відповідно до власних ідеалів, переконань, уявлень і принципів. «Вершитель» завжди знає, «хто правий, хто винний», розподіляє блага і «надає за заслугами». Учні в ідеалі вбирають його ідеї, думки і знання, поділяють його ідеали і уявлення, реалізують задуми. В реальності учнів, «гідних учителя», виявляється вкрай мало, інші або пристосовуються до цієї ситуації і намагаються «не збурювати спокою» вчителя, або в доступній їм формі виражають протест (але таких, звичайно, меншість).

«Оракул». Учитель бере на себе місію оракула. Йому відомо заздалегідь, що «вийде з кожного учня», «на що кожен здатний». Він ставиться упереджено, «називає все своїм ім'ям», позбавлений «помилкового оптимізму», любить навішувати ярлики («А – майбутній професор, а Б – потенційний злочинець, В годиться тільки в двірники, ну, а з Г взагалі нічого доброго не вийде»). Учні або входять у нав'язані їм ролі, і тоді «пророцтва» (насправді – «навіювання») можуть ставати дійсністю, або на протигагу вчителів («на зло ворогові») займають конструктивну позицію і досягають у якій-небудь галузі серйозних результатів.

«Диктатор». Учитель говорить з учнями тоном наказів, висуває вимоги і стежить за неухильним їх виконанням. Він не терпить інших думок, заперечень і обговорень своїх слів і дій, у стилі спілкування з учнями дотримується крайнього авторитаризму, зазвичай занижує оцінки, активно використовує методи заохочення і покарання, віддаючи перевагу останнім. З ним неможливо дискутувати, в довільній суперечці він прагне до перемоги «за будь-яку ціну». В основі його виховної діяльності лежить ідеологія влади.

У термінології транзактного аналізу владні стосунки можуть утворювати «трикутник влади», що визначається трьома ролями: тиран, рятувальник і жертва [164]. Роль рятувальника беруть на себе батьки або вчителі залежно від ситуації, але роль жертви практично завжди дістається дитині. Компенсуючи почуття власної безпорадності, невпевненості і страху, тиран вимагають неухильної покори, використовуючи свій соціальний статус, службовий стан. У результаті багатократного програвання такого сценарію діти, що подорослішали, можуть вибирати собі ті ж ролі тирана, рятувальника або жертви залежно від особистісних якостей і ситуації. Одні, наслідуючи вихователя-диктатора і стаючи тиранами, прагнуть до ствердження особистої влади над іншими. Інші, звикаючи до ролі жертви, продовжують грати її і в дорослому житті. За словами Х. Корнеліус і Ш. Фейр : «Жертви вчать, як бути жертвами, у інших жертв. Батьки вчать цьому своїх дітей; авторитарні батьки, вчителі, керівники і соціальні системи залякують людей, примушуючи їх прийняти роль жертв; у деяких випадках надмірно обережні звички поступово дозволяють людям скотитися до ролі жертви, оскільки люди відмовляються йти на випробування ситуації або самих себе» [95, с.87].

«Сержант». Роль «сержанта» частіше грають учителі-чоловіки. Вони спілкуються з учнями на рівні армійських розпоряджень: «Рівняйся!», «Смирно!», «Вільно!» і тому подібне, часто підвищують голос, можуть накричати на учня, дозволяють собі вільне поводження з учнями, образи на їх адресу, є прибічниками заходів фізичної дії з «виховною метою». Учителі - «сержанти» прагнуть до зразкової дисципліни, проте далеко не завжди логічні, послідовні і постійні у своїх діях і вимогах. Спочатку вони шокують учнів своїм поводженням з ними, але надалі частина учнів звикає до такого стилю спілкування, не звертає уваги на прізвиська і ляпаса. Інша частина намагається уникати «сержанта», прагне не потрапляти зайвий раз йому на очі, «під гарячу руку».

«Духовний наставник». Учні про таких учителів згадують з вдячністю і зазначають їх сильний вплив на власне особистісне становлення. «Духовні наставники» спрямовують своїх учнів на «шлях істинний», не наказують, але рекомендують, не примушують, але радять. Такі вчителі зазвичай мають глибокі знання не лише в сфері конкретної дисципліни, але і в багатьох інших галузях, мають досить великий життєвий досвід, професійно володіють комунікативними вміннями. Вони піклуються про чистоту своєї репутації, постійно займаються самоосвітою, прагнуть до вдосконалення. Це звичайно цілісні натури, яскраві, сильні особистості. Учні прагнуть наслідувати такого вчителя, намагаються йти «по його стопах» або, навпаки, вважаючи його недосяжним ідеалом, грають ролі «маленьких людей». У відносинах між учителем і учнями існує помітна дистанція.

«Класна мама». Роль «класної мами» зазвичай беруть на себе вчителі-жінки. Вони постійно опікають своїх учнів, намагаються вникнути в усі їх проблеми. До них учні звертаються часто за порадою з різних життєвих питань, діляться своїми труднощами і радощами, «виливають душу». З ними спілкуються після уроків, часто в «домашній обстановці». «Класні мами» прагнуть захистити своїх вихованців від будь-яких нападок з боку, люблять організовувати колективні справи (святковий вечір, загальне чаювання, походи, екскурсії). При цьому частина учнів приймає умови гри, активно бере участь в усіх заходах, спілкується з учителем, відчуваючи симпатію по відношенню до нього, інша частина не приймає такого роду стосунки і сторониться «класної мами».

«Старший друг». Учитель у ролі «старшого друга» співробітничав з учнями, допомагає, радить, спрямовує, висловлює оціночні судження. Він прагне встановити психологічний контакт з учнями, ставиться до них доброзичливо, шанобливо, але тримає деяку дистанцію в стосунках з ними, засновану на його досвіді і знаннях. Учні витримують встановлену дистанцію, до вчителя ставляться нейтрально або з симпатією, рідко протидіють йому. Психологічний клімат зазвичай сприяє плідній навчальній діяльності.

«Свій хлопець». Учитель прагне стерти межі в спілкуванні, які визначаються формальним статусом педагога і учня. Він дозволяє у неформальній обстановці звернення «на ти» і «на ім'я», дотримується молодіжної моди в одязі, вживає сленгові словця, ліберальний в оцінках, прагне до спільного проведення позаурочного часу. «Свій хлопець» намагається зрозуміти особисті

проблеми учнів, яким-небудь чином взяти участь в їх вирішенні. Частина учнів приймає умови гри, включає вчителя у своє коло спілкування, сповідується перед ним, звертається за порадою і допомогою. Інші, навпаки, прагнуть максимально відгородитися від втручання «свого хлопця», тримаються від нього на «безпечній відстані».

«Поради стороннього». Учителя, що дотримується цього сценарію, характеризують такі твердження: «Результати вашого навчання – це ваші проблеми»; «Якщо ви, молоді люди, хочете вчитися, то я готовий вам допомогти. Інакше нарікайте на себе!»; «Свою голову на чужі плечі не поставиш» тощо. Такий учитель не витрачає зусиль на встановлення порядку і дисципліни, мобілізацію уваги і внутрішніх сил учнів, реалізацію індивідуального підходу, стимуляцію пізнавальної активності, розробку нових методів і форм роботи, організацію розвивальних ігор і подібні хитрощі педагогів. Свою функцію він бачить у повідомленні інформації, а її обробка і засвоєння – завдання учнів. Учні зазвичай приймають умови гри і, піклуючись про власну освіту, сідають на перші парти, прагнучи в загальному шумі вловити слова викладача і виконати запропоновані ним завдання, інші – відсторонюються від учителя і навчального процесу, ігнорують навчальні завдання.

«Репетитор». «Репетитор» зазвичай має достатній досвід і широкі знання у своїй галузі, поважливий і коректний у стосунках з учнями, віддає перевагу індивідуальним формам роботи. Своє завдання він бачить не лише в грамотному, логічному, доступному викладі навчального матеріалу, але й у сприянні учням у його засвоєнні і закріпленні. Вчителі-«репетитори» пропонують учням різні прийоми, що дозволяють спростити запам'ятовування фактичного матеріалу (асоціації, умовні символи, алгоритми та ін.), навчають їх навичкам концентрації уваги, суворо стежать за оформленням навчальних робіт. Основний упор вони роблять на репродуктивну діяльність учнів, устигають на уроці розібрати значну кількість вправ, додому пропонують велике за обсягом завдання, домагаються високої успішності і добрих результатів на іспитах. Учні можуть по-різному ставитися до такого вчителя, але, озираючись назад, зазвичай згадують його з вдячністю.

Наведені сценарії «ігор, в які грають педагоги», не вичерпують усіх способів взаємодій учителів і учнів, проте вони певною мірою ілюструють типові схеми їх взаємин. Очевидно також, що не всі педагоги дотримуються якихось сценаріїв у взаємодії з учнями. Одні, наприклад, можуть міняти ролі і реалізовувати різні сценарії

залежно від настрою, стану духу, нюансів у поведінці учнів і інших причин; інші взагалі відмовляються від яких би то не було ігор у стосунках з учнями, віддають перевагу відкритим, природним, щирим стосункам (у дусі К. Роджерса). Але в більшості випадків учитель, як і будь-яка людина, дотримується певного стилю взаємин з учнями, способу дій, набору реакцій на стандартні ситуації, тобто типового для нього сценарію поведінки. Цей сценарій поведінки незалежно від того, буде він названий грою чи ні, може бути описаний і проаналізований з погляду ефективності і продуктивності взаємодії з учнями.

Варто також зазначити, що більшість з наведених сценаріїв виховних ігор з деякою модифікацією можуть використовуватися для опису типових взаємин батьків і дітей. У взаємодіях «учень – батьки» (точніше, дитина – школа – батьки) можна простежити такі варіанти ставлення батьків до школи і, в цілому, до освіти дитини:

«Школа права». Батьки практично повністю приймають правила гри, встановлені вчителем і школою, підтримують усі вимоги педагогів, шкільні традиції, впливають на власну дитину з метою отримання кращих оцінок, призових місць у конкурсах, змаганнях, олімпіадах (за допомогою доступних їм методів – заохочення, покарання, переконання, навіювання тощо). Вони ніколи критично не характеризуватимуть дії вчителя у присутності дитини. Такі батьки регулярно відвідують батьківські збори, стежать за успішністю дитини, емоційно реагують на шкільні успіхи і невдачі, втручаються в процес виконання домашніх завдань. Проте більшою мірою їх хвилюють формальні навчальні результати, а не справжні знання дитини і темпи її особистісного розвитку. Під впливом таких батьків діти зазвичай стають відмінниками або «хорошистами» (переважно – в молодшому шкільному віці).

«Учень правий». Батьки критично оцінюють школу, встановлені нею порядки і традиції, прагнуть по можливості захистити себе і дитину від її домагань і формального оцінювання учня. При цьому вони створюють умови в сім'ї для різнобічного розвитку дитини (привчають до читання, організують різні поїздки, екскурсії, відвідування театрів, концертів, музеїв, виставок). Такі батьки можуть ігнорувати батьківські збори, критично характеризувати вчителів, спокійно реагувати на негативні оцінки школяра, тому що більшою мірою цікавляться реальними знаннями школяра, рівнем розвитку його здібностей, інтелекту в цілому. В спілкуванні з дитиною апелюють в основному

до її логіки, почуттів і «здорового глузду», переконують, радять, засуджують, заохочують, покарання використовують дуже рідко. Діти в таких сім'ях зазвичай досить ерудовані, встигають в основному на «добре» і «відмінно», навчальні результати визначаються інтересами дитини, її взаєминами з учителем, однокласниками й іншими умовами конкретної ситуації.

«Школа права, учень не правий». Батьки сприймають школу як «храм науки», повністю довіряють учителям, суворо відчитують дитину за отримані нею негативні оцінки і дисциплінарні зауваження, причиною яких вважають недбайливість, лінощі, незібраність та інші негативні якості самого учня. Такі батьки зазвичай не в змозі допомагати дитині при виконанні домашніх завдань, не втручаються безпосередньо в процес її навчання, цікавляться формальними результатами. Діти зазвичай у такій ситуації не відрізняються особливими успіхами в навчанні і поведінці, вчаться посередньо.

«Школа не права, учень правий». Батьки завжди і в усьому підтримують тільки дитину, захищають її від «агресивних» учителів, однокласників-недругів, удома створюють тепличні умови виховання. В дітей у таких сім'ях часто виникають серйозні проблеми у взаєминах з педагогами і однолітками, вчаться вони нерівно, відрізняються підвищеною нервозністю, неухважністю, швидкою стомлюваністю. Через погану адаптацію в традиційній школі батьки по можливості віддають дітей у приватні навчальні заклади.

«Школа не права, учень не правий». Батьки незадоволені успішністю, поведінкою дитини, рівнем її вихованості, в усіх невдачах звинувачують школу і дитину. Вони застосовують заходи фізичного впливу, часто карають, ображають дитину, акцентують увагу тільки на негативі, рідко хвалять і заохочують. В арсеналі засобів виховних дій вони віддають перевагу наказам, погрозам, повчанням, кепкуванням, допитам й іншим неконструктивним поведінковим реакціям. У таких сім'ях діти або протидіють батькам і вчителям, або миряться зі своєю роллю «невдахи», «бовдура», «ледаря» тощо.

Варто зазначити, що наведені типи взаємодії не вичерпують усіх можливих варіантів стосунків батьків, учнів і школи, проте вони характеризують види ставлення батьків і дітей до шкільної освіти, що зустрічаються найчастіше.

Стосунки «дитина – дитина»

У стосунках «дитина – дитина» в школі беруть участь зазвичай учні одного класу або однієї паралелі. Для однокласників це найбільш поширений тип стосунків, проте, між однолітками можливі також взаємини за схемою «дорослий – дитина». Клас є формальною групою школярів, об'єднаних загальною метою (здобуттям освіти) і загальною ознакою (віком). Взаємодії учнів у навчальному класі повністю описуються законами комунікації у довільній дитячій групі. В класі, як і в будь-якій соціальній групі, можлива наявність малих груп, формальних і неформальних лідерів, «ізолюваних», «аутсайдерів», активних і пасивних членів групи. Між однокласниками може існувати весь діапазон міжособистісних стосунків від любові, симпатії до антипатії і ненависті.

Особливості взаємодії учнів одного класу багато в чому обумовлені віком школярів. У молодших класах стосунки формуються часто під впливом оцінок учителя, діти зазвичай спілкуються в невеликих групах по 2-3 людини, обговорюють разом поточні справи, грають на перервах, відвідують які-небудь гуртки і секції. Спілкування в основному обмежується межами школи. Групи, як правило, диференційовані за статевою ознакою: дівчатка дружать з дівчатками, хлопчики – з хлопчиками. Дітям властиве прагнення до наслідування, більшою мірою вони прагнуть копіювати зовнішні атрибути одягу, мовлення, поведінки вчителів і батьків. Думка вчителя авторитетна для молодшого школяра. Вже в цьому віці діти можуть проявляти у ставленні до однолітків свої симпатії й антипатії, чуйність, співчуття і, навпаки, мстивість, жорстокість, впадати в стани гніву і відчаю. На думку В. В. Зеньковського, дитяча жорстокість у більшості випадків обумовлена грою, незрозумінням чужих страждань. Але не можна заперечувати випадків, «коли у розпалі соціальної боротьби чуже страждання може викликати прагнення продовжувати це страждання. Почуття співчуття заглушається, перекривається захватом від своєї «перемоги», бажанням насолодитися своєю перевагою» [72, с.328]. Дитячий вік також є найбільш сприйнятливим до навіювань. Надалі навіюваність зберігається, хоча з роками і падає.

У підліткових класах загострюється розподіл груп спілкування за ознакою статі, спілкування ґрунтується на обговоренні поточних подій, спільній діяльності, загальних захопленнях, інтересах, уявленнях, симпатіях і антипатіях. До думки дорослих ставлення критичне. У цьому віці посилюється прагнення школярів до

самоствердження, до визнання іншими, до «дорослості», істотними стають думки однолітків, групи. Підлітки зазвичай відрізняються експресивністю, категоричністю суджень, загостреним почуттям справедливості. Їм також властиве прагнення до організації. Проте, на думку В. В. Зеньковського, школа протиставляє одну дитину іншій, і у дітей неминуче виникають такі антисоціальні почуття, як змагання, заздрість, марнославство. «Система нагород і покарань, – писав В. В. Зеньковський, – вказує на те, що наша школа, згідно зі старим римським принципом, уміє управляти, лише розділяючи і протиставляючи одних іншим» [71, с.148]. Сучасна традиційна школа, на жаль, так і не змогла подолати цього істотного недоліку в соціальному вихованні дітей.

У старших класах потреба в спілкуванні є однією з ведучих, формуються змішані (хлопці і дівчата) приятельські групи на основі загальних захоплень, інтересів, поглядів, ціннісних орієнтацій. У цьому віці спілкування стає також важливим каналом інформації, зростає вплив однолітків, особливого значення набувають емоційні контакти зі значущими іншими. При цьому посилюється потреба в соціальній і просторовій автономії [90, с.129]. Старшокласники відстоюють недоторканість свого особистого простору, цінують самоту. При цьому вони значно частіше за людей старшого віку почувають себе незрозумілими і самотніми, гостро відчувається потреба в дружбі і любові. Спілкування старшокласників часто виходить за межі школи, для них стає найбільш актуальним почуття приналежності до певної спільноти [91, с. 98-99]. Засобом комунікації й ідентифікації стає юнацька мода (одяг, зачіска, мова, музика, комп'ютерні ігри). Юнацтво прагне чимось відрізнитися, щоб притягнути до себе увагу; використовуються для цього в основному зовнішні аксесуари. Юність відрізняється високою емоційністю і в той же час соромливістю, стриманістю у вираженні почуттів. По відношенню до групи старшокласники можуть проявляти як конформну поведінку (схильність поступатися психологічному тиску групи, змінювати свою думку на догоду більшості), так і негативізм (різке неприйняття ідеалів, захоплень, ціннісних орієнтацій групи).

Специфічною особливістю взаємовідносин у навчальній групі є вплив учителя і загального «духу школи» на психосоціальне середовище класу. Вчитель і шкільне середовище впливають на формування певного психологічного клімату у навчальній групі. Вчитель, який вчасно помітив напруженість у стосунках у класі,

негативне ставлення до якого-небудь учня, виникнення протиборчих угруповань, в змозі вплинути на ситуацію і допомогти школярам конструктивно вирішити проблеми і протиріччя, що виникли. «Добре відомо, – писав К. Левін, – що успіх учительки при роботі з класом залежить не лише від її навичок, але значною мірою і від атмосфери, яку вона створює в класі» [113, с. 202-203].

Різні взаємини породжують різні вимоги і нормативні очікування сторін. Це припущення підтверджує у своєму дослідженні С.М. Сулейманова. Вона вивчала специфіку вимог і очікувань школярів різного віку. При цьому вона зазначає, що нездатність педагога задовольнити очікування учнів може породжувати негативне ставлення до самого вчителя, до предмета, що викладається ним, призводити до гострих конфліктів між ними. В ході своїх досліджень вона виокремлює відмінності в очікуваннях молодших школярів, підлітків і старших школярів. Для молодшого школяра, особливо в перші роки навчання, вирішальне значення має особисте, доброзичливе, сердечне, схоже з батьківським ставлення до нього вчителя. Відсутність такого ставлення важко переживається більшістю дітей, підриває у них бажання вчитися, породжує загальне негативне ставлення до навчання і школи. Негативні переживання молодшого школяра можуть вилитися в недисципліновану поведінку, погану роботу на уроці, але ніколи не набувають форми дійсного конфлікту (протиборства) з педагогом. У підлітковому ж віці незадоволення дітей стосунками з учителем починає набувати саме такої форми. Кардинальна зміна у вимогах молодших підлітків до взаємин з учителем пов'язана з появою якнайглибшої потреби в поважливому ставленні з боку дорослого до особистості дитини. Як далі зазначає дослідник, вимоги до професійної майстерності педагога за значущістю взаємно протилежні: для старших ці якості важливіші, ніж для молодших [195, с.149].

З огляду на те, що нормативні очікування у різних вікових груп відрізняються, можна припустити, що і причини конфліктів будуть дещо різнитися. Це пов'язано з тим, що різними є нормативні очікування, властиві цьому віку, отже, будуть різними порушення цих очікувань, а порушення нормативних очікувань, з погляду нормативного підходу, є причиною виникнення конфлікту.

Тісний зв'язок з нормативними очікуваннями має така категорія, як справедливість. Особливої важливості поняття справедливості набуває в педагогічних конфліктах. Як пише В.О. Сухомлинський, найчастіше конфлікт виникає тоді, коли вчитель думає про дитину несправедливо [198, с.185]. Схоже трактування

причин конфлікту дає М.М. Рибаківа. Вона вважає, що конфлікт у педагогічній діяльності часто проявляється як прагнення вчителя посилити свої позиції і як протест учня проти несправедливого покарання, неправильної оцінки його діяльності [177].

Типи шкільних конфліктів залежно від їх сторін

У навчально-виховному середовищі школи можуть виникати різні типи конфліктів залежно від особливостей конфліктуючих сторін: внутрішньоособистісні, міжособистісні, між особистістю і групою, міжгрупові.

Внутрішньоособистісні конфлікти

Внутрішньоособистісний конфлікт характеризується боротьбою приблизно рівних за інтенсивністю, але протилежних за спрямованістю потреб, мотивів, потягів, інтересів особистості. К. Левін розрізняв такі види внутрішньоособистісних конфліктів: 1) конфлікт «прагнення – прагнення» (необхідно вибрати одну з двох приємних речей), класичний приклад – буріданів осел, який не зміг вибрати один із двох оберемків сіна, між якими він знаходився, і помер з голоду; 2) «уникнення – уникнення» (вибирати доводиться з двох приблизно однакових негативних речей, часто за принципом «з двох зол – менше»; 3) «прагнення – уникнення» (один і той же об'єкт одночасно приваблює і відштовхує) [114].

Внутрішньоособистісний конфлікт може набувати різних форм. Однією з найбільш поширених є рольовий конфлікт, коли до однієї людини висуваються суперечливі вимоги з боку значущих інших. Наприклад, до школяра пред'являються вимоги, які він сприймає як несумісні: успішно вчитися, справно виконувати домашні завдання, виконувати домашні доручення, відвідувати заняття в музичній школі, займатися спортом. Перед учителем адміністрація також ставить цілу низку професійних вимог: на високому рівні проводити уроки, займатися самоосвітою, проводити додаткові заняття, виховні заходи, відвідувати збори, брати участь у громадській роботі, займатися на курсах підвищення кваліфікації, відвідувати сім'ї учнів, вивчати педагогічний досвід, впроваджувати інновації і т.д. При цьому в сім'ї до вчителя можуть висуватися інші, практично несумісні з професійними, вимоги: більше уваги приділяти дому, дітям, чоловікові, батькам, отримувати додаткові прибутки і т.д.

Якщо вимоги до навчання або виконання своїх безпосередніх обов'язків не узгоджуються з особистими потребами або

цінностями індивіда, то також може виникати внутрішньоособистісний конфлікт. Наприклад, старшокласник серйозно цікавиться мовами і літературою, надалі збирається вступати до ВНЗ за цим профілем, проте навчається в школі з природничо-науковим нахилом. Він змушений поглиблено займатися фізикою, хімією, біологією, витратити на ці дисципліни час, інтелектуальні, енергетичні ресурси і при цьому істотно менше часу і сил приділяти галузі, яка його цікавить. Аналогічна ситуація може скластися і в звичайній загальноосвітній школі, якщо якийсь-небудь учитель істотно завищує вимоги зі свого предмету, дає непосильні домашні завдання, занижує оцінки, вимагає знання додаткових відомостей, а учні зовсім не мають наміру весь свій час витратити на вивчення однієї дисципліни. Конфлікт може виникнути і у викладача, якщо він змушений максимум часу, інтелектуальних ресурсів, енергії приділяти підготовці та проведенню навчальних занять і при цьому у нього практично не залишається можливості займатися сім'єю, вирішенням власних проблем, самоосвітою і самовдосконаленням.

Внутрішньоособистісний конфлікт може бути пов'язаний з низькою задоволеністю роботою (навчанням), малою впевненістю в собі й організації, стресом. Наприклад, учитель, який отримує низьку зарплату, змушений брати додаткове навантаження, що відображається і на якості його діяльності, і на стані здоров'я, нервової системи.

Причиною внутрішньоособистісного конфлікту також можуть стати суперечності між системою моральних цінностей індивіда і соціально заохочуваними в групі зразками поведінки. Наприклад, учень бере участь в агресивних іграх своїх товаришів, оскільки боїться залишитися в ізоляції і стати об'єктом кепкувань, проте внутрішньо протестує проти подібних розваг. Можливий також інший варіант такого конфлікту, коли виникає суперечність між моральними уявленнями учня і авторитарним тиском учителя. Наприклад, учитель вимагає від учня назвати ім'я винуватця деякої події, засудити іншого учня за скоєний ним проступок, критично оцінити відповідь товариша на уроці.

Конфлікти між особистістю і групою

Конфлікт між особистістю і групою може бути зумовлений тим, що очікування групи вступають у суперечність з очікуваннями окремої особистості. Наприклад, учні класу ставляться байдуже до навчання, задовольняються посередніми результатами, не завжди виконують домашні завдання, протестують проти надто, на їх

думку, завдань. Проте один з учнів класу серйозно ставиться до навчання, повністю виконує всі завдання, отримує відмінні оцінки, інших учнів закликають наслідувати його приклад. У такій ситуації може виникнути конфлікт між учнем і класом (ефект «білої ворони»). Конфлікт того ж типу, але на більш високому рівні особистісного розвитку розглядав А. Маслоу: «Самоактуалізованій людині нікуди подітися від глибокого конфлікту, що є наслідком її власної «елітарності», обраності, врешті-решт. За якими б показниками не порівнювати таких людей з іншими, вони зрозуміло будуть кращі» [128, с.302].

Між особистістю і групою конфлікт виникає у разі, якщо особа займає позицію, відмінну від позиції групи. Наприклад, більшість учнів класу вирішили піти з уроку, а один учень відмовився це робити. Чи, навпаки, клас налаштований на навчання, кваліфікований учитель дає потрібну і цікаву інформацію, проте один з учнів постійно заважає, викликає роздратування і неприязнь в інших учнів. Конфлікт між особистістю і групою може бути пов'язаний з нерозумінням мотивів поведінки особистості, різкими відмінностями в поглядах, уявленнях, інтересах, рівні інтелекту індивіда і групи.

До конфліктів цього роду відносять також «адаптаційні конфлікти» [208, с. 65]. Вони виникають між групою і новачками через порушення ними сформованих групових норм. На думку К. Левіна, перетинаючи межі нової групи, «людина почуває себе не у своїй тарілці і тому стає сором'язливою, загальмованою або ж заходить у своїх діях надто далеко» [113, с. 295]. Невизначеність положення в групі може призвести до того, що людина займає позицію на межі групи. Це характерно для індивідів, що відрізняються від більшості групи соціальною, національною або релігійною приналежністю.

Конфлікт між групою і керівником також належить до цього типу конфліктів. У шкільній практиці це може бути конфлікт між учителем і класом. Такі конфлікти виникають зазвичай у класах, в яких учні є згуртованою групою, дотримуються загальних принципів і відстоюють колективні інтереси. Як приклад можна навести ситуацію заміни педагога, з яким у класу склалися близькі, теплі стосунки, на нового вчителя. У таких випадках часто виникає конфлікт між класом і новим учителем, причому останньому доводиться витратити неймовірні зусилля, щоб заслужити довіру учнів.

Міжгрупові конфлікти

Міжгруповий конфлікт відрізняється тим, що конфліктуючими сторонами виступають вже соціальні угруповання, що мають несумісні цілі і перешкоджають одне одному в їх реалізації. У педагогічних колективах міжгрупові конфлікти можуть зумовлюватися альтернативними позиціями вчителів з актуальних питань, різним ставленням до політики адміністрації, до впровадження інновацій, до отримання певних посад, заохочень та ін. В учнівських колективах конфлікти можуть виникнути на основі відмінностей в оцінці тієї або іншої значущої події, суперництва в прагненні зайняти певне місце, отримати які-небудь дивіденди; за різкого протиставлення інтересів, спрямувань, позицій різних груп учнів. Міжгрупові конфлікти можуть зумовлюватися також приналежністю учнів до різних соціальних груп (за етнічними, релігійними, майновими ознаками, соціальним походженням, місцем проживання, вподобаннями тощо).

Міжособистісні конфлікти

Міжособистісні конфлікти – найпоширеніший тип конфліктів у школі. Це можуть бути конфлікти в діадах: «учень – учень», «педагог – учень», «педагог – педагог», «педагог – адміністрація», «педагог – батьки». В основі цих конфліктів лежать суперечності в системі цінностей, світоглядних позицій, поглядів, думок, установок.

М.Р. Бітянова, Н.І. Самоукіна виокремлюють «організаційні», або «структурні», педагогічні конфлікти – конфлікти між членами педагогічного колективу, які можуть бути наслідком проблем, пов'язаних з організацією педагогічного процесу (розклад занять та ін.); мати інтимно-особистий характер; виникати між учителями початкової школи і середніх та старших класів внаслідок відсутності наступності в змісті та організації навчання в початковій і середній школі [181].

У стосунках «педагог – адміністрація» нерідкі конфлікти, пов'язані з проблемами влади і підпорядкування; інноваційними розробками і їх введенням в освітній процес молодими педагогами.

Конфлікти у стосунках «батьки – педагог» можуть мати статусно-рольовий характер, морально-етичний або бути викликані проблемами влади і підпорядкування.

Завдання педагогів і членів педагогічного колективу – запобігати конфліктам у межах навчально-виховного процесу, для чого необхідно усвідомлювати причини і умови їх виникнення, а також регулярно оцінювати стан педагогічної системи в цілому.

На думку Е. Берна, найбільші проблеми в спілкуванні створюють так звані пересічні трансакції, коли один співрозмовник звертається до іншого за схемою «дорослий – дорослий», а інший відповідає йому за схемою «дитина – батько» або «батько – дитина» [19, с. 20-25]. Наприклад, учитель звертається до учня на рівні «дорослий – дорослий»: «Давай спробуємо зрозуміти, чому ти нічого не робиш на уроці і заважаєш працювати іншим». А учень відповідає класичною фразою на рівні «дитина – батько»: «Завжди я винний, тільки що – відразу Петренко!». Інший варіант відповіді учня на рівні «батько – дитина» (менш поширений): «Ох, Олено Петрівно, невже Ви не розумієте, що Ваш предмет мене абсолютно не цікавить і ніколи надалі мені не знадобиться».

Можливий також і інший тип взаємодії (учитель і учень міняються місцями), коли учень є ініціатором спілкування і звертається до вчителя за схемою «дорослий – дорослий», а учитель відповідає йому за схемою «батько – дитина». Наприклад, учень намагається обговорити проблему, що хвилює його, з учителем, а той відповідає йому традиційною фразою: «Тобі ще рано про це думати» або «У нас так заведено, і нема чого це обговорювати». Іншим прикладом є ситуація, коли учень повідомляє вчителів, що не впорався з розв'язанням задачі (на рівні «дорослий – дорослий»), а вчитель, не задумуючись, коментує: «Ну, ти як завжди, Петренко! Я іншого від тебе і не чекав» (на рівні «батько – дитина»).

Класифікація педагогічних конфліктів

Оскільки педагогічний конфлікт є частковим випадком міжособистісного конфлікту, для нього характерні закономірності і властивості, притаманні міжособистісним конфліктам. З іншого боку, педагогічні конфлікти відрізняються своїми специфічними особливостями. З огляду на ці особливості педагогами і психологами створені різноманітні класифікації педагогічних конфліктів.

Особливості педагогічних конфліктів у школі визначаються специфікою педагогічних ситуацій. Педагогічна ситуація є окремо взятим моментом навчально-виховного процесу, що характеризується системою взаємовідносин його учасників. Педагогічну діяльність можна розглядати як нескінченний ланцюг ситуацій, в яких учитель приймає і реалізує певні рішення.

Педагогічний конфлікт – це кризовий варіант розвитку педагогічної ситуації, який характеризується різким загостренням міжособистісних відносин, підвищенням психічної напруги

учасників навчально-виховного процесу. Його вирішення потребує мобілізації інтелектуальних і емоційних сил вихователя та вихованців. При цьому зустрічаються ситуації, коли ігнорування конфлікту, прагнення його уникнути призводить лише до його затягування, ускладнення, перетворення у важчі, складно вирішувані форми. У таких ситуаціях набагато розумніше дати можливість конфлікту визріти, проявитися у відкритій формі з тим, щоб, управляючи його ходом, можна було б прийти до конструктивного розв'язання проблеми і позитивного результату. Проте досить часто зустрічаються конфлікти (особливо у сфері міжособистісних стосунків), викликані зазвичай суб'єктивними причинами, розвиток яких абсолютно безперспективний, призводить лише до негативних наслідків. Якщо своєчасно вдатися до адекватних педагогічних дій, то можна уникнути небажаного розвитку ситуації.

Учителів, особливо початківцям, важко орієнтуватися в безперервному потоці складних педагогічних ситуацій, розв'язання яких потребує миттєвих адекватних реакцій. Суттєвою допомогою у вирішенні конфліктів може слугувати типологізація педагогічних ситуацій.

У психології та педагогіці розроблені різні класифікації педагогічних ситуацій і конфліктів. Конфлікти класифікуються за статусом учасників: вертикальні (між учителем і учнями, батьками і дітьми) і горизонтальні (між учнями); за формою прояву: відкриті або приховані; за мірою інтенсивності: яскраво виражені і закамуйфльовані; за причинами: породжені об'єктивними і суб'єктивними причинами; за часом дії – затяжні і короткочасні; за значенням: конструктивні і деструктивні [150, с. 71].

К.Л. Лебедева диференціює конфліктні педагогічні ситуації:

за часом: постійні і тимчасові (дискретні, одноразові);

за змістом спільної діяльності: навчальні, організаційні, трудові, міжособистісні та ін. [112, с. 235].

М.О. Новодворська розглядає три типи конфліктів: ділові, особистісні на діловій основі і міжособистісні. Кожен з цих типів класифікується також за джерелом, чинниками виникнення (об'єктивні і суб'єктивні); за типом структури вирішення, впливом на колектив і його окремих членів (конструктивні і деструктивні); за формою вираження [140, с. 26].

Л.В. Симонова виокремлює три групи педагогічних конфліктів у спілкуванні вчителів і старшокласників:

1. Конфлікти, що виникають у процесі навчальної діяльності як реакція на перешкоди у реалізації навчальних завдань. У цьому

випадку між учителем і учнем порушуються взаємозв'язки ділового характеру. Проблема полягає у тимчасовій неможливості досягти консенсусу у процесі узгодження шляхів виконання навчальних завдань.

2. Конфлікти очікувань – виникають у процесі навчальної і позанавчальної діяльності як реакція на поведінку, що не відповідає прийнятим нормам стосунків між учителями і учнями, їх очікуванням один до одного. У цьому випадку порушуються взаємозв'язки «рольового» характеру. Нетактовність учителя, порушення правил педагогічної етики провокують ситуації протистояння.

3. Конфлікти особистісної несумісності – виникають у процесі навчальної і позанавчальної діяльності через особистісні особливості вчителя і учнів, особливості характеру і темпераменту [185, с.60-61]. Вони зумовлюються індивідуальними особливостями вчителя та учнів, що виявляються у нестриманості, брутальності, задержуватості, емоційній нестабільності тощо.

Міжособистісні конфлікти, що виникають між педагогами і учнями, за своїм змістом можуть бути діловими і особистісними.

