

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Особливості оптимальної взаємодії педагога і студента в ситуації
педагогічного конфлікту**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0119-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
Л. М. Золкіна

Керівник доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
доцент, к.пед.н. Козич І. В.

Рецензент старший викладач кафедри педаго-
гіки та психології освітньої діяльності,
к.пед.н. Турбар Т. В.

Запоріжжя

2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНФЛІКТ В СИСТЕМІ ВЗАЄМОВІДНОСИН «ПЕДАГОГ – СТУДЕНТ».....	15
1.1. Конфлікт як соціально-педагогічне явище.....	15
1.2. Теоретичні засади дослідження проблеми відносин в сучасній науці та педагогічній діяльності.....	25
1.3. Конфлікт у взаємодії «педагог – студент».....	33
1.4. Особистісні та вікові передумови конфліктної поведінки.....	50
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОВЕДІНКИ СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНФЛІКТУ.....	74
2.1. Методика й організація проведення дослідження.....	74
2.2. Аналіз результатів дослідження.....	77
2.3. Рекомендації щодо організації оптимальної педагогічної взаємодії: прийоми та засоби.....	90
ВИСНОВКИ.....	94
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	98

ВСТУП

Актуальність дослідження полягає в тому, що в сучасному світі йде активна перебудова всіх сфер життя суспільства і великий інтерес представляє проблематика соціальних конфліктів. Наростання такого інтересу обумовлене широким розповсюдженням конфліктів в суспільному житті. Конфлікти неминучі в будь-якій соціальній структурі, оскільки вони є необхідною умовою суспільного розвитку. Кожен прагне досягти поставленої мети, часто не звертаючи уваги на інших, що породжує суперництво і напруженість між людьми. Тому існує великий інтерес до проблем міжособистісної взаємодії та можливостей людської особистості в такій взаємодії. Практично всі суспільні науки звертаються до цього предмету дослідження: проблема особистості та міжособистісної взаємодії стоїть в центрі і філософського, і соціологічного, і психологічного і педагогічного знання.

Конфлікти – одне з найважливіших явищ сучасного соціального і політичного життя, вони супроводжують людину в усіх сферах її життєдіяльності. Всім добре відомо, що життя людини в суспільстві складне і повне суперечностей, які часто приводять до зіткнення інтересів як окремих людей, так великих і малих соціальних груп.

Конфлікт (від лат. «conflictus») означає зіткнення сторін, думок, сил.

Історія людської цивілізації насичена різного роду конфліктами. Одні конфлікти охоплювали цілі континенти і десятки країн і народів, інші залучали великі і малі соціальні спільності, треті відбувалися між окремими людьми. З якнайдавніших часів люди намагаються вирішити виникаючі суперечності і мріють про безконфліктне суспільство. Державність теж можна розглядати як прагнення створити універсальний механізм для запобігання і вирішення конфліктів. У якнайдавніших законах жорстокого царя Хаммурапі (1792-1750 рр. до н.е.) містяться десятки способів вирішення конфліктних ситуацій. За переказами цар Соломон (965-928 рр. до н.е.) прославився завдяки мудрості і

умінню уникати і вирішувати конфлікти.

Фахівцями підраховано, що за останні 5 тисяч років людство брало участь приблизно в 15 тисячах локальних і загальних війн – одній з найстрашніших форм вирішення соціальних протиріч. З цього факту, як би ми до нього не відносилися, витікає, що вся історія цивілізації пронизана соціальними конфліктами, рішення яких часто стає неможливим без залучення силових методів і прийомів, що, безумовно, наносить непоправний збиток всім сферам життя. Потрібно відзначити, що найчастіше навіть найсерйозніші конфліктні ситуації виникають і «розширюються» з найдрібніших і, здавалося б, примітивних ситуацій, причин, і тому розгляд самої суті конфлікту, всіх його складових, а також способів його вирішення є предметом багатьох наук.

Сьогодні конфлікти – повсякденна реальність. Можливо, 21 століття поставить людство перед альтернативою: або він стане століттям конфліктності, або він буде останнім століттям в історії цивілізації. Конфлікти в 20 в. стали основною причиною загибелі людей. Дві світові війни, локальні військові конфлікти, терор тоталітарних режимів, озброєна боротьба за владу, вбивства, самогубства, незгоди, суперечності між окремими людьми – всі ці види конфліктів за наближеною оцінкою понесли в минулому сторіччі до 300 мільйонів людських життів. Повільне, але нестримне вдосконалення зброї масового ураження, випробування ядерної зброї свідчать про зростання небезпеки війни із застосуванням цієї зброї. Внутрішньополітична боротьба – один з вирішальних чинників розвитку більшості держав. Конфлікти в організаціях нерідко роблять визначальний вплив на якість їх діяльності. Згода в сім'ї є найважливішою умовою щасливого життя кожної людини.

Все це говорить про вирішальну роль конфліктів в житті окремої людини, сім'ї, організації, держави, суспільства і людства в цілому. Кінець сторіччя поставив сучасні країни перед альтернативою: або влада і народ зможуть якщо не управляти, то хоч би утримувати соціальні конфлікти в якихось регульованих рамках, або конфлікти управлятимуть народом і владою диктуючи «безглузді і нещадні» сценарії в історії всіх і біографії кожного.

Наше незнання законів виникнення, розвитку і вирішення конфліктів тільки за останнє десятиліття сплачене життями сотень тисяч людей, зруйнованими долями десятків мільйонів чоловік, розвалом багатьох в чому недосконалої, але все таки великої держави.

Відомі дослідники конфлікту А. Анцупов і А. Шипілов вирізняють 11 галузей науки, що займаються конфліктами: соціологія, психологія, політологія, історія, філософія, мистецтвознавство, педагогіка, правознавство, соціобіологія, математика, військові науки. Послідовність переліку наук відповідає внеску кожної дисципліни у розробку конфліктології.

Слово конфлікт вживають з такими прикметниками: військовий, художній, міжнародний, регіональний, етнічний, міжнаціональний, соціальний, трудовий, кримінальний, моральний, внутрішній, міжособистісний, міжгруповий та з багатьма іншими, що відображає як широту феноменології конфліктів, так і складність ознак кожного окремого випадку зіткнення.

Серед фахівців, що займаються вивченням конфлікту, немає єдиної точки зору з питання його визначення. Теорія конфлікту на сьогодні розроблена ще недостатньо. Конфліктологія є однією з наймолодших галузей наукового знання, яка розвивається на перехресті багатьох наук. Це обумовлено рядом причин: складністю самого феномена конфлікту, а також неоднозначним розумінням його природи. Для практиків, зокрема, як і раніше залишається неясним співвідношення понять «конфлікт – згода», хоча історичний досвід доводить, що суспільство забезпечує впорядкованість життя населення тільки через згоду, досягнення взаєморозуміння.

Проте, на Заході вже протягом багатьох десятиріч, особливо в кінці ХХ ст., прикладний аспект цього наукового напрямку одержав значний розвиток. Написані сотні книг про конфлікти і способи їх розв'язання, систематично видаються журнали, реферати і збірки статей. Є всі підстави говорити про створення самостійної комплексної науки конфліктології, предметом якої є вивчення природи, причин, механізму конфліктів в людському суспільстві, а також розробка шляхів їх запобігання і вирішення.

Конфліктологія сформувалась як самостійний напрямок в соціологічній науці наприкінці 50-х років ХХ ст. і з самого початку отримала назву «соціологія конфлікту». Ця подія пов'язана з роботами Р. Дарендорфа і Л. Козера.

В цей же період аналогічна ситуація складається в психології. Завдяки дослідженням М. Шерифа, Д. Рапопорта, Р. Доза, Л. Томпсона, К. Томаса, М. Дойча, Д. Скотта і ін. психологія конфлікту виокремлюється в самостійний напрямок. Психологічне вивчення конфлікту здійснювалось майже у всіх напрямках психології ХХ ст. – психоаналізі, біхевіоризмі, гештальтизмі, когнітивізмі тощо.