Ділові конфлікти, на думку М.М. Рибаків, виникають з приводу якості виконання учнями навчальних завдань, успішності, позанавчальної діяльності. О.О. Соколова називає такі конфлікти навчальними, пов'язуючи їх появу з порушеннями ділового характеру. Н. І. Самоукіна вважає, що цей тип конфліктів виникає між педагогом і учнем через слабку навчальну мотивацію, відсутність бажання і інтересу до навчання. На думку В. І. Журавльова, конфлікти у сфері дидактичної взаємодії пов'язані, в першу чергу, з помилками вчителів при виборі методики оцінювання знань і умінь учнів, маніпуляцією оцінками. Причинами незадоволення учнів навчальним процесом є і такі методичні вади в роботі педагога на уроці, як незрозуміле пояснення, несистемний виклад, ускладнена мова, відсутність повторень та ін. [63; 177].

Конфлікти, які виникають у реальному шкільному житті, не завжди представлені у вигляді одного із вказаних типів. Найчастіше вони мають змішаний характер.

Б.С. Гершунський виокремлює два типи педагогічних ситуацій:

1) ситуації, які вимагають прийняття оперативних, невідкладних рішень, безпосередньо пов'язані з повсякденною практичною діяльністю педагога (екстремальні ситуації);

2) неекстремальні ситуації, пов'язані з розробкою довгострокової стратегії педагогічної діяльності [32, с. 55].

Така типологія дає змогу обрати загальну стратегію вирішення конкретної педагогічної ситуації, питання про тактику її розв'язання залишається за межами розгляду.

М.М. Рибаківа поділяє педагогічні ситуації на прості і складні. Прості ситуації вирішуються без опору учнів шляхом організації їх поведінки в школі, у складних ситуаціях виникає протидія школярів [177, с. 43-44]. До складних належать такі види ситуацій:

- ситуації діяльності – виникають з приводу виконання учнем навчальних завдань, успішності, позанавчальної діяльності;
- ситуації поведінки (вчинків) – виникають з приводу порушення учнем правил поведінки в школі і поза її межами;
- ситуації стосунків – виникають у сфері емоційно-особистісних стосунків учнів і вчителів [177, с. 43-44].

С.А. Мустафаєва виокремлює такі групи конфліктів міжособистісної взаємодії у діаді «педагог – учень»:

- дисциплінарний (конфлікти поведінки),
- мотиваційний (конфлікт різноспрямованих мотивів),
- морально-етичний (виникає у сфері спілкування в процесі педагогічної діяльності) [136].

Г.С. Бережна розробила типологію конфліктів на основі дисфункцій професійної діяльності педагогів [19].

Перша група – конфлікти, пов'язані з професійними дисфункціями у сфері навчально-виховної взаємодії. У цій групі можна виокремити конфлікти, пов'язані з порушеннями дидактичної і організаційної функцій, а також функції спілкування.

1. *Конфлікти, пов'язані з порушенням дидактичної функції* – це конфлікти, що виникають через методичні помилки вчителів. Найчастіше це помилки в методиці оцінювання знань і умінь учнів, незрозуміле пояснення, несистемний виклад матеріалу, ускладнена мова, відсутність повторення, сухість подання матеріалу (відсутність прикладів, ТЗН, погане володіння технікою професійного мовлення), невміння пов'язати тему з життям, зацікавити предметом, несподівані контрольні роботи.

2. *Конфлікти, пов'язані з порушенням організаційної функції*. Причинами таких конфліктів стають: погана організація класу, відсутність гнучкості в постановці і реалізації мети уроку, незабезпеченість досягнення поставлених цілей уроку матеріальними засобами і психофізіологічними можливостями учнів; порушення балансу цілей уроку.

3. *Конфлікти, пов'язані з дисфункцією спілкування* – це конфлікти, що виникають через помилки в реалізації

комунікативного компонента педагогічної діяльності. Серед причин цієї групи конфліктів – наказовий тон, крик учителя, підміна ділових стосунків міжособистісними, невинуваті негативні оцінки не вчинку школяра, а його особистісних якостей, відкрите або замасковане порушення педагогічної етики, помилки в тактиці взаємодії, дискримінація відносно окремих учнів.

Друга група – конфлікти, пов'язані з професійними дисфункціями в управлінській сфері. У цій групі виокремлюємо конфлікти, пов'язані з порушеннями організаційної функції і функції спілкування, а також інноваційні конфлікти.

1. *Конфлікти, пов'язані з порушенням організаційної функції* – це конфлікти, обумовлені неоптимальною організацією праці вчителів. Вони виникають через недостатньо чітке розмежування сфер управлінського впливу між адміністраторами школи, незручного розкладу занять, нерівномірного розподілу педагогічного навантаження, класного керівництва, нерівномірної завантаженості вчителів громадськими дорученнями, перекладання на вчителя «чужих» обов'язків, незапланованих (несподіваних) форм контролю за діяльністю вчителя, необ'єктивного або нерівномірного розподілу ресурсів (кабінетів, ТЗН), невдалого підбору вчителів в одній паралелі з погляду їх психологічної сумісності, непрямого «зіштовхування» вчителів.

2. *Конфлікти, пов'язані з порушеннями в соціально-психологічному аспекті управління* – це конфлікти, що виникають через недостатню увагу керівника до соціальних і психологічних аспектів управління: через тяжіння до авторитарного стилю управління, оцінно-імперативного характеру застосування вимог, відсутності індивідуального підходу до вчителів, неадекватності стилю керівництва колективом рівню його соціального розвитку, недооцінки керівником професійного честолюбства педагога, порушення принципів морального і матеріального стимулювання праці вчителя.

3. *Інноваційні конфлікти* виникають через непродумане введення інновацій.

Третя група – конфлікти, пов'язані з професійними дисфункціями у сфері психолого-педагогічного супроводу, з порушенням функції забезпечення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату в школі: конфлікти лідерства, міжгрупові конфлікти, конфлікти між одним учнем і цілим класом, конфлікти, що виникають через непроясненість соціального статусу учня в шкільному соціумі.

С.Ю. Тьоміна виокремлює типи педагогічних ситуацій, що дозволяють, на її думку, технологізувати процес їх розв'язання:

- нормальні ситуації (вирішення проблем відбувається в процесі спільної діяльності вчителя і учнів, їх стосунки продуктивні);

- конфліктогенні (що породжують конфлікт);
- конфліктні [203, с. 177].

У *нормальній педагогічній ситуації* навчально-виховний процес характеризується співпрацею вчителя і учнів, спрямованою на розвиток індивідуальних здібностей, різних сфер особистості кожного учня. З урахуванням функцій учителя (створення найбільш сприятливих умов для особистісного розвитку учнів, обмін інформацією з учнями, консультування учнів та ін.) і функцій учнів (плідна взаємодія з учителем з метою засвоєння знань, формування вмінь і навичок, розкриття природних задатків, реалізація творчих потенцій, прагнення до вдосконалення), нормальні педагогічні ситуації можна поділити на ситуації репродуктивної діяльності і навчально-пошукові, ситуації творчості.

Ситуації репродуктивної діяльності, у свою чергу, диференціюються за критерієм «якість засвоєних знань» (глибина, повнота, систематичність) на негативні, задовільні, позитивні та ідеальні (результати, до яких постійно прагнуть, наближаються, але не досягають).

Навчально-пошукові ситуації, ситуації творчості поділяються на аналогічні групи за можливостями розвитку інтелекту, творчих здібностей учнів. Вирішення кожної з ситуацій полягає в пошуку форм, методів, засобів організації навчально-виховного процесу, що дозволяють переводити педагогічні ситуації з групи негативних у групу задовільних, з групи задовільних у групу позитивних, постійно прагнучи до ідеальних.

Конфліктогенні ситуації можуть перейти як у конфліктні, так і в нормальні залежно від способу реагування вчителя і учнів на ініціатора конфлікту.

Ініціатором конфліктної ситуації може виступати як учень, так і вчитель. У другому випадку, якщо конфлікт викликаний неусвідомлено, то він зумовлений помилкою вчителя, яку, природно, варто визнати і виправити.

Якщо конфліктогенна ситуація викликана учнем, то вчителю може допомогти така диференціація конфліктогенних педагогічних ситуацій, ініційованих учнями.

Тип ситуації	Причини
1. Невиконання навчальних завдань	Педагогічні: відсутність знань, умінь, інтересу. Психосоціальні: відсутність мотивації, особливості психічного стану; недостатній рівень розвитку відповідних здібностей, психосоціальна атмосфера в навчальній групі та ін. Матеріальні: невідповідні соціально-побутові умови.
2. Неправильне виконання навчальних завдань	Педагогічні: відсутність знань, умінь, навичок. Психологічні: особливості уваги, пам'яті, психічного стану, особистісних якостей (недбалість, неохайність, безпечність, лінощі), відсутність мотивів та ін. Матеріальні: неадекватні соціально-побутові умови.
3. Свідоме порушення дисципліни на уроці	Педагогічні: ситуації, обумовлені вчителем. Психосоціальні: емоційна невірноваженість, неадаптивна активність, схильність до агресивної поведінки, соціальна нестабільність, напружена психосоціальна атмосфера в класі та ін.
4. Неадекватна поведінка	Психологічні: емоційна прихильність до вчителя, емоційне неприйняття вчителя, стан афекту та ін.

Приклади ситуацій першого і другого типу широко відомі і зустрічаються практично на кожному уроці. Їх вирішення зводиться до пошуку причин виникнення проблемної ситуації і спроби їх усунення за допомогою психолого-педагогічних засобів.

Ситуації третього типу також достатньо часто виникають у навчальному процесі. Їх можна об'єднати за характерною ознакою у такі групи: ситуація шумового ефекту, ситуація навмисного питання, ситуація пародійності, ситуація невтішного відгуку, ситуація несподіваної позиції, ситуація недоречного предмету, ситуація запізнення, ситуація зухвалої пікіровки та ін. Неадекватна поведінка учня може бути викликана або станом афекту, або проявом досить сильних почуттів, які він відчуває щодо особи вчителя.

Конфліктна педагогічна ситуація характеризується різким загостренням суперечностей у взаємодії педагога і учнів, підвищенням напруженості міжособистісних стосунків.

Як уже зазначалося, перехід нормальних педагогічних ситуацій у конфліктогенні і потім у конфліктні може бути обумовлений як діями вчителя, так і діями учнів. Дією може виступати як словесне висловлювання, жест, так і довільна фізична дія. Дії, що ініціюють конфлікт, називають конфліктогенами. Для конфліктогенів характерна така закономірність: на конфліктоген у свій бік людина прагне відповісти сильнішим конфліктогеном (ескалація конфліктогенів). Ця закономірність ґрунтується на одній з базових потреб людини – в безпеці. Отримавши конфліктоген у свій бік, що сприймається як акт нападу, вторгнення в приватну сферу, людина намагається забезпечити себе, відповівши сильнішою дією. Так, у процесі реакції у відповідь посилюється дія конфліктогенів на опонента і відбувається стрімке зростання напруженості стосунків. У результаті декількох таких трансакцій учасники конфлікту входять у стан афекту і втрачають контроль над ситуацією. Тому вчитель у стосунках з учнями завжди повинен враховувати закономірність ескалації конфліктогенів і тримати ситуацію під контролем.

Авторитаризм учителя, егоїстичні і агресивні прояви з боку вчителів або учнів – поширені конфліктогени в школі. Характерними для авторитаризму конфліктогенами є накази, погрози, зауваження або загальна негативна оцінка особистості учня, різка критика, категоричність, звинувачення, кепкування, сарказм, приниження, підвищення голосу, крик. Конфліктогенами можуть бути також неетичні дії (слова, вчинки), жартування, брехня, перекладання відповідальності на іншого, нагадування про неприємну для співрозмовника ситуацію та ін.

Агресивна поведінка може бути обумовлена особистими проблемами, поганим самопочуттям, підвищеною агресивністю комунікаторів. Агресивність підлітка може виражатися в зухвалій поведінці і спричинюватися прагненням до самоствердження, протестом проти залежного від дорослих, нерівноправного стану. Ігнорування особистих інтересів учасника взаємодії, зневажання його цінностей, принципів, прав, ставлення до нього як до об'єкта і засобу досягнення власних цілей є формами прояву егоїзму. Егоїстичні установки, прагнення до переваги часто відносять до прихованих форм агресії. Внаслідок дії закономірності ескалації конфліктогенів прихована агресія отримує відсіч у вигляді явної і сильнішої агресії [73, с. 71].

Таким чином, у взаємодії з учнями педагог повинен враховувати закономірність ескалації конфліктогенів, знати причини, що їх породжують, ідентифікувати відповідні педагогічні

ситуації і уміти управляти їх розвитком. Тоді він зможе уникнути небажаних конфліктів і знайти ефективні способи вирішення продуктивних конфліктів.

Причини педагогічних конфліктів

Джерела педагогічних конфліктів, їх причини мають багато спільного з причинами інших типів міжособистісних конфліктів. Наприклад, В.Г. Казанська виокремлює такі «зони розбіжностей», в яких можуть виникати джерела педагогічних конфліктів:

1. *Особистісна* – тривожність, напруженість, емоційний зрив, невірноваженість нервової системи, різна спрямованість діяльності, контраст переконань.

2. *Діяльнісна* – небажання виконати роботу до кінця, лінь, неакуратність, відсутність належних навичок.

3. *Міжособистісна* – прагнення зайняти гідне місце серед однолітків, невміння спілкуватися зі старшими (панібратство, грубість), недоліки виховання [76, с.121].

Л.В. Симонова визначає джерела, виходячи з характеру взаємодії між учнями і вчителями. На основі такого підходу вона виокремлює три типи взаємозв'язків учителів і учнів:

1. Взаємозв'язки ділового характеру, що виникають між учителями і учнями з приводу навчальної діяльності.

2. Взаємозв'язки «рольового» характеру, що виникають через необхідність учителів і учнів дотримуватися певних норм, правил і способів поведінки, які відповідають «ролі» вчителя і «ролі» учня.

3. Взаємозв'язки особистого характеру, які встановлюються між учителями і учнями в процесі їх взаємодії і значною мірою визначаються їх особистісними особливостями [185, с.58-59].

Конфлікт між учителем і учнем може зумовлюватися різними причинами. У загальному вигляді вони схожі з причинами будь-яких міжособистісних конфліктів: протиставлення соціально-рольових позицій, цілей, інтересів; психологічна несумісність; наявність внутрішніх конфліктів; відсутність комунікативної культури тощо. Проте для пошуку ефективних способів розв'язання конфліктних ситуацій доцільно конкретизувати ці причини і розглядати їх у контексті педагогічної діяльності. Так, наприклад, конфлікт між учителем і учнем може бути зумовлений такою загальною причиною, як *відмінності в намірах*. В умовах школи досить часто виникають ситуації такого типу: вчитель має намір пояснити навчальний матеріал, а в цей час дві учениці бажають обговорити особисті справи. В цій ситуації учитель розглядає власну розповідь як засіб досягнення мети, проте

школярки ігнорують повідомлення вчителя і сприймають його як перешкоду на шляху до реалізації власних бажань. Ці розбіжності в намірах діяти певним чином пояснюються наявністю суб'єктивних інтересів (мотивів), переконань, особистих очікувань, взаємозв'язків і взаємозалежностей між діями вчителя і учнів. Конфлікт виникає внаслідок того, що дії однієї сторони перешкоджають діям іншої сторони, блокують їх.

Учні зазвичай причини конфліктів вбачають у суперечностях, що проявляються, зокрема, в невідповідності їхніх поглядів і педагога на суть дисципліни («Я тільки обернувся і попросив олівець у друга, а вона вже зауваження в щоденник пише»), в необ'єктивних і неузгоджених критеріях оцінювання результатів навчальної роботи («За семестр виходило 11, а поставили 8»), у відсутності в учителів викладацьких умінь і здібностей («Учитель розповідає нецікаво, на уроці нудно, хочеться хоч з сусідом поговорити»), педагогічної етики і такту («Трохи щось не по ній, відразу починає кричати і лаятися»), в орієнтації на авторитарний підхід («Моя справа навчати, а ваша – мовчати і слухати»).

Практика свідчить, що часто глобальних причин для гострого протистояння між учителем і учнем немає. Багато неприємних ситуацій виникають через *непорозуміння*. Як відомо, один і той же конфлікт «очима учителя» і «очима учня» сприймається по різному. Підліток часто не здатний спокійно реагувати на зауваження учителів і прагне відстоювати свої права, навіть якщо на них ніхто не зазіхає. Педагог, не бажаючи вдаватися до подробиць, нерідко помиляється, даючи оцінку діям учня. Присутність спостерігачів-однокласників тільки погіршує ситуацію. Учень відчуває необхідність «не осоромитися» перед друзями. Вчитель у свою чергу прагне взяти гору, щоб конфлікт набув «виховного» значення і «став наукою» для інших. У результаті виникає загострення, яке може перерости у конфлікт.

Немало педагогічних конфліктів виникає через *несправедливість* учителя, який ставить завищені вимоги до учнів або ж використовує оцінки як засіб покарання порушників дисципліни. Почуття справедливості у дітей дуже загострене. Вони відчувають ставлення вчителя до себе й до інших учнів, і часто причина напружених стосунків криється в тому, що дитина не бачить адекватної, справедливої оцінки своєї праці.

Досить поширені в школі педагогічні конфлікти, джерелом яких є *неуспішність* учня. Причини неуспішності можуть бути різними: труднощі в засвоєнні матеріалу, втома, відсутність конкретної допомоги з боку учителя тощо. Упереджене ставлення,

причіпки, образливі коментарі вчителя нерідко стають причиною поганої успішності навіть здібних учнів, у яких мотивація й інтерес до пізнання починають знижуватися.

Ще однією причиною конфлікту між учителем і учнем можуть бути *порушення педагогічної етики*: нетерпимість до іншого, невміння слухати, нетактовність, грубість. Оскільки соціальний статус учителя в традиційній школі істотно вищий за соціальний статус учня, то нетактовність і грубість з боку учня є швидше виключенням, ніж правилом, і найчастіше є реакцією у відповідь на певні слова або дії учителя. Частіше саме вчителі дозволяють собі робити багатозначні образливі зауваження, колючі коментарі, підвищують голос, зриваючись на крик, принижують особисту гідність школярів, виявляючи нетерпимість до особистої думки та позиції учнів. Такі вчителі, принижуючи учнів, прагнуть піднятися над ними, виявивши свою силу і владу (у цій ситуації програються ролі тирана і жертви). Проте в учнів вони викликають в основному негативні почуття страху, роздратування, неприязні, образи і прагнення помсти, інтерес до навчання різко падає, пропадає бажання ходити до школи.

В основі непростих стосунків учителя з учнями нерідко лежить негативна оцінка останніми не лише професійних, але й особистісних якостей педагога. Чим більш значущим, авторитетним для учнів є учитель, тим рідше виникають конфлікти із ним. *Непрофесіоналізм*, недостатня кваліфікація вчителя, нудні уроки, невміння спілкуватися з дітьми, надмірна жорсткість – усе це викликає протест школярів. У постійній зоні конфлікту перебувають авторитарні педагоги «старого загартування» і сучасні не в міру розкріпачені діти, які мають свою думку з будь-якого приводу.

Дитина, починаючи з першого класу, відчуває певну *тривогу*, знаходячись під постійним тиском з боку вчителів і школи в цілому. Робочий день учня починається зі страху запізнитися на уроки і очікування санкцій, які будуть застосовані вчителем якщо не відразу, то згодом (не пустить на урок, накричить, напише зауваження, поставить «2» за забутий зошит, підручник, циркуль, змінне взуття й інші аналогічні провини). Окрім цих «попередніх страхів», що не мають безпосереднього стосунку до навчального процесу, в ході самого уроку учня переслідують суто «навчальні страхи» (неправильно відповісти; забути вірш, правило; зробити помилку; бути викликаним до дошки; опинитися в смішному становищі; отримати незадовільну оцінку). Тому учень практично постійно знаходиться в стані досить сильного нервового

збудження, що вже само по собі створює конфліктну ситуацію. Відповідно до поглядів К. Левіна, частоту конфліктів у групі визначає «рівень напруги», в якій існує людина або група [113]. У шкільному класі такий рівень напруги залишається практично постійно високим. При цьому особливого значення набуває міра задоволеності базових потреб дитини в умовах школи: в безпеці, в соціальних зв'язках (у любові, ніжності, соціальній участі), у самоповазі, а також наявність певних «ступенів свободи». Незадоволення базових потреб дитини є однією з головних причин педагогічних конфліктів.

До конфліктів також призводить наявність «зовнішніх бар'єрів» (за термінологією К. Левіна), які не дозволяють людині залишити неприємну ситуацію. В ролі зовнішніх бар'єрів у школі виступають обов'язковість відвідування навчальних занять, суворе регламентація навчальної діяльності і поведінки школяра. Міра напруженості і вірогідність конфлікту визначаються також готовністю сторін до прийняття позиції партнера. У практиці школи саме вчитель як більш досвідчений і підготовлений комунікатор повинен сприймати, розуміти і об'єктивно оцінювати позицію учня.

Відомо, що тільки розуміння справжніх причин конфлікту відкриває шлях до їх вирішення. Саме тому пошук і виявлення дійсних причин конфліктів у школі є одним з найважливіших завдань педагогічної конфліктології.

Причини педагогічних конфліктів часто поділяють на об'єктивні і суб'єктивні.

Об'єктивні причини педагогічних конфліктів:

- недостатня міра задоволення базових потреб дитини;
- протиставлення функціонально-рольових позицій учителя і учня (завдання першого – вчити, завдання другого – вчитися; учитель апріорі вважається таким, що розумом, знаннями і досвідом перевершує учня і наділяється владою над ним);
- істотне обмеження ступенів свободи (вимоги жорсткої дисципліни, підпорядкування, відсутність можливості вибору вчителя, предметів, класу, обов'язкове відвідування уроків);
- відмінності в уявленнях, цінностях, життєвому досвіді, приналежність до різних поколінь (проблема «батьків і дітей»);
- залежність учня від учителя;
- необхідність оцінювання учнів учителем;
- ігнорування особистих проблем учнів у формалізованих освітніх системах;

- велика кількість ролей, які змушений грати учень, у зв'язку з чим до нього пред'являється багато різних, часто протилежних, вимог школою, сім'єю, товаришами, іншими значущими людьми;
- соціальна нестабільність та ін.

Суб'єктивні причини педагогічних конфліктів:

- психологічна несумісність учителя і учня;
- наявність у вчителя або учня певних рис характеру, що визначають так звану «конфліктну особу» (агресивність, дратівливість, нетактовність, ехидність, самовпевненість, грубість, жорстокість, прискіпливість, скептицизм тощо);
- відсутність комунікативної культури у вчителя або учня;
- необхідність вивчення того чи іншого навчального предмету всіма учнями і відсутність інтересу до нього у конкретного учня;
- невідповідність інтелектуальних, фізичних можливостей учня і вимог, що пред'являються до нього;
- недостатня компетентність учителя (відсутність досвіду, глибоких знань з предмету, готовності до вирішення конфліктів, низький рівень розвитку певних професійних здібностей);
- наявність у вчителя або учня серйозних особистих проблем, сильної нервової напруги, стресу;
- надмірна завантаженість учителя або учня;
- вимушена бездіяльність учня;
- відсутність самостійності, творчості в навчальному процесі;
- невідповідність самооцінки учня і оцінки, яку дає йому вчитель, та ін. [201].

Передумовами виникнення конфліктогенних ситуацій у навчально-виховному процесі можуть бути також:

- невміння педагога прогнозувати поведінку учнів на уроках, нетерпимість до «перешкод» (несподівані вчинки), що порушують запланований хід уроку (це викликає роздратування і утруднює вибір оптимальної поведінки і тону звернення);
- прагнення педагога зберегти свій соціальний статус за будь-яку ціну;
- оцінювання педагогом не окремого вчинку учня, а його особистості в цілому (ця оцінка може визначити подальше ставлення інших учителів і однолітків, особливо в початковій школі);

- оцінка учня на основі суб'єктивного сприйняття його вчинку і без урахування мотивів, особливостей його особистості, умов життя в сім'ї;
- невміння педагога аналізувати ситуацію і прагнення будь-що покарати учня, який провинився;
- нетерпимість педагога до певних особистісних якостей і поведінки учнів;
- відсутність у вчителя педагогічних здібностей, інтересу до педагогічної діяльності;
- несприятливий психологічний клімат і погана організація роботи в педагогічному колективі.

Учень зазнає труднощів під час щоденного виконання правил поведінки в школі і вимог учителів на уроках, що проявляється в незначних порушеннях дисципліни. Правильно реагуючи на поведінку дитини, педагог бере ситуацію під контроль і відновлює порядок. Поспішність в оцінках учинку часто призводить до помилок, викликає обурення учнів несправедливістю з боку педагога, і тоді педагогічна ситуація переходить у конфлікт.

В.О. Сухомлинський так пише про конфлікти в школі: «Конфлікт між педагогом і дитиною, між педагогом і батьками, педагогом і колективом – велика біда для школи. Найчастіше конфлікт виникає тоді, коли педагог думає про дитину несправедливо. Думайте про дитину справедливо – і конфліктів не буде. Вміння уникнути конфлікту – одна зі складових частин педагогічної мудрості. Попереджаючи конфлікт, педагог не лише охороняє, але і створює виховну силу колективу» [197, с. 185].

Причиною багатьох конфліктів у системі «педагог – учень» є низька комунікативна культура вчителя. При виникненні проблемної ситуації деякі педагоги дозволяють собі різкі слова, докори на адресу учня, некоректні відгуки на адресу сім'ї дитини, особливо дітей з неблагополучних сімей, підкреслюють негативні якості, висміюють перед класом.

Специфічною причиною конфліктів «педагог – учень» можна вважати недостатній професіоналізм педагога як викладача і вихователя, що проявляється в невмінні стимулювати пізнавальний інтерес в учнів до свого предмету, маніпулюванні оцінками, навішуваннях ярликів учням, які не встигають або дозволяють собі висловлювати погляди, що не збігаються з позицією вчителя. Часто вчитель не вважає за потрібне дотримуватися методичних правил, що стосуються побудови уроку. Так, відсутність такої важливої складової уроку, як актуалізація опорних знань призводить до того, що учні, які не пов'язали нові

відомості з попереднім матеріалом, утруднюються з відповідями, дратуючи вчителя, який нібито все зрозуміло розтлумачив. Сухість теоретичного пояснення, відсутність цікавих прикладів, невміння пов'язати тему, яка вивчається, з життям, є передумовами шуму на уроці, недоречних запитань, витівок, що слугують виходом для енергії учнів, яка не знайшла попиту в учителя. Разом з невмінням доцільно використовувати на уроці індивідуальні, групові, колективні форми роботи це призводить до виникнення конфліктних ситуацій.

З боку учнів конфлікт може бути спровокований відсутністю підготовки до уроку (не виконане домашнє завдання, відсутні необхідні на уроці підручник, робочий зошит, інструменти, додаткові матеріали тощо).

Аналіз великої кількості конфліктів свідчить, що конфліктуючі сторони, як правило, не усвідомлюють істинних причин конфлікту, звертають увагу лише на їх зовнішній прояв, наслідки. В цьому випадку спроби їх розв'язання виявляються малоефективними і, як правило, призводять лише до затягування конфлікту.

Як зазначалося, одна з основних причин виникнення педагогічних конфліктів полягає у низькому рівні комунікативної культури вчителя, його неготовності до налагодження конструктивних стосунків з учнями. Найважливішими з погляду попередження та успішного розв'язання конфліктів є такі якості і здібності педагога:

- інтерес до людей, до роботи, товариськість, комунікабельність;
- емпатійність, здатність до співчуття і розуміння переживань учнів;
- гнучкість, оперативне творче мислення, що забезпечує вміння швидко і правильно орієнтуватися в ситуаціях, що змінюються;
- уміння управляти собою, своїм психічним станом, переживаннями (тілом, голосом, мімікою, настроєм, думками, почуттями та ін.);
- здатність до спонтанної (непідготовленої) комунікації;
- уміння прогнозувати можливі педагогічні ситуації (наслідки взаємодії);
- вербальні здібності: культура спілкування, багатий лексичний запас, правильний вибір мовленнєвих засобів;
- здатність до педагогічної імпровізації, уміння застосовувати всю різноманітність засобів дії (переконання, навіювання, «зараження»);
- педагогічна рефлексія процес самопізнання внутрішніх психічних актів і станів, що допомагає розуміти інших.

Рефлексивно-перцептивні вміння педагога утворюють органічний комплекс, націлений на пізнання власних індивідуально-психологічних особливостей, оцінювання свого психічного стану, різнобічне сприйняття і адекватне пізнання особистості учня.

Стилі педагогічного спілкування

Від того, як педагог спілкується з учнями, від його стилю спілкування значною мірою залежить ступінь конфліктогенності шкільного середовища, можливість попередження і розв'язання конфліктів у навчально-виховному процесі.

В.А. Кан-Калик виокремлює декілька стилів педагогічного спілкування, які відрізняються за ступенем конфліктогенності [203].

Найбільш продуктивним є стиль спілкування *на основі захоплення спільною творчою діяльністю*, основою якого є єдність високого професіоналізму та морально-етичних настанов педагога.

Продуктивним є також стиль педагогічного спілкування *на основі дружньої прихильності*. Такий стиль спілкування може бути передумовою успішного здійснення будь-якої спільної діяльності, у тому числі навчально-професійної. Частково його можна розглядати як підготовчий етап до реалізації стилю спілкування *на основі захоплення спільною творчою діяльністю*. Дійсно, дружня прихильність – найважливіший регулятор як спілкування взагалі, так і ділового педагогічного спілкування зокрема. Це емоційно-психологічний стимулятор розвитку взаємин педагога з вихованцями на основі дружби й захопленості спільною справою. Ці два стилі спілкування тісно пов'язані між собою.

Досить поширеним є стиль педагогічного спілкування – *дистанція*. Він може бути притаманний як досвідченим педагогам, так і особливо початківцям. Його суть полягає в тому, що в системі взаємин педагога і учнів соціальна дистанція між ними виступає обмежувачем взаємодії. Проте надмірна дистанція веде до формалізації взаємодії і не сприяє створенню по справжньому творчої атмосфери. Водночас деяка дистанція неодмінно має існувати в системі взаємин «педагог – вихованець». Вона є педагогічно доцільною, оскільки вихованець і педагог мають різний соціальний статус і кожен реалізує свої специфічні соціально-рольові функції. Дистанція в педагогічному спілкуванні

є показником провідної ролі педагога та ґрунтується на його авторитеті.

Спілкування-дистанція за певних умов може трансформуватися в такий негативний стиль спілкування, як *спілкування-залякування*. До нього також іноді вдаються педагоги-початківці через невміння організувати продуктивне спілкування з учнями на основі захопленості спільною діяльністю. У зв'язку з цим молодий педагог часто йде шляхом найменшого опору, обираючи спілкування-залякування або спілкування-дистанцію в граничному його прояві. З погляду творчості спілкування-залякування взагалі не має педагогічної перспективи. Воно не лише не створює такої комунікативної атмосфери, яка б забезпечувала творчу діяльність, а навпаки, надмірно регламентує її, орієнтуючи вихованців не стільки на те, що потрібно й можна робити, скільки на те, чого їм не дозволяється. Це позбавляє педагогічне спілкування взаєморозуміння, необхідного для спільної творчої діяльності.

Не менш негативну роль у спілкуванні з вихованцями відіграє стиль *спілкування-загравання*, яке також притаманне частіше молодим педагогам і пов'язане з невмінням організувати продуктивне педагогічне спілкування. У цьому стилі спілкування проявляється намагання педагога завоювати дешевий авторитет в учнів, що суперечить вимогам педагогічної етики. Поява цього стилю спілкування викликана, з одного боку, намаганням молодого педагога швидко налагодити контакт з вихованцями, потребою бути визнаним класом, викликати до себе симпатію, а з іншого – відсутністю необхідної загальної психологічної і комунікативної культури, умінь і навичок педагогічного спілкування. У результаті педагог заклопотаний не стільки змістовою стороною взаємодії, скільки проблемами взаємин, які набувають гіпертрофованого характеру.

Стиль педагогічного спілкування безпосередньо впливає на емоційну атмосферу під час занять і суттєво позначається на результативності навчальної діяльності учнів.

Знання стилів спілкування необхідно педагогові для самоаналізу своїх контактів з учнями, пошуку помилок і недоліків у взаємодії з ними. Важливо, щоб способи спілкування відповідали мінливим педагогічним ситуаціям. Тому педагогові треба вникати у причини розладів педагогічного спілкування, використовувати тактичні спроби налагодження емоційного контакту з учнями, сприяти формуванню комфортного психологічного клімату у педагогічній взаємодії.

Професійні деформації особистості педагога

Одним із суб'єктивних чинників педагогічних конфліктів можуть виступати професійні деформації педагога. Професійні деформації – це зміни у структурі особистості (ціннісних орієнтаціях, характері, стереотипах, способах спілкування і поведінки), які виникають під впливом тривалого виконання професійної діяльності. Сенситивним моментом для їх зародження є періоди професійних криз, коли фахівець стикається з необхідністю вирішення особливо складних професійних ситуацій. У цих умовах формуються певні поведінкові реакції, які закріплюються, перетворюються на стереотипи, призводять до акцентування відповідних особистісних рис. Домінуючі якості чинять вплив на подальшу поведінку особистості, яка прагне сформувати професійне середовище так, щоб існувала можливість для їх прояву [70; 74].

Професійна деформація – це деформації, які виникають у процесі виконання професійної діяльності і негативно впливають на її продуктивність. Вони породжують професійно небажані якості і змінюють професійну поведінку людини. Розвиток професійних деформацій визначається різними чинниками: різноспрямованими онтогенетичними змінами, віковою динамікою, змістом професії, соціальним середовищем, життєво важливими подіями і випадковими моментами. До основних психологічних детермінант професійної деформації належать психофізіологічні зміни, стереотипи професійної діяльності, стагнація професійного розвитку, акцентуації характеру і психологічні захисти.

Ознаки професійних деформацій класифікують за різними підставами:

- за мірою відхилення від соціальної норми (Б. М. Новіков);
- за мірою вираженості делінквентної поведінки в процесі виконання соціальної ролі;
- за мірою вираженості дисгармонії в розвитку особистості, що перетворює суб'єктів у вузьких фахівців. Ці деформації розрізняють за глибиною деформованості особистості; широтою деформованості особистості (глобальна або парціальна); міри стійкості проявів (тимчасова (випадкова) або постійна (закономірна) деформація); швидкості настання (на ранніх стадіях професійної діяльності або на пізніх).

Вплив професії на особистість можна оцінити, передусім, за його модальністю (позитивний або негативний). Професійна деформація якостей особистості проявляється при негативному

впливі професійної ролі. Відомо, що найбільшою мірою деформація виражена у представників тих галузей діяльності, чия робота пов'язана з людьми, в яких є відхилення від норми у фізичній, інтелектуальній, мотиваційно-вольовій, поведінковій або особистісній сферах (лікарів, педагогів, працівників сфери обслуговування і правоохоронних органів, держслужбовців, керівників, підприємців та ін.).

А.К. Маркова виокремлює такі тенденції професійної деформації [127]:

- відставання, уповільнення професійного розвитку порівняно з віковими і соціальними нормами;
- дезінтеграція професійного розвитку, розпад професійної свідомості і, як наслідок, – нереалістичні цілі, помилкові сенси праці, професійні конфлікти;
- низька професійна мобільність, невміння пристосуватися до нових умов праці, дезадаптація;
- розузгодження окремих ланок професійного розвитку (одна сфера домінує над іншою);
- послаблення раніше наявних професійних даних, професійних здібностей, професійного мислення;
- спотворений професійний розвиток, поява раніше відсутніх негативних якостей, відхилень від соціальних і індивідуальних норм професійного розвитку, що змінюють профіль особистості;
- поява деформацій особистості (наприклад, емоційне виснаження і вигорання, а також неповноцінна професійна позиція);
- припинення професійного розвитку внаслідок професійних захворювань або втрати працездатності.

Професійні деформації порушують цілісність особистості, знижують її адаптивність, стійкість, негативно позначаються на продуктивності діяльності.

Аналізуючи причини, що перешкоджають професійному розвитку людини, А.К. Маркова вказує на вікові зміни, пов'язані зі старінням, професійною втомою, монотонністю праці, тривалою психічною напруженістю, а також кризою професійного розвитку [207].

Дослідники С.П. Безносів, Р.М. Грановська, Л.М. Корнєєва, А.К. Маркова виокремлюють такі професійні деформації [157]:

1. *Авторитарність*, що проявляється у використанні переважно розпоряджень, рекомендацій, вказівок, у нетерпимості до критики, зниженні рефлексії – самоаналізу і самоконтролю фахівця, зарозумілості і рисах деспотизму.

2. *Демонстративність* – якість, що проявляється в емоційно забарвленій поведінці, бажанні подобатися, прагненні бути на видноті, виявити себе. Ця тенденція реалізується в оригінальній поведінці, демонстрації своєї переваги, нарочитих перебільшеннях, розцвічуванні своїх переживань. Демонстративність, визначаючи стиль поведінки педагога, призводить до зниження якості професійної діяльності.

3. *Професійний догматизм*. Розвивається зі збільшенням стажу роботи, зниженням рівня загального інтелекту, обумовлюється особливостями характеру. Педагог націлений на стереотипне вирішення проблем без урахування особливостей проблемної ситуації. Може проявлятися в завищеній самооцінці і самовпевненості.

4. *Домінантність*. Ця риса обумовлена індивідуально-типологічними особливостями особистості. Пов'язана з оцінюванням, здійсненням контролю. Професійна діяльність педагога створює сприятливі умови для задоволення потреби у владі, в пригніченні і самоствердженні за рахунок інших.

5. *Професійна індіферентність*. Характеризується відсутністю емоційної включеності в педагогічну взаємодію, ігноруванням індивідуальних особливостей суб'єктів взаємодії. Ця деформація характерна для педагогів зі слабо вираженою емпатією, що зазнають труднощів у спілкуванні. Індиферентність розвивається з роками як наслідок емоційної втоми і негативного індивідуального досвіду взаємодії з підлеглими і колегами.

6. *Консерватизм*. Проявляється в прихильності сталим методам, формам, способам дій. Стереотипні прийоми поступово перетворюються на штампи і не викликають додаткових емоційних переживань.

7. *Професійна агресія*. Проявляється в тому, що педагог у своїй діяльності не враховує почуття, права й інтереси інших людей. Агресивність виражається також в іронії, кепкуваннях і навішуванні ярликів: «тупиця», «нероба», «хам», «кретин» і т. п. Агресивність зростає зі збільшенням стажу роботи, коли об'єктивно посилюються стереотипи мислення, падають самокритичність і здатність конструктивно вирішувати конфліктні ситуації.

8. *Рольовий експансіонізм*. Проявляється в тотальній зануреності в професію, фіксації на власних проблемах і труднощах, у нездатності і небажанні зрозуміти іншу людину, в переважанні звинувачувальних і повчальних висловлювань, безапеляційних суджень. Ця деформація виявляється в жорсткій

рольовій поведінці за межами організації, характеризується перебільшенням власної ролі і значення.

9. *Соціальне лицемірство* обумовлене необхідністю виправдовувати високі моральні очікування, пропагувати моральні принципи і норми поведінки. Соціальна бажаність з роками перетворюється на звичку займатися моралізуванням, почуття і стосунки стають нещирими.

10. *Поведінковий трансфер* (прояв синдрому рольового трансферу). Суть цієї деформації – у формуванні рис рольової поведінки і якостей, властивих іншим людям.

11. *Надконтроль*. Проявляється у надмірному контролюванні своїх почуттів, орієнтації на інструкції, униканні відповідальності, підозрливості, хворобливій обачності, скрупульозному контролю діяльності інших людей.

Головним профілактичним заходом професійних деформацій особистості є можливість творчої реалізації фахівця, а також розширення варіантів професійних завдань і урізноманітнення кола спілкування.

Типи конфліктних учнів

Як уже зазначалося, причини виникнення педагогічних конфліктів можуть бути пов'язані з деякими особистісними особливостями учнів. Можна виокремити декілька груп «важких» учнів, у взаємодії з якими конфлікти виникають найчастіше.

Порушники середнього рівня – ті, що люблять повеселитися, побешкетувати, але не вміють вчасно зупинитися. З ними можна пожартувати, а іноді й підвищити голос. Можуть спровокувати вчителя на суворі заходи, різкі, образливі, на їхню думку, слова. Якщо такий учень образився, обов'язково на перерві мимохідь варто сказати йому по-дружньому: «Не ображайся, ти мені заважав» або «Пробач, я не хотів тебе образити». Слова й інтонація залежать від конкретного учня.

Поширеною причиною недисциплінованості, особливо у підлітків, є надлишок енергії і невміння раціонально проявити свою ініціативу. У таких випадках під час уроку учням потрібно давати достатнє навантаження, щоб у них не було часу і бажання відволікатися на сторонні справи. Прагнення самоствердитися або проявити себе будь-яким способом, протест проти приниження гідності, поганий приклад товаришів, бездоглядність і ін. – усе це теж може бути причиною або додатковим стимулом прояву недисциплінованості учнів.

Підпільники (шкодливі) – ті, що непомітно заважають на уроці, поширюють плітки, а самі залишаються в тіні. Вчителі таких дітей дуже не люблять і часто, дізнаючись про їхні витівки, втрачають самовладання. З цими учнями найкраще провести розмову наодинці, дати їм зрозуміти: я все бачу. Але не «знищувати морально», залишити шанс реабілітувати себе. Всупереч власним почуттям, ставитися до них з повагою (згідно із золотим правилом виховання: людина стає такою, якою її бачать інші люди).

Горді – учні із загостреним почуттям власної гідності. З ними слід бути особливо делікатними і обережними. Це, як правило, лідери класу. Всі проблеми краще вирішувати тет-а-тет.

Зарозумілі – учні, які претендують на певну інтелектуальну вищість. Це, як правило, діти з інтелігентних сімей. Вони пишуть оригінальні твори, можуть на уроці фізики розповісти якісь маловідомі факти з життя вчених, взагалі, намагаються виділитися своєю ерудованістю, оригінальністю. Однокласники часто їх недолюблюють. Вони ж, оскільки з класом змагатися важко, часто вдаються до суперечок, дискусій з учителем. У такий спосіб намагаються задовольнити свої інтелектуальні амбіції й завоювати авторитет серед однокласників. У суперечках з однокласниками і вчителями таких учнів нерідко підтримують батьки. Виховну роботу із зарозумілими школярами найкраще починати саме з бесіди із батьками. Висловивши належні компліменти на адресу їхніх дітей, роз'ясніть їм, яка доля чекає на них у класі, якщо вони не змінять своєї поведінки. Спільні з батьками зусилля мають спрямовуватися на те, щоб дати учневі зрозуміти: «ти гарний, але не кращий за інших». Залежно від того, наскільки вразливий учень, можна спробувати прийоми від «посадити в калюжу» до «проявити свою компетентність» (розширити і продовжити повідомлену учнем інформацію, дати кваліфікований аналіз його відповіді, письмової роботи тощо).

Тихоні – діти, небезпечні тим, що у певний момент втрачають самовладання. Це трапляється, коли доведені глузуваннями однокласників до відчаю, вони «зриваються» через найменшу несправедливість з боку вчителя. Ні в якому разі не варто йти за класом і ставитися до таких учнів з меншою повагою, ніж до інших. Ставлення вчителя до них має підтримувати їхню віру в себе і слугувати зразком для класу.

Найважчі – грубіяни, нахаби. Як правило, це діти з неблагополучних сімей. Грубість і хамство з сім'ї вони переносять у школу. Ці діти особливо потребують індивідуального підходу. Грубість одних можна подолати м'якістю. Інші пасують перед

твердістю і принциповістю. Найкраще зустрітися з учнем у неформальній ситуації: у поході, під час підготовки вечора. У вихованні таких школярів важливо заручитися підтримкою класу.

Нерідко виникають конфліктні ситуації у процесі взаємодії вчителя з упертими, неслухняними, вередливими дітьми. Вирішуючи ці ситуації, вчитель повинен діяти твердо, бути вимогливим, але одночасно доброзичливим і тактовним. Не потрібно прагнути, як це часом буває у недосвідчених учителів, будь-що «перетиснути» учня і тим більше зламати його волю, вдаватися до погроз і грубого тиску. Не завжди буває виправданою наказова форма звертання до таких учнів, у певних випадках більший виховний ефект досягається ненав'язливою і делікатною порадою. Іноді доцільно дати можливість упертому учневі вчинити по-своєму, щоб пережити невдачу і на ділі переконатися у безрозсудності своєї поведінки. Уникаючи надмірної суворості у поводженні з упертими учнями, водночас не слід вдаватися до умовлянь і прохань, односторонніх поступок з боку вихователів.

Для розв'язання конфліктів з упертими учнями потрібно знати причини їх поведінки. Це можуть бути: невдало виражене прагнення школяра до самостійності, неправильне розуміння ним упертості як прояву сили волі і принциповості, бажання протистояти утискам його особистості деякими дорослими, перезбудження від великої кількості яскравих вражень, перевтома, важкі переживання. Основний шлях профілактики і викорінення упертості – усунення причин, що викликають цей недолік, врахування потреб і інтересів учня, організація правильного режиму навчання і відпочинку, нормальні взаємовідносини в сім'ї і школі, розумна вимогливість, включення в колективну діяльність.

Загальні правила конструктивної поведінки вчителя в конфліктній ситуації

У конфліктних ситуаціях, що виникають у процесі взаємодії з учнями, вчителеві важливо дотримуватися низки загальних правил або «законів»:

Перший закон: пізнай учня – можливість конфлікту з ним пропорційна твоєму незнанню.

Другий закон: враховуй присутність «глядачів», учень часто «грає на публіку».

Наслідок перший: не виставляй учня посміховиськом перед однокласниками.

Наслідок другий: розмовляючи (з'ясовуючи стосунки) у класі з одним, ти розмовляєш з усіма.

Наслідок третій: намагайся вирішити конфлікт сам, не залучаючи третіх осіб: директора, завуча, шкільного психолога, класного керівника, батьків.

Третій закон: ти вчитель, старший і більш досвідчений, будь мудрішим; якщо є можливість стриматися, не втративши власної гідності, – стримайся.

Наслідок перший: дитина є дитиною, вона й реагує як дитина; ти – дорослий, реагуй як дорослий.

Наслідок другий: не чекай, що учень буде тобою, він – не ти; у нього своя версія подій, він непередбачуваний, не очікуй, що він поведеться так, як вчинив би на його місці ти або інша дитина.

Наслідок третій: не стався до учня як до дитини, особливо починаючи з п'ятого класу.

Закон четвертий: не затягуй конфлікт, намагайся розв'язати його якнайшвидше. Тривалість конфлікту пропорційна важкості його розв'язання.

Поправка перша: іноді «розв'язок» конфлікту полягає в тому, щоб нічого не робити: не лізти в душу, дати учневі спокій.

Поправка друга: іноді «розв'язок» – сам конфлікт: ти розкриваєш нажив.

Закон п'ятий, головний: абсолютно істинних і універсальних законів у педагогіці немає. Якщо совість, інтуїція і досвід підказують інше, – порушуй закон.

Конфліктологічний стандарт

У педагогічній конфліктології для визначення норм поведінки педагога в складних ситуаціях використовується поняття «*конфліктологічний стандарт*» – комплекс принципів поведінки, на які слід орієнтуватися в конкретній конфліктній ситуації [131, с. 151]. Конфліктологічний стандарт не виключає своєрідності, індивідуальної гнучкості поведінки педагога. Проте він містить певні обмеження для неприйнятних форм спілкування в конфліктних ситуаціях з метою збереження честі і гідності кожної особистості. Окрім обмежувальних в конфліктологічний стандарт входять і дозвільні принципи. Ось найважливіші з них.

1. *Виключення насильства.* Насильством вважають будь-який фізичний, соціально організований, психічний (словесний, моральний) вплив на людину, який неправомірно знижує її моральний, соціальний (у тому числі правовий) і життєвий статус, заподіює фізичні і душевні страждання; а також загрозу такого впливу. Виокремлюють такі форми насильства: пряме або непряме, структурне (що міститься в структурах соціальних інститутів),

фізичне, психологічне (маніпуляції, погрози, примус тощо), приховане і відкрите насильство. Структурне насильство, на думку багатьох дослідників, є характерною рисою системи освіти, особливо шкільної. Воно проявляється в тому, що вчителі, звикши з традиціями структурного насильства, характерними для суспільства в цілому, часто у своїх взаємовідносинах з учнями проявляють авторитаризм, пригнічують їх особистість, нав'язуючи їй свої думки, ставлення, оцінки і тим самим обмежуючи її права.

Хоча слово «насильство» в українській мові пов'язане зі словом «сила», ненасильство неправильно було б розуміти як цілковиту відмову від примусу. Примус може бути морально-психологічним, соціальним, адміністративним або фізичним, але насильницьким є примус, що здійснюється неправомірно або заради несправедливих цілей. Антитезою насильства у сфері освіти є «педагогіка ненасильства», моральним імперативом якої є сприйняття людини як вищої цінності. Такий підхід є вираженням моральної сили і тому, на відміну від насильства, не вимагає спеціального виправдання. Ненасильство, що розглядається як моральний принцип, передбачає милосердя, взаєморозуміння, терпимість до людських недоліків. При цьому під недоліками розуміються природні, вікові і соціально обумовлені характеристики людей, які, попри їх бажання, утруднюють спілкування.

Принцип відмови від насильства нерозривно пов'язаний з принципом толерантності.

2. Толерантність. Більшість дослідників, відмовляючись від розуміння толерантності як поблажливо-байдужого ставлення до іншого, пропонують розглядати її в контексті таких понять, як визнання, прийняття, розуміння, критичний діалог, тобто як здатність бачити і поважати в іншому саме іншого – носія інших цінностей, логіки мислення, інших форм поведінки, усвідомлення його права бути іншим; зацікавлене ставлення до такої несхожості; уміння бачити іншого «зсередини», здатність поглянути на світ одночасно з двох позицій: своєї та іншого. Толерантність характеризує ставлення особистості до «іншого» в різних його виявах – до того, що знаходиться по той бік межі «своє-чуже». Вона проявляється у визнанні рівноправною іншої реальності – індивідуальних особливостей людей, ідей, цінностей, способів поведінки, які особистість не вважає своїми, близькими собі. На відміну від цього, інтолерантність передбачає визнання тільки своєї реальності: якщо інші люди відрізняються, мають інші погляди, значить, вони щось не розуміють або розуміють неправильно.

У структурі толерантності педагога можна виокремити три аспекти: когнітивний, емоційний і поведінковий.

Когнітивний аспект толерантності полягає в усвідомленні і прийнятті педагогом складності, багатовимірності життєвої реальності і варіативності її сприйняття, розуміння і оцінювання різними людьми, а також відносності, неповноти і суб'єктивності власних уявлень і своєї картини світу. Він проявляється в ситуаціях протиріч – при розбіжності думок, зіткненні поглядів – і дозволяє розглядати їх як прояв плюралізму, багатства індивідуальних сприймань і інтерпретацій. Толерантність, таким чином, пов'язана зі здатністю вчителя при розбіжності в поглядах з учнями не переводити когнітивний «конфлікт» у конфлікт міжособистісний.

Емоційний аспект толерантності педагога проявляється в здатності до співчуття. Встановлення емоційного контакту між суб'єктами спілкування сприяє створенню довірливої і безпечної атмосфери, знижує напруженість і можливість загострення відносин, конфронтації і суперництва. Емоційна складова толерантності має особливе значення через те, що саме в цьому вимірі комунікативної ситуації співрозмовники навіть за розбіжностей у поглядах мають змогу досягти певної спільності, відновити взаємозв'язки. Емпатія вчителя по відношенню до учня є не лише однією з форм прояву поваги, але й індикатором його повноцінної особистісної включеності в спілкування, своєрідною «роботою над собою» в непростому процесі виховання. Повноцінна емпатія є безоцінною і в цьому сенсі толерантною.

Окремою складовою емоційного компонента педагогічної толерантності можна вважати особливий вид емоційної стійкості – «афективну толерантність», суть якої полягає в здатності справлятися з емоційною напругою, терпимо ставитися до складних і неприємних переживань, тривоги, без того, щоб подавляти або спотворювати їх сприйняття. Інший аспект цього виду толерантності пов'язаний з терпимим ставленням до різних (включаючи яскраві, індивідуальні, незвичні форми) емоційних проявів інших людей. Розвинена афективна толерантність дає змогу вчителю краще усвідомлювати як власні емоції, так і переживання учнів, не дратуючись і не приписуючи їм негативного сенсу. Ігнорування і пригнічення емоційної сфери призводить до емоційної інтолерантності педагогів, емоційного вигорання, а згодом і до професійної деформації.

Поведінковий аспект толерантності характеризується конкретними уміннями, серед яких можна виокремити: здатність до толерантного висловлювання і відстоювання власної позиції (Я-

висловлювання); готовність толерантно ставитися до висловлювань інших (сприйняття думок і оцінок інших людей як вираження їхньої позиції, що має право на існування, незалежно від міри розбіжності з власними поглядами); здатність до конструктивної взаємодії (вміння домовлятися, узгоджувати позиції, досягати компромісу й консенсусу); толерантна поведінка в напружених ситуаціях при розбіжностях у поглядах, зіткненні думок або оцінок.

3. *Емпатія* – психологічний механізм пізнання емоційних станів іншої людини через співпереживання. У психології розрізняють емоційну емпатію, засновану на механізмах проєкції і наслідування моторних і афективних реакцій іншої людини; когнітивну емпатію, що базується на інтелектуальних процесах (порівняння, аналогія і т.п.), і предикативну емпатію, що проявляється як здатність людини передбачати афективні реакції іншого в конкретних ситуаціях. Без розуміння іншого навряд чи можна адекватно вибудувати власну поведінку в конфліктній ситуації, а тим більше передбачити поведінку іншого. Емпатійність тісно пов'язана з рефлексивністю педагога.

4. *Рефлексія*. Самопізнання педагогом своїх внутрішніх психічних актів і станів, розуміння самого себе, а також того, як розуміють його інші, необхідне для забезпечення управлінської позиції в конфлікті. Педагогові важливо бути не лише в конфлікті, але й над ним. Позиція спостерігача дозволяє зберегти об'єктивність сприйняття, утримати емоційний стан і здійснити необхідні інтелектуальні операції для визначення необхідної, найбільш ефективної і конструктивної стратегії поведінки в конфлікті.

5. *Фасилітація*. Розвиток і вирішення конфлікту є гострою формою розвитку особистості. У педагогічному конфлікті змінюються попередні і формуються нові стосунки особистості. Більше того, конфлікт – необхідна умова особистісного розвитку. Педагогічно доцільним є ставлення до конфлікту як до форми прояву суперечностей, конструктивне вирішення яких сприяє особистісному зростанню його учасників. Тому одним з провідних принципів поведінки педагога є фасилітація – допомога, сприяння, підвищення продуктивності виховної діяльності на основі визнання суб'єктності учасників педагогічної взаємодії. Фасилітація протиставляється принципу формування, який у свою чергу заснований на визнанні дитини, учня, вихованця об'єктом педагогічного впливу. Найважливішим механізмом фасилітації є

діалогічне спілкування, що використовує техніку активного слухання і адекватного мовлення.

Уміння слухати інших – одна з основних навичок у вирішенні конфліктів, необхідний елемент конфліктологічної компетентності педагога. Розрізняють такі техніки активного слухання:

- *безмовне слухання*, доповнене невербальними знаками уваги, дозволяє показати співрозмовникові зацікавленість розмовою, заохотити його до продовження спілкування;
- *просте повторення* з метою прояснення сенсу сказаного може бути ефективно використане при спілкуванні з людьми у стані агресії;
- *уточнення, прояснення, перефразовування* (короткий виклад слів опонента у власній редакції, але зберігаючи його точку зору) забезпечує по можливості точніше розуміння сенсу сказаного;
- *демонстрація, відображення почуттів іншої людини* дозволяє встановити зворотний зв'язок і показати, що почуття іншої людини зрозумілі і важливі. Це вимагає певної емпатійності (здатності до емпатії, співпереживання, ототожнення себе з співрозмовником, переживання його інтересів і почуттів) і вносить у спілкування теплоту і доброзичливість;
- *підведення підсумків (резюмування)* є своєрідною формою згоди, вираження спільної з опонентом позиції.

Окрім уміння слухати педагогові потрібне володіння прийомами конструктивного висловлювання власної позиції без провокування в опонента агресії або бажання захищатися. Австралійські конфліктологи Х. Корнеліус і Ш. Фейр пропонують ефективний спосіб вираження ставлення до якої-небудь ситуації, що відповідає стратегії оптимального самоствердження – «Я-висловлювання». Таке висловлювання передає об'єктивне ставлення до певного предмета (події, ситуації), представляє предмет (подію, ситуацію) як суто особисту проблему, не містить суб'єктивних оцінок і емоційного забарвлення виразів. Так, висловлювання «Ви мене обманюєте» може посилити протистояння і його доцільніше замінити на «Я-висловлювання»: «Я відчуваю себе обманути».

Таким чином, організація, управління і стратегія завершення педагогічного конфлікту вимагає від педагога професіоналізму у рамках конфліктологічного стандарту, заснованого на принципах відмови від насильства, толерантності, емпатії, рефлексії і фасилітації.

Психологічний аналіз конфліктних ситуацій у взаємодії вчителя з учнями

Основним етапом вирішення проблемної педагогічної ситуації є її психологічний аналіз. В цьому випадку педагог може розкрити причини ситуації з метою попередження її переходу в тривалий, затяжний конфлікт.

Основною метою психологічного аналізу проблемної ситуації є отримання певної інформації про її розвиток. Спонтанне реагування педагога, як і необдумане рішення, може викликати афективну імпульсивну реакцію учня і привести до некоректної вербальної взаємодії (крики, взаємні докори, погрози та ін.). Ситуація стане конфліктною. Наприклад, педагоги, які дотримуються авторитарного стилю спілкування, нетерпимі до будь-якої конфліктної ситуації. Вони вважають її загрозою своєму авторитету. Тому зазвичай конфліктна ситуація, учасником якої є авторитарний педагог, переходить у стадію відкритого зіткнення.

Аналіз ситуації допомагає переключити увагу з обурення вчинком учня на його особу і її прояв у діяльності та стосунках. Якщо зазвичай під час розбору вчинку винуватим виявляється учень, який менш симпатичний педагогові (що є наслідком підміни вчителем об'єктивного вивчення особистісних якостей учня описом його попередніх провин), то психологічний аналіз дає можливість побачити і позитивне, і негативне у вчинках «нелюбимого» учня, конструктивно вирішити ситуацію, виявити стимулюючі чинники для розвитку особистості навіть «важкої» дитини.

Психологічний аналіз допомагає педагогові знайти як варіанти розв'язання, так і можливі шляхи попередження або погашення конфлікту. Вирішення конфлікту на рівні педагогічної ситуації – це найбільш сприятливий вихід для обох сторін. Педагог при цьому може визначити момент можливого переходу ситуації в конфлікт і понизити напруженість, тим самим контролюючи ситуацію.

Погасити конфлікт – це означає перевести стосунки його учасників з афективно-напружених у сферу ділових стосунків.

Аналіз конфліктної ситуації передбачає аналіз усіх ланок (елементів) цієї ситуації. Аналіз ситуації в діаді «педагог – учень» вимагає від педагога наявності розвиненої рефлексивної позиції, сформованих комунікативної і конфліктологічної компетенцій.

Розглянемо три можливі алгоритми аналізу виникаючих проблемних ситуацій.

Перший варіант:

- змістовий опис ситуації, що виникла (конфлікту, вчинків його учасників, місця виникнення, діяльності учасників);
- визначення того, що передувало виникненню ситуації;
- визначення вікових та індивідуальних особливостей учасників, що проявилися в їх поведінці, ситуації, вчинку;
- характеристика ситуації з погляду учнів і педагога;
- визначення особистісної позиції педагога у ситуації, що виникла (ставлення його до учня);
- з'ясування реальних цілей педагога у взаємодії з учнем (хоче тиснути на учня, дистанціюватися від нього, допомогти або ж він байдужий до тих, хто навчається);
- визначення пізнавальної цінності ситуації для педагога (що нового дізнався педагог про учня з ситуації, вчинку?);
- аналіз головних причин виникнення ситуації або конфлікту та його ідентифікація (конфлікт діяльності, поведінки або стосунків);
- аналіз особистості учня: його настрою, установок, активності, міри емоційного збудження; позитивних і негативних якостей; ставлення до колективу, товаришів, педагогів, до спільної діяльності, до самого себе, що проявилися у вчинку.

Другий варіант:

- опис ситуації, її учасників;
- визначення критичного моменту, коли можна було попередити перехід ситуації в конфліктну;
- оцінка педагогом своїх дій (що перешкодило змінити течію ситуації – емоційний стан, присутність свідків, розгубленість, несподіваність?);
- аналіз прийомів впливу, які використовував педагог;
- оцінка прийомів впливу, які використовував педагог, з погляду їх адекватності наявній у нього на початок розвитку ситуації інформації;
- аналіз поведінки педагога в ситуації, його помилок;
- визначення варіантів стосунків з учнем після конфлікту.

Третій варіант:

- опис ситуації або конфлікту;
- визначення причин виникнення проблемної ситуації (внутрішні і зовнішні умови) і її переходу в конфлікт;
- визначення динаміки конфлікту;
- прояснення сенсу конфлікту для кожного з його учасників;
- психологічний аналіз стосунків між учасниками ситуації.

Способи вирішення конфліктів у діаді «педагог – учень»

При виникненні конфліктної ситуації необхідно проявляти по відношенню до учня терпимість, співчуття, співучасть; підтримувати зворотний зв'язок, бути лаконічним, небагато-словним, говорити спокійним тоном і так будувати фрази, щоб вони викликали нейтральну або позитивну реакцію в учня.

На першій (дословесній) фазі прояснення конфліктної ситуації необхідно дати учневі виговоритися, уважно його вислухати, витримати паузу при зайвій емоційності учня; мімікою, жестами підтверджувати своє розуміння проблеми та його стану. По можливості треба зменшити дистанцію, наприклад, наблизитися, торкнутися руки учня.

На другій (словесній) фазі педагогові необхідно звернути увагу учня на його самопочуття, стан; розглянути факти; визнати свою провину (якщо вона є); показати учневі свою зацікавленість у вирішенні проблеми; підтвердити спільність інтересів, цілей і завдань; розділити з учнем відповідальність за вибір рішення; висловити впевненість у тих його якостях, які допоможуть самостійно впоратися зі своїм станом; попросити в учня поради, як поступити дорослому (щоб учень сам вирішив свою ситуацію); пообіцяти підтримку і, якщо є можливість, вирішити питання відразу або зробити це в найкоротші терміни. Найбільш ефективною взаємодією педагога і учнів виявляється у разі орієнтації обох сторін на співпрацю в умовах спільної діяльності.

Частота і характер конфліктів залежать від рівня розвитку класу, навчальної групи як колективу: чим вище цей рівень, тим рідше в ньому трапляються конфліктні ситуації. У згуртованому колективі завжди є загальна мета, а в ході спільної діяльності формуються загальні цінності і норми. У таких колективах мають місце переважно ділові конфлікти між педагогом і учнями, які виникають як наслідок об'єктивних, предметних протиріч у ході здійснення спільної діяльності. Вони мають позитивний характер, оскільки спрямовані на колективну співпрацю і досягнення загальної мети. Діловий конфлікт не виключає емоційної напруженості учасників конфлікту, але при цьому не містить негативного особистого ставлення до предмету розбіжностей. Особиста зацікавленість у загальній справі не дозволяє зводити рахунки, самостверджуватися шляхом приниження іншого. Після конструктивного розв'язання питання, що породило діловий конфлікт, взаємини його учасників нормалізуються.

Конфліктні ситуації у педагогічному процесі, особливо в старших класах, вважаються закономірними і звичними. Їх вирішенню сприяє організація колективної навчальної діяльності учнів різного віку, посилення ділової взаємозалежності між ними.

Проблемна ситуація з учнем, який погано встигає з предмету або «важким» у плані поведінки, вимагає від педагога уваги до особистості дитини, знання особливостей її поведінки в ситуації фрустрації (контрольна робота, підвищена тривожність при відповіді у дошки та ін.), готовності до надання допомоги у виконанні завдання.

Ні в якому разі не можна ставити низької оцінки з предмету за недотримання учнем норм і правил поведінки в навчальному закладі: це сприятиме затяжному міжособистісному конфлікту з педагогом і призведе до зниження інтересу до його предмету.

Зближенню позицій педагога і учня допоможуть деякі *прийоми*:

- називайте учня на ім'я навіть тоді, коли він провинився. Це надає зверненню вимогливо-шанобливого характеру. Варто враховувати, що до підлітків звертаються на ім'я дуже рідко. Почувши своє ім'я, учень автоматично налаштується на довірче спілкування;
- використовуйте невербальні засоби спілкування. У спілкуванні педагога з учнями велике значення мають не лише зміст мовлення, але й інтонація, міміка, тон. Дитина з інтонації відчуває ставлення до неї дорослого, прихований зміст сказаних слів – вона має «емоційний слух». Крик і монотонна мова в спілкуванні з учнями практично не мають сили впливу;
- вчіться слухати і чути учня, налаштовуйтеся на його «хвилю». Деяким учням складно формулювати фрази, відповідати усно перед усім класом. А педагоги мають звичку переривати відповідь уточнюючими питаннями, тривожать учня своїм загальним ставленням, настроєм. Часто педагог не готовий вислухати учня через власну зайнятість, стан здоров'я, і учень втрачає інтерес до дорослого, який не чує його;
- ніколи не докоряйте учневі, особливо підліткові, за неблагополуччя в сім'ї, за поведінку батьків, братів, сестер;
- як засіб попередження і успішного вирішення конфліктів використовуйте прийом «повернення емоцій». Усвідомлення справжнього мотиву вчинку учня дозволяє педагогові абстрагуватися від власних переживань і емоцій, виявити співчуття і співучасть.

Коли педагогові доводиться робити зауваження на уроці, можна використовувати такі прийоми, що дозволяють зняти напругу: жарт, іронія, розіграш, зауваження, подане у вигляді афоризму тощо.

Важлива передумова успіху – знання вчителем стадій, які проходить процес розуміння учнями його вимог.

Першу стадію можна умовно позначити як стадію перевірки мобілізаційної здатності педагога. Учні неусвідомлено відзначають особливості поведінки вчителя, його емоційний стан, здатність правильно оцінити ситуацію, знайти відповідну форму емоційного ставлення до неї, узгоджують з цією формою власні слова, вчинки. Наприклад, молодий учитель розгубився у важкій ситуації, але намагається зробити вигляд, що нічого не сталося. Проте його вчинки позбавлені внутрішньої логіки, не враховується психологічна атмосфера в класі. Учні тонко помічають таку невідповідність, вони бачать усе: як педагог увійшов, його міміку, посмішку. Особливо відзначають його здібності миттєво орієнтуватися в ситуації і оперативно приймати рішення.

Перевірка психологічної стійкості педагога складає зміст *другої стадії*. Йдеться про оцінку вольових якостей, терпіння, наполегливості, уміння домагатися виконання своїх вимог.

Третя стадія – перевірка ціннісних орієнтацій педагога. Тут враховуються його вимогливість, доброта, принциповість, справедливість, уважність, чуйність, чесність, порядність.

Четверта стадія пов'язана з оцінкою таких професійних якостей педагога, як компетентність і методична підготовленість.

На певних етапах розвитку особистості в учнів виникають нові критерії оцінки діяльності педагога. У початкових класах діти сприймають учителя як еталон мудрості і поведінки через самий педагогічний статус: «Учитель завжди правий, учитель справедливий, учитель усе бачить». Вони помічають його промахи, помилки, але сприймають це як окремі випадки: «Так сказала вчителька!».

Підлітки відрізняються від молодших школярів у ставленні до особистості педагога. Вони категорично оцінюють його на підставі вчинків, фраз, емоційних проявів.

Старші школярі більш диференційовано, глибоко і обґрунтовано оцінюють педагога, критичніші, вимогливіші. Їх оцінювання педагога стосується його компетентності як предметника. Тому з перших днів спільної діяльності вчитель має сформувати у старшокласників уявлення про себе як знавця предмету, ерудованого професіонала.

Конструктивному вирішенню конфліктів у взаємодії з учнями сприяє дотримання низки правил:

- толерантно, з інтересом ставтеся до інших думок, навіть, коли вони не збігаються з вашими;
- уникайте в спілкуванні крайніх, жорстких і категоричних оцінок;
- спілкуючись з учнями, намагайтеся бачити і спиратися на позитивне в них; оцінюйте учнів за тим, що вони зробили, а не за тим, чого вони не зробили;
- критика сприймається конструктивніше, якщо компенсувати її конфліктогенність щирою і заслуженою похвалою, що передуює критиці;
- критикувати можна конкретні вчинки і конкретні результати діяльності учня, а не його особистість у цілому;
- критикуючи одного учня, не слід порівнювати його з іншими, кращими; у того, кого критикують, найчастіше виникає почуття неприйняття і ворожість до «кращого»;
- якщо ви критично ставитеся до себе, то й ваша критика учнів сприйматиметься менш конфліктно.

Конфлікти між учнями

Конфлікти між учнями – досить часте явище і, на думку вчителів, є звичайною справою для школи. Конфлікти в учнівському середовищі характерні для всіх поколінь.

Г.І. Козирєв говорить про те, що зниження або збільшення кількості конфліктів між учнями залежить від того, наскільки успішно проходять процеси адаптації дитини до школи, її соціалізації, від характеру сімейних стосунків, того, наскільки сформована система цінностей (духовних, моральних та ін.)[87].

Безпосередні причини виникнення конфліктів між дітьми мають емоційно-особистісний характер. Вони пов'язані, як правило, з особистим сприйняттям того, що відбувається навкруги, з чуттєвою реакцією на поведінку і дії іншої дитини, з розбіжностями в поглядах на правильність ігрових дій, учинків тощо.

Конфлікти між учнями за складом конфліктуючих сторін можна розділити на внутрішньоособистісні, міжособистісні і внутрішньогрупові.

Конфлікти в дитячому колективі також можна класифікувати за формою і мірою зіткнення: протиборство може бути відкритим (суперечка, сварка) і прихованим (дії нишком, маскування

справжніх намірів), спонтанно виниклим і умисним, заздалегідь спланованим або просто спровокованим. Такі конфлікти виявляються або неминучими, до певної міри закономірними, або вимушеними, хоча і необхідними; або нічим не виправданими, позбавленими будь-якої доцільності.

Конфлікти в дитячому колективі можуть виконувати найрізноманітніші функції – як позитивні, так і негативні.

Специфічні причини конфліктів «учень – учень»

Окрім уже розглянутих нами, головною причиною конфліктів між учнями є, на думку Г.Л. Вороніна, відсутність у дітей комунікативних навичок (грубість, хамство, жорстокість, озлобленість)[29]. Дослідження конфліктів типу «учень – учень» показали, що часто вони бувають викликані специфічними причинами зовнішнього і внутрішнього порядку.