Соціологія та психологія описують конфлікти і поведінку людини в них, виходячи, в основному, з двох теоретичних позицій. Згідно першої, конфлікт – це окремий випадок соціальної ситуації, що має свої нормативні закони розвитку. У роботах цього напрямку розвиваються уявлення К. Левіна про те, що поведінка визначається не звичайними чинниками середовища, самими по собі, як такими, а суб'єктивно відображеними і представленими в свідомості людини афективно зарядженими переживаннями і відносинами. Другий напрям досліджень конфліктної поведінки виходить з визнання специфіки особистості і індивідуальності людини як провідної причини конфліктів. Очевидно, що ці два способи опису конфліктної поведінки не суперечать один одному, а є взаємодоповнюючими.

Поєднання соціологічного і психологічного вивчення конфлікту знайшло відображення у соціально-психологічних дослідженнях, в яких конфлікт вивчається в двох напрямках: соціально-психологічному і індивідуально-психологічному (особистісному). У першому випадку досліджуються психологічні механізми усвідомлення суперечностей орієнтацій і цілей індивідів і груп в процесі їх спільної діяльності, форми взаємодії і розв'язання конфліктних ситуацій суб'єктами. У другому випадку вивчається вплив психофізіологічних особливостей і характеристики людини на виникнення конфлікту, динаміку поведінки в конфлікті і зворотній вплив досвіду

конфліктних відносин на формування особистісних властивостей.

В нашій країні ця наука ще набуває свого розвитку, хоч російською та українською мовою вже видано чимало робіт з психології конфлікту. Сучасний стан дослідження різних аспектів конфліктології пов'язаний з роботами таких авторів: А. Анцупов, А. Шипілов, Є. Бабосов, Є. Богданов, В. Зазикін, С. Братченко, Н. Гришина, Ю. Запрудський, Г. Козирєв, Г. Потанін, Е. Уткін, В. Шевцов, В. Шейнов і ін.

Педагогічна наука також досліджує певну специфіку виникнення та функціонування конфліктів в педагогічному процесі. В системі освіти конфлікти, безумовно, також мають місце, оскільки основною формою педагогічного процесу є професійно-педагогічна комунікація, продуктивність якої обумовлюється цілями і цінностями спілкування, прийнятими всіма його суб'єктами за норму індивідуальної поведінки. Педагогічний процес розгортається у процесі спільної комунікативної діяльності людей (суб'єкт – суб'єктної взаємодії), опосередкованої взаємообміном інформацією, за якої кожен з його учасників засвоює загальнолюдський досвід, суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання і способи комунікативної діяльності, виявляє, розкриває і розвиває власні психічні функції, формується як особистість і як суб'єкт комунікації.

В зарубіжній літературі педагогічне спілкування зводиться в основному до педагогічних технологій. З кінця 30-х років ХХ ст. в закордонній педагогічній психології інтенсивно досліджувалися типології стилів поведінки педагога. Дану проблему поставив відомий психолог К. Левін. Разом з іншим психологом Андерсоном він дійшов думки, що від стилю поведінки вчителя залежить поведінка учнів. В 70-х роках західнонімецькі психологи Рейнхард і Анна Марія Тауш досліджували стилі поведінки та установки, ставлення педагогів до класу. Педагогічне спілкування досліджувалось як спілкування вчителя з класом в цілому. Дещо пізніше більше уваги приділялося дослідженню спілкування вчителя з окремими учнями. Такий аспект педагогічного спілкування досліджувався американськими психологами

Розенталем і Джекобсоном.

На думку О. Леонтьєва, на Заході (в США, Німеччині, Італії, Англії) в 70-х роках вже налічувалось більше сотні робіт з педагогічного спілкування. В 1974 р. в США була опублікована узагальнююча монографія «Відносини вчителя і учня», в якій були наведені данні про суб'єктивність ставлення вчителя, в основі чого лежать установки вчителя. Факт індивідуальної установки вчителя на учня достатньо відомий і досить досконально досліджений.

У вітчизняних роботах дослідження педагогічного спілкування є більш різноманітним. По-перше, досліджують психологічні аспекти спілкування І. Страхов, А. Реан, Я. Коломінський, О. Леонтьєв, Г. Гусєв, А. Добрович. По-друге, спілкування розглядають як науку та мистецтво А. Добрович, Л. Власова, Є. Ільїна. По-третє, з'явилися фундаментальні роботи з питань педагогічного спілкування О. Леонтьєва, О. Бодальова, В. Кан-Каліка, О. Лутошкіна, Ф. Рахматуліної і ін.