До зовнішніх причин можна віднести:

- навчальні перевантаження дітей, загальну стомленість учнів, що ведуть до загострення протиріч;
- зміну шкільного (чи класного) колективу і труднощі адаптації новачків, що виникають при цьому;
- загальну несприятливу морально-психологічну атмосферу в класі.

До внутрішніх причин передусім належить несформована рефлексивність.

Виокремлюють три види рефлексії: ситуативну (актуальну), ретроспективну і перспективну.

Ситуативна рефлексія забезпечує самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвідношення своїх дій з ситуацією і їх координацію відповідно до умов, що змінюються, і власного стану. Поведінковими проявами і характеристиками цього виду рефлексії є час обдумування суб'єктом своєї поточної діяльності; міра розгорнутості процесів ухвалення рішення; схильність до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях.

Ретроспективна рефлексія проявляється в схильності до аналізу подій, що відбулися: передумов, мотивів і причин події; своєї поведінки, допущених помилок.

Перспективна рефлексія співвідноситься з аналізом майбутньої діяльності, поведінки; плануванням, прогнозуванням вірогідних результатів та ін. Її основні поведінкові прояви: ретельне планування деталей своєї поведінки, часте звернення до майбутніх подій, орієнтація на майбутнє.

Важливо враховувати вікові особливості рефлексії. У віці 6-7 років дитина переживає свою унікальність, прагне ствердитися серед однолітків, у неї формується самосвідомість. У навчальній діяльності у школяра складаються уявлення про себе, самооцінка, формуються навички самоконтролю і саморегуляції. Рефлексія проявляється в можливості визначати особливості власних дій і робити їх предметом аналізу, тобто формується здатність самостійно встановлювати межі своїх можливостей [231].

Л.С. Виготський вважав, що в семирічному віці починає формуватися самооцінка як узагальнене диференційоване ставлення дитини до самої себе. Це найважливіший особистісний конструкт, що дозволяє контролювати власну діяльність з позиції норми, вибудовувати свою поведінку відповідно до соціальних вимог. Уявлення про себе в молодшому шкільному віці формується в процесі оцінної діяльності самої дитини, в процесі її спілкування з іншими людьми.

Позитивна самооцінка дитини відіграє важливу роль в успішному навчанні і міжособистісній взаємодії. Дитина з позитивною самооцінкою впевнена в собі і своїх учинках, діях. Багато в чому формування самооцінки залежить від похвали і підтримки дорослих, в першу чергу – батьків і педагогів.

Серйозною причиною, що викликає конфліктні ситуації серед школярів, є невизначений соціальний статус особистості учня в шкільному соціумі. Конформний стан або нестійке становище учня залежить від емоційних стосунків у групі, наявності протиріч у навчальному колективі, від соціометричного статусу в класі.

Кожен учень у класі займає певне соціометричне положення: лідер, якому належить перевага; ті, кого приймають; ті, ким нехтують; знедолені. Положення лідера («зірки», «улюбленчика») робить учня соціально вразливим; а зміна його місця в групі часто призводить до зіткнення з однокласниками. Статус тих, ким нехтують, або знедоленого («біла ворона», «цап-відбувайло», «ізгой»), втрата або відсутність друзів призводять до негативних взаємин у групі, впливають на психічний стан особистості (підвищуються тривожність, негативізм, озлобленість та ін.), що може стати причиною виникнення конфліктних ситуацій у класі.

Завдання педагогів при попередженні, врегулюванні конфлікту в шкільному колективі – навчити дітей конструктивно виходити з конфліктних ситуацій, не доводячи справу до агресивного способу розв'язання проблеми. Тобто створювати умови, що сприяють формуванню коректної поведінки,

партнерських стосунків, умінь узгоджувати дії і конструктивно вирішувати проблемні ситуації.

Конфлікти між дітьми (учнями) і батьками

Проблемі стосунків між дітьми і батьками приділяли увагу представники різних психологічних шкіл і напрямів: А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сатір, А. Фрейд, З. Фрейд, Е. Фромм, Е. Еріксон та ін. Особливе значення мають праці, присвячені періодизації психічного розвитку дитини (Е.К. Васильєва, Л.С. Виготський, М.І. Лисіна, Д. І. Фельдштейн, Е. Еріксон та ін.).

Вікові особливості дітей, кризи того або іншого віку можуть провокувати конфлікти між батьками і дитиною.

В період молодшого шкільного віку змінюється соціальна ситуація розвитку дитини. Вона активно включається в нову діяльність, розширюється коло її спілкування, змінюється соціальне оточення. Учителю для школяра – соціальний дорослий, який виконує певні функції і пред'являє до дитини нові вимоги. Провідною діяльністю цього віку є навчання.

У молодшому шкільному віці зростають можливості довільної регуляції поведінки, дитина здатна у взаємодії і спілкуванні враховувати і брати до уваги погляди і думки оточення: дорослих, однолітків. Починають формуватися досить стійкі особливості особистісного реагування, відбувається вибудовування ієрархії мотивів і цінностей, закріплюються деякі характерологічні особливості, які у багатьох випадках можуть у майбутньому стати джерелом серйозних проблем для школяра.

Основні труднощі, що виникають у дітей в молодшому шкільному віці, багато в чому пов'язані з соціальною ситуацією розвитку. Дисгармонійні стосунки в сім'ї формують у дитини стійкий емоційний дискомфорт, який позначається як на навчальній діяльності (успішності, увазі, пізнавальній активності), так і на її взаєминах з однолітками. А виникаючі проблеми в навчальній діяльності ускладнюють стосунки з батьками.

Численні факти свідчать, що саме в середовищі молодших школярів відбувається найбільша кількість конфліктів, різко проявляється агресивність, що сприяє формуванню асоціальних звичок. Небезпека полягає і в тому, що негативні якості, що з'явилися у дитини, визначають напрям подальшого розвитку особистості і можуть виявитися в новому колективі, перешкоджаючи розвитку нормальних стосунків з навколишнім світом.

Зростання емоційно-психічної напруги в дорослих у сім'ї призводить до подібних відповідних реакцій у дітей. Діти легко переймають зразки агресивної поведінки дорослих. При спілкуванні з однолітками це створює додаткові труднощі, перешкоджає взаєморозумінню і виступає основою для взаємного незадоволення, що слугує передумовою виникнення конфлікту.

На думку О.В. Запорожця, емоційний розвиток дітей є однією з найважливіших умов виховання. Підкреслюючи важливість емоційних переживань дитини при взаємодії з соціумом для її особистісного становлення, О.В. Запорожець акцентував увагу на тому, що раннє неблагополуччя афективних стосунків з близькими дорослими і однолітками створює небезпеку порушення подальшого формування особистості [67].

Причини конфліктів між дітьми і батьками

Емоційні переживання торкаються всіх сфер життя дитини. В зв'язку з цим дослідники говорять про соціально-емоційне неблагополуччя в сфері міжособистісних стосунків (стосунки з батьками, однолітками, значущими дорослими) і неблагополуччя у внутрішньому світі дитини, що безпосередньо впливає на її поведінку і спілкування з оточенням.

Характерними психологічними особливостями, що утруднюють спілкування з однолітками і дорослими, є невірноваженість, збудливість, афективні реакції (гнів, істеричний плач, демонстрація образи), які супроводжуються соматичними змінами, негативізмом, упертістю, непоступливістю, конфліктністю, жорстокістю, стійким негативним ставленням до спілкування, застряганням на негативних емоціях, відчуженням, що приховує невпевненість у своїх силах.

До особливостей внутрішнього світу можна віднести гостру сприйнятливність, вразливість, хворобливу чутливість, наявність страхів, недовірливність. Ці риси часто слугують причиною невдоволення батьків, учителів, викликаючи емоційну напруженість у стосунках і взаємне роздратування. Різноманітні скарги з боку батьків і вчителів на дитину-школяра, з якими стикаються психологи і педагоги початкової школи, мають у своїй основі загальні причини:

- незнання або свідоме ігнорування вікових норм і необхідних умов розвитку дитини;
- різні особистісні проблеми самих дорослих;
- дефіцит спільної діяльності і спілкування з батьками;

- необґрунтовано завищені, з погляду вікових можливостей, вимоги до дитини щодо її довільного управління і контролю за власною поведінкою, психічними процесами, емоціями.

Дисгармонія і дестабілізація сім'ї – підсумок негативних стосунків між подружжям. У результаті тривалого конфлікту у членів сім'ї спостерігаються зниження соціально-психологічної адаптації, відсутність здатності до спільної діяльності. Рівень психологічної напруги в сім'ї має тенденцію до зростання, призводячи до емоційних порушень, невротичних реакцій у її членів, виникнення постійного відчуття занепокоєння у дітей.

В основі конфлікту між дітьми і батьками може бути багато причин: від дрібних дитячих капризів і упертості в дошкільному дитинстві до повного нерозуміння і протистояння в підлітковому і ранньому юнацькому віці. Розберемо дві головні причини.

1. Неправильні виховні установки і уявлення дорослих. Часто у дорослих викликають занепокоєння надмірна захопленість дитини грою і фантазуванням, прояви самостійності й ініціативи (характерні для цього віку), неприйняття (відкидання) дитини дитячим колективом або стійкі труднощі в її спілкуванні з однолітками [22; 63]. Труднощі у дітей молодшого шкільного віку у взаєминах з однолітками найчастіше виникають на ґрунті вже наявного актуального неблагополуччя в розвитку. Наприклад, дитина занадто боязка, затиснута, невпевнена в собі і, як наслідок, неініціативна в іграх і спілкуванні, малоцікава товаришам. У число таких дітей, як правило, потрапляють діти з конфліктних сімей з гостро несприятливою емоційною атмосферою, а також діти з сімей з гіпо- або гіперопікою і деякими іншими дисгармонійними типами виховання.

Інший поширений варіант «непопулярного» школяра – агресивна, погано контролююча свою поведінку дитина, схильна до конфліктів і афективних спалахів. У дітей молодшого шкільного віку може мати місце домінування потреби у визнанні в поєднанні з загальною високою активністю в спілкуванні і малою здатністю задовольнити комунікативні потреби своїх партнерів з гри і спільної діяльності. Непопулярні діти важко переживають свою невключеність у спільні ігри однолітків, що, у свою чергу, вкрай негативно позначається на формуванні у них самооцінки і почуття самоповаги в цілому. Спеціальна допомога в оволодінні комунікативними вміннями зазвичай потрібна дітям з такими особливостями емоційно-особистісного реагування, як висока тривожність і невпевненість у собі, залежність від оточення,

підвищена потреба в схваленні іншими, що виникають внаслідок недостатньо чіткого і гнучкого виховання дитини в сім'ї.

2. Несприятливі умови життя спричиняють розвиток у дітей замкнутості, озлобленості, відчуття самотності, негативного ставлення до навколишніх людей. Відчуження у відносинах між дітьми і батьками, між учнями і педагогами породжує конфліктні ситуації в сім'ї і школі.

Такий підхід може зашкодити розвитку в дітей навичок міжособистісного спілкування, адекватного Я-образу і самооцінки.

Особливості стосунків між підлітками і батьками

У підлітковому віці взаємовідносини дітей з батьками стають іншими, перебудовується система внутрішньосімейних стосунків. Звідси – необхідність адекватних психолого-педагогічних способів управління процесом дорослішання. Особливого значення набуває проблема застосування заохочення і покарання до підлітка з урахуванням соціальної ситуації розвитку, нової провідної діяльності (міжособистісне спілкування), вибору референтної групи, значущого дорослого та ін. Підліток, відчуваючи вороже або байдуже ставлення оточення, виробляє свою систему поведінки і взаємовідносин з людьми. Він стає або злим і агресивним, похмурим, замкнутим, або намагається набути влади над іншими, щоб компенсувати відсутність батьківської уваги і любові. Як відомо, така поведінка обумовлює дезадаптацію підлітка як до навколишнього світу в цілому, так і до умов навчання в школі зокрема [79].

Розглянемо, як формується оцінка батьків. У її структурі виокремлюють три компоненти: емоційний (афективний), когнітивний і поведінковий.

Емоційний компонент відображає сукупність переживань батьків, пов'язаних з дитиною.

Когнітивний компонент пов'язаний з уявленнями батьків про характер, потреби, інтереси і цінності своєї дитини.

Поведінковий компонент визначає стиль поводження з дитиною.

Негативна оцінка дитини батьками породжує в ній уявлення про свою соціальну неповноцінність, непотрібність, перешкоджає формуванню правильної самооцінки. Дефіцит уваги до дитини часто є причиною погіршення її успішності, агресивної і асоціальної поведінки як способу компенсації недостатніх визнання і любові з боку дорослих.

Стосунки «батьки – дитина» завжди мають двосторонній характер. Ставлення батьків до дитини і супроводжуюча його система санкцій як результат оцінки завжди викликають ставлення у відповідь дитини – і до ситуації, що склалася, і власне до батьків. Діти надзвичайно чутливі до поведінки дорослих по відношенню до них. Найбільш стресогенними чинниками, що впливають на адаптивність підлітка і його взаємини з дорослими, є відсутність позитивного інтересу з боку матері, ворожість батька, непослідовність батьківських вимог.

Стилі спілкування батьків з дітьми

Система взаємин між батьками і дитиною характеризується стилем спілкування і лідерства і може розглядатися відповідно до категорій «домінування – підпорядкування», «влада», «відповідальність», «директивність», «авторитетність».

Р.П. Френч і Б.Райвен виокремлюють п'ять видів соціальної влади, що характеризують дитячо-батьківські стосунки в сім'ї [79]:

1) влада винагороди, заснована на контролі поведінки дитини і використанні системи покарань і заохочень;

2) влада примусу, коли суворий і тотальний контроль з боку батьків стосується лише небажаної, забороненої поведінки, яка суворо карається; успіхи, досягнення, соціально схвалювана поведінка дитини залишаються без уваги;

3) влада експерта базується на визнанні дитиною компетентності батьків і готовності до підпорядкування більш досвідченим і умілим керманичам;

4) влада авторитету ґрунтується на повазі до батьків як зразка для наслідування у поведінці і діяльності;

5) влада закону втілюється для дитини в батьках як деякому встановленому соціальному порядку, вони сприймаються як носії соціальних правил і норм поведінки.

Ф. Райс говорить про чотири основні стилі керівництва і спілкування батьків з дитиною [217]:

1) авторитарний стиль передбачає одноосібне ухвалення рішення батьками без урахування думки і позиції дитини;

2) авторитетний, але демократичний ґрунтується на спільному ухваленні рішень батьками і дітьми з урахуванням інтересів дитини;

3) при ліберальному стилі керівництва ініціатива і рішення залишаються за дитиною;

4) хаотичний стиль характеризується непослідовністю, переходом від авторитарних способів взаємодії до ліберальних, демократичних і назад.

Д. Елдер розглядає сім стилів спілкування і взаємодії батьків з дітьми підліткового віку [79]:

1) автократичний стиль – крайній варіант батьківського одноосібного керівництва: виключає участь підлітка як в обговоренні проблем, так і в ухваленні рішень;

2) авторитарний стиль: хоча і залишає за батьками абсолютну владу і необмежене право ухвалення рішень, допускає для дитини можливість висловити свою думку і точку зору, але без права голосу;

3) демократичний стиль: передбачає рівноправну участь батьків і дитини в обговоренні і ухваленні рішення з урахуванням досвіду і міри компетентності кожного;

4) егалітарний стиль: рівність позицій батьків і дитини абсолютизується, їх ролі у взаємодії не диференційовані – відповідно, вікові, індивідуальні, статусні відмінності між ними не враховуються;

5) дозволяючий стиль: характеризується посиленням ролі і впливу дитини, зростанням її активності в управлінні сімейною взаємодією при готовності батьків некритично погоджуватися з будь-яким рішенням, запропонованим підлітком;

6) стиль потурання: право одноосібного рішення передається батьками дитині, а вона вже сама вибирає, чи інформувати батьків про свої дії;

7) ігноруючий стиль: партнери повністю незалежні і дистанційовані один від одного; батьки не цікавляться справами дитини і не беруть у них ніякої участі, а дитина не вважає за потрібне інформувати батьків про свої плани і вчинки.

Дослідження впливу різних стилів керівництва на розвиток особистості дитини і ставлення між батьками і дітьми показали, що найбільш сприятливий вплив на виховний процес чинить авторитетний і демократичний стилі взаємодії, тоді як інші стилі призводять до порушень особистісного розвитку і дисгармонії міжособистісних стосунків батьків і дітей та створюють умови для формування конфліктогенних ситуацій [164].

Авторитарний стиль керівництва, заснований на вимозі беззаперечного підпорядкування, призводить до формування негативізму, протестних реакцій або, навпаки, до надмірної залежності, безініціативності, низької вольової регуляції і

недостатньої самоефективності. Стосунки батьків і дітей пронизані ворожістю, агресивністю, недовірою і відчуженістю.

Стиль ліберального потурання не забезпечує достатньої орієнтації дитини в соціальних очікуваннях, нормах, вимогах, внаслідок чого виступає чинником ризику в генезисі девіантних форм поведінки, соціальної дезадаптації. Атмосфера вседозволеності породжує підвищену тривожність, страхи, сумніви у власній цінності, невпевненість у собі [167].

Особливо несприятливо на розвитку дітей позначається хаотичний, або непослідовний, стиль керівництва і спілкування, що множить негативні наслідки як авторитарного стилю, так і потурання.

Демократичний стиль спілкування передбачає рівноправний діалог, в якому обидва партнери, – і дитина, і батьки – проходять певний шлях особистісного зростання.

Метод конгруентної комунікації як інструмент демократичного спілкування в системі стосунків і взаємодії «дитина – дорослий» заснований на ідеях і принципах гуманістичної психології (А. Адлер, Т. Гордон, Х. Джайнотт, Р. Дрейкурс, А. Маслоу, К. Роджерс). Головна мета конгруентної комунікації – забезпечення психологічних умов для позитивного особистісного розвитку дитини – реалізується через встановлення взаєморозуміння між дитиною і дорослим, формування стосунків довіри і співпраці, поваги і рівності на основі безумовного емпатичного прийняття дитини. Р. Дрейкурс і В.Зольц вказують, що рівність між дорослими і дітьми не означає їх «зрівнювання» за знаннями, уміннями і життєвим досвідом, але означає рівні права на повагу і власну гідність. Така форма спілкування сприяє формуванню позитивної Я-концепції дитини, самоприйняттю і визнанню самоцінності Я, заснованим на адекватному уявленні про свої якості і здібності.

У співпраці батьки повинні стимулювати активність дитини, уникати порад, готових рецептів і рекомендацій. Активність батьків має бути спрямована на те, щоб допомогти дитині намітити можливі шляхи виходу з проблемної ситуації і самостійно здійснити оптимальний вибір її вирішення.

Реалізація зазначених принципів і оволодіння батьками методом конгруентної комунікації вимагають засвоєння низки комунікативних технік: емпатичного активного слухання, ефективною похвали, використання «Ти-висловлювань» і «Я-висловлювань», прийомів розв'язання конфліктних ситуацій.

Конфлікти у діадах «педагог – педагог» і «педагог – батьки»

У педагогічному колективі взаємодія буває двох видів: формальна (функціонально-ділова) і неформальна (емоційно-особистісна). Особливістю педагогічного колективу є те, що більшість шкільних педагогів – жінки, а в однорідних за статтю колективах, за законами соціології, частішають міжособистісні конфлікти, які торкаються ділової сфери і переростають у ділові конфлікти, що не сприяє нормальному розвитку особистості педагога і ефективності освітнього процесу.

Деякі дослідники вважають, що конфліктність є закономірністю функціонування педагогічного соціуму [18].

На думку Р.Х. Шакурова і Б.С. Алішева, можна виокремити дві основні групи чинників, що впливають на конфліктність (чи несумісність) у педагогічному колективі. Це об'єктивні характеристики колективної діяльності, організації, що виражаються в її змісті і способах, і психологічні особливості членів колективу – як функціональні, так і морально-комунікаційні [225].

Причини виникнення конфліктів у діаді «педагог – педагог»

Конфлікти, обумовлені особливістю стосунків суб'єктів педагогічних конфліктів, виникають між такими категоріями педагогів:

- між молодими педагогами і педагогами зі стажем роботи;
- між педагогами, що викладають різні предмети (наприклад, між фізиками і словесниками);
- між педагогами, що викладають один і той же предмет;
- між педагогами, що мають звання, посадовий статус (педагог вищої категорії, керівник методичного об'єднання) і такими, що їх не мають;
- між педагогами початкової і основної школи;
- між педагогами, чії діти вчать в цій же школі, і педагогами, які вчать цих дітей.

Організаційні конфлікти можуть бути обумовлені незадоволенням педагогів рішеннями адміністрації навчального закладу з приводу необ'єктивного або нерівномірного розподілу ресурсів (кабінетів, технічних засобів навчання); невдалим підбором учителів в одній паралелі з погляду їх психологічної сумісності; чи бути результатом непрямого «зіштовхування» вчителів (порівняння класів за успішністю, виконавською

дисципліною, підвищення одного педагога за рахунок пониження іншого або порівняння з ким-небудь).

Конфлікти між педагогами можуть виникати з різних причин: починаючи з проблем шкільного розкладу і закінчуючи інтимно-особистими.

Для більшості шкіл, особливо міських, типовий конфлікт між педагогами початкової школи і викладачами середніх і старших класів, що обумовлений об'єктивними причинами: відсутністю спадкоємності в змісті і організації навчання в початковій і основній школі. Суть взаємних претензій можна визначити таким чином: педагоги-предметники висловлюють думку, що діти, які прийшли до них з молодших класів, недостатньо самостійні і звикли до зайвої опіки дорослого. В свою чергу, педагоги початкових класів з гіркотою говорять про те, що вони витратили багато зусиль, щоб навчити дітей читати, писати, і докоряють учителям-предметникам за недостатність уваги і теплоти до дітей.

Можливість регулювання міжгрупових конфліктів у педагогічному колективі Г. М. Андрєєва бачить у заміні деструктивних, ворожих, негативних стереотипів поведінки, яка актуалізує міжгрупову агресію, конфлікт і перешкоджає встановленню взаєморозуміння, на конструктивні стратегії поведінки [7].

Причини виникнення конфліктів між батьками і педагогом

Конфлікти між викладачами і конфлікти між учителем і батьками мають одне джерело: різноспрямовані моделі виховання, навчання учня (вихованця).

Конфлікт між учителем і батьками виражається у взаємних претензіях з приводу процесу навчання, рівня освіти, ставлення педагога до учня, особистого неприйняття або дитини, або її батьків.

Претензії батьків до педагогів виглядають приблизно так: «Вони часто принижують дітей, ображають їх»; «Учителі всіх дітей ділять на улюбленчиків та інших»; «Учителі думають: раз погано вчиться, значить, хуліган»; «Необ'єктивні і постійно несправедливо занижують оцінки»; «Погано висловлюються про батьків при дітях». Претензії педагогів: «Вони (батьки) занадто високої думки про свою дитину»; «Батьки спираються на свої випадкові і зовнішні спостереження за школою. Ні у що глибоко не вникають. Поверхово судять про вчителів»; «Самі абсолютно не контролюють дитину, не приділяють їй уваги, а приходять з

претензіями до педагогів»; «Вважають, що тільки ми, вчителі, зобов'язані їх дітей учити і виховувати»; «Часто втручаються в навчальний процес. То класний керівник їм не підходить, то вчитель не такий, як належить».

Найчастіше причинами конфліктів між батьками і вчителями є:

- різні рівні загальної і педагогічної культури (особливо небезпечна професійна некомпетентність учителя);
- різні цілі взаємодії, що не узгоджуються з цілями освіти (суперництво, прагнення вчителя ствердити свій професійний статус, а батьків – ствердити свій статус одержувачів освітніх послуг);
- неузгодженість стратегії і тактики виховання («педагогічний різнобій»);
- нерозуміння батьками, педагогами складності навчально-виховного процесу, залежності його ефективності від багатьох чинників (жорстке дотримання плану подачі навчального матеріалу, суворозвітність, відсутність індивідуального підходу та ін.);
- негативне ставлення батьків до школи;
- безвідповідальність сторін (утриманська позиція сім'ї або педагогічного колективу);
- перекладання відповідальності за виховання один на одного;
- погляди «високооплачуваних батьків» на «бідного» вчителя як на людину зі сфери обслуговування, претензії типу «школа, а не сім'я зобов'язана...»);
- зіткнення двох лідерів, що претендують на верховенство своїх поглядів;
- професійна некомпетентність педагога (низький рівень підготовки, завищені вимоги до школярів).

Конфлікти між педагогами і адміністрацією

Надзвичайно важливою складовою професійної компетентності сучасного керівника є конфліктологічна компетентність, яка передбачає набір певних знань і умінь, без яких неможливо забезпечити високий рівень управління колективом, дотримання норм професійної етики, здатність врегулювання конфліктів, що виникають у колективі, конструктивними методами.

Причини виникнення конфліктів у педагогічному колективі

Головними причинами виникнення конфліктів у педагогічному колективі є:

1. З боку педагогічного колективу:

- незадоволення стилем управління (невміння або недостатній досвід керівної роботи у деяких директорів шкіл, відсутність практичного досвіду управлінської діяльності);
- недостатня орієнтація в реальній ситуації всередині педагогічного колективу;
- незадоволення педагогів організацією навчально-виховного процесу;
- незадоволення стилем керівництва;
- незадоволення можливостями для особистісно-професійної самореалізації;
- недостатньо чітке розмежування між адміністраторами школи сфери управлінського впливу, що часто призводить до «подвійного» підпорядкування педагога;
- жорстка регламентація шкільного життя, оцінно-імперативний характер застосування вимог;
- перекладання на педагога «чужих» обов'язків;
- незаплановані (несподівані) форми контролю за діяльністю педагога;
- часта зміна керівництва;
- недооцінка керівником професійного честолюбства педагога;
- нерівномірна завантаженість учителів громадськими дорученнями;
- порушення принципу індивідуального підходу до особистості педагога.

2. З боку адміністрації:

- упереджене ставлення педагога до учнів;
- систематичне заниження учням оцінок;
- самовільне встановлення педагогом кількості і форм проведення перевірки знань учнів, не передбачених програмою, що різко перевищують нормативне навчальне навантаження.

Зазначимо конфліктогенні чинники педагогічного процесу: високий рівень напруженості педагогічної праці; стійкий інерційний характер конфліктів, що трапляються; робота учасників навчально-виховного процесу в режимі інтенсивної конфліктності; підвищений емоційний тонус, що призводить до зниження ролі

інтелектуального компонента; стресонасиченість взаємин педагогів і адміністрації школи, що пов'язано з постійним оцінюванням і контролем їх професійної діяльності; проблеми у внутрішньому стані педагогів; незбалансованість неформальних і формальних стосунків у шкільному колективі.

Усе це, а також вибір адміністрацією авторитарного стилю управління, прагнення максимальне використовувати адміністративний ресурс, невміння поводитися конструктивно в конфліктних ситуаціях – головні причини конфронтації в педагогічних колективах у діаді «педагог – адміністрація».

Конструктивною функцією конфлікту між педагогами і адміністрацією є те, що конфлікти дозволяють виявити протиріччя, які існують у колективі, недоліки в роботі, розкривають справжнє положення членів колективу; конфлікти мобілізують керівників на пошук оптимальних шляхів їх вирішення.

Поняття «конфлікт» тісно пов'язано з поняттям «сумісність». Конфлікт є передусім такою формою вираження ситуаційної несумісності, яка має характер міжособистісного зіткнення, викликає образу, неприязнь, протест, небажання спілкуватися з супротивним суб'єктом.

Міжособистісний конфлікт у педагогічному колективі найчастіше проявляється в порушенні нормального спілкування або в повному його припиненні. Якщо при цьому спілкування і має місце, то воно є деструктивним і тільки посилює несумісність.

Найбільш типовим приводом для конфлікту є порушення одним з членів колективу встановлених норм трудової співпраці і спілкування. Тому чим чіткіше визначені норми співпраці (зафіксовані в офіційних документах, у вимогах керівників, в громадській думці, звичаях і традиціях навчального закладу), тим рідше створюються умови для виникнення суперечок і конфліктів серед учасників спільної діяльності. Зазначимо, що спільна діяльність і загальні цілі сприяють виробленню єдиних норм і вимог, уміння узгоджувати свої дії з діями інших.

Під час керівництва педагогічним колективом варто враховувати конфліктність окремої особистості або групи. Під конфліктністю розуміють частоту (інтенсивність) конфліктів, що виникають за участі цієї особи або групи. Можна виокремити дві основні групи чинників, що впливають на сумісність людей у колективі: об'єктивні характеристики колективної діяльності і психологічні особливості членів колективу.

Причиною багатьох конфліктів керівники шкіл вважають низький рівень комунікативної культури, порушення етичних норм педагогом (неконструктивна критика учнів, докори на їх адресу, докори за неблагополуччя в сім'ї, висміювання перед однолітками та ін.).

Конфлікти, що традиційно виникають у діаді «педагог – адміністрація», бувають пов'язані з проблемами влади і підпорядкування. Останнім часом до них додалися і конфлікти, обумовлені введенням різноманітних нововведень.

Н.В. Голубєва вважає, що рівень конфліктності в колективі між підлеглими і керівниками вище, коли останні не беруть безпосередньої участі в основній, професійній діяльності очолюваного ними колективу, а виконують лише адміністративні функції [18].

Педагогічні конфлікти у вищій школі

Педагогічні конфлікти у вищій школі мають певні особливості, пов'язані із специфікою педагогічної діяльності та відмінностями у віці та статусі суб'єктів взаємодії. Студентський вік характеризується інтенсивним психічним, особистісним й інтелектуальним розвитком. Основні досягнення цього віку пов'язуються дослідниками з входженням молодих людей у різні соціальні групи і засвоєнням нових ролей, формуванням соціально відповідальної поведінки.

У конфліктах, що виникають між викладачем і студентом або групою загалом, потрібно враховувати вікові психологічні особливості юнаків і дівчат. Студенти мають обмежений життєвий досвід, схильні до максималізму, перебільшеної оцінки власної думки, довірливо і водночас критично налаштовані по відношенню до старших. У цей період активно розвивається світогляд, формується Я-концепція, з'являється прагнення до незалежності, індивідуальності, оригінальності. Вікові особливості накладають відбиток на міжособистісні конфлікти студентів.

Студентський вік – це період активного входження в доросле життя, засвоєння розмаїття соціальних ролей дорослої людини і опанування функціями майбутньої професійної діяльності. Проте кризи і суперечності юнацького віку в поєднанні з високим інтелектуальним навантаженням та інтенсивним студентським життям часто призводять до підвищення рівня емоційності і пристрасності, вразливості й образливості. Цей конфліктогенний стан, з одного боку, посилюється невисоким соціальним статусом студента, рівнем його суспільного визнання, а з іншого –

недостатнім життєвим досвідом (у т.ч. вирішення конфліктів), неадаптивністю поведінки в нових умовах. Конфліктна ситуація може бути спровокована також невдоволенням студента собою або, навпаки, думками про свою винятковість.

Соціалізація сучасної молоді проходить на тлі соціально-економічних трансформацій суспільства, які створюють нові проблеми і ускладнюють цей процес. Невизначеність майбутнього, включаючи матеріальний добробут, викликає у студентів стан тривожності, роздратованості, оскільки зачіпає їх глибинні інтереси, соціальний статус, престиж, упевненість у завтрашньому дні. Це, у свою чергу, може призводити до виникнення різних за глибиною і змістом міжособистісних конфліктів, які не лише погіршують самопочуття молодих людей, викликають невдоволення навчанням, але й негативно позначаються на їх особистісно-професійному становленні. У зв'язку з цим проблема міжособистісних конфліктів у взаєминах студентів, визначення їх причин, особливостей, шляхів і способів врегулювання набуває особливого значення.

Чинники виникнення конфліктів у студентському віці

Дослідники виокремлюють чотири типи суперечностей, що викликають конфлікти в молодіжному середовищі:

1) суперечності, обумовлені соціально-віковою нерівністю – молоде покоління відчуває «комплекс неповноцінності» і конфліктує з дорослими через несприйняття адміністративно-командних принципів виховання, максимальне використання системи покарань і недооцінку ролі заохочень;

2) суперечності, що виникають на тлі зростаючих потреб і недостатніх можливостей для їх задоволення (соціальне невизнання молоді особи, результатів її діяльності; завищені соціальні очікування з боку суспільства по відношенню до молоді; криза ціннісних орієнтацій молоді);

3) суперечності, пов'язані з соціально-психологічною своєрідністю молоді, яка несе в собі потенціал конфліктності, обумовленої схильністю до «вибухової» реакції на зовнішні перешкоди і подразники; молодь відрізняється ініціативністю, чуйністю, безкорисливістю, максималізмом і водночас підвищеною образливістю;

4) суперечності, пов'язані з ідеалізованим сприйняттям зовнішнього світу – недостатня підготовка до життя в суспільстві стикається з практикою реального життя, що викликає кризу

життєвих цілей, конфлікт цінностей, інтересів, масову соціальну девіантність у поведінці як форму вияву сучасних молодіжних конфліктів [223].

На конфліктність студентів, за свідченням В.І. Журавльова, суттєво впливають ситуації, пов'язані з неблагополуччям у побуті: транспортні незручності, недосипання, низька культура побуту в гуртожитку, перевтома, брак коштів тощо. Дослідник відзначає також, що конфліктогенними чинниками у ВНЗ можуть бути особистісні особливості викладачів, їх професійний рівень, погана організація навчального процесу, запущений стан аудиторій, особистісні особливості студентів і матеріальні проблеми [63].

Дослідження Г.В. Михайлової показали, що причини конфліктів у студентському середовищі можна розділити на чотири групи: особистісні, соціально-психологічні, організаційно-педагогічні і соціально-економічні [135].

Особистісні особливості студентів є найбільш типовими причинами конфліктів: відмінності між інтересами і життєвими цінностями, характерами, темпераментами, поглядами; небажання або нездатність членів групи зрозуміти іншого, надати допомогу, поважати чужі інтереси і думки, зважати на них; грубість, безтактність, агресивність, обман, кепкування, зневага тощо.

До соціально-психологічних причин виникнення конфліктів серед студентів можна зарахувати відсутність згуртованості, стосунки антипатії, конкуренцію, боротьбу за лідерські функції в групі та ін.

До організаційно-педагогічних причин конфлікту належать такі, як несправедлива оцінка викладача, лояльне або упереджене ставлення викладача до окремих членів групи та ін., тобто недоліки в організації навчальної діяльності та спілкування з студентами.

Причини четвертої групи – соціально-економічні, такі як відмінності в економічному стані, соціальному статусі студентів, – зустрічаються рідше за інші.

Пристосування до нових життєвих умов значною мірою залежить від особистісних якостей студента. Він застосовує раніше набуті навички і способи поведінки, які не завжди виявляються успішними. Відмінності в моральних установках, нормах, цінностях часто призводять до виникнення міжособистісних конфліктів. У студентській групі існують свої взаємини, еталони і норми поведінки, групові цінності та соціально-психологічна атмосфера. Приводів для виникнення конфліктних ситуацій досить багато: особисте суперництво, успіхи або невдачі в навчанні,

суперництво за увагу викладачів або осіб протилежної статі, матеріальне становище, нездатність уживатися з іншими людьми через особливості характеру, досягнення в спорті, науковій діяльності тощо.

Критичним у плані виникнення міжособистісних конфліктів є перший курс, на якому відбувається соціально-психологічна і дидактична адаптація студентів. Перебудова, пов'язана з початком навчання, – складний і комплексний процес, який залежить від багатьох чинників, у тому числі психофізіологічних. У цей період молода людина намагається пізнати себе, оцінити свої можливості, встановити позитивні стосунки з навколишньою дійсністю, яка не завжди буває прихильною, наслідком чого може бути виникнення невротичних відхилень. Усі ці процеси відбуваються на тлі трансформації сучасного суспільства, зміни економічних, політичних і культурних цінностей. Соціальні проблеми посилюються внутрішньоособистісними і ставлять молоду людину у складні життєві обставини, підвищують ймовірність виникнення міжособистісних конфліктів або конфліктів із групою.

Конфлікти в групі несуть у собі як позитивний, так і негативний потенціал. Вони можуть або руйнувати структуру групи, або сприяти її згуртуванню, розвитку групової динаміки. Роль конфлікту у внутрішньогруповій адаптації залежить від предмета протистояння і типу соціальної структури.

Типи конфліктів у студентському середовищі

На думку Т.В. Черкасової, до типових конфліктів на етапі навчання у вищій школі належать:

- конфлікти через невміння контактувати;
- конфлікти, що виникають внаслідок неадекватного сприйняття сторін, безтактності у спілкуванні, необ'єктивності оцінювання знань (істотну роль у конфлікті відіграє особистість конфліктогенного викладача);
- конфлікти, викликані різними домаганнями: завищеною самооцінкою, потребою у визнанні, неадекватністю сприйняття, небажанням рахуватися з думкою інших;
- конфлікти, що базуються на соціальних установках, на схильності особистості діяти певним чином;
- конфлікти, що будуються на принципі протиріч, – конфлікт батьків і дітей та ін. [223].

У дослідженні А.Ю. Смоленцевої серед причин конфліктів у ВНЗ найбільш поширеними виявилися:

- неадекватність оцінок і самооцінок як студентів, так і викладачів;
- відмінності в ціннісних орієнтаціях;
- внутрішньоособистісні конфлікти студентів;
- низька культура спілкування;
- незнання ефективних соціальних і педагогічних технологій, що забезпечують згуртованість колективу, взаєморозуміння між суб'єктами освітнього процесу;
- особистісні особливості: характер, темперамент, манери тощо [186].

О.В. Глухова і О.Ю. Красова залежно від взаємодіючих суб'єктів конфлікти у студентському середовищі поділяють на чотири типи: 1) студент – викладач; 2) студент – студент; 3) студент – навчально-допоміжний персонал; 4) системні [34].

Тип конфлікту «студент – викладач». На думку студентів, характер таких конфліктів визначається особистістю педагога, його установками і ставленням до діяльності. Найчастіше причинами конфліктів з викладачами студенти називають:

- несправедливість, упередженість викладачів на заняттях і іспитах;
- зарозумілість, принизливе ставлення до студентів, невірноваженість викладачів;
- некомпетентність, недбале ставлення до занять, неефективна організація викладання.

Описуючи конфлікти цього типу, студенти вказують на невірноваженість викладачів, які «кричать на студентів», «принижують, ображають», «демонструють зарозумілість», «амбітність», «не прагнуть зрозуміти студента і переносять на нього свій поганий настрій». Викладачі, у свою чергу, звертають увагу на «хамство» студентів, прагнення схитрувати, безвідповідальність і небажання відповідати своєму статусу. Слід зазначити, що можлива суб'єктивність взаємних оцінок не знімає проблеми професійної поведінки викладача.

Наслідком таких конфліктів може бути «емоційне відчуження» студентів від викладача. Не виключені і крайні форми студентської реакції – скарги в деканат, ректорат, навчальну частину, вимоги прибрати невідного викладача і замінити його іншим.

Тип конфлікту «студент – студент». Студенти вказують на низку причин виникнення конфліктів цього типу:

- особистісне нерозуміння;
- інтелектуальне суперництво;

- заздрість;
 - неефективна організація навчального процесу;
 - внутрішньогрупова ворожнеча;
 - нахабність, зухвалість, безпардонність.
- Респонденти так описують конфлікти між студентами:
- «відкрита ворожнеча, неприязнь одних студентів до тих, у кого краща успішність, хто розумніший»;
 - «однокурсники «сідають на шию», вважаючи, що їм зобов'язані допомагати в навчанні»;
 - «дратує те, що студенти не вміють узгоджено працювати на заняттях»;
 - «демонстрація свого матеріального становища».

Тип конфлікту «студент – навчально-допоміжний персонал». В описі таких конфліктів відзначається грубість працівників деканатів, лаборантського складу кафедр, співробітників бібліотек. Характерні висловлювання на зразок: «неінтелігентність, грубість персоналу», «принижуюче і деспотичне ставлення деканату до студентів», «необґрунтований крик лаборантів» тощо.

«Системний конфлікт» пов'язаний із загальними кризовими процесами, що відбуваються в суспільстві. Можна виокремити два його різновиди:

1) пов'язаний з комерціалізацією вищої школи:

- «коли мені вказують, що я платний студент, таким чином непрямо у мене забирають права, якими користуються бюджетні студенти»;
- «утиск прав бюджетних студентів у порівнянні з комерційними»;
- «чіткий розподіл між «платниками» і «бюджетниками»;
- «до студентів престижніших спеціальностей викладачі ставляться лояльніше, ніж до інших»;
- «навчання нездібних і тих, хто не прагне до знань, нарівні з серйозно працюючими студентами»;
- «демонстрація студентом своєї матеріальної переваги перед викладачами в яскраво вираженій формі»;
- «викладачі говорять, що в гуртожитку живуть студенти з низьким статусом»;

2) пов'язаний з порушеннями прав студентів і корупцією:

- «невизнання студентської ініціативи та її пригнічення»;
- «студент не може захистити свої права»;
- «приймаються правила, які безпосередньо стосуються студентів, але в їх обговоренні студенти не беруть участі»;

- «хабарництво під час сесії».

Студентські конфлікти найчастіше мають деструктивний вплив, оскільки створюють психоемоційну напруженість, руйнують соціальні зв'язки, перешкоджають нормальному перебігу навчального процесу. Значною мірою це є наслідком жорсткості структури взаємин, передусім, по лінії «викладач – студент», дефіциту досвіду поведінки відповідно до демократичних стандартів, а також несформованості умінь і навичок врегулювання конфліктів. У суспільстві загалом і вищій освіті, зокрема, існує необхідність у культивуванні толерантної парадигми світосприйняття, коли природні відмінності між людьми сприймаються з необхідною мірою терпимості, а конфлікти виявляються на ранній стадії і розв'язуються у процесі співпраці, виконуючи соціально важливу інноваційну функцію.

Психологічні бар'єри в педагогічному спілкуванні

Психологічними бар'єрами спілкування є усвідомлювані і неусвідомлювані труднощі та перешкоди, які виникають між індивідами, що вступають у психологічний контакт. До таких чинників належать, наприклад, відмінності в темпераментах, характерах, манерах спілкування, емоційних станах, намірах, ціннісних орієнтаціях, інтересах суб'єктів взаємодії. Бар'єри спілкування призводять до неефективної взаємодії, непорозумінь, конфліктів.

Типовими бар'єрами, що виникають у спілкуванні викладача-початківця, є:

- Бар'єр *невідповідності настанов і мотивів*: викладач приходить на заняття з творчими цікавими задумками, захоплений роботою, а група байдужа, студенти неухважні, що дратує, нервує педагога.
- Бар'єр *побоювання групи*: викладач-початківець непогано володіє навчальним матеріалом, добре підготувався до заняття, однак думка про безпосередній контакт зі студентами «відлякує» його, пригнічує творчу ініціативу.
- Бар'єр *відсутності контакту*: викладач заходить до аудиторії і замість того, щоб швидко і оперативно організувати взаємодію зі студентами, починає діяти автономно (наприклад, пише тему лекції на дошці).
- Бар'єр *звуження функції педагогічного спілкування*: педагог реалізує лише інформаційно-комунікативну функцію педагогічного спілкування, нехтуючи соціально-перцептивною, ціннісно-регулятивною, організаційною та ін.

- Бар'єр *негативної настанови на академічну групу*, яка інколи може формуватися апріорно на основі думки інших викладачів, що працюють із цими студентами або є наслідком минулого негативного досвіду педагогічного спілкування з цією групою.
- Бар'єр *побоювання педагогічних помилок* виникає тоді, коли викладач не може відповісти на «каверзне» запитання студента або вагається, чи правильно оцінює роботу студентів (наприклад, під час іспиту гортає залікову книжку студента, орієнтуючись на оцінки колег).
- Бар'єр *наслідування*: молодий викладач намагається копіювати манери спілкування, стиль діяльності авторитетного педагога, не враховуючи індивідуальні психологічні особливості.

У педагогічному спілкуванні можуть також виникати бар'єри, притаманні будь-якій комунікативній взаємодії. Найбільш поширеними серед них є:

- *Смисловий бар'єр* – одне й те саме явище (слово, фраза, подія) мають неоднаковий смисл для різних людей.
- *Бар'єр нерозуміння* спричиняється неправильністю мови і невиразністю мовлення, неврахуванням підготовленості аудиторії. Для запобігання цього бар'єра треба говорити просто, правильно структурувати інформацію. Щоб уникнути логічного бар'єра нерозуміння, потрібно уявляти позицію співрозмовника, чітко аргументувати свої думки.
- *Моральний бар'єр* – відмінності соціальних норм і правил, які засвоєні різними людьми; споконвічний конфлікт батьків і дітей у неприйнятті манер поведінки і стилю спілкування один одного, спрямованості інтересів, моди тощо. Наприклад, викладач під час спілкування зі студентами зауважує: *А ми у студентські роки були іншими!* (тобто нібито вони були кращими, що не завжди відповідає дійсності).
- *Інтелектуальний бар'єр* – неоднаковий інтелектуальний рівень, різна глибина передбачення наслідків, відмінність у розумінні ситуації і проблеми. Він часто виникає під час спілкування з викладачем, який характеризується чітко вираженою спрямованістю на наукову діяльність, проте не адаптує складну мову науки до інтелектуально-пізнавальних можливостей студентів.
- *Ригідний бар'єр* – негнучкість міжособистісних настанов учасників спілкування, труднощі перебудови ними системи мотивів, сприйняття один одного, емоційних відгуків у ситуації, що змінюється. Інерція, відсталість від реалій життя, звичні схеми спілкування притаманні, зокрема, тим досвідченим

викладачам, які не займаються професійною самоосвітою, не працюють над професійним самовдосконаленням, не можуть критично оцінити свої наукові і педагогічні досягнення.

- *Емоційний бар'єр* – відмінності в емоційних станах викладача і студентів, особливо під час заліків і екзаменів, відсутність емпатії один до одного, а також недоступність витримки і логічних аргументів у ситуації сильного емоційного збудження.
- *Естетичний бар'єр*, який пов'язаний із дотриманням вимог до форми (привабливість зовнішності, охайність одягу, вишуканість рухів тощо), а також до педагогічного такту й етикету педагогічних взаємин.
- *Бар'єр авторитету* полягає в тому, що більше довіряють інформації від авторитетних людей, яка оцінюється вище. Так, наприклад, в експерименті, під час якого одна й та сама людина була представлена як студент, лаборант, викладач і професор, респондентів просили максимально точно визначити зріст цієї особи. Як результат, показник зросту представленої людини збільшувався у міру зростання її соціального статусу. Подолати під час спілкування бар'єр авторитету сприяє привабливий зовнішній вигляд, доброзичливе ставлення до адресата впливу, щирість і довіра співрозмовників.
- *Бар'єр запобігання* – індивід уникає впливу, ухиляється від соціальних контактів. Щоб перебороти цей бар'єр, треба привернути і втримати увагу, велике значення має важливість інформації, її новизна, нестандартна форма пред'явлення та ін.

Психологічні бар'єри спілкування виникають непомітно, і викладач спочатку може не усвідомлювати їх, проте студенти, як правило, помічають їх відразу. Якщо бар'єр не зникає, то педагог починає відчувати дискомфорт, тривогу, нервовість, що заважає плідному контактові зі студентами та, зрештою, впливає на характер викладача.

Поширеними причинами виникнення бар'єрів педагогічного спілкування є такі:

1. Студент живе теперішнім часом і має потребу реалізувати себе тепер і тут (власні інтереси, сьогоденні бажання). Викладач, навпаки, має професійний інтерес, який пов'язаний із майбутнім студента, з його майбутньою професійною діяльністю, з його особистісним розвитком і професійним становленням. Він також розуміє свою професійну відповідальність за якість підготовки фахівця з вищою освітою через це викладач повинен враховувати обидва інтереси (ситуативний, теперішній інтерес і майбутній інтерес розвитку).

2. Упереджене ставлення викладача до студента: «Ви завжди спізнюєтесь», «Як завжди, Ви не готові», «Нічого іншого я від Вас не чекав» тощо.

3. Негативна форма заспокоєння: «Не ображайтеся, але я повинен Вас попередити...».

4. Пряме рольове протиставлення: «Ви ще не викладач, тому слухайте, що кажу я...».

5. Розбіжність в оцінках та їхніх критеріях (викладач: «Ставлю «незадовільно», студент: «Я ж усе прочитав, я готувався...»).

6. Авторитарні форми звернення та прийоми спілкування: накази, докори, команди, критика, звинувачення тощо.

7. Розбіжність між сформованим уявленням студента про себе як суб'єкта професійної ролі («Я – майбутній учитель») і невинуватим сподіванням на відповідну зміну ставлення до себе викладачів та ін.

8. Причиною непорозуміння між викладачем і студентом може бути спалах негативних емоцій – обурення, гнів, роздратованість та ін.

9. Перешкодою до розуміння викладачем студента може бути абсолютизація рольових позицій, що виявляється в дидактичному центризмі, коли на першому місці оцінки, а не особистість студента.

Об'єктивні та суб'єктивні передумови виникнення непорозуміння перебувають у динамічній взаємодії. Вони створюють бар'єри взаєморозуміння, які суттєво ускладнюють педагогічне спілкування.

Шляхи запобігання виникненню бар'єрів у спілкуванні з студентами

Запобігти виникненню психологічних бар'єрів у спілкуванні з студентами може дотримання викладачем низки правил:

- Розуміти студентів і об'єктивно їх оцінювати.
- Емоційно відгукуватися на емоційні стани і поведінку студентів.
- Обирати щодо кожного студента такий спосіб звертання, в якому найкраще поєднується індивідуальний підхід з утвердженням загальних принципів моральності.
- Дотримуватися норм педагогічної етики, яка передбачає поєднання вимогливості до студентів і до самого себе.
- Визнавати і виправляти свої помилки у взаєминах зі студентами.

Причиною бар'єра може бути зухвала поведінка самого студента, яка викликає напад негативних емоцій у викладача. Проте емоції виконують лише сигнальну функцію, а не регулювальну, тому негативна оцінка викладачем особистості студента не має конструктивного ефекту. Студент у цей момент також може бути у стані афекту. В такій ситуації, щоб попередити виникнення конфлікту, краще застосувати «Я-повідомлення», а не тиснути силою свого соціально-рольового авторитету.

При нападі негативних емоцій краще не аналізувати стосунки і не вирішувати відразу, бо негативний емоційний спалах викликає у відповідь вибух емоцій співрозмовника, а застосувати «Я-повідомлення».

«Я-повідомлення» дає змогу передати іншому своє ставлення до того, що відбувається, але без звинувачення і без конкретних вимог щодо зміни людиною своєї поведінки (наприклад, «Я не можу читати лекцію, коли мене не слухають»).

«Я-повідомлення» корисне, коли викладач розгнівався, чимось незадоволений, роздратований. У цьому випадку, звертаючись до винуватця цього стану, варто описати ситуацію, яка викликає емоції і проблему, але без конкретного звернення до суб'єкта (без «ти», «ви»). Наприклад, початок фрази «Коли спізнюються на заняття...», «Коли мене не слухають під час лекції...», «Коли студент пропускає заняття...», а потім продовження про власний психологічний стан: «...мені прикро», «...я не можу зібратися з думками», «...я не можу працювати» тощо. Прийом «Я-повідомлення» означає, що викладач також має право на свої почуття, на поважне до себе ставлення, на виявлення свого емоційного стану: «Я знаю, що не повинен так реагувати, але інакше не можу» або «В аудиторії ніхто мене не слухає і мені хочеться залишити її», або «Важко працювати в аудиторії, яка зовсім не підготовлена до заняття, бо це даремна трата часу». Такий опис об'єктивних подій та свого психологічного стану до них дає студенту можливість побачити свою поведінку, своє ставлення до викладача зі сторони, в іншому ракурсі. Варто підкреслити, що «Я-повідомлення» не містить звинувачення тієї особи, до якої звертаються.

Таким чином, якщо своєю поведінкою студенти спричинили у викладача сильні негативні емоції, варто сказати їм про це відверто, наприклад, «Мені важко зібратися з думками, коли в аудиторії шум», «Я стурбований результатами Вашої підготовки» тощо.

Позитивним у «Я-повідомленні» є те, що про свої негативні почуття викладач говорить не в образливій для інших формі, надає студентам можливість краще пізнати і зрозуміти його і залишає їм право самостійно вирішувати, як далі діяти. Люди не завжди усвідомлюють, який вплив їхні вчинки справляють на інших, тому їм треба про це сказати, але так, щоб не викликати в них образу.

У психології вищої школи розроблено низку вимог до взаємин у системі «викладач – студент», які визначають успішність педагогічної взаємодії. З'ясовано, зокрема, що оптимальними є взаємини викладачів і студентів, які:

- сприяють професійному самоствердженню студента, розвитку його як майбутнього фахівця;
- створюють атмосферу психологічної захищеності, знижують рівень внутрішнього емоційного напруження;
- формують позитивне взаємне оцінне ставлення викладача і студента один до одного;
- передбачають взаємообмін окремими рольовими функціями в педагогічній взаємодії;
- забезпечують високий психологічний рівень спілкування й психологічної компетенції учасників педагогічної взаємодії як складника їхньої загальної і професійної культури.

Основна причина неконтактності індивіда – неправильне ставлення до себе і до інших людей через занижену або завищену самооцінку. У зв'язку з цим окремим викладачам треба коригувати самоставлення і змінювати своє ставлення до студентів, оволодіваючи для цього засобами саморегуляції у спілкуванні.

Так, щоб уміти слухати і бачити у студенті співрозмовника, викладачеві потрібно дотримуватись таких вимог: використовувати під час занять елементи неформального спілкування зі студентською аудиторією; акцентувати увагу на позитивних моментах будь-якої відповіді студента; знімати «гіпноз негативної оцінки», не поспішати за неправильну відповідь виставляти «незадовільно» або «задовільно», давати можливість студенту підготуватися і відповісти на контрольне запитання пізніше.

Узагальнюючи дослідження психологічних умов ефективності спілкування, можна сформулювати такі *правила педагогічного спілкування*:

- *повнота інформації*: висловлювання повинне вмещувати інформації не більше й не менше, ніж вимагається;
- *якість інформації*: не говорити того, для чого немає достатніх підстав (чинник довіри є важливою умовою успішної комунікації);

- *правило релевантності*: не відхилятися від теми повідомлення (увага аудиторії розсіюється, якщо викладач не в змозі пов'язати якусь інформацію з проголошеною темою);
- *правило манери*: говорити треба чітко, бути організованим і лаконічним, уникати незрозумілих висловлювань;
- *правило такту*: виявляти великодушність (не обтяжувати співрозмовника своїми інтересами), скромність (неприпустимість вихваляння перед аудиторією), згоду (неопозиційність).

З метою оптимізації педагогічного спілкування зі студентами викладачеві варто знати низку конкретних тактичних порад:

- Варто уникати силового вербального тиску, якщо треба щось доводити студентам.
- Не треба постійно чинити опір і обмежувати співрозмовника у свободі вибору, нав'язувати йому власні думки – це тільки знизить їхню привабливість.
- Якщо помилковість погляду студента очевидна, не треба поспішно це відкидати, бо в нього може підвищитися значущість своєї позиції і він намагатиметься відстоювати свою помилку.
- Ваші погляди будуть прийняті студентами краще, якщо їх активно обговорити: дайте всім можливість висловити власні аргументи «за» і «проти».
- Якщо ситуація проблемна, зберігайте стійкість і толерантність, уникайте образ, коли висловлюєте власну думку щодо її вирішення.
- Коли хочете порадити студентові, уникайте фраз «Ти повинен», «Я тобі раджу»; не робіть поспішних висновків, категоричних оцінок, зневажливих зауважень.
- Не виявляйте самовпевненості, безапеляційності, нетактовності, безцеремонності.
- Уникайте при спілкуванні докорів (прямих і непрямих).
- Не демонструйте своєї переваги перед співрозмовником.
- Уникайте звинувачувального тону, вибачайте дрібні слабкості, підкреслюйте переваги партнера.
- Говоріть не більше й не менше, ніж потрібно у конкретний момент спілкування; краще більше слухати, ніж говорити.
- Будьте уважні до партнера по спілкуванню.
- Намагайтеся передбачити можливу реакцію співрозмовника.
- У процесі спілкування більше думайте про тих, з ким спілкуєтеся.

Завершення педагогічного конфлікту

Завершення педагогічного конфлікту (його закінчення з будь-яких причин) може відбуватися в різних формах.

Загасання конфлікту, як тимчасове припинення протидії при збереженні суперечності і напружених стосунків, означає перехід конфлікту в приховану форму. Це відбувається при втраті суб'єктами мотивації до протиборства, перемиканні активності на інші сфери чи при виснаженні ресурсів, сил і можливостей продовжувати боротьбу.

Усунення конфлікту означає ліквідацію основних його структурних елементів: виключення одного з суб'єктів взаємодії на певний час (наприклад, на час канікул) або усунення об'єкта конфлікту, що виключає саму його можливість і необхідність.

Переростання конфлікту в інший конфлікт можливе за виникнення нової, більш значущої суперечності і зміні об'єкта конфлікту. Наприклад, конфлікт з приводу справедливості оцінок між учителем і батьками може перерости в конфлікт з приводу цілей освіти або стилю взаємовідносин з учнями.

Врегулювання конфлікту – усунення суперечності між суб'єктами конфлікту за участю третьої сторони.

Вирішення конфлікту – це спільна діяльність його учасників, спрямована на припинення протидії і вирішення проблеми, яка привела до протиборства. Вирішення передбачає активність обох суб'єктів, спрямовану на зміну умов і усунення причин конфлікту. У вирішенні конфлікту можливі три принципово різні підходи: 1) зміна ситуації, 2) зміна ставлення до ситуації; 3) зміна самого себе. Ці три типи активності здійснюються у рамках п'яти стилів поведінки в конфлікті, виокремлених американськими вченими У.Томасом і Х. Кілменом.

1. *Уникнення конфлікту* (відхід, ігнорування, потурання, зміна ставлення до ситуації) полягає в тому, що особистість зволікає з моментом вирішення проблеми, прагне не помічати суперечності або на деякий час відкласти прийняття рішення.

2. *Пристосування* (поступка) полягає в зміні самого суб'єкта конфлікту і є спробою підтримати добрі стосунки за будь-яку ціну. Це вимушена або добровільна відмова від боротьби і здача своїх позицій.

3. *Конфронтація* (подолання, домінування, тиск, боротьба, суперництво, напористість, конкуренція, зміна ситуації) як стиль поведінки виражає прагнення підпорядкувати ситуацію собі, наполягати на своєму, схилити інших суб'єктів до своєї позиції.

4. *Компроміс* проявляється в зміні ситуації і зміні самого суб'єкта. Це тактика досягнення згоди взаємними поступками. Таке вирішення проблеми передбачає, що в конфлікті ділиться якась кінцева величина, і в процесі цього поділу потреби всіх учасників не можуть бути повністю задоволені. Проте поділ порівну нерідко сприймається як найсправедливіше рішення, коли не можна збільшити розмір об'єкта, що ділиться.

5. *Співпраця* – стиль взаємодії в конфлікті, за якого його учасники прагнуть до вирішення суперечності, орієнтуючись на збереження позитивних взаємовідносин. Співпраця передбачає не лише зміну ставлення до ситуації, але й зміну самої ситуації. Це стратегія взаємного виграшу, коли наявність переможця не означає автоматично наявності переможеного. Згода досягається у формі високоякісного рішення, що не зустрічає заперечень з боку суб'єктів взаємодії. Типові правила дій у цьому варіанті передбачають, що: учасники передусім прагнуть подолати проблему, а не один одного; уникають торгу або усереднювання, а шукають способи вирішення проблеми; сприймають конфлікт як корисний, вважаючи, що він не викличе загрози. В основі цієї стратегії лежить принцип толерантності: будь-який учасник конфлікту отримує право «бути іншим», і ця іншість не сприймається як загроза. Для досягнення згоди суб'єкти приймають роль партнерів, використовують неформальні прийоми – переконування, аргументацію.

У процесі педагогічної взаємодії педагогові як суб'єктові, що несе відповідальність за результат конфлікту, важливо вміти володіти всіма перерахованими стратегіями і адекватно застосовувати їх у складних ситуаціях. При цьому не слід забувати, що на вибір стратегії поведінки в конфлікті впливають:

- співвідношення статусів суб'єктів конфлікту;
- ієрархія цінностей або ціннісних орієнтацій;
- минулий (позитивний або негативний) досвід конфліктної взаємодії, стереотипи (професійні, статеві, расові тощо);
- мета поведінки в конфлікті (перемогти, розв'язати проблему, зберегти позитивні стосунки);
- сприйняття протилежної сторони як партнера, опонента, супротивника або непереборної перешкоди;
- володіння засобами впливу, стереотипи поведінки (здатність до переконування і діалогу, апеляція до формального порядку, силовий тиск і емоційний вплив).

Учень за всіма названими чинниками поступається педагогові, що має більш високий статус, стійку систему цінностей, значний

досвід конфліктної взаємодії і, головне, великий арсенал засобів впливу (від примусу, насильницького підпорядкування і переконування до емоційного зараження). У конфлікті між педагогом і учнем, дорослим і дитиною суб'єкти не рівні за визначенням, тому педагогові потрібно бути особливо уважним, делікатним і коректним. У педагога до названих чинників приєднується один, який повинен стати домінуючим, – педагогічна мета. З педагогічною метою педагог може використовувати всі розглянуті стратегії. Управління має на меті врегулювання, вирішення, або навіть ініціювання деякого конфлікту для досягнення завдань навчально-виховного процесу. Правильно організоване управління спрямоване на зменшення деструктивних і посилення конструктивних наслідків конфлікту. Варіювання стратегіями, володіння ними, здатність у різних умовах забезпечувати розвиток подій за тією чи іншою стратегією – суттєві складові конфліктологічної компетентності педагога.

Способи вирішення педагогічного конфлікту

Передусім необхідно визначитися з поняттями завершення і вирішення конфлікту.

Американський дослідник Р. Даль виокремлює три можливі варіанти завершення: безвихідь, застосування насильства і мирне врегулювання. Перефразовуючи, можна сказати, що конфлікт завершується загибеллю однієї або обох сторін, «припиняється до кращих часів» або отримує те або інше конструктивне вирішення. Але загибель обох або однієї сторони не означає, що конфлікт вирішений. Якщо під завершенням конфлікту розуміється будь-яке його закінчення, припинення з будь-яких причин, то під вирішенням розуміють тільки ті або інші позитивні дії (рішення) самих учасників конфлікту або третьої сторони, припинення протиставлення і зняття суперечності мирними або силовими засобами.

Передумови конструктивного вирішення конфлікту визначаються значною мірою можливостями сторін та інших учасників. А головною передумовою припинення конфлікту є усунення об'єктивних причин, які породили конфліктну ситуацію.

Таким чином, об'єктно-суб'єктний характер виникнення конфліктів передбачає також об'єктно-суб'єктний характер їх вирішення. Розвиваючи цю думку, Л.А. Петровська вказує, що «вирішення конфлікту можливе, по-перше, за рахунок перетворення конфліктної ситуації, і, по-друге, за рахунок перетворення образів ситуації, наявних у сторін» [148]. Причому,

на думку автора, можливо і повне, і часткове вирішення конфлікту як на об'єктивному, так і на суб'єктивному рівні.

На думку дослідників, щоб врегулювати і вирішити конфлікт, треба з'ясувати умови:

- 1) необхідні для інституалізації конфлікту;
- 2) що створюють можливість його врегулювання безпосередньо самими сторонами, включеними в нього;
- 3) що сприяють конкурентному чи кооперативному вирішенню конфлікту.

Головні передумови врегулювання конфлікту.

1. Конфліктуючі сторони мають бути самі по собі організовані.
2. Кожна з конфліктуючих сторін має бути готова визнати законність вимог іншої сторони і прийняти результат врегулювання конфлікту, навіть якщо він опинився поза її інтересами. Якщо такого роду готовність не відчуватиметься протидіючими сторонами, то у них не буде бажання врегулювати конфлікт, особливо якщо відбувається певний утиск їх інтересів.

3. Конфліктуючі сторони повинні належати до однієї соціальної спільноти. В даному випадку близькість нормативних систем, спільність цінностей і традицій полегшують комунікацію між учасниками конфлікту і прискорюють його вирішення.

Сьогодні у межах об'єктно-суб'єктного підходу відомі дві моделі вирішення конфлікту: модель арбітражу і посередницька. Арбітр вивчає суть проблеми, обговорює її з учасниками конфлікту, а потім виносить остаточну і обов'язкову для виконання ухвалу. У традиціях цього підходу виконано дослідження І. В. Чернова і О. І. Щербакова, які, розглядаючи способи вирішення конфліктів у науковому колективі, виокремлюють взаємні поступки і вибачення, а головне – втручання громадськості або адміністрації.

О.Г. Ковальов різні шляхи вирішення конфліктів у виробничій організації зводить до педагогічного і адміністративного рішення. Педагогічний шлях передбачає об'єктивування конфлікту (переведення його з емоційного на раціональний рівень), уміння відрізнати інтереси від позицій учасників конфлікту і переконувати їх у необхідності вирішення ситуації, враховуючи їх індивідуально-психологічні особливості. Адміністративний шлях передбачає врахування можливостей афекту в обох або в одній зі сторін, збір необхідних відомостей про конфліктуючі сторони і вибір відповідного способу розв'язання конфлікту, організацію спостереження за тими, що вийшли з конфлікту [85].

Т.М. Данькова вважає ефективним способом вирішення конфліктів винесення їх на обговорення колективу і ухвалення групового рішення [46, с.165-166].

С. Є. Аксененко виокремлює два способи вирішення конфліктів: «самоузагальнення», тобто «створення умов для продуктивного обміну інформацією в конфлікті», і «втручання інших осіб і передусім офіційних». Такий шлях автор вважає найбільш відповідним для використання в організаторській і педагогічній роботі [3, с. 9 – 11].

А.Б. Добрович вважає, що причиною конфлікту часто є непідтвердження рольових очікувань партнерів зі спілкування, або відносна психологічна несумісність людей, змушених контактувати один з одним. Автор пропонує такі прямі методи припинення конфлікту:

1. Керівник по черзі запрошує тих, хто ворогують, просить викласти суть причини зіткнення, уточнює факти і приймає рішення.

2. Педагог або керівник пропонує тим, що конфліктують, висловити свої претензії один одному при групі, на зборах. Рішення приймається на основі виступів учасників зборів з цього питання.

3. Якщо, не зважаючи на вказані заходи, конфлікт не припиняється, педагог або керівник вдається до санкцій відносно тих, хто конфліктує (від критичних зауважень до адміністративних стягнень).

Якщо це не допомагає, знаходиться спосіб розвести тих, хто конфліктує, по різних класах, цехах.

Автор вважає, що прямі методи погашення конфлікту менш ефективні, ніж непрямі, тому пропонує деякі принципи непрямого погашення конфлікту:

- *принцип «виходу почуттів»* полягає в тому, щоб дати людині безперешкодно виразити свої негативні емоції і тоді вони самі собою поступово змінюються позитивними, після «виходу почуттів» людина легше сприймає розумні аргументи педагога;
- *принцип «емоційного відшкодування»*. Одна зі сторін конфлікту погоджується з тим, що інша відчуває себе «жертвою» подій (навіть якщо це не так), тоді звернення до розуму і совісті цієї сторони (якщо вона не права) буде дієвим і приведе до каяття;
- *принцип «авторитетного третього»* полягає в передачі одному з супротивників доброї думки про нього іншого

супротивника. На думку автора, такий спосіб поштовх у напрямі пошуків компромісу між тими, що ворогують;

- *принцип «оголення агресії»* полягає в тому, що психолог або педагог навмисно надає тим, що ворогують, можливість виразити свою неприязнь один до одного, спонукає їх сваритися в його присутності і, давши їм виговоритися, продовжує «роботу» з ними;
- *принцип примусового слухання* опонента полягає в тому, вважає автор, що зазвичай під час сварки ті, що конфліктують, не слухають один одного, приписуючи кривдникові тон і слова, яких насправді не було. Фіксація на цьому уваги конфліктуючих сторін може зняти або зменшити напруження боротьби;
- *принцип «обміну позиціями»*. Спонукає тих, що конфліктують, поглянути на сварку очима опонента. Цей прийом, на думку А.Б. Добровича, має універсальну ефективність і доречний при вирішенні конфліктів будь-якого типу;
- *принцип розширення «духовного горизонту»* тих, хто сперечається, полягає в розборі сварки, в показі недобросовісної аргументації, дріб'язковості і непринциповості причин конфлікту. Необхідно показати тим, які конфліктують, що в цінностях вищого порядку вони єдині.

Окрім вказаних принципів вирішення конфліктів, автор пропонує використовувати спеціальні психологічні ігри, які сприяють успішнішому вирішенню і профілактиці міжособистісних конфліктів [49, с.206].

В. М. Афонькова, розбираючи особливості вирішення конфліктів, вказує, що на високих стадіях розвитку колективу можлива саморегуляція конфлікту. Коли ж цього не відбувається, то доцільне втручання в конфлікт, яке може бути повним або частковим і йти двома шляхами, – прямим і непрямим. Як прямі методи вирішення конфліктів вказуються: метод «вибуху» (запропонований А.С. Макаренком), індивідуальна і групова бесіди, колективне рішення, колективна терапія, компроміс. Як непрямі (педагогічний маневр) – зміна числа учасників конфлікту, зміна діяльності, теоретичний аналіз аналогічних ситуацій, перемикання уваги тих, що конфліктують, на інший об'єкт [14].

На підставі аналізу вітчизняної і зарубіжної літератури автор формулює критерії успішного вирішення конфліктів:

- припинення реального протиборства;
- усунення травмуючих чинників;

- досягнення мети однією з конфлікуючих сторін у результаті її успішної стратегії і тактики поведінки;
- зміна позиції індивіда (мається на увазі зняття або послаблення емоційної напруженості);
- наявність навички активної поведінки індивіда в аналогічних ситуаціях у майбутньому.

В.М. Афонькова дає аналіз кожного критерію, підкреслює їх переваги і недоліки, визначає «сферу дії» [14].

Ми згодні з автором, що зараз складно говорити про наявність якогось універсального критерію, здатного відразу встановити, успішно чи ні вирішений конфлікт, оскільки характер і зміст критеріїв, на наш погляд, залежать від типу самого конфлікту, специфіки об'єднання, в якому він виник, складу учасників і низки інших параметрів, що чинять істотний вплив на процес розвитку конфлікту. Проте прийнята автором спроба систематизації критеріїв вирішення конфліктів нам представляється успішною і може використовуватися на практиці.

Розглянуті нами підходи до вирішення конфлікту виконані у межах моделі арбітражу. При певних перевагах цієї моделі саме рішення типу «ви праві, а ви – ні» створює лише видимість виходу з проблемної ситуації, але, по суті, зовсім не є вирішенням конфлікту. «Крім того, – вважає Н.В. Гришина, – привласнення собі права або просто необхідність бути суддею в людських відносинах етично сумнівні і обтяжливі» [39, с.145-161].