Однак, приходиться констатувати, що проблема педагогічного спілкування розглядалася, як в закордонній, так і у вітчизняній літературі в основному в плані спілкування вчителя школи і учнів. Педагогічні аспекти взаємодії між педагогом та учнями тепер досконало досліджують Н. Волкова, З. Белоусова, А. Гордін, О. Грейліх, В. Грехнев, А. Добрович, М. Рібакова, І. Риданова, Н. Хусаїнова, І. Фіганова і ін.

Що ж стосується вузу і технікуму, то в цьому аспекті проблема педагогічного спілкування, одним із аспектів якої є конфліктна поведінка, розроблена значно менше.

Педагогіка і психологія вищої школи як самостійна дисципліна склалася в системі інститутів підвищення кваліфікації викладачів зовсім лише у 80-х роках ХХ ст., хоч окремі дослідження з даної проблематики проводилися ще в минулому сторіччі. В 1986 році вийшов посібник «Основи педагогіки та психології вищої школи» за редакцією А. Петровського в МГУ. Дещо раніше були опубліковані навчальні посібники М. Д'яченко, Л. Кандилович,

С. Кандилович. Пізніше з'явилися інші видання, наприклад, С. Смірнова. Більш сучасними є роботи з педагогіки вищої школи С. Вітвицької, З. Курлянд, А. Кузьмінського, М. Фіцули. Але, необхідно зазначити, що крім виданих в останній час навчальних посібників, психологічні та педагогічні аспекти освіти у вищій школі досліджені надзвичайно мало. Існує незначна кількість емпіричних досліджень індивідуальних особливостей студента і педагога, особливостей їх взаємодії та взаємовпливу.

Дослідження показують, що значна частина педагогічних труднощів обумовлена не стільки недоліками наукової і методичної підготовки викладачів та студентів, скільки деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування. Адже педагогічна діяльність – це процес активної взаємодії між педагогом і студентами, в результаті якого у студентів формуються певні знання і уміння на основі їх власної активності, а також відбувається їх психічний розвиток. Але взаємодія не завжди відбувається сприятливо та безконфліктно для обох сторін такої взаємодії. Серед існуючих наукових робіт з педагогіки та психології вищої школи ще менша кількість досліджень присвячена проблемі конфліктної взаємодії між викладачем і студентом в навчальному процесі.

Дослідження ж особливостей поведінки в ситуаціях педагогічного конфлікту в різних системах навчальної діяльності (школа, ЗВО), а також особистісних якостей, що супроводжують конфліктну поведінку учасників конфліктної взаємодії різних, в тому числі учнів коледжу, студентської молоді, а також педагогів (людей зрілого віку), на наш погляд, здійснено недостатньо.

Тому **метою нашої роботи** є дослідження особливостей поведінки педагога і студента в ситуації педагогічного конфлікту.

Об'єктом дослідження є поведінка педагога і студента в ситуації педагогічного конфлікту.

Предметом дослідження є стилі поведінки в конфлікті і особливості темпераменту, рівня агресивності та комунікативного контролю учасників педагогічної взаємодії.

Теоретичне обґрунтування проблеми дозволило нам визначити **гіпотезу нашого дослідження**: поведінка в ситуації педагогічного конфлікту має специфічні особливості, що зумовлено:

по-перше, індивідуальними особливостями суб'єктів навчальної діяльності (стилем поведінки в конфлікті, особистісними характеристиками, такими як властивості темпераменту, рівнем агресивності, комунікативного контролю та віковими особливостями, що супроводжують поведінку людини в ситуаціях педагогічного конфлікту);

по-друге, специфікою навчальної діяльності в процесі педагогічної взаємодії в певній навчальній системі.

Для досягнення поставленої мети та перевірки гіпотези необхідно вирішити **наступні завдання**:

1. Проаналізувати літературні джерела з проблеми конфлікту як соціально-педагогічного явища.

2. Дослідити особливості педагогічного конфлікту, види, причини виникнення, динаміку протікання.

3. З'ясувати роль педагога в конфліктній ситуації.

4. Розглянути вікові та особистісні передумови конфліктної поведінки.

5. Дослідити особливості поведінки людини в ситуації педагогічного конфлікту, а саме вибір стратегій поведінки в конфлікті, а також особистісні якості, що супроводжують конфліктну поведінку.

6. Сформулювати рекомендації щодо запобігання педагогічних конфліктів.

Для реалізації поставлених завдань використовувався комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних **методів дослідження**:

– теоретичні: аналіз і узагальнення теоретичних джерел з теми дослідження;

– емпіричні: методика визначення стилів поведінки в конфліктній ситуації К. Томаса; особистісний опитувальник визначення темпераменту В. Русалова; методика оцінки агресивності у відносинах А. Ассінгера; методика

діагностики оцінки самоконтролю в спілкуванні М. Снайдера

– статистичні: методи математичної статистики.

Новизна роботи полягає в дослідженні особливостей поведінки людини в ситуації педагогічного конфлікту в залежності від: індивідуальних особливостей суб'єктів навчальної діяльності (стилю поведінки в конфлікті та особистісних характеристик, таких як характеристик темпераменту, рівня агресивності, комунікативного контролю, що супроводжують поведінку людини в ситуаціях педагогічного конфлікту, вікових особливостей), а також специфіки навчальної діяльності в процесі педагогічної взаємодії в певній навчальній системі. Результати емпіричного дослідження підтверджують специфіку поведінки суб'єктів педагогічного конфлікту.

Практична значущість роботи полягає в тому, що отримані результати можуть бути застосовані в ситуаціях педагогічного спілкування, а саме, спостерігаючи за поведінкою студентів, вивчаючи та враховуючи їх особистісні якості, можна передбачити, як студенти будуть поводитися в педагогічних ситуаціях, в тому числі і конфліктних, які обиратимуть стратегії поведінки, що дозволить запобігати конфліктних ситуацій, або зменшувати їх гостроту.

Вірогідність та обґрунтованість результатів дослідження забезпечено теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних положень, використанням методів, що відповідають меті, завданням, об'єкту, предмету дослідження; експериментальною перевіркою гіпотези, кількісним та якісним аналізом експериментальних даних; результатами експерименту

РОЗДІЛ 1

ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНФЛІКТ В СИСТЕМІ ВЗАЄМОВІДНОСИН «ПЕДАГОГ – СТУДЕНТ»

1.1. Конфлікт як соціально-педагогічне явище

У наш час теоретики і практики все частіше схиляються до тієї точки зору, що конфлікти, навіть в найефективнішій організації за самих кращих взаємин, не тільки можливі, але і бажані. Необхідно вміти ними управляти. Роль конфліктів і їх регулювання в сучасному суспільстві настільки велика, що в другій половині ХХ століття виділилася спеціальна галузь знань – конфліктологія. Значний внесок у її розвиток внесли такі науки, як соціологія, філософія, політологія, психологія, педагогіка і ін.

Поняття конфлікту в науковій літературі, втім, як і в публіцистиці, є неоднозначним. Існує безліч визначень поняття «конфлікт». Найбільш загальний підхід до визначення конфлікту полягає у визначенні його через суперечність як більш загальне поняття, і, перш за все – через соціальну суперечність.

Загальновідомо, що розвиток будь-якого суспільства є складний процес, який здійснюється на основі зародження, розгортання і вирішення об'єктивних протиріч. Причинами їх можуть бути самі різні проблеми життя: матеріальні ресурси, найважливіші життєві установки, владні повноваження, статусно-рольові відмінності в соціальній структурі, особистісні (емоційно-психологічні) відмінності і т.д. Конфлікти охоплюють всі сфери життєдіяльності людей, всю сукупність соціальних відносин, соціальної взаємодії. Конфлікт, по суті, є одним з видів соціальної взаємодії, суб'єктами і учасниками якого виступають окремі індивіди, великі і малі соціальні групи і організації. Конфліктна взаємодія полягає в протиборстві сторін, тобто дій, спрямований один проти одного.

У вітчизняній науці розроблена понятійна схема опису конфлікту. Схема, яка була запропонована Л. Петровською, містить чотири категоріальні групи: структура конфлікту, його динаміка, функції і типологія [67].