При зіставленні моделі арбітражу з моделлю посередництва стають очевидними психологічні переваги останнього: виступаючи в ролі посередника, керівник, психолог організують діалог, у ході якого учасники конфлікту самі приймають рішення і, як ми вважаємо, несуть за нього відповідальність, а головне – набувають позитивного досвіду спільного вирішення конфліктів.

Посередницька (медіаторська) діяльність з вирішення конфліктів – нова психологічна реальність нашого життя, що вимагає окремого вивчення і підготовки фахівців у цій галузі. Це питання розглядається в роботах Н.В. Гришиної, яка зазначає, що «у вітчизняній практиці до «природних» посередників можуть бути віднесені керівники і вчителі, соціологи і психологи, зайняті практичною діяльністю». Автор підкреслює, що «загальна успішність навчання посередництву» визначається двома головними умовами:

1) з'ясуванням специфічної природи посередництва, принципів поведінки посередника;

2) можливостями посередника вийти за звичні межі свого професійного досвіду [38].

Особливо значущим чинником, що впливає на успішність вирішення конфлікту, є присутність посередника, який повинен уміти зберегти (і зовні, і внутрішньо) певну нейтральність по відношенню до позиції учасників конфлікту, не стати «адвокатом» одного з них, що унеможливить посередництво.

На думку Дж. Макграта [52], ситуації переговорів, вирішення конфлікту за участю посередника можуть бути описані як простір трьох основних різноспрямованих «сил», що впливають на поведінку кожного з учасників:

- 1) відстояти позицію, яку доручено захищати;
- 2) дійти згоди з супротивною стороною;
- 3) виробити таке рішення, яке було б оцінено як якісне і конструктивне посередником, що представляє ту соціальну спільність, в яку «вписаний» конфлікт.

Сам же посередник є об'єктом впливу двох «сил» :

- 1) треба привести учасників переговорів до тієї позиції, яка буде схвалена соціальною системою, що стоїть за ним;
- 2) необхідно сприяти досягненню згоди між сторонами.

Експериментальні дослідження, зроблені Н. Відмаром і Дж. Макгратом [52], в цілому підтвердили обґрунтованість цієї моделі: намір відстояти вихідну позицію за будь яку ціну негативно корелював з мірою успішності переговорів. Цікаво, що в ситуації групової дискусії, учасники якої представляли лише самих себе і нікого більше, подібних кореляцій встановлено не було.

У багатьох методичних рекомендаціях з вирішення конфліктів через посередників запропоновано прийоми і методи управління конфліктом. Так, метод ПРИЗН (послідовні і реципрокні ініціативи щодо зниження напруження), запропонований Ч. Осгудом, передбачає дотримання таких правил:

1. Робити щирі, публічні заяви про те, що одна зі сторін конфлікту хоче понизити напруження і зупинити ескалацію конфлікту.

2. Пояснити, що кроки примирення обов'язково будуть здійснені. Необхідно повідомити, що, як і коли буде зроблено.

3. Виконувати обіцяне.

4. Спонукаати опонента до обміну поступками, але не вимагати їх як умов виконання власних обіцянок.

5. Поступки повинні здійснюватися протягом досить тривалого часу і навіть у тому випадку, якщо інша сторона не відповідає взаємністю.

Варто пам'ятати, що зроблені поступки не повинні призводити до збільшення беззахисності і уразливості сторін, що їх здійснюють.

У психологічній літературі останнім часом акцентується увага на тому, що для успішного вирішення конфлікту необхідно підвищувати свою психологічну компетенцію в цій галузі і працювати над самим собою. Так, ряд авторів [37; 92; 101; 104; 182] вважають, що для успішного вирішення конфлікту особам, які беруть у цьому участь, необхідно дотримуватися низки умов: об'єктивність при розгляді проблеми [182], вміння рефлексувати в конфлікті [106], зосередження уваги на предметі конфлікту і на інтересах, а не на позиціях і особистісних особливостях [101], недопущення передчасних висновків, взаємна позитивна оцінка опонентів [104], володіння партнерським стилем спілкування [99]. Таким чином, йдеться про психокорекцію спілкування через різні види діяльності, одним з яких є соціально-психологічний тренінг з вирішення конфліктів. Передбачається, що вивчення закономірностей і правил спілкування, їх відпрацювання на практиці об'єктивно ведуть до досягнення відносної безконфліктності спілкування.

Традиційні стратегії вирішення педагогічних конфліктів

Ініціатива у вирішенні педагогічного конфлікту зазвичай належить учителю як організаторові взаємодії з учнями і більш досвідченому комунікаторові. Розрізняють такі стратегії поведінки вчителя в конфліктній ситуації:

1. Відхід від конфлікту. Ця стратегія може використовуватися вчителем як свідомо, так і несвідомо. У першому випадку такий спосіб вирішення конфлікту може бути корисним, оскільки проблема представляється вчителю несуттєвою, незначною, і він вважає за краще зберегти час, сили й інші ресурси для розв'язання важливіших, на його думку, завдань. В іншому випадку, коли вчитель здійснює відхід від конфлікту несвідомо, можна вважати, що в основі його дій лежить механізм «витіснення», описаний у психоаналізі. Аналогічно тому, як людина прагне витіснити зі свідомості все, що турбує, лякає, незрозуміле, таке, що викликає різко негативні емоції, так і у своєму реальному житті вона намагається уникнути необхідності вирішення складної проблеми з непередбачуваними наслідками, ризику, напруги, занепокоєння. Відхід учителя від проблеми може призвести до істотного загострення конфліктної ситуації. Якщо вчитель фізично або

емоційно відсторонюється від конфлікту, ігнорує його, можливо, з побоювання конфронтації, то він позбавляє себе можливості вплинути на хід розвитку ситуації. Наслідком його відходу може також виявитися відхід у відповідь учнів від вирішення виниклої проблеми, що унеможлиблює спільне вироблення рішення. Іноді своїм відходом учитель намагається покарати учнів і змінити їх ставлення до конфлікту, проте такі дії рідко призводять до позитивних результатів. Існують різні форми відходу: мовчання; демонстративне видалення учня з класу; відмова від проведення уроку; прихований гнів; депресія; ігнорування конфліктогенів з боку учнів (слів, жестів, дій); перехід на суто формальні стосунки, показна байдужість; ведення уроку «крізь скрегіт зубів» тощо. Ця стратегія досить часто застосовується людьми у побутових стосунках, але і вчитель має право на її використання, якщо він свідомо використовує її як прийом впливу на учнів.

2. *Протиборство («виграти/програти»)*. Ця стратегія спрямована на задоволення виключно власних цілей і інтересів без урахування цілей і інтересів іншої сторони. Застосування такої стратегії може дати позитивні результати при організації учителем різних конкурсів, змагань або у разі якої-небудь гострої ситуації, коли вчитель повинен навести лад заради загального благополуччя. Проте при вирішенні міжособистісних конфліктів вона призводить зазвичай до негативних наслідків. У цьому випадку протистояння набуває деструктивного характеру («перемога за будь-яку ціну» через боязнь втратити авторитет). Переваги цієї стратегії багатьма вчителями пояснюються їх підсвідомим прагненням забезпечити собі владу над учнями. Відповідно до названої стратегії учителями використовуються такі тактики: погрози; залякування покараннями, які будуть скасовані, якщо учні погодяться з вимогою вчителя; наполегливі переконання; негативні коментарі; низькі оцінки; затримка учня після уроків, висміювання учня перед іншими тощо. Особливий інтерес представляє чергування тактик за принципом «поганий і хороший поліцейський». У цьому випадку один працівник школи (вчитель, завуч, директор) по відношенню до конкретного учня використовує погрози, різку критику, різного роду покарання, а інший – навпроти, прохає, вмовляє прийняти висунені умови. Ці дві ролі можуть бути поєднані і в одній особі. При реалізації цієї стратегії варто враховувати, що вона рідко забезпечує довгострокові результати. Як зазначають Х. Корнеліус і Ш. Фейр, «сторона, яка прогала, може не підтримати рішення, прийняте всупереч її волі, або навіть намагатися саботувати його» [95, с. 22].

У психоаналізі ця стратегія відповідає механізму регресії, при якому людина переходить на примітивніші рівні мислення і поведінки (прагнення помсти, переваги, влади над людьми, агресія, егоїзм та ін.). Найбільш вірогідний результат застосування стратегії протиборства – ескалація конфлікту.

3. *Стратегія поступок.* При вирішенні конфлікту вчителі можуть використовувати у межах цієї стратегії такі тактики: пристосування, компроміс, досягнення «статус-кво», залучення посередника (представника адміністрації, батьків, іншого вчителя або учня) та ін. Для пристосування характерні поступки інтересам іншої сторони, аж до повного підпорядкування її вимогам. Поступки можуть сприйматися по-різному: як демонстрація доброї волі (в цьому випадку можливі послаблення напруженості в стосунках і перелом ситуації в кращий бік) або як прояв слабкості (може призвести до ескалації конфлікту). Цю стратегію зазвичай використовують учителі, які або не впевнені у власних силах, або байдужі по відношенню до учнів і результатів своєї праці (так званий стиль потурання керівництва), або в дуже гострій ситуації прагнуть вгамувати пристрасті. Компроміс вимагає певних навичок ведення переговорів, врахування інтересів сторін, що беруть участь у конфлікті. Для реалізації цієї стратегії потрібні взаємні поступки учасників. В ідеалі компроміс є задоволенням інтересів кожної зі сторін рівно наполовину («по справедливості»). Проте в реальній ситуації одна зі сторін зазвичай робить великі поступки в порівнянні з іншою, що надалі може призвести до нового загострення відносин. Тому часто компроміс є лише тимчасовим виходом, оскільки жодна зі сторін не задоволена повністю. Часто як компроміс використовується так званий «нульовий варіант» або «статус-кво», коли конфліктуючі сторони повертаються на вихідні позиції, що існують до початку прояву гострої конфронтації. Використання як посередника представника адміністрації рідко приносить позитивні плоди в справі врегулювання шкільних конфліктів. Учителі, що вдалися в конфлікті з учнями до допомоги завуча або директора, зазвичай втрачають авторитет в очах учнів, вважаються некомпетентними, слабкими, нездатними самостійно вирішувати проблеми. Втручання адміністрації лише в окремих випадках допомагає продуктивно вирішити конфлікт учителя з учнями. У системі «учитель – батьки – учень» посередництво може виявитися плідним.

4. *Співпраця (виграти/виграти).* Співпраця – задоволення інтересів обох сторін. Для співпраці характерне прагнення до зближення позицій, цілей і інтересів, потрібні інтелектуальні і

емоційні зусилля сторін, час й інші ресурси. Найбільш відповідна в цій стратегії формула для вчителя: «Не я проти них, але я з ними» [95, с. 25]. Перевага цього підходу полягає в тому, що вчитель знаходить найбільш прийнятне для себе і учнів рішення, зміцнюючи і покращуючи тим самим взаємини з учнями. Спільно вироблене рішення буде підтримано всіма учасниками конфлікту. Для реалізації цієї стратегії необхідно:

- визначити інтереси і потреби всіх учасників;
- зробити можливі дії з їх задоволення;
- визнати цінності інших так само, як і свої власні;
- прагнути до об'єктивності, відділяючи проблему від особистості;
- шукати творчі неординарні рішення [209].

Стратегія співпраці більшою мірою відповідає в психоаналітичній теорії механізму сублимації (у широкому сенсі). Якщо людина зможе енергію своїх негативних емоцій та інстинктивних прагнень (обурення, гнів, образа, жага помсти, прагнення до переваги, агресія) спрямувати на пошук і реалізацію загальних ідей, інтересів, цінностей, то вона досягне на цьому шляху максимального ефекту.

Які ж стратегії вирішення конфліктних ситуацій у школі найчастіше використовуються вчителями? Арсенал засобів, за допомогою яких середньостатистичний учитель намагається розв'язувати конфліктні ситуації і впливати на учнів, досить постійний і небагаточисельний. Ще С.Т. Шацький, вивчаючи досвід учителів у тридцятих роках минулого століття, виокремив 12 найбільш поширених висловлювань, що характеризують способи словесного впливу на школярів і дають уявлення про позицію вчителів: 1) геть; 2) додому; 3) залишись після уроків; 4) встань; 5) до директора; 6) дай щоденник; 7) поклич батьків; 9) не візьму на екскурсію; 10) не займатимуся з вами; 11) піду з класу; 12) як не соромно [232, с.117]. Всі ці способи впливу на учнів у конфліктних ситуаціях відповідають першим двом стратегіям (відхід і протиборство).

У сучасній школі ситуація, на жаль, мало змінилася. Вчителі в основному віддають перевагу стратегіям відходу, протиборства і, дещо рідше, поступки. Стратегії відходу і поступок реалізуються зазвичай за допомогою так званих конфліктотерплячих дій (ігнорувати проблему, відкласти рішення, попередити, поступитися тощо), а стратегія протиборства – за допомогою репресивних дій (негативна оцінка навчальних результатів або

особистості учня в цілому, висміювання, виклик батьків, обговорення на класних зборах, педагогічній раді та ін.).

Загальновідома низька ефективність конфліктотерплячих дій педагога. Але чи можна зупинити розвиток конфлікту репресивними методами? Звичайно, вчитель у змозі застосувати силу, владу, вступити в єдиноборство з учнем (чи цілим класом) і навіть отримати перемогу. Але варто замислитися над сенсом і наслідками такої «перемоги». По-перше, її зовнішня мета – подолання конфлікту – не вирішена, конфлікт лише переходить у приховану форму (не менш небезпечну). По-друге, її внутрішня, глибинна мета – показати перевагу над учнем – також залишається нереалізованою. Учитель, який використовує для вирішення психолого-педагогічних проблем винятково свій соціальний статус, як правило, втрачає авторитет в очах учнів. І, по-третє, раціоналізація цієї глибинної мети – прагнення покарати учня за негативну поведінку і присікти подібні дії надалі – також не досягає бажаного результату. Учень, наприклад, зірвався на грубість по відношенню до вчителя і, відповідним чином покараний ним, не відчуватиме докорів сумління: покарання – це щось на зразок «індульгенції» за минулі гріхи, воно зовсім не унеможливує здійснення нових проступків надалі. Та й сама функція вчителя досить далека від поліцейської, що описується трьома дієсловами: стежити, забороняти і карати. А повноцінний розвиток особистості учнів практично неможливий у середовищі, багатому на явні або приховані міжособистісні конфлікти. Тому, здійснюючи будь-який вплив, учитель повинен в першу чергу замислитися: чи потрібен йому в цій ситуації конфлікт і якою мірою його дії сприятимуть розвитку учнів, їх духовно-моральному, інтелектуальному становленню.

Таким чином, при вирішенні конфліктних ситуацій учитель може здійснити такі дії:

1. Конфліктогенні (вираження гніву, обурення, застосування покарання, негативна оцінка особистості школяра, насмішки над його роботою, кепкування).

2. Конфліктотерплячі (відхід і затягування вирішення проблеми, компромісні дії).

3. Конструктивні дії (дії зі зміни несприятливого ходу розвитку ситуації – перемикання уваги, легка іронія, «крок назустріч», неординарні дії та ін.).

Дії першого роду сприяють зростанню напруження і загостренню конфлікту, не відповідають основній функції учителя – створенню найбільш сприятливих умов для розвитку особистості

учнів. Дії другого роду не вирішують педагогічної проблеми, оскільки ведуть до затягування конфліктної ситуації, ускладнюючи з часом можливість її ефективного розв'язання. Дії третього роду у разі адекватного і грамотного їх використання дозволяють учителеві послабити психосоціальне напруження, що виникло в класі, здійснювати свої функції і протягом певного часу вирішити існуючий конфлікт.

Евристичні методи вирішення педагогічних конфліктів

Кожен учитель у процесі здійснення своєї діяльності постійно включений у нескінченний ланцюг педагогічних ситуацій, що безперервно змінюються, від успішного розв'язання яких залежить ефективність усієї його праці. Значне психічне напруження, яке відчуває вчитель, особливо той, хто тільки розпочав свою професійну діяльність, у ході виконання своїх функцій, пояснюється, в першу чергу, необхідністю мобілізації внутрішніх сил для вирішення конфліктогенних і конфліктних ситуацій, що часто виникають у шкільному середовищі. Якщо випускник педагогічного університету не здатний орієнтуватися в безлічі таких ситуацій, якщо він не знає можливих способів їх попередження і розв'язання, то, природно, губиться перед ними, не може опанувати себе і тому починає діяти за стереотипом, використовуючи старі, випробувані його колишніми вчителями «методи», – багатократні повторення, незадовільні оцінки, адміністративно-репресивні заходи.

Але світ безперервно змінюється, система людських взаємин усе більш ускладнюється, і колишні стандарти в поведінці педагога перестають задовольняти і його самого, і учнів; їх спілкування і взаємодія утруднюються, завдання розвитку творчої індивідуальності учня практично не вирішується. У зв'язку з цим усе більшого значення набуває здатність учителя застосовувати несподівані для учнів, оригінальні способи вирішення проблем, які виникають у процесі взаємодії з учнями, спрямовані не на репресію, пригноблення школярів за їх більш – менш істотні провини, а на відновлення робочої атмосфери уроку, взаєморозуміння, душевної рівноваги вчителя і учня. Тому все більш актуальною стає проблема пошуку нестандартних способів вирішення потенційних і реальних педагогічних конфліктів.

Представляється очевидним, що в реальних умовах шкільної практики у вчителя практично не буває можливості глибоко обмірковувати свої дії при вирішенні педагогічної ситуації, яка

виникла спонтанно. Саме тому зазвичай учитель приймає перше рішення, що прийшло на думку, і реалізує його. Проте воно далеко не завжди виявляється ефективним, будучи часто яким-небудь різновидом репресії, напучення або відходу. Лише рідкісні професіонали, обдаровані педагоги здатні знайти дієвіший спосіб вирішення проблеми. Але, як відомо, вчитель – це масова професія, і вимагати надзвичайної обдарованості від кожного її представника – справа невдячна і безглузда. Тому єдиний можливий вихід з цього скрутного положення – пошук технології, що дозволяє творчо, нестандартно вирішувати різні педагогічні ситуації, незалежно від їх виду і міри складності. На щастя, тут немає необхідності винаходити щось принципово нове. У техніці, а потім і в багатьох галузях науки вже декілька десятиліть використовуються евристичні методи розв'язання творчих завдань (див. роботи Г.С. Альтшуллера, Г.Я. Буша, Дж. Діксона, Ф. Цвіккі та ін.).

Найбільш відомим з евристичних методів є «**мозковий штурм**» – прийом генерування ідей при забороні їх критики спочатку і з необхідною їх критикою надалі, запропонований А. Осборном ще в сорокові роки минулого століття. Цей метод набув поширення не лише в середовищі винахідників, але і в навчальному середовищі при вивченні як природно-математичних, так і гуманітарних дисциплін. Метод «мозкового штурму» (брейнштормінг) – метод колективного генерування ідей. Він може бути застосований до вирішення педагогічних конфліктів, обговорення і аналіз яких проводиться в школі групою вчителів, учнів, їх батьків та інших учасників конфлікту або в навчальній аудиторії педагогами і студентами. Очевидно, що конкретний педагог для вирішення педагогічної ситуації, яка виникла в даний момент, їм скористатися не може, реально лише застосування цього методу в ході наступного аналізу педагогічної ситуації, що склалася, і ухваленні остаточного рішення щодо подолання виявлених протиріч у процесі колективного обговорення з колегами і учнями. Метод «мозкового штурму» досить активно використовується викладачами для навчання майбутніх учителів вирішенню педагогічних конфліктів. Існують різні форми проведення «мозкового штурму». Наприклад, у навчальній аудиторії можна проводити мозковий штурм у формі ділової гри за таким орієнтовним сценарієм:

1. Навчальна група (18-21 студент) ділиться на 4 підгрупи: групу генерування ідей (10 студентів); групу критичного аналізу запропонованих ідей (3-4 студенти), групу захисту критикованих

ідей (3-4 студенти); групу оцінки запропонованих ідей і висновків (2-3 студенти).

2. Вибирається секретар, який фіксує всі запропоновані ідеї.

3. Етап генерування ідей. На цьому етапі проголошується абсолютна заборона на будь-яку критику висунених ідей (іронія, кепкування, вираження сумнівів у будь-якій формі забороняються).

4. Етап критики ідей. Будь-яка форма захисту заборонена. Автор висуненої ідеї сам може висловити свою думку про її недоліки.

5. Відбираються найбільш оригінальні і ефективні ідеї, висловлюються пропозиції на користь їх розвитку, конкретизації і практичного здійснення.

Метод евристичних питань. Цей метод, відомий також як метод ключових питань, своїм походженням зобов'язаний знаменитому давньогрецькому мислителю Сократу. Він може бути запропонований як викладачеві, який навчає студентів вирішенню педагогічних конфліктів, так і вчителю, який веде внутрішній діалог з самим собою щодо необхідності розв'язання педагогічних завдань. Евристичне питання повинно стимулювати думку, але не підказувати ідею рішення, в ньому повинна міститися мінімальна інформація. При постановці питань необхідно поступово знижувати рівень проблемності; питання мають бути логічно взаємопов'язані, цікаво сформульовані, стимулювати як логічні, так і інтуїтивні процедури мислення, відповідати етапам розв'язання проблеми, створювати можливість нового, несподіваного погляду на неї.

При вирішенні педагогічних конфліктів методом евристичних питань можна скористатися такою процедурою:

1-й етап – усвідомлення і аналіз конфліктної ситуації :

Хто задіяний у цьому педагогічному конфлікті?

Які цілі, установки, інтереси і потреби різних учасників конфлікту?

Чи досить відомостей для визначення нез'ясованих фактів у відносинах між ними?

Чи немає серед цих відомостей суперечливих?

Чи є в даний момент реальна можливість доповнити наявні відомості про стосунки між учасниками, уточнити їх?

У чому розбіжності сторін компенсують одна одну?

2-й етап – пошук ідеї розв'язання конфліктної ситуації і складання плану її вирішення:

Чи не відома яка-небудь подібна педагогічна ситуація?

Чи можна нею скористатися в цій педагогічній ситуації?

Чи не можна використати метод її вирішення?

Чи існує можливість зміни ходу розвитку педагогічної ситуації і зведення її до іншої, менш напруженої і сприятливішої?

Чи взяті до уваги всі учасники педагогічної ситуації і відносини, що склалися між ними?

3-й етап – здійснення плану:

Чи перевірені факти?

Чи є впевненість у правильності кожного зробленого кроку?

Чи можна довести його правильність?

4-й етап – контроль і самоконтроль отриманого рішення:

Чи не можна перевірити результат, хід рішення?

Чи не можна отримати той же результат інакше?

Чи не можна перевірити правдоподібність отриманого результату?

Чи не можна в якій-небудь іншій педагогічній ситуації використовувати отриманий результат?

Переваги методу евристичних питань полягають у розвитку інтуїції, тренуванні у використанні загальної логічної схеми для пошуку ефективного способу вирішення педагогічного конфлікту. Недоліки і обмеження цього методу пов'язані з тим, що він не дозволяє знайти особливо оригінальних ідей, і, як інші евристичні методи, не гарантує абсолютного успіху у вирішенні педагогічних конфліктів.

Метод інверсії. Метод інверсії орієнтований на пошук рішення творчого завдання, що лежить у новій несподіваній площині, найчастіше такі розв'язання не співпадають з традиційними поглядами на вирішення конфліктів. При використанні цього методу задіяні такі процедури мислення, як аналіз і синтез, логічне і інтуїтивне, конкретне і абстрактне, роз'єднання і об'єднання, конвергенція (звуження поля пошуку) і дивергенція (розширення поля пошуку), якщо не вдається розв'язати проблему в обраному порядку, треба спробувати вирішити її в зворотному порядку.

Наприклад, учитель під час пояснення нового матеріалу помітив в одного з учнів карикатуру на самого себе. Його перша неусвідомлена реакція була обуритися і покарати насмішника. Проте, упоравшись зі своїми негативними емоціями, вчитель став здатен контролювати розвиток ситуації і зміг скористатися методом інверсії. Він прийняв рішення, прямо протилежне першому, що прийшло на розум, і похвалив учня за продемонстровані ним гумор і художні здібності.

Метод інверсії дозволяє розвивати діалектику мислення педагогів, спонукає до пошуків нестандартного виходу зі, здавалося б, безвихідної педагогічної ситуації. Він вимагає від педагога досить високого рівня розвитку творчих здібностей, професійних знань і досвіду творчої діяльності.

Метод емпатії (метод особистої аналогії). Емпатія означає ототожнення особистості однієї людини з іншою особою, при якому ця людина намагається подумки поставити себе в положення цього іншого. У педагогічній практиці це означає, що педагог ототожнює себе з особою конкретного учня або представником групи учнів, об'єднаних певною метою. Ця уявна ідентифікація з учнями дозволяє педагогові краще усвідомити їх цілі, інтереси, прагнення, що проявляються в конкретній педагогічній ситуації і відповідно розумніше і ефективніше вирішувати конфлікти, що виникають. Застосування цього методу вимагає від педагога величезної фантазії, уяви, вміння входити в «образ». Він дозволяє отримати, найчастіше, лише ідею вирішення проблеми.

Методи інверсії, емпатії кожен учитель може використовувати індивідуально і безпосередньо в процесі виникнення проблеми в стосунках з учнями.

У. Гордон розробив систему прийомів під назвою **«синектика»**. У систему включені «мозковий штурм», творчі завдання, входження в образ об'єкту завдання («емпатія»), образний опис суті завдання, можливі розв'язання завдання в казкових умовах. Метод синектики розрахований на колективне застосування групами, що складаються з педагогів, студентів педагогічних ВНЗ або їх комбінацій з представниками інших професій. Він базується на методі «мозкового штурму», застосуванні різного виду аналогій, інверсії, вільних асоціацій. При комплектуванні груп, що застосовують цей метод, кращих результатів домагається група від 5 до 15 чоловік, члени якої мають різні рівні здібностей, підготовки, професійних інтересів. Висунення ідей і наступний їх відбір при використанні методу синектики багато в чому залежать від майстерності, такту, винахідливості організатора групи, від його вміння ставити питання, давати підказки, роз'яснення, вставляти репліки, що спонукають до розкриття уяви, фантазії учасників. Критичний відбір і оцінку вирішення педагогічного завдання можна здійснити в 3 етапи: 1) дати короткий аналіз кожної запропонованої ідеї; 2) доцільно згрупувати ці ідеї; 3) критично проаналізувати і відібрати найбільш оригінальні ідеї. Переваги цього методу визначаються

достоїнствами всіх евристичних методів, на основі яких він розроблений, а його недоліком є неможливість вирішувати деякі педагогічні ситуації, для роботи з якими потрібні спеціальні, суто професійні педагогічні знання.

Метод багатовимірних матриць. Цей метод був розроблений швейцарським винахідником Ф. Цвіккі. Творчі завдання дуже часто вирішуються методом проб і помилок, недоліки якого в педагогічній практиці очевидні. Метод багатовимірних матриць дозволяє вирішувати творчі педагогічні завдання цілеспрямовано і системно. Його ідея заснована на тому, що нове часто є іншою комбінацією відомих елементів (ідей, дій, явищ та ін.) або комбінацією відомого з невідомим. Цей метод дозволяє вирішити складні творчі завдання і знайти багато нових, оригінальних рішень. Проте може виявитися складним вибір найбільш оптимального з них.

Основні етапи застосування методу багатовимірних матриць:

1. Уточнення формулювання педагогічної проблеми.
2. Визначення всіх учасників педагогічного конфлікту, можливих дій педагога.
3. Систематизація, а при нагоді, класифікація обраних дій.
4. Побудова багатовимірної матриці для цілей системного аналізу можливих комбінацій (різноманітних поєднань) дій педагога.
5. Системний аналіз і критична оцінка різних комбінацій елементів з погляду оптимальності і реальності їх практичного застосування для вирішення поставленої педагогічної проблеми.
6. Відбір з усіх можливих комбінацій дій найбільш прийнятної і раціональної вирішення проблеми.

На жаль, метод багатовимірних матриць не набув широкого поширення в гуманітарних науках. Його безперечна перевага полягає в тому, що він дозволяє технологізувати процес розв'язання творчих завдань і знайти несподівані і часто продуктивні ідеї. Цей метод може бути використаний учителем у процесі пошуку конструктивного способу вирішення проблеми, що виникла.

Застосування евристичних методів для вирішення педагогічних конфліктів розвиває педагогічну інтуїцію, педагогічне мислення, творчі здібності молодих учителів. Евристичні методи є одним з важливих засобів, що дозволяють цілеспрямовано здійснювати пошук нестандартних способів вирішення педагогічних конфліктів.

Евристичні методи можуть бути використані також при вирішенні конфліктів, що виникають у навчально-пізнавальній діяльності учнів. Евристичний підхід до організації освіти передбачає демократичний стиль стосунків учителя і учнів. Педагог організовує творчу діяльність школярів, підводить їх до «відкриття» наукових законів, навчає прийомам вирішення протиріч, спільно з учнями шукає шляхи розв'язання складних проблем. Мета педагога – створити оптимальні умови для свободи творчості, розвитку в учнів фантазії, уяви, продуктивного мислення. Учні можуть поставити під сумнів будь-яке твердження, зроблене вчителем або почерпнуте з інших вербальних джерел інформації. Їх завдання – критично осмислити, переробити отриману інформацію, відкрити істину для себе, навчитися самостійно ставити цілі, усвідомлено управляти своїми розумовими процесами, знаходити нестандартні рішення складних завдань, виходити за межі буденного, тривіального, створювати принципово нові продукти інтелектуального або матеріального характеру, тобто творчо вирішувати конфлікти, що виникають у навчально-пошуковій діяльності.

Таким чином, евристичні методи вирішення педагогічних конфліктів можуть бути використані як у сфері міжособистісних взаємин учителя і учня, так і при вирішенні конфліктів у когнітивній сфері особистості учнів.

Прогнозування розвитку конфліктної ситуації

Управління конфліктом передбачає не лише регулювання вже виниклого протистояння, але і створення умов для його попередження. Причому найбільшу значущість з двох указаних завдань управління має профілактика. Саме добре поставлена робота з попередження конфліктів забезпечує скорочення їх числа і унеможливлення виникнення деструктивних конфліктних ситуацій.

Вся діяльність з попередження конфліктів є одним з конкретних відображень людської здатності узагальнювати наявні теоретичні і емпіричні дані і на цій основі передбачати, прогнозувати майбутнє, поширюючи, таким чином, сферу пізнаного на ще непізнане. Ця людська здатність має особливе значення в управлінській діяльності. Справедливо говорять, що керувати означає передбачати.

Профілактика конфлікту є таким видом управлінської діяльності, який полягає в завчасному розпізнаванні, усуненні або послабленні конфліктогенних чинників і обмеженні таким шляхом

можливості їх виникнення або деструктивного розвитку в майбутньому. Успіх цієї діяльності визначається низкою передумов:

1) знанням загальних принципів управління соціальними організаціями, сформульованих сучасною теорією менеджменту, і вміннями використовувати їх для аналізу конфліктних ситуацій;

2) рівнем загальнотеоретичних знань про суть конфлікту, його причини, види і етапи розвитку, які формулюються конфліктологією;

3) глибоким аналізом на цій загальній теоретичній основі конкретної передконфліктної ситуації, яка у кожному окремому випадку виявляється унікальною і такою, що потребує особливого комплексу методів і засобів для її залагодження;

4) мірою відповідності обраних методів коригування складної ситуації, що склалася, її конкретному змісту; ця адекватність використовуваних засобів реальній ситуації залежить не лише від глибини теоретичних знань можливих учасників конфлікту, але і від їх уміння спертися на свій досвід і інтуїцію.

З цього виходить, що діяльність з попередження конфліктів є дуже непростю справою. Тому можливості профілактичної діяльності не варто переоцінювати, хоча нею не можна і нехтувати. В цілях забезпечення її ефективності треба передбачати ті труднощі, які очікують на вчителя.

Успіх у попередженні розгортання конфліктної педагогічної ситуації багато в чому зумовлюється здатністю педагога прогнозувати хід розвитку ситуації. Для складання правильного прогнозу необхідно знати об'єктивні і суб'єктивні причини виникнення конфліктної ситуації; уміти визначати тип педагогічної ситуації, вид конфліктогену, що її викликав, враховувати закономірність ескалації конфліктогенів. До того ж учитель повинен не лише вільно орієнтуватися в усьому діапазоні власних можливих реакцій і дій, але і досить точно оцінювати вірогідність тих або інших реакцій і дій учнів у відповідь. Причому бажано прогнозувати поведінку учнів на декілька кроків вперед і одночасно перебирати подумки всі можливі і адекватні ситуації власні дії (аналогічно грі в шахи).

Як відомо, будь-яка проблема може бути вирішена тільки тоді, коли усунена причина її виникнення. Виходячи з цього факту, варто розглядати можливі дії вчителя з попередження конфліктної ситуації. Багато конфліктів, що виникають з приводу навчальної діяльності школярів (ситуації невиконання або неправильного виконання завдань учителя), можна попередити, якщо мати

уявлення про можливості, інтереси і знання учнів у цій предметній галузі. Спеціально організоване спостереження і тестування учнів дозволяють визначити їх мотивацію до навчання, виявити пропуски в знаннях, міру сформованості вмій, навичок, деякі індивідуальні особливості психіки (емоційний стан, міру тривожності, самооцінку, здатність до концентрації уваги, рівень розвитку розумових здібностей, пам'яті та ін.). На основі отриманих даних учитель може визначити причину виникнення конфліктогенної ситуації і спробувати її усунути психолого-педагогічними засобами. Таким чином, для попередження конфліктної ситуації можна скористатися такою схемою: виявлення проблеми – пошук причини – усунення дії причини психолого-педагогічними засобами.

Як на практиці вирішуються такі ситуації? Наприклад, учень не виконав домашнє завдання з математики. Реакція вчителя зазвичай зводиться до виставлення незадовільної оцінки. Проте проблема залишається нерозв'язаною, оскільки протиріччя не виявлене, причина не знайдена, але виконана дія – поставлена оцінка, що є в даному випадку способом покарання. Учитель впливає не на причину, а на наслідки, тому ефективність такої дії мінімальна. Поширеність таких способів вирішення проблем пояснюється уявною простотою впливу на учня: немає необхідності займатися прогнозуванням, тому що це вимагає подальших дій – шукати причини поганой успішності, змінювати форми роботи, зміст навчального матеріалу, стиль спілкування з учнями тощо. Але, оскільки причина виникнення проблемної ситуації в даному випадку не усунена, закономірний хід її розвитку призведе до конфлікту (явного або прихованого) в стосунках учителя і учня. Якби в цій ситуації вчитель міг заздалегідь прогнозувати її розвиток, то він зробив би ефективніші і адекватніші ситуації дії.

Ситуації свідомого порушення дисципліни на уроці не завжди обумовлені діями вчителя і можуть бути викликані особливостями стану психіки окремих учнів, бажанням випробувати педагога, притягнути до себе його увагу або всього класу. В цьому випадку ситуація може легко вийти з-під контролю вчителя і призвести до затяжного міжособистісного конфлікту. В такій ситуації істотно гальмується і стає проблематичним не лише розвиток особистості учня, але і здійснення прямих функцій учителя (передача інформації, організація навчальної діяльності учнів, контроль і корекція знань, умій, навичок). Тому перше завдання педагога в цій ситуації – вжити екстрені заходи, зупинити негативний

розвиток ситуації або змінити хід розвитку ситуації на альтернативний.