А. Анцуповим і О. Шипіловим виділяються: суть конфлікту, його генезис, еволюція, класифікація, структура, динаміка, функції, інформація в конфлікті, попередження, вирішення, методи діагностики конфлікту [8, 54].

Так, К. Платонов і В. Козаков визначають конфлікт як усвідомлена суперечність між особистостями, що спілкуються, яка супроводжується спробами його вирішення на тлі емоційних відносин.

А. Єршов визначає конфлікт як дію протилежних, несумісних в даній ситуації мотивів, інтересів, типів поведінки [29].

Н. Гришина розглядає конфлікт як усвідомлена перешкода в досягненні мети спільної діяльності, як реакцію на ґрунті несумісності характерів, відмінності культурних основ і потреб [30, 172].

А. Ковальов вважає, що конфлікт це явище міжособистісних і групових відносин, це прояв протиборства, активного зіткнення оцінок, принципів, думок, характерів, еталонів поведінки. Конфлікт є деструкцією цих відносин на емоційному, когнітивному або поведінковому рівнях. З погляду психічного стану протилежних сторін, конфлікт виступає одночасно і як захисна реакція, і як відповідь на емоційно забарвлену реакцію [30].

У основі виникнення конфліктів лежать суперечності, що виникають в процесі трудової діяльності: суперечності пошуку, коли стикається новаторство з консерватизмом; суперечності групових інтересів, коли відстоюються тільки групові інтереси при ігноруванні загальних інтересів; суперечності, пов'язані з особистими, егоїстичними спонуками, коли користь, кар'єризм пригнічують всі інші мотиви; суперечності очікувань, що не відбулися; суперечності політичні (антисоціальні вчинки). Суперечності приводять до конфліктів тільки тоді, коли вони зачіпають соціальний статус групи або особистості, матеріальні або духовні цінності людей, їх престиж, моральну, етичну гідність особи. Такі суперечності не тільки викликають негативну оцінку, але і супроводжуються

різними емоційними афектами, такими як образа, гнів, презирство, обурення, страх. Емоції нерідко штовхають людину на боротьбу, і в цьому випадку замість суперечності виникає протиборство. Отже, конфлікт – це суперечність, яка характеризується протиборством конфлікуючих сторін. Конфлікти виникають на ґрунті протилежності інтересів, соціальних установок і спрямованості осіб, залучених в конфлікт людей [29, 36].

У психології поки не склалося загальноприйнятого розуміння суті конфлікту. Одні автори трактують як зіткнення, протидію, суперечність. Інші – як вид спілкування, ситуативну несумісність, ситуацію незнайденого виходу, тип конкурентної взаємодії. Серед суттєвих рис конфлікту виділяють: наявність суперечності між суб'єктами, їх протидія, негативні емоції один до одного.

У первинних групах конфлікти поділяються на короткочасні і затяжні. Більшість конфліктів назрівають поступово. Робляться спроби вирішити питання мирним шляхом. Якщо такий спосіб не викликає позитивної реакції або натрапляє на відмову, конфлікт виходить з прихованого періоду у відкриту форму, при цьому кожна із сторін прагне не тільки виправдати свої дії, але і привернути до себе прихильників. Таким чином, конфлікт набуває затяжного характеру.

За цілями, які відстоюють сторони, конфлікти поділяються на такі, які переслідують особисті, групові і суспільні цілі. Цілі також діляться за їх етичним змістом (ради чого затівається конфлікт), за часом (близькі або віддалені), за публічністю (відкриті або приховані) [30].

За об'ємом конфлікти бувають глобальні (охоплюють весь колектив) і парціальні (між працівниками або між працівником і керівником).

Конфлікти бувають позитивні (конструктивні) і негативні (деструктивні). Позитивна роль конфліктів полягає в тому, що вони необхідні і навіть неминучі для розвитку трудового колективу. Конструктивна сторона яскравіше виявляється, коли конфлікт відповідає мотивації людей. Такі конфлікти виникають на основі відмінності в цілях, об'єктивно обумовлених характером виконуваної роботи. Розвиток такого конфлікту супроводжується активнішим

обміном інформацією, узгодженням різних позицій і бажанням зрозуміти один одного. В ході обговорення відмінностей виробляється компромісне рішення, засноване на творчому і інноваційному підході до проблеми. Таке рішення приводить до ефективнішої роботи в організації. Наявність у конфлікті позитивних властивостей нерідко служить причиною того, що такого роду конфлікти штучно провокуються в організації, щоб отримати потрібний позитивний ефект. Сила колективу виявляється в продуктивному вирішенні протиріч на шляху об'єднання і успішного досягнення творчої мети [40].