Дії з попередження конфлікту у цьому випадку полягають у зміні ходу розвитку конфліктогенної ситуації. Найбільш відомими прикладами відповідної реакції учителя є перемикання уваги учнів, розрядка напруги жартом або здійснення яких-небудь несподіваних для учнів дій (копіювання дій учня, вираження вдячності, прийом паралельної педагогічної дії за А.С. Макаренком тощо). Такі дії за відсутності спеціальної підготовки вимагають від учителя досить високого інтелектуального і професійного рівня.

Складність організації адекватних дій з попередження конфлікту обумовлена не лише творчим характером пошуку вирішення проблеми, але і самою соціальною роллю вчителя. Він одночасно є учасником подій, тобто знаходиться «всередині» ситуації, і, з іншого боку, намагається управляти цією ситуацією «ззовні», прагнучи піднятися над нею. Тому здатність «піднятися над ситуацією», побачити її з «висоти пташиного польоту», оцінити в цілому, щоб потім спуститися з «небес на землю» і взяти участь у вирішенні ситуації, є для вчителя дуже важливою. Істотне значення для попередження конфлікту мають також такі якості вчителя, як витримка, самовладання, здатність до психічної саморегуляції. Розвиток цих якостей повинен стати усвідомленим завданням молодого вчителя, яке він може вирішувати завдяки самовихованню, участі в спеціальних професійно орієнтованих тренінгах.

Спробуємо спрогнозувати можливий розвиток подій за умов здійснення вчителем дій різного характеру. Вчитель, що здійснює по відношенню до учнів репресивні, компромісні, ігноруючі дії, достатньо поширені в реальному навчально-виховному процесі, сприймає учнів як джерело небезпеки. Активні дії вчителя, у цьому випадку, призводять до тиску на учнів, до репресій (атакувати), а пасивні не вирішують проблеми (уникнути, ігнорувати, поступитися). Проте, переставши бачити в учневі джерело небезпеки, спрямовуючи свої зусилля не на моральний тиск на учня, а на його особистісний розвиток, можна досягти значно кращих результатів у розв'язанні проблем.

У разі виникнення конфліктогенної педагогічної ситуації учитель може спробувати відразу і кардинально зупинити ескалацію конфлікту, пред'явивши учням певну вимогу. У відповідь на пред'явлення вимог можливі такі дії учнів: повне безумовне виконання вимог учителя; часткове, з певними умовами; ігнорування вимог; відмова від виконання вимог.

Наприклад, діями у відповідь учнів можуть бути зізнання в здійсненні того чи іншого проступку і пояснення причини своєї поведінки; вибачення і прохання не застосовувати санкцій; внутрішня незгода; вираження явного протесту по відношенню до дій учителя та ін. Якщо ситуація дозволяє, і вчитель має намір діяти менш необачно і більш гнучко, то він прагнутиме впливати не на учня, а на розвиток самої ситуації. В цьому випадку діями у відповідь учня можуть бути: повне або часткове захоплення новим ходом ситуації, включення учня в діяльність. Тоді вірогідність переходу ситуації в нормальну педагогічну ситуацію істотно підвищується, і для вчителя стає актуальною можливість здійснення своїх функцій. Проте зміна ходу розвитку ситуації не виключає необхідності з'ясування надалі причин конфліктогенної поведінки учня. Дії зі зміни ходу розвитку ситуації дозволяють учителеві зняти напругу, подолати кризу, створити необхідні умови для вирішення виниклих проблем психолого-педагогічними, а не поліцейсько-адміністративними засобами.

У разі нормальної педагогічної ситуації (НПС) відповідними діями учнів можуть бути:

- взаєморозуміння, співпраця з учителем (повні, часткові);
- сприйняття інформації (повне, часткове);
- допомога вчителю в здійсненні корекції отриманих даних (повна, часткова);
- прагнення до самостійності, до відкриття нових фактів, до творчості (повне, часткове).

Будь-які дії вчителя і учня супроводжуються певною емоційною реакцією. На конфліктогенні дії учня вчитель може відповісти такими видами емоційних реакцій, як обурення, переляк, відсутність реакції, співчуття, захоплення, здивування, сміх, засмучення, нерозуміння та ін. Прогнозуючи реакції і дії учнів у відповідь, учитель може свідомо порушити стихійний хід розвитку ситуації вибором необхідної стратегії і тактики своєї поведінки.

Для складання прогнозу розвитку педагогічної ситуації і вибору адекватних ситуації дій учитель може скористатися такою процедурою [201].

1. Визначення типу ситуації.

В першу чергу треба вирішити питання про наявність і можливість конфлікту в цій ситуації, в результаті можна визначити її тип.

2. Визначення способу емоційного реагування на конфліктогени з боку учнів (залежно від ситуації, з урахуванням використання методів психорегуляції).

Діапазон емоційних реакцій досить широкий: переляк, нерозуміння, здивування, засмучення, обурення, відсутність реакції, сміх, співчуття, захоплення і інші. Відповідність реакцій типам ситуацій визначається на основі знання елементарних законів людської психіки (здається досить очевидним, що, наприклад, у разі конфліктної педагогічної ситуації такі емоційні реакції, як сміх або захоплення просто недоречні) та ідеї пріоритетності корекції ситуації над будь-якими неконструктивними, компромісними, агресивними або репресивними діями.

3. Визначення першої дії учителя (залежно від ситуації і відповідно до обраної реакції) з використанням таблиці.

	Обу- рення	Засму- чення	Нерозу- міння	Здиву- вання	Відсутн. зовн. реакції	Спів- чуття	Сміх	Захоп- лення
	1	2	3	4	5	6	7	8
Внутріш- ньоосо- бистісний конфлікт	–	Відновити самооцінку або зміцнити її на новій основі; привести рівень домагань у відповідність з індивід. можливостями; допомогти здійснити вибір з двох або декількох альтернатив; узгоджувати вимоги до учня з батьками, колегами та ін.					–	–
Міжосо- бистісний конфлікт	Пошук компромісу, залучення посередників, досягнення «статус-кво», відділення ділової і емоційної сторін конфлікту, прагнення до створення сприятливої психосоціальної атмосфери, до співпраці та ін. (див. п. 8.2)						–	–
Міжгру- повий конфлікт								
Невиконання на- вчальних доручень через від- сутність умінь, знань, мотивації	–	–	–	–	Зміна форм ро- боти з цим учнем, стилю ви- кладання, коре- кція рівня «трудності» мате- ріалу та ін.		–	–
Неправи- льне виконання навчаль- них до- ручень	–	–	–	–	Корекція і оцінка результатів, кори- гування виклада- ння відповідно до причин неправи- льного засвоєння інформації		–	–

Ситуації випробування				Висловити вдячність	Переключити увагу	Висловити співчуття з приводу недостатньої ясності іміджу вчителя в уявленні учнів	Висловити захоплення
Ситуації, зумовлені вчителем	–	Висловити співчуття з приводу допущеної помилки, визнати неправомірність своїх дій, продовжити роботу			–	–	
Емоційна неврівноваженість	–	Пом'якшити тон, стиль спілкування, запропонувати допомогу, запросити на бесіду, переключити увагу учнів			–	–	
Емоційна прихильність до вчителя	–	–	–	–	Переключити увагу учнів, запросити на бесіду, змінити стиль спілкування з учнем	–	–
Емоційне неприйняття вчителя	–	Змінити стиль спілкування з учнем			–	–	
НПС	–	–	–	–	Підвищення рівня «трудності», зміна форм роботи, збільшення частки самостійності учнів, стимуляція творчої активності та ін.		

У наведеній таблиці прочерк в деяких графах означає, що в цій ситуації недоречна відповідна реакція, а, отже, не має сенсу розглядати і дію, що відповідає цій реакції у вказаній ситуації. У цій таблиці на перетині виду ситуації і емоційної реакції розташовані рекомендовані дії учителя, які він може здійснювати в тій або іншій формі залежно від своїх індивідуальних особливостей, професіоналізму і розвитку творчої уяви.

4.Визначення наступних дій (з урахуванням реакцій у відповідь учнів, умов ситуації, що змінилася, і залежно від попередніх дій учителя).

Наступні дії обираються з того ж арсеналу засобів, що і попередні, за аналогічними принципами. У разі помилковості або

неефективності вибору першої дії рекомендується її корекція з подальшою можливою зміною ходу розвитку ситуації. Виокремлення вибору першої дії в окремий пункт підкреслює її визначальне значення при ухваленні рішення. Варто також зазначити, що у разі конфліктогенних і конфліктних ситуацій рекомендується обирати несподівані для учнів дії, що не прораховуються ними, що, проте, не виключає послідовності, логічності, адекватності дій, їх відповідності попереднім реакціям і діям у межах усього процесу розв'язання педагогічної ситуації.

Таким чином, визначення виду ситуації, виявлення причини, що її викликала (хоч би в деякому наближенні), а також адекватних ситуації реакції і дій дає можливість учителеві впливати на хід розвитку ситуації і прогнозувати подальший розвиток подій.

Підтримка співпраці як універсальний спосіб запобігання конфліктам

Підтримка і зміцнення співпраці, стосунків взаємодії є центральною проблемою всієї тактики попередження конфлікту. Її розв'язання має комплексний характер і передбачає методи соціально-психологічного, організаційно – управлінського і морально-етичного характеру.

Найважливіші з соціально-психологічних методів, орієнтованих на коригування думок, почуттів і настроїв людей, такі:

1. Метод згоди передбачає проведення заходів, націлених на залучення потенційних конфліктантів до загальної справи, в ході здійснення якої у можливих супротивників з'являється більш – менш широке поле загальних інтересів, вони краще пізнають один одного, звикають співробітничати, спільно вирішувати проблеми, що виникають.

2. Метод доброзичливості або емпатії, розвитку здатності до співпереживання і співчуття іншим людям, до розуміння їх внутрішніх станів передбачає вираження необхідного співчуття товаришеві по роботі, партнерові, готовності йому практично посприяти у виконанні певного доручення. Цей метод вимагає виключення з взаємин невмотивованої ворожості, агресивності, невічливості. Використання цього методу особливо важливе в кризових ситуаціях, коли вираження розуміння і співчуття, широка і оперативна інформація про події, що відбуваються, набувають особливо важливого значення.

3. Метод збереження репутації партнера, поваги до його гідності. При виникненні будь-яких розбіжностей, що можуть

послужити витокami конфлікту, найважливішим методом попередження негативного розвитку подій є визнання гідності партнера, вираження належної поваги до його особистості. Визнаючи гідність і авторитет опонента, ми тим самим стимулюємо відповідне ставлення партнера до нашої гідності і авторитету. Цей метод використовується не лише в цілях попередження конфлікту, але і при будь-яких формах міжособистісного спілкування.

4. Ще одним дієвим інструментом профілактики конфлікту є метод взаємного доповнення. Він передбачає опертя на такі здібності партнера, яких не маємо ми самі. Так, люди творчі нерідко не схильні до монотонної, рутинної, технічної роботи. Проте для успіху справи потрібно і те, й інше. Метод взаємодоповнення особливо важливий при формуванні робочих груп, які в цьому випадку часто виявляються дуже міцними. Нерідко міцними виявляються і сім'ї, при створенні яких так чи інакше враховуються вимоги методу доповнення. Врахування і вмиле використання не лише здібностей, але й недоліків людей, які тісно пов'язані між собою, допомагають зміцнити взаємну довіру і повагу людей, їх співпрацю, а отже, допомагають уникнути конфліктів.

5. Використання методу недопущення дискримінації людей обумовлене неприпустимістю підкреслення переваги одного партнера над іншим. З цією метою в практиці управління, особливо в японських фірмах, часто використовуються елементи зрівняльного матеріального заохочення тих, хто працює у фірмі. Звичайно, можна критикувати зрівняльний метод розподілу як несправедливий, такий, що не враховує індивідуальні особливості. Але, з погляду профілактики конфліктів, зрівняльний метод розподілу має безперечні переваги, дозволяючи уникнути появи таких негативних емоцій, як почуття заздрості, образи, здатних спровокувати конфліктне протистояння. Тому в інтересах нарощування антиконфліктного потенціалу організації доцільно ділити заслуги і нагороди на всіх, навіть якщо вони в значній частині належать комусь одному. Цей принцип широко застосовується в повсякденному житті. Так, в артілях, компаніях мисливців або рибалок здавна прийнято ділити здобич порівну, незалежно від удачливості окремого мисливця або рибалки. Цінність саме цього правила підкреслюється старим японським прислів'ям: « Навіть якщо ви робите роботу краще за інших, не поведіться як переможець».

Гумор як засіб попередження конфлікту

Серед різних засобів попередження конфліктів не варто забувати і ще про один: про властиве людям почуття гумору. Наявність цього почуття – одне зі свідчень духовного здоров'я людини, її оптимістичного погляду на світ і людей. Гумор іноді визначають як «посмішку, що мирить», здатність людини сполучати, примирювати те, що, здавалося б, не поєднується і не примирюється: добро і зло, високе і низьке, серйозне і смішне. Будучи дієвим інструментом налагодження сприятливого спільного життя людей, гумор сприяє розрядці напруження, що може виникати в людських взаєминах, є добрим засобом для того, щоб «випустити пару», викликати позитивні почуття.

З. Фрейд учив, що гумор згладжує протиріччя, попереджає незадоволення. Б. Шоу говорив, що іноді потрібно розсмішити людей, щоб відвернути їх від бажання вас повісити.

Звичайно, не можна сподіватися повністю вирішити конфлікт тільки «посмішкою, що мирить», але ослабити його гостроту за допомогою вдалого жарту цілком можливо.

Гумор об'єднує людей навіть там, де, здається, не залишилося вже більше ніяких надій на примирення. Це відбувається тому, що за допомогою гумору виявляється хоч якась спільність між людьми, загальне для всіх розуміння смішного.

Здатність розуміти гумор, будучи важливою позитивною якістю особистості, слугує однією зі складових її престижу. Звичайно, цим засобом варто користуватися, дотримуючись почуття міри, маючи на увазі, що за допомогою гумору можна добитися лише короткочасного підвищення позитивної активності людей. Користуючись жартом, не можна допускати перетворення всієї справи на жарт. Проте і нехтувати цим засобом не варто, оскільки в такій складній і відповідальній справі, як запобігання і вирішення конфлікту, не може бути дрібниць.

Психотерапевтичні методи попередження і вирішення педагогічних конфліктів

До сучасних психотерапевтичних методів, які можуть застосовуватися вчителем для попередження і вирішення педагогічних конфліктів, можна віднести консультування, організацію продуктивних стосунків з учнями, створення сприятливого психосоціального середовища.

1. Найважливішим завданням консультування є «вивільнення почуттів», тобто «розкриття тих думок, установок, почуттів,

емоційно забарвлених імпульсів, які тісно пов'язані з проблемами і конфліктами індивіда» [171, с.143]. Управляти цим процесом може педагог-професіонал, що перебуває з учнем у тісному контакті. Учитель повинен утримуватися від будь-якої активності, критичних висловлювань, його завдання – дати можливість учневі вільно, наскільки це можливо, виразити власні почуття, звільнившись від необхідності захищати себе. При цьому вчитель більшою мірою повинен реагувати на емоції, а не на смисловий зміст слів учня. В процесі вільного вираження почуттів учень відчуває емоційне звільнення від тих почуттів і відчуттів, які пригнічувалися ним (явище «катарсису»). Він починає більш глибоко усвідомлювати ситуацію, відкрито і спокійно визнає власні почуття, по-новому сприймає самого себе. Нове сприйняття самого себе в процесі психотерапії називають інсайтом. Інсайт полягає у виявленні нових взаємозв'язків, інтеграції накопиченого досвіду і переорієнтації свого «Я» [171, с. 229]. Досягнення інсайту веде індивіда до самоосмислення, вибору нових цілей, набуття впевненості у собі.

2. Організація продуктивних стосунків учителя з учнями є однією з головних умов попередження небажаних, неконструктивних конфліктів у школі і вирішення проблем, що виникають у сфері міжособистісних взаємин і в навчально-пізнавальній діяльності учнів. Які ж стосунки можна вважати продуктивними? На це питання вичерпну відповідь дають праці таких відомих психологів і педагогів, як Я. Корчак, С. Френе, М. Монтесорі, В.О. Сухомлинський, К. Роджерс, А. Маслоу, Е. Фромм та ін.

Плідні стосунки відрізняються відкритістю, щирістю, емоційною симпатією до іншого, прийняттям іншого таким, яким він є, безумовною повагою, відсутністю оцінювання іншого. Я.Корчак постійно говорив про необхідність дотримання права дитини бути тим, хто вона є, і права на повагу [96, с.14-22]. Плідність стосунків, на думку Е. Фромма характеризується такими поняттями, як активність, реальність (на відміну від ілюзорності), здатність віддавати, продуктивність (творчість), солідарність, радість, життя «тут і зараз» [216, с. 299-330].

«... Я хотів би створювати стосунки, в яких я навіть внутрішньо ніколи б не оцінював іншу людину», – писав К. Роджерс [170, с. 98]. Він вводить поняття «допомагаючих стосунків» – стосунків, «в яких, принаймні, одна зі сторін має намір сприяти іншій стороні в особистісному зростанні, розвитку, кращій життєдіяльності, розвитку зрілості, в умінні ладнати з іншими» [170, с. 81-82].

Оптимальні допомагаючі стосунки можуть бути створені тільки психічно зрілим педагогом, який досяг досить високого рівня

особистісного розвитку. Вступаючи у такі відносини з учнями, досягаючи певної глибини міжособистісних стосунків, учитель якоюсь мірою ризикує. У разі невдачі він ризикує втратити «частину самого себе». К. Роджерс висуває такі вимоги до вчителя: 1) «учитель має бути саме таким, яким він є насправді; він повинен усвідомлювати своє ставлення до інших людей; 2) учитель приймає учня таким, яким він є, і здатний зрозуміти його почуття» [170, с.347]. Він вважав, що методи і засоби, які використовує вихователь, менш важливі, ніж його ставлення до вихованця. Учитель з безумовно позитивним ставленням до учня, з його відкритістю і турботою практично зводить нанівець вірогідність виникнення міжособистісних конфліктів з учнем.

Про значущість тісного, глибокого духовного зв'язку між учителем і учнем багато говорив В.О. Сухомлинський: «Виховання без дружби з дитиною, без духовної спільності з нею можна порівняти з блуканням навпомацки» [198, с.15]. Проте, вступаючи з учнем в глибокі духовні стосунки, вчитель завжди повинен усвідомлювати не лише ризик втратити частку самого себе, але і небезпеку, у разі невдачі, розриву цих стосунків, завдання душевної травми своєму учневі.

3. Одним з дієвих психотерапевтичних методів, що сприяють попередженню небажаних конфліктів у сфері освіти, є організація сприятливого психосоціального середовища в навчальній групі. Ознаками сприятливого психосоціального середовища є:

- у групі панує доброзичлива атмосфера;
- дух терпимості, взаєморозуміння, визнання існування альтернативних поглядів;
- визнання пріоритету загальнолюдських цінностей;
- переважають прагнення до самостійності, активності, інтелектуального і особистісного зростання;
- заохочуються навчальні досягнення, ініціативність, творчість;
- існують деякі ідеї, інтереси, захоплення, загальні для групи, що об'єднують її в єдине ціле;
- склалися певні традиції, які дотримуються більшістю членів групи та ін.

Психосоціальне середовище формується і в процесі навчальних занять, і в позаурочній роботі з учнями. Для організації сприятливого психосоціального середовища в групі потрібно дотримання таких умов: демократичний стиль роботи вчителя; організація самоврядування школярів; професійна компетентність педагога; досить високий рівень розвитку його здатності до емпатії, рефлексії, толерантності по відношенню до світогляду, особистіс-

них якостей учнів; його здатність впливати на громадську думку в навчальній групі, встановлювати міжособистісні контакти; особистий авторитет. Сприятливе психосоціальне середовище дозволяє кожному учневі відчувати свою захищеність, соціальну значущість, визнання, повагу і прихильність з боку однолітків і вчителів.

У психолого-педагогічній літературі наводиться безліч прикладів здійснення «середовищного підходу» в організації цілеспрямованого впливу на особистість тих, хто вчиться (С.Т. Шацький, А.С. Макаренко, К.Роджерс, Б.Беттельхейм та ін.). Відомий психоаналітик і фахівець з дитячої психотерапії Б. Беттельхейм вважав найбільш важливими завданнями терапевтичного оточення дитини: зміцнити в ній бажання жити, відчуття, що вона потрібна іншим, приймається ними і здатна мати власні бажання. «Щоб це стало можливим, – писав Б. Беттельхейм, – необхідно поважати і приймати те, як дитина спілкується з навколишнім світом, яким би незвичайним це не здавалося більшості людей. І дитина повинна знати, що робиться все можливе для того, щоб вона могла відчутти себе здатною відповідати за умови і хід свого життя» [21].

Таким чином, представники гуманістичної педагогіки і психології, багато психоаналітиків, психотерапевтів ХХ століття сформулювали низку вимог до організації взаємин з вихованцями: повага особистості дитини, визнання дитини такою, якою вона є, актуальність і самоцінність її життя. Гуманістичні ідеї активно проникають сьогодні в практику школи, в тій або іншій мірі впливають на засади міжособистісних стосунків між учителем і учнями.

Суть нової гуманістичної концепції освіти А. Маслоу визначає таким чином: «... Мета освіти і предмет навчання – сама людина». На перший план серед цілей освіти він висуває «самоактуалізацію» людини, «повне втілення того, чого може досягти людина як представник виду, який вже являють собою кращі представники людства» [128, с. 180]. Учитель повинен підвести учня до усвідомлення вищих цінностей, сприяти його духовному зростанню, розкриттю власної ідентичності. Це педагогічне завдання вищого рангу, воно під силу тільки духовно зрілому педагогові, що має з учнем глибокі особистісні стосунки.

Причиною багатьох внутрішньоособистісних і міжособистісних конфліктів у школі є низький рівень психологічного здоров'я учнів і вчителів. На думку А. Маслоу, зростання психологічного здоров'я нерозривно пов'язане з прагненням особистості до вищих цінностей. Тому він характеризує умови в школі, сім'ї як «хороші»,

якщо вони «забезпечують причетність дітей до вищих цінностей і тим самим зміцнюють їх психологічне здоров'я» [128, с. 149]. А. Маслоу вважає, що психологічно здорові педагоги спрямовують розвиток своїх учнів до вищих цінностей. Проте, на жаль, можна констатувати, що в сучасному суспільстві, а, отже, і в школі, вищі цінності займають зовсім не лідируюче місце в ієрархії потреб масового вчителя і середньостатистичного учня.

Ще однією з істотних причин конфліктів у школі є внутрішня напруженість особистості вчителя або учня, обумовлена гострим зіткненням суперечливих імпульсів, прагнень, мотивів, відсутністю цілісної адекватної картини світу. Діти з порушеною адаптацією часто є джерелами шкільних конфліктів. Для подолання конфлікту людини з зовнішнім світом, з людьми, що оточують, необхідно навчити її ладнати зі своїм внутрішнім світом, досягти інтегрованості, цілісності особистості. Тому педагог, працюючи з «конфліктною» дитиною, підлітком, юнаком, повинен допомогти йому розібратися зі своїми внутрішніми проблемами, зрозуміти себе, набути цілісності і навчити його точніше і об'єктивніше сприймати реальність. За словами А. Маслоу, кожній людині властива боротьба між імпульсом і контролем, зрілістю і незрілістю, прагненням до задоволень і відповідальністю [128, с.168]. Для дитини ця боротьба є найбільш гострою. Допомогти їй досягти внутрішньої згоди, єдності – одне з основних завдань педагога.

Учитель, освітня система повинні відучити учнів, і навіть все суспільство від традиції дихотомізації, тобто виокремлення крайніх, протилежних позицій, необхідності вибору в будь-якій ситуації однієї з двох альтернатив («або-або»). А. Маслоу говорить про необхідність привчити людство до інтеграційних форм мислення [128, с.174]. У школі однією з найбільш відомих дихотомій є протиставлення вчителя і учня. Навіть фізичне розташування столів учителя і учнів протиставляє їх один одному. Саме тому в альтернативних школах прийнято розміщення в загальному колі.

А. Маслоу також піднімає питання про синергізм у суспільстві, міжособистісних взаєминах і всередині людини, при якому долаються протиріччя між егоїзмом і альтруїзмом, винагороджується добродетель, зближуються особисті інтереси і інтереси інших членів суспільства. Про високий синергізм суспільства можна говорити тоді, коли успіх окремих його членів веде до успіху інших, до обоюдної користі. Очевидно, що передумовою вирішення багатьох конфліктів школи є досягнення цією школою, шкільним співтовариством (учнями, вчителями,

батьками, адміністрацією) досить високої міри синергізму. Саме тому у високоорганізованих шкільних колективах (наприклад, у багатьох авторських школах, а також у навчальних закладах з особливим «духом», що мають авторитет у середовищі учнів) істотно рідше зустрічаються деструктивні конфлікти і значно вище культура вирішення міжособистісних протиріч і проблем. Навпаки, більшість традиційних шкіл є низькосинергічними соціальними інститутами, де налаштовують людей один проти одного, викликають суперництво, змушують вступати в боротьбу за розподіл обмежених ресурсів.

Ще однією важливою умовою попередження педагогічних конфліктів є задоволення основних психологічних потреб дитини – в безпеці, соціальних зв'язках (любві, ніжності, соціальній участі), самоповазі. Якщо учень з боку вчителя отримує увагу, доброзичливу участь, прагнення допомогти і одночасно прийняття його таким, яким він є, то вірогідність протидії такому вчителю, конфронтації з ним істотно знижується.

Проявами агресії, характерними для деяких учнів, також можна управляти за допомогою психотерапевтичних методів. На думку А. Маслоу, успішна психотерапія повинна змінювати якість агресії, тобто змушувати «проявлятися властиву людині агресивність так, щоб вона слугувала не жорстокості, але здоровому самоствердженню» [128, с.230]. Організація соціальних інститутів може як підвищувати, так і знижувати вірогідність агресивної поведінки. Багато психологів пропонують різні способи «випустити пару», щоб реалізувати надлишок агресивності (біг, плавання, різного роду вправи, бокс з гумовою лялькою, фізична праця, заняття йогою, медитація та ін.).

4. Ще один психологічний способів попередження конфліктів запозичений у фахівців з тренування тварин, дресирувальників, які, як відомо, завжди винагороджують своїх вихованців за добре виконані команди. Цей метод умовно може бути названий методом психологічного погладження. Він передбачає, що настрої людей, їх почуття піддаються регулюванню, потребують певної підтримки. Для цього практика виробила багато способів, таких, як ювілей, презентації, різні форми проведення членами трудових колективів спільного відпочинку. Ці і подібні їм заходи знімають психологічну напругу, сприяють емоційній розрядці, викликають позитивні почуття взаємної симпатії і таким чином створюють морально-психологічну атмосферу, що попереджає виникнення конфліктів.

Одна з найбільш суттєвих причин педагогічних конфліктів полягає в протиставленні функціонально-рольових позицій

учителя і учня, що призводить до порушення в системі міжособистісних відносин. Особливо яскраво це проявляється в традиційній школі, де вчитель – основне джерело інформації, керівник, який диктує свої вимоги і визначає суворі правила організації навчальної діяльності, поведінки і взаємодії з учнями. Учень виступає в ролі сприймаючого об'єкту, підлеглого, від якого вимагається досить точно відтворення отриманої інформації, дотримання правил і виконання вимог учителя. Для такого способу організації освіти характерним є авторитарний стиль взаємодії учителя з учнями. Як відомо, будь-яка жорстка система, з суворо окресленими межами і різко визначеними ступенями свободи, викликає підсвідоме або усвідомлене прагнення особистості протидіяти їй і вийти за нав'язані кордони. У таких системах завжди зберігається досить висока міра психосоціальної напруженості [113].

У той же час ефективність навчання і виховання школярів багато в чому визначається характером міжособистісних стосунків учителя і учнів. Від характеру цих взаємин залежить мотивація до пізнання, до самовдосконалення, міра самооцінки, самоповаги, відповідальності учнів. Саме тому упродовж усього ХХ століття відомі психологи, педагоги неодноразово ставили питання про необхідність гуманізації стосунків учителя і учнів. А. Адлер, який досліджував проблеми виховання, вважав жорстке авторитарне виховання таким, що не досягає мети, оскільки таке виховання віддаляє дитину від педагога. Він писав: «Будь-який авторитет, який не визнається спонтанно, а повинен нав'язуватися нам силою, є фальшивкою; істинна повага і дисципліна виходять зсередини... Єдина можливість рухатися вперед знаходиться в тому, щоб уникати, наскільки це можливо, будь-якої конфронтації і бачити в дитині не об'єкта навчання, а суб'єкта; бачити в ній зрілу особистість, рівну вчителю» [2, с. 245].

Шкільний педагог взаємодіє з особистістю, що інтенсивно розвивається, зазнає значних змін у період дорослішання і здобуття освіти. Від професіоналізму вчителя, його вміння встановлювати контакт з учнями залежить напрям і якість цих змін. Саме у дитячому віці формуються певні звички, зразки поведінки у відповідних ситуаціях. Педагог може вплинути на орієнтації дитини, здійснення нею вибору в тій або іншій ситуації.

Чи існують у природі «безпроблемні» діти? Мабуть, ні. Так само, як і «безпроблемні» дорослі. Вперше саме перед дітьми найгостріше постають вічні питання, на які людина потім намагається відповісти протягом усього життя: пошук сенсу життя,

свого призначення; що є «Я», «інші», навколишній світ, Всесвіт. Діти часто ставлять своїм близьким питання: «Навіщо я тобі потрібен?», «Для чого я з'явився на світ?», «Звідки береться зло?» «Чи любиш ти мене?», «Чому я такий?» та ін. Від відповіді на ці і багато інших істотно важливих для дитини питань багато в чому залежить її подальший життєвий шлях.

Педагогічна психотерапія – це цілеспрямований вплив педагога на особистість учня з метою надання йому допомоги в точнішому розумінні себе, оточення, світу в цілому, в набутті особистісної цілісності; у сприянні в пошуку свого призначення, сенсу життя, самореалізації.

К. Роджерс, розглядаючи розвиток способів впливу на особистість з метою її зміни, виокремлює шість прадавніх психотерапевтичних методів [171].

По-перше, це метод *наказів і заборон*. На думку К. Роджерса, цей метод давно дискредитував себе і є лише музейним експонатом [171, с. 27].

Іншим застарілим методом впливу на особистість є *напучування, використання зобов'язань і обіцянок*. Цей метод унаочнює такий спосіб роботи з індивідом, коли його доводять до тієї межі, коли він вже готовий присягнути кинути пити, припинити красти, добре вчитися, старанно працювати або досягти ще якого-небудь гідного результату [171, с. 27]. Такий підхід використовувався як при роботі з групою, так і індивідуально. К. Роджерс описує його як створення тимчасового емоційного підйому і спробу утримування індивіда на високому рівні його позитивних прагнень. Неефективність цього методу в педагогічній практиці сьогодні широко відома. Наслідком його застосування часто буває рецидив. За словами К.Роджерса, «напучування, клятви і обіцянки не приносять успіху і реально нічого не змінюють» [171, с. 27].

Третій метод ґрунтується на *навіюванні* (самонавіюванні). При реалізації цього методу використовуються формули: «У тебе все вийде», «Ти прекрасно складеш іспит», «До тебе всі добре ставляться». Небезпека у використанні цього методу полягає в запереченні реально існуючих проблем, витісненні їх зі сфери свідомості.

Четвертий метод – *катарсис* – також має прадавнє походження. Метод сповіді церква використовує вже впродовж багатьох віків. Сповідь дає можливість людині, що мучиться внутрішніми сумнівами, протиріччями, конфліктами, відкрити свої проблеми сповідникові. Сповідник, що розділив з цією людиною її проблеми, зрозумів і прийняв її, звільняє індивіда від усвідомлених страхів,

відчуття провини, може пролити світло на глибоко приховані установки, що впливають на поведінку. Цей метод розвивався в ХХ столітті в багатьох напрямках психотерапії (психоаналізі, гештальт-терапії, ігровій терапії та ін.) і не втратив своєї актуальності.

П'ятий метод – *поради і рекомендації* – є одним з найбільш поширених прийомів психотерапії. Педагог, що дає поради і рекомендації, заздалегідь вирішує, що він краще за свого учня знає, як тому поступити, до чого прикласти свої сили, в якому напрямі працювати над собою. Недоліком цього методу є чинення тиску на учня, що при його схильності до самостійного ухвалення рішень викличе протидію або призведе до ще більшої залежності від інших, якщо він постійно прислухається до чужої думки.

Шостим методом є *«інтелектуалізована інтерпретація»*. Він є спробою змінити установки індивіда за допомогою роз'яснення та інтерпретації [171, с. 32-33]. При реалізації цього методу психотерапевт намагається пояснити індивідові причини його поведінки. Проте навіть при адекватній інтерпретації вчинків людини, особливостей її психіки результат взаємодії з психотерапевтом може бути мінімальним або навіть негативним. Успіх визначається прийняттям клієнтом цієї інтерпретації і його готовністю до змін.

На відміну від перерахованих вище методів, в основі сучасних способів психотерапевтичного впливу лежать ідеї незалежності і цілісності особистості. Як писав К. Роджерс, «людина, а не проблема ставиться основним завданням» [171, с.36]. Метою психотерапії є не вирішення окремої проблеми, а допомога індивідові в особистісному зростанні до того рівня, коли він сам зможе впоратися як з цією проблемою, так і з усіма іншими. При цьому робиться наголос на прагненні індивіда до внутрішнього зростання, здоров'я і адаптації. Особлива увага приділяється емоційним чинникам ситуації, меншу роль відіграють її інтелектуальні аспекти. При психотерапевтичній роботі істотний інтерес проявляється до сьогодення, а не минулого індивіда.

У будь-якого соціально обумовленого конфлікту завжди є своя психологічна складова. Адже розвинена психіка – невід'ємна якість людини, яка так чи інакше проявляється в усіх формах її діяльності. Але ця особливість людської психіки, її високий рівень розвитку обумовлює і її відносну самостійність, незалежність від того природного і соціального середовища, з яким вона пов'язана. Причому ця самостійність і незалежність призводить іноді до створення людьми різного роду міфів, дуже далеких від реальної

природної і соціальної дійсності, які проте використовуються як керівництво до дії як в особистому, так і в громадському житті.

Тому і існують форми людської активності, у тому числі і конфліктного характеру, породжені чисто психологічними моментами, в яких важко утледіти той або інший соціальний підтекст. Такі конфлікти породжені почуттями обманутої довіри, взаємної неприязні, ущемленої самолюбності, сумнівами в правильності обраного життєвого шляху й іншими суто психологічними причинами. Причому, не зважаючи на свою ефемерну, ідеальну природу, ці мотиви можуть набувати дуже відчутних агресивних дій учасників конфлікту.

Попередити або послабити конфлікт психологічного рівня можна за умов нейтралізації агресивних почуттів і спрямувань людей, що є дуже і дуже складним завданням. Добитися трансформації агресивних установок, які склалися, думок і почуттів можна тільки на основі глибокого аналізу психологічної ситуації, по можливості на самих ранніх етапах виникнення відповідних мотивів у протидіючих сторін. Тільки на цій основі можливо досягти блокування розвитку конфлікту в деструктивну фазу з застосуванням насильства та інших руйнівних засобів.

Проте в роботі з попередження конфлікту будь-якого виду не можна сподіватися на використання якихось швидкодіючих, чудодійних засобів. Це робота не епізодична, не разова, а систематична, повсякденна, буденна. Найбільш надійним способом профілактики конфліктів як психологічного, так і соціального рівня є створення в сім'ї, в організації, в колективі, нарешті, в суспільстві в цілому такої морально-психологічної атмосфери, яка виключає саму можливість виникнення агресивних спрямувань, що ведуть до конфліктів.

Досягнення цієї високої мети можливе тільки в результаті послідовного здійснення цілого комплексу продуманих заходів зі зміцнення стосунків співпраці і взаємодопомоги між людьми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аберкомби Н. Социологический словарь / Н.Аберкомби, С.Хилл, Б.С.Тернер; пер. с англ. / Под ред. С.А.Ерофеева. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1997. – 420 с.
2. Адлер А. Понять природу человека / А.Адлер. – СПб; Академический проект: 1997. – 256 с.
3. Аксененко С.Е. Осознание конфликтной ситуации как общение/ С.Е.Аксененко// Теоретические и прикладные проблемы психологии познаниями людьми друг друга/ Под ред. чл.-кор. АПН СССР А.А.Бодалева (отв. ред.). – Краснодар, 1975.-С.9-10.
4. Алишев Б.С. Факторы межличностной конфликтности в инженерно – педагогическом коллективе среднего ПТУ: дис. ... канд. психол. наук / Б.С.Алишев. – Казань, 1995. – 186 с.
5. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г.Ананьев// Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – С.3-15.
6. Андреев В.И. Конфликтология / В.И.Андреев. – М.: Народное образование, 1995. -128 с.
7. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений /Г.М.Андреева.– М.: Аспект Пресс, 2010.– 376 с.
8. Андриенко Е.В. Социальная психология: учеб. пособие / Е.В.Андриенко. – 2-е изд., доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.- 225 с.
9. Антонов Г. В. Педагогічні засади запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Антонов Геннадій Валентинович; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди.– Х., 2006.– 21 с.
10. Анцупов А. Я. Конфликтология: теория, история, библиография / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М.: Дом Советов, 1996. – 143 с.
11. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я.Анцупов, А.И.Шипилов. – СПб., Литер, 2008. – 496 с.
12. Анцупов А.Я. Социально-психологические основы предупреждения и разрешения межличностных конфликтов во взаимоотношениях офицеров: дис... д-ра психол. наук / А.Я.Анцупов. – Москва, 1993. – 468 с.
13. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т.4. / Аристотель. – М.: Мысль, 1983. – С. 325.
14. Афонькова В. М. Конфликты в коллективе старшеклассников и пути их преодоления: дис. ... канд. пед. наук / В.М. Афонькова. – М., 1975. – 201 с.
15. Афонькова В.М. Некоторые аспекты педагогического вмешательства в конфликт / В.М. Афонькова // Общение как педагогическая проблема. – М., 1974. – С. 41 – 46.

16. Бабосов Е. М. Конфликтология: Учеб. пособие для студентов вузов / Е.М. Бабосов. – Минск: ТетраСистемс, 2000. – С. 53–66.
17. Базелюк В.В. Разрешение педагогических конфликтов: учебное пособие / В.В. Базелюк. – Челябинск: ЧППУ, 2005. – 169 с.
18. Баныкина С. В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С.В. Баныкина // Современная конфликтология в контексте культуры мира / Под ред. Е.И. Степанова. Москва: УРСС, 2001. – С. 373–394.
19. Бережная Г. С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Г.С. Бережная. – Калининград, 2009. – 46 с.
20. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э.Берн. – СПб., 1992. – 400 с.
21. Беттельхейм Б. Терапевтическая среда / Эволюция психотерапии. Т.2. / URL: <http://librautism.bv.ru/pub/p034.html>.
22. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р.Битянова. 2-е изд., испр.– Москва: Совершенство, 1998.– 298 с.
23. Бородкин Ф.М. Внимание: конфликт! / Ф.М.Бородкин, Н.М.Коряк. – 2-е изд., пераб. и доп. – Новосибирск: Наука, 1989. – 190 с.
24. Брудный В.И. Психолого-педагогические основы управления производством / В.И. Брудный, В.А. Семов. – Одесса, 1972. – Ч. 1. – С. 68-74.
25. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
26. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е.Василюк. – М.: Изд-во МГУ, 1984.– 200 с.
27. Вендров Е.Е. Психологические проблемы управления / Е.Е.Вендров. – М., 1969. – 159 с.
28. Ворожейкин И.Е. Конфликтология / И.Е. Ворожейкин, А.Я. Кибанов, Д.К. Захаров. – М.: ИНФРА, 2004. – 240 с.
29. Воронин Г. Л. Конфликты в школе / Г.Л. Воронин // Социологические исследования. – 1994. – № 3. – С. 94–98.
30. Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 3 / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 367 с.
31. Ганеев А.М. Конфликтология: практикум / А.М.Ганеев, Л.С.Тронова. – Казань: Изд-во КФЭИ, 1996. – 284 с.
32. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика. Методология. Теория. Практика / Б.С. Гершунский. – Киев: Вища шк., 1986. – С. 55.
33. Гіренко С. П. Практична конфліктологія [Текст] : навч. посіб. / С. П. Гіренко ; Харк. нац. ун-т внутр. справ. – Х. : [ХНУВС], 2010. – 184 с.
34. Глухова А.В. Конфликты в студенческой среде: проблемы диагностики и урегулирования / А.В. Глухова, Е.Ю. Красова // Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2003. – № 1. – С. 48-65.
35. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. –

Минск: Харвест, 1997 – 800 с.

36. Гомелаури М. Конфликты в подростковом возрасте и социальные ожидания / М. Гомелаури // XV111 Международный психологический конгресс: т.3. – М., 1966. – С. 295-296.
37. Гостев А. Н. Эволюция сознания в разрешении глобальных конфликтов / А.Н. Гостев. – М., 1993.
38. Гришина Н. В. Давайте договоримся / Н.В. Гришина –Л., Сова, 1993. – 130 с.
39. Гришина Н. В. Обучение психологическому посредничеству в разрешении конфликтов / Н.В. Гришина. – Московский психотерапевтический журнал. – 1992.–№ 2.–С. 145–161.
40. Гришина Н.В. Закономерности возникновения межличностных производственных конфликтов: дис. ...канд. психол.наук / Н.В.Гришина. – Ленинград, – 1978. – 190 с.
41. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В.Гришина. -СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
42. Громов И.А. Западная теоретическая социология / И.А. Громов, А.Ю. Мацкевич, В.А. Семенов. – СПб., 1996. – 287 с.
43. Громова О.Н. Конфликтология / О.Н.Громова.– М., 1993.– 211 с.
44. Грызунова Г.В. Межличностный конфликт в сфере управленческой деятельности: дис. ...канд. психол.наук / Г.В. Грызунова. – М., 1994. – 205 с.
45. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986.
46. Данькова Т. М. Некоторые аспекты производственных конфликтов на промышленных предприятиях / Т.М. Данькова // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов.– Тбилиси, 1971.– С. 165–166.
47. Дмитриев А. Введение в общую теорию конфликтов / А. Дмитриев, В. Кудрявцев, С. Кудрявцев. – М., 1993. – С. 57-66.
48. Дмитриев А.В. Конфликтология: учебное пособие / А.В. Дмитриев. – М.: Гардарики, 2000. – 320 с.
49. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А.Б.Добрович. – М. Просвещение, 1986. – С. 206.
50. Добрынина В.И. Социальные конфликты в высшей школе России / В.И. Добрынина, Т.Н. Кухтевич // Соц. – полит. журнал. – 1994, №3-6. – С. 169-180.
51. Дойч М. Разрешение конфликта (Конструктивные и деструктивные процессы) / М. Дойч// Соц.-полит. журнал. – №1. – С. 202-217.
52. Донцов А.И. Проблема конфликта в западной социальной психологии / А.И. Донцов, Т.А. Полозова// Психологический журнал. – 1980. – Том 1. – №6. – С. 119-133.
53. Донченко Е.А. Личность: конфликт, гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. -Киев: Политиздат, 1989. – 175с.
54. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте /

- Т.В. Драгунова // Вопросы психологии. – 1972. – №2. – С. 25-39.
55. Дубчак Г. М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у вузі [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Дубчак Галина Михайлівна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Чернівці, 2000. – 19 с.
56. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда / Э.Дюркгейм // Метод социологии. – М., 1991. – 571с.
57. Елькін М. В. Основи конфліктології: діяльність менеджера з попередження та розв'язання конфліктів в закладах освіти [Текст] : дисципліна за вибором магістранта : [навч. посіб.] / Елькін М. В., Окса М. М. ; Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького, Каф. педагогіки і пед. майстерності. – Мелітополь : МДПУ, 2012. – 112 с.
58. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дис. ... докт. психол. наук /Ю.Н. Емельянов. – Л.,1991. – 480 с.
59. Ерина С.И. Ролевой конфликт в деятельности руководителя первичного производственного коллектива: дис. ... канд. психол. наук / С.И. Ерина. – Л., 1986. – 252с.
60. Ершов А. А. Личность и коллектив (межличностные конфликты в коллективе, их разрешение) / А.А. Ершов. – Л.: «Знание», 1976. – 40 с.
61. Ершов А. Взгляд психолога на активность человека / А.Ершов. – М., 1991. – С. 133-134.
62. Емельяненко Л.М. Управління конфліктами [Текст] : підручник / Л. М. Емельяненко, О. В. Сімоходська ; Держ. вищ. навч. закл. «Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана». – К. : КНЕУ, 2011. – 339 с.
63. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии / В.И. Журавлев. – М.: «Российское педагогическое агентство», 1995. – 185 с.
64. Журавлев В.И. Явление переориентации в жизненных планах поступающих в вузы / В.И. Журавлев // Высшее образование в жизненных планах молодежи. – М., 1975. – С. 91-92.
65. Зазыкин В.Г. Менеджер: психологические секреты профессии / В.Г. Зазыкин, А.П. Чернышев. – М., 1992. – 86 с.
66. Зайцева К. І. Основи формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів засобами акмеологічного тренінгу [Текст] : навч.-метод. посіб. / К. І. Зайцева. – О. : Букаев Вадим Вікторович [вид.], 2012. – 165 с.
67. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 томах / А.В. Запорожец. – Москва: Педагогика, 1986. – 320 с.
68. Запрудский Ю.Г. Социальный конфликт / Ю.Г. Запрудский. – Ростов н/Д.: Феникс, 1992. – 254 с.
69. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений/ А.Г.Здравомыслов. – 3-е изд., перераб. и доп. -М.: Аспект Пресс, 1996. – 317 с.
70. Зеер Э. Ф. Практикум по психологии профессий: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, А.П. Зольников. – Екатеринбург: Изд-во Рос.

гос. проф.-пед. ун-та, 2002. – 174 с.

71. Зеньковский В. В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – М.: Академия, 1996. – С. 148.

72. Зеньковский В. В. Социальное воспитание, его задачи и пути / Психология детства / В.В. Зеньковский. – М.: Академия. – 1996. – С. 328.

73. Зеркин Д. П. Основы конфликтологии / Д.П. Зеркин. – С. 71.

74. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. 2-е изд., доп., испр. и перераб. – Москва: Логос, 2004. – 384 с.

75. Кабаченко Т.С. Психология управления/ Т.С.Кабаченко – М.: 1997. – 324 с.

76. Казанская В.Г. Взаимоотношения преподавателя с учащимися ПТУ в процессе обучения: метод. пособие / В.Г. Казанская. – М.: Высш. шк., 1990. – 128 с.

77. Канатаев Ю.А. Психология конфликта: концепции западных ученых / Ю.А.Канатаев. – М., 1992. – 79 с.

78. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – Москва: Просвещение, 1987. – 190 с.

79. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О.А. Карабанова. – Москва: Гардарики, 2008. – 320 с.

80. Карамушка Л.М. Управління конфліктами в освітніх організаціях [Текст] / Людмила Карамушка. – К.: Шкільний світ, 2011. – 124 с.

81. Качалов К. Л. Социальная технология управления конфликтом в педагогическом процессе: автореферат дис. ... канд. социологич. наук / Ю.А. Канатаев. -Новосибирск, 1997. – 21 с.

82. Киришбаум Э.И. Психолого – педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: дис. ... канд. психол. наук /Э.И. Киришбаум. – Л., 1986. -252 с.

83. Кичанова И.М. Конфликт: за и против / И.М. Кичанова. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 224 с.

84. Класному керівнику. Як вирішувати конфлікти у класі [Текст] / упоряд.: Л. Шелестова, Н. Чиренко. – К. : Шкільний світ, 2010. – 128 с.

85. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / А.Г. Ковалев. – М.: Политиздат, 1978. – 279 с.

86. Кожухарь Г.С. Поведение личности в конфликтном общении / Г. С. Кожухарь // Социальная психология личности в вопросах и ответах: учеб. пособие. – М.: Гардарики, 1999. – С. 288-308.

87. Козырев Г. И. Введение в конфликтологию: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г. И. Козырев. – Москва: Владос, 2001. – 176 с.

88. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах: общение и возрастные особенности / Я.Л. Коломинский.- Минск, Изд-во БГУ, 1976. – 350с.

89. Коломинский Я. Л. Социально-психологический анализ

- конфликтов между детьми в игровой деятельности / Я.Л. Коломинский, Б.П. Жизневский // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 35 – 42.
90. Кон И. С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – С. 129.
91. Кон И.С. Психология старшеклассника/ И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – С. 98-99.
92. Кондратьева С. В. Учитель–ученик / С.В. Кондратьева. – М.: Педагогика, 1984.
93. Конфликтология / Под ред. А.С. Кармина. – СПб.: «Лань», 1999. – 448с.
94. Конфліктологія [Текст] : навч. посіб. / [Л. М. Герасіна та ін.] ; Нац. ун-т «Юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого». – Х. : Право, 2012. – 127 с.
95. Корнелиус Х. Выиграть может каждый: как разрешить конфликты / Х. Корнелиус, Ш. Фэйр. – М.: Стрингер, 1992. – 116 с.
96. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании: Пер. с польск. / Я.Корчак. – М.: Политиздат, 1990. – С. 14–22.
97. Костюшко Ю. О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Костюшко Юрій Олексійович ; Національний педагогічний ун-т ім. М.Драгоманова. – Житомир, 2005. – 263 арк.
98. Коузер Л. Основы конфликтологии / Л.Коузер. – СПб.: Светлячок, 1999. – С. 45 –52.
99. Кох И. А. Конфликтология / И.А. Кох. – Екатеринбург, 1997.
100. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1986. – 431с.
101. Крисберг Л. Мирозидание, миросохранение и разрешение конфликтов / Л.Крисберг // Социол. исследов. – 1990. – № 1.
102. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р.Л. Кричевский. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Дело, 1996. – 384 с.
103. Кричевский Р.Л. Социальная психология малой группы / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская – М., 2009. – 320 с.
104. Крогиус Н. В. Познание людьми друг друга в конфликтной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук / Н.В. Крогиус. – Саратов, 1979. – 393 с.
105. Кузьмина Е. И. Психология свободы: теория и практика / Е.И. Кузьмина. Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 336 с.
106. Кулагина И. Ю. Мотивация, конфликт и контроль действия / И.Ю. Кулагина, Ю.С. Жуйков // Вопросы психологии. – 1985. – № 2. – С. 171 –172.
107. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.Н. Куницына. – СПб., 1991. – 425 с.

108. Куприянов Р.В. Конфликтология в социальной работе: учебно – методическое пособие / Р.В.Куприянов, Н.П.Ничипоренко. – Казань, 2003. – 48 с.
109. Куприянов Р.В. Социально-психологические механизмы возникновения конфликта в диаде преподаватель-студент вуза: дис. ... канд. психол. наук / Р.В. Куприянов. – Казань., 2000. – 177 с.
110. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге / С.Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
111. Кушнірюк В. М. Гуманізація міжособистісних стосунків як умова запобігання конфліктів у педагогічному процесі [Текст] : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кушнірюк Володимир Михайлович ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2000. – 186 арк.
112. Лебедева К. Л. Формирование нравственных качеств личности будущего специалиста в системе отношений «преподаватель – студент»: дис. ... канд. пед. наук /К.Л.Лебедева.– Киев, 1986.– 235 с.
113. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / Пер. с англ. / К.Левин. – СПб.: Речь, 2000. – 408 с.
114. Левин К. Типы конфликтов / К.Левин // Психология личности. Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С.93-97.
115. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: 1964. – С. 172 – 184.
116. Леонов Н.И. Конфликтология: учеб. пособие / Н.И. Леонов. – М., 2006. – 232 с.
117. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. –М.: Политиздат, 1975. – 304с.
118. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
119. Ликсон Ч. Конфликт / Ч. Ликсон. – СПб.: Питер Паблишинг, 1997. – 160 с.
120. Лиханов А.А. Драматическая педагогика: очерки конфликтных ситуаций / А.А. Лиханов. – М.: Педагогика, 1990. – 447 с.
121. Локшина С.М. Краткий словарь иностранных слов / С.М. Локшина. – 10-е изд., стер. – М.: Рус.яз., 1988. – 632 с.
122. Лукашенко А. О. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лукашенко Антон Олександрович ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди.– Х., 2006. – 20 с.
123. Лукин С.Е. Тест рисуночной ассоциации С.Розенцвейга / С.Е.Лукин, А.В.Суворов. – СПб., 1993. – 67 с.
124. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / ответственный редактор А.Ф. Кудряшов. – Петрозаводск, 1992. – 319 с.
125. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 2010. – 800 с.

126. Макаренко А.С. О «взрыве» // Соч.: В 7 т. – М.: АПН РСФСР, 1958. – Т.5. – С.507-513.
127. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Знание, 1996. – 308 с.
128. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А.Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – С. 302.
129. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М., 1972. – 168 с.
130. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977.– 240 с.
131. Мельник Н. Б. Педагогическая конфликтология: Учебное пособие / Н. Б. Мельник, М. В. Осипована. – Екатеринбург, 2007. – 212 с.
132. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности / В.С. Мерлин // Уч. зап. Пермск.педин-т. – Т.77. – Пермь, 1970. – 295с.
133. Мескон М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: «Вильямс», 2009. – 672 с.
134. Миронова О. М. Конфліктологія [Текст] : навч. посіб. / Миронова О. М., Мазоренко О. В. ; Харк. нац. екон. ун-т. – Х. : Вид. ХНЭУ, 2011. – 168 с.
135. Михайлова Г. В. Подготовка студентов к разрешению конфликтов в учебных группах (на примере технического университета): дис. ... канд. пед. наук. -Архангельск, 2004. – 148 с.
136. Мустафаева С.А. Педагогические конфликты: причины и пути их разрешения / С.А. Мустафаева // Экспресс-опыт.– 2000.– № 1. – С. 35.
137. Мясичев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясичев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 426 с.
138. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н.Мясичев. -М.: Изд-во МОДЭК, 2011. – 400 с.
139. Нечипоренко Л. А. Буржуазная «социология конфликта» / Л.А. Нечипоренко. – М., 1982. – 142 с.
140. Новодворская М. О. Обучение слушателей ФППК ОНО разрешению конфликтов в школе: дис. ...канд. пед. наук / М.О. Новодворская. – М., 1991. – С. 26.
141. Обозов Н.Н. Психология конфликта и способы его разрешения: (методическое пособие) // Ассоциация лекторов ЛПУ Центр прикладной психологи / Н.Н.Обозов. – Л., 1991. – 46 с.
142. Обозов Н.Н. Психология работы с людьми / Обозов Н.Н., Щекин Г.В. – М., 2008. – 232 с.
143. Обучение и развитие. (Экспериментально-педагогическое исследование) / Под ред. Л. В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975. – С. 48–57.
144. Общая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / А.В. Петровский, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко и др./ Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
145. Орлова Э.А. Взаимодействие в конфликтной ситуации /

- Э.А.Орлова, Л.Б. Филонов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976. – С. 319-342.
146. Орлова Э.А. Диагностическая функция конфликта / Э.А. Орлова, Л.Б. Филонов // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. – С.45.
147. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
148. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта / Л.А. Петровская // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М., 1977. – С. 126-143.
149. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Прогресс, 1982.
150. Петрушин В. И. Психология менеджмента / В.И. Петрушин. – С. 121, 122;
151. Пірен М. І. Конфлікти в системі управлінської взаємодії: шляхи розв'язання та попередження [Текст] : навч. посіб. / М. І. Пірен, В. А. Ребкало ; Нац. акад. держ. упр. при Президентові Україн, Каф. держ. політики та упр. політ. процесами. – К. : [НАДУ], 2009. – 95 с.
152. Пов'якель Н. І. Психопрофілактика конфліктів [Текст] / Надія Пов'якель. – К. : Шкільний світ, 2012. – 126 с.
153. Пов'якель Н. І. Ціннісні орієнтації у подоланні конфліктних форм поведінки студентів [Текст] : монографія / Н. І. Пов'якель, Л. О. Котлова. – Умань : Жовтий О. О., 2011. – 143 с.
154. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. – К.: ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320 с.
155. Полозова Т.А. Межличностный конфликт в группе теоретические принципы и опыт экспериментального исследования: дис. ... канд.психол.наук / Т.А. Полозова. – М., 1980. – 232 с.
156. Порохня Л. А. Теоретичні засади формування готовності майбутнього учителя до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі / Л. А. Порохня // Проблеми інженерно-педагогічної освіти . – 2012. – № 36. – С. 147-151.
157. Профессиональная деформация личности: учебное пособие / сост. А.В. Коваленко, Л.А. Шелканов. – Томск: Изд-во ТПУ, 2009. – 90 с.
158. Прохорова Д.А. Семантические характеристики психических состояний как основания мотивации субъекта / Д.А.Прохорова // Социально – психологические проблемы образования: ценностно – мотивационный аспект / Под ред. член-корр. МАЛИ М.Г. Рогова. – Казань, 1999. – С. 151 – 156.
159. Психологические основы менеджмента: учебное пособие / М.Г. Рогов, Н.Ш. Валева. – Казань, 1995. – 120 с.
160. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В.

Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М., 1983. – 448 с.

161. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика -Пресс, 1996. – 440 с.

162. Психология высшей школы: учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. -Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.

163. Психология педагогического взаимодействия / Под ред. Я. Л. Коломинского. Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 240 с.

164. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин. 12-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 656 с.

165. Райх В. Психология масс и фашизм / В.Райх. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 380 с.

166. Рахим А.М. Сила лидера, стили конфликтного поведения и эффективность: полевое исследование диад мастер – подчиненный / А.М. Рахим, Д. Антониони, К. Псеника // Социальный конфликт. – № 1(17). – 1998. – С. 43-69.

167. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 574 с.

168. Репкин В. В. Развивающее обучение и учебная деятельность / В.В. Репкин. – Рига, 1992. – 44 с.

169. Робер М. А. Психология индивида и группы / М.А. Робер, Ф.Тильман. – М.: Прогресс, 1988. – 256 с.

170. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ./ Общ. ред. Есениной Е. И. / К.Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994.

171. Роджерс К. Консультирование и психотерапия / К. Роджерс. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999.

172. Розв'язання конфліктів в освітньому середовищі професійного ліцею [Текст] : метод. посіб. / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини ; [уклад.] С. А. Котловий. – Умань : Жовтий О. О., 2012. – 154 с.

173. Розум К. В. Компонентна структура готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями / К. В. Розум // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології . – 2013. – № 7. – С. 163-170.

174. Романкова Л. М. Моделювання конфліктних ситуацій як засіб оптимізації міжособистісних стосунків в педагогічному колективі [Текст] : дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Романкова Лілія Миколаївна ; Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2002. – 180 арк.

175. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т.д. 1. / С.Л. Рубинштейн. – М.:Педагогика, 1989. – 488 с.

176. Рудзевич І. Л. Психологічні засоби подолання конфліктів педагогів із старшокласниками [Текст] : дис... канд. психол. наук:

- 19.00.07 / Рудзевич Ирина Леонідівна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 214 арк.
177. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: кн. для учителя / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 127с.
178. Рьльская Е.А. Влияние свойств личности учителя на особенности его конфликтов в педколлективе: дис. ... канд. психол. наук / Е.А.Рьльская. – Казань, 1996. – 205 с.
179. Савченко Т.Н. Моделирование поведения в ситуации конфликта: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.Н. Савченко. – М., 1986. – 20 с.
180. Салагаев А. Л. Молодежные правонарушения и делинквентные сообщества сквозь призму американских социологических теорий / А.Л. Салагаев. – Казань: Экоцентр, 1997. – 156 с.
181. Самоукина Н.В. Игры, в которые играют.../ Н.В.Самоукина. – Дубна, 1997. – С. 68-70.
182. Семенова Л. А. О методических принципах исследования социального конфликта в американской социологии (критический анализ концепции Л. Козера) / Л.А. Семенова // Социологические исследования. – 1975. – № 2.
183. Семчук Л. А. Понимание учителем ученика и самого себя в конфликте: дис. ... канд. психол. наук / Л.А. Семчук. – М., 1993. – 196 с.
184. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб., 1996. – 350 с.
185. Симонова Л.В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их разрешения: дис. ...канд. психол. наук / Л.В. Симонова. – М., 1989. – 216 с.
186. Смоленцева А.Ю. Социальные конфликты в высшей школе в условиях перехода к рыночной экономике: дис. ... канд. соц. наук / А.Ю. Смоленцева. – М., 1998. – 180 с.
187. Современная западная социология: словарь. – М.: Политиздат, 1990. – 432 с.
188. Современный словарь иностранных слов. – СПб.: «Дует», 1994. – 752 с.
189. Соколова Е.А. Влияние межличностного конфликта на эффективность взаимодействия педагога с коллективом старшеклассников: дис. ... канд.психол.наук / Е.А. Соколова. – М., 1992. – 179 с.
190. Соснин В.А. Исследование социального конфликта в социальной психологии США: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.А. Соснин. – М., 1979. – 17 с.
191. Социальная психология и этика делового общения: учеб. пособие для вузов / В.Ю. Доротенко, Л.И. Зотова, Н.А. Нартов и др./ Под общей ред. проф. В.Н. Лавриненко. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1995. – 160 с.
192. Социальная психология: учебное пособие для студентов пед. ин-

- тов / А.В. Петровский, В.В. Абраменкова, М.Е. Зеленова и др./ Под ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1987.- 224 с.
193. Социологический энциклопедический словарь (на русском, английском, немецком, французском и чешском языках) / Редактор-координатор – академик РАН Г.В. Осипов. – М.: Издательская группа ИНФРА, 1998. – 488 с.
194. Степаненкова В. М. Понятие социального конфликта в теории Р. Дарендорфа / В.М. Степаненкова // Социологические исследования. – 1994. – № 5. – С. 141-142.
195. Сулеманова С.М. Психологический анализ конфликтных взаимоотношений между учителем и учащимися: дис. ... канд.психол.наук /С.М.Сулеманова. -М., 1980. – 149 с.
196. Сулимова Т.С. Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов: учеб. пособие для студентов / Т.С. Сулимова. – М., 1996. – 170 с.
197. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. – Москва: Просвещение, 1981. – 192 с.
198. Сухомлинский В.А. о воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1975. – 272 с.
199. Тагиров Э.Р. Конфликты в обществе: от противостояния к согласию / Э.Р. Тагиров, Л.С. Тронева. – Казань: Изд-во КФЭИ, 1996. – 240 с.
200. Темина С. Ю. Воспитание развивающейся личности / С.Ю. Темина. – М- В.: МОДЭК, МПСИ. – 2001. – 112 с.
201. Темина С.Ю. Конфликты школы или школа конфликтов. Введение в конфликтологию образования / С.Ю. Темина. – Воронеж, 2002. – 144 с.
202. Темина С.Ю. Трактовка и способы достижения успеха в проблемных педагогических ситуациях / С.Ю. Темина // Педагогическое образование в России.– М., 2010.– №2.– С. 51–56.
203. Темина С.Ю. Формирование у студентов педагогических вузов готовности к разрешению различных педагогических ситуаций: дис. ... канд. пед. наук / С.Ю. Темина. – М., 1995. – 177 с.
204. Тернер Дж. Структура социологической теории / Дж.Тернер. – М., 1985. – 410 с.
205. Титаренко Л. М. Конфліктологія. Профілактика конфліктів в організаціях [Текст] : навч. посіб. / Л. М. Титаренко, В. В. Завальнюк ; Одес. нац. юрид. акад. – О. : Юридична література, 2010. – 293 с.
206. Труд руководителя. – М., 1975. – 231с.
207. Управление персоналом: учебник для вузов / Под ред. Т.Ю.Базарова, Б.Л. Еремина – 2-е изд., перераб. и доп. – М: ЮНИТИ, 2002. – 560 с.
208. Уткин Э. А. Конфликтология. Теория и практика / Э.А. Уткин. – М.: ТАНДЭМ, ЭКМОС, 2000. – С.65.
209. Фишер Р. Путь к согласию / Р.Фишер, У.Юри. – М.: Наука, 1990.

– 164 с.

210. Фишер Р. Путь к согласию или переговоры без поражения / Р. Фишер, У. Юри. – М.: Наука, 1990. – 158 с.

211. Фокин В.А. Динамическая модель конфликта / В.А. Фокин // Вестн. Моск. ун-та.: Сер. 14. Психология. – №3. – 1996. – С. 42 -50.

212. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я»/ Избранное / З.Фрейд. – Кн. 1. – М.: Московский рабочий, «Вся Москва», 1990.

213. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа / А. Фрейд. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999, 2 т., 384 с. – 391 с.

214. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М.: Наука, 1991. – 456 с.

215. Фролов С.С. Социология: учебник для высших учебных заведений / С.С. Фролов. – М.: Наука, 1994. – 256 с.

216. Фромм Э. Иметь или быть?/ Человек для себя. Иметь или быть? / Э.Фромм. – Мн.: Изд. В.П.Ильин, 1997. – С. 299-330.

217. Хасан Б. И. Ситуация обучения как продуктивный конфликт / Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов // Вопросы психологии, 2000, № 2.

218. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б.И.Хасан. – Красноярск, 1996. – 157 с.

219. Хейзинга И. Homo ludens. В тени завтрашнего дня / И. Хейзинга– М.: Прогресс – Академия 1992. – С. 9 – 40 .

220. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хорни. – СПб.: Лань, 1997. – 237 с.

221. Хьел Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применения) / Л. Хьел, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 2006. – С. 607.

222. Цыбульская М.В. Конфликтология / М.В. Цыбульская, Е.С. Яхонтова – М., 2004. – 100 с.

223. Черкасова Т.В. Социальные конфликты в молодежной среде: дис. ... канд. соц. наук / Т.В. Черкасова. – Уфа, 1997. – 170 с.

224. Чистякова Т.А. Педагогический конфликт и способы его преодоления / Т.А. Чистякова. – Л.: Знание, 1987. – 13 с.

225. Шакуров Р. Х. Причины конфликтов в педагогических коллективах и пути их преодоления / Р.Х. Шакуров, Б.С. Алишев // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 67–76.

226. Шакуров Р.Х. Психология межличностных отношений в ССУЗ / Р.Х. Шакуров. – Казань, ИССО РАО, 1998. – 124 с.

227. Шакуров Р.Х. Психология руководства педагогическим коллективом (учебное пособие для вузов) / Р.Х. Шакуров. – М., 1995. – 184 с.

228. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы совершенствования управления профтехучилищем / Р.Х. Шакуров. – М.: Педагогика, 1984. – 192 с.

229. Шаленко В.Н. Исследование конфликтных ситуаций в первичном производственном коллективе и пути их разрешения: дис. ...

канд. филос. наук / В.Н.Шаленко. – М., 1980. – 292 с.

230. Шаленко В.Н. Некоторые аспекты управления конфликтом в первичном производственном коллективе / В.Н.Шаленко // Социология и производство. – Казань, 1976. – 232 с.

231. Шахматова О. Н. Практикум по социальной психологии: учебное пособие для вузов / О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. – 186 с.

232. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: В 4 т./ С.Т. Шацкий. – М., 1964. – Т. 3. – С. 117.

233. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: учеб. Пособие // Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н.И.Шевандрин. – М.: Владос, 1995. – 544 с.

234. Шейнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение / В.П. Шейнов. -Мн.: Амалфея, 1996. – 288 с.

235. Шеллиг Т. Стратегия конфликта / Т. Шеллинг. – М., 2007. – 366 с.

236. Шкільна служба розв'язання конфліктів: досвід упровадження [Текст] : [посібник] / [Коваль Роман та ін.] ; Укр. Центр Порозуміння, Swiss agency for development and coop. – К. : Захаренко В. О., 2008. – 166 с.

237. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития / Д.Б. Эльконин. – М., 1994.

238. Энциклопедический словарь медицинских терминов: в 3-х томах. Т.3. Рабдитозы-Ящур/ Гл. ред. Б.В. Петровский. – М.: Советская энциклопедия, 1984. – 512 с.

239. Юрлов Ю.Н. Внутриличностные конфликты курсантов высшего военного училища и их разрешение: дис. ... канд. психол. наук /Ю.Н. Юрлов. – М., 1996. -201с.

240. Яхно Т. П. Конфліктологія та теорія переговорів [Текст] : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. П. Яхно, І. О. Куревіна ; ВНЗ Укоопспілки «Львів. комерц. акад.». – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 176 с.

241. Яценко М.М. О конфликтных ситуациях в коллективе старшеклассников / М.М. Яценко // Советская педагогика. – 1969. – №8. – С. 26 – 36.

242. Arnold C.C. Handbook of theoretical and communication theory/ C.C.Arnold, J.W.Bowers. – Boston ets.: Allyn A.Bacon, 1984.

243. Bomans G. C. Social Behavior Its Elemental Forms. – N. Y.: Harcourt, Brace&World, 1961. – P. 112.

244. Bouiding K. Conflict and Defence: A General Theory. – N.Y.: Harper & Row, 1963. – P. 308.

245. Coser L. The functions of social conflict / Coser L. – N.Y., 1956. – p.68 – 149.

246. Dahrendorf R. Gesellschaft und Freiheit / RDahrendorf -Munchen, 1965. – p.201.

247. Drever J. A dictionary of psychology / J.Drever. Harmondsworth

- (Midd x) etc., 1977. – 320 p.
248. Filley A. Interpersonal Conflict Resolution / A.Filley. -Glenview(IL); Scott, Foresman A. Co, 1975.
249. Fink K. Some conceptual difficulties in the theory of social conflict / K.Fink. – J. of Conflict Resol., 1968. – v.7. – №4.
250. Folger J.P. Working through conflict a communication perspective / J.P.Folger, M.S.Poole. – Glenview, Scott, Foresman, 1984. – 208 p.
251. Jones K. Personality and Preference for Modern of Conflict Resolution / K. Jones, B.Melcher. – Human Relations, 1982. – №35. – p.649-658.
252. Plon M. «Jeux» et conflits / M. Plon // Introduction a la psychologie sociale. Ed. by S. Mocovici. – Paris, 1972. – v.I. – p.239-271.
253. Rapoport A. Conflict in Man – Made environment / A. Rapoport. – Baltimor, 1974. – P. 179.
254. Sherif M., Harvev D., While B. Experimental study of positive and negative intergroup attitudes between experimentally produced groups: robbers cave study. – Norman, 1954.
255. Simmel J. Conflict and the Web of Grupp Affiliation / J.Simmel. trans, Wolff K.H. Clencoe, III, Free Press, 1956. – p. 13.
256. Thomas K.W. Conflict and conflict management / K.W.Thomas // Handbook of industrial and organizational psychology/ Ed. by M.Dunnette. – Chicago, 1976. – p.889 – 935.
257. Thomas K.W. Toward on «intent» model of conflict management among principal parties / K.W.Thomas, L.RPondy// Human relations. – 1977. -Vol. 30. – № 12. – p. 1089 – 1102.