Руйнівні наслідки конфлікту виникають тоді, коли конфлікт або дуже незначний, або дуже сильний. Коли конфлікт незначний, то найчастіше він залишається непоміченим і не знаходить адекватного вирішення. Відмінності здаються незначними, щоб спонукати учасників провести необхідні зміни. Проте вони залишаються і не можуть не впливати на ефективність загальної роботи. Конфлікт, що досяг значного розвитку, супроводжується розвитком у його учасників стресу, що веде до зниження моралі і згуртованості. Руйнуються комунікаційні мережі, рішення ухвалюються в умовах замовчування або спотворення інформації і не мають достатньої мотивуючої сили [40]. В той же час, на думку, Т. Данькової, існує певний мінімум конфліктності, який сприяє підтримці в групі певного тону соціальної активності.

З погляду причин конфліктної ситуації виділяється три типи конфліктів.

1. Конфлікт цілей. Ситуація характеризується тим, що сторони, що беруть участь в ній, по-різному бачать бажаний стан об'єкту в майбутньому.

2. Конфлікт поглядів, коли сторони, що беруть участь, розходяться в поглядах, ідеях і думках з вирішуваної проблеми.

3. Конфлікт відчуттів, коли у учасників різні відчуття і емоції, що лежать в основі їх відносин як особистостей [48, 144].

Причини виникнення конфліктних ситуацій в первинному трудовому колективі можуть бути вельми різноманітні. До них відносяться:

1. Недоліки в організації виробничих процесів, несприятливі умови праці, недосконалість форм її стимулювання.

2. Неправильні дії керівника через відсутність у нього досвіду (невміння розподілити завдання, неправильне використання системи стимулювання праці, не вміння зрозуміти психологію підлеглого).

3. Недоліки стилю роботи і неправильна поведінка керівника, застосування стереотипів, що затвердилися в свідомості підлеглих під впливом стилю роботи колишніх керівників.

4. Розбіжність думок працівників в оцінці явищ виробничого життя.

5. Порушення внутрішньо-групових норм поведінки, розпад колективу на різні угруповання, виникнення розбіжностей між різними категоріями працівників (наприклад, «старожилами» і «новачками», виділення «незамінних»).

6. Суперечності інтересів людей, їх функцій в трудовій діяльності.

7. Несумісність через особистісні, соціально-демографічні (стать, вік, соціальне походження) відмінності. Міжособистісні конфлікти частішають в однорідних за статтю колективах, вони у результаті зачіпають ділову сферу відносин співробітників і переростають в ділові конфлікти, не сприяючи розвитку трудового колективу.

8. Особистісні характеристики окремих людей – специфічні особливості поведінки, відносини до праці і колективу, риси вдачі [13, 105].

До психологічних особливостей трудового колективу, що також впливають на вірогідність виникнення в ньому конфліктів відноситься загальний характер відносин, що склалися в ньому. Складна система ділових і особистих відносин може бути охарактеризована з погляду взаємної доброзичливості, спрямованості на співпрацю, готовності членів колективу до мирного врегулювання проблем, що в ньому виникають. Наголошується тенденція до іррадіації традицій спілкування, що складаються в колективі, що виявляється в тому, що схильність керівника до конфліктної поведінки, внесення ним компоненту напруженості у відносини з підлеглими, негативно впливає і на їх відносини між собою. Навпаки, уміння керівника не тільки не загострити складні ситуації, але і зняти напруженість, перевести конфлікти, що

зароджуються, в русло конструктивного ділового обговорення, сприяє розвитку подібного ж стилю і у відносинах між рядовими членами колективу. Отже, загальний сприятливий стиль відносин в колективі може сприяти зменшенню зайвої конфліктності, а при несприятливій атмосфері – сприяти переростанню виникаючих в групі труднощів і напружених ситуацій в конфлікти [13].

Еволюція конфлікту, за О. Анцуповим і О. Шипіловим, має дев'ять видів: макроеволюція, міжвидова, внутрішньовидова у тварин, в онтогенезі у тварин, в антропогенезі, суспільно-історична, еволюція конфліктів в XX столітті, в онтогенезі людини, еволюція конкретних конфліктів [7; 8].

До структурних компонентів конфлікту відносять об'єкт і предмет конфлікту, опонентів, ситуацію в країні, регіоні, місці проживання, умови роботи і життя людини, обстановку соціальної взаємодії, а також потреби, інтереси, цілі опонентів і конфліктну взаємодію (прийоми і способи дії один проти іншого).

У динаміці конфліктів виділяють наступні етапи: виникнення об'єктивної конфліктної ситуації, її усвідомлення як конфліктної, інцидент або власне конфлікт, вирішення конфлікту, післяконфліктна ситуація.

Функції конфлікту поділяють на конструктивні та деструктивні. У групових відносинах конструктивна функція конфлікту виявляється в сприянні запобігання застою, служить джерелом нововведень, розвитку (поява нових цілей, норм, цінностей). Конфлікт, виявляючи і усуваючи об'єктивні суперечності, що існують між членами колективу, сприяє стабілізації групи. Деструктивна функція конфлікту на рівні групи виявляється в порушенні системи комунікацій, взаємозв'язків, ослабленні ціннісно-орієнтаційної єдності, зниженні групової згуртованості і пониженні у результаті ефективності функціонування групи в цілому. Зазвичай конфлікт несе в собі як конструктивні, так і деструктивні сторони, у міру розвитку конфлікту функціональність його може мінятися. Оцінюють конфлікт за переважанням тієї або іншої функції [7].

Попередження конфліктів – це створення об'єктивних і суб'єктивних

передумов, що сприяють вирішенню передконфліктних ситуацій неконфліктними способами [77, 36].

У багатьох дослідників конфлікт асоціюється і з масштабними, історичними змінами. У вітчизняній літературі якнайповніше визначення соціального конфлікту дав Є. Бабосов: «Конфлікт соціальний – крайній випадок загострення соціальних суперечностей, що виражається в зіткненні інтересів різних соціальних груп, – класів, націй, держав, різних соціальних груп, соціальних інститутів і т.п., обумовлений протилежністю або істотною відмінністю їх інтересів, цілей, тенденцій розвитку. Конфлікт соціальний складається і вирішується в конкретній соціальній ситуації у зв'язку з виникненням нагального вирішення соціальної проблеми. Він має цілком певні причини, соціальних носіїв, має певні функції, тривалість і ступінь гостроти» [9, 165].

Правда це визначення висвітлює основну суть справи, не відображаючи всіх рис конфлікту – його психологізму, зокрема. Ця особливість простежується в роботі Ю. Запрудського «Соціальний конфлікт», де говориться: «Соціальний конфлікт – це явний або прихований стан протиборства інтересів, що об'єктивно розходяться, цілей і тенденцій розвитку соціальних суб'єктів, пряме або непряме зіткнення соціальних сил на ґрунті протидії існуючому громадському порядку, особлива форма історичного руху до нової соціальної єдності» [41, 217]. Сказано, вцілому, масштабно. Не залишилося місця для побутових, сімейних, трудових – словом, конфліктів «нижчого» рівня. А їх не слід ігнорувати. Приведемо ще одне визначення, що належить Т. Новіковій. Соціальний конфлікт – це «ситуація, коли сторони (суб'єкти) взаємодії переслідують якісь свої цілі, які суперечать або взаємно виключають один одного» [9, 117]. Тут, як видно, підкреслений, перш за все, особистісний, психологічний аспект. Отже, при вивченні різних форм суспільного життя дослідники зазвичай застосовують, так званий, конфліктологічний підхід: будь-яке діяння розглядається як результат конфлікту між людьми, простежується механізм його виникнення.

Основні педагогічні суперечності, тобто конфлікти в системі освіти виникають довкола проблеми чого навчати і як навчати. Основним замовником у цьому процесі, як відомо, є суспільство, а виконавцем – система освіти і виховання. Тому на макрорівні (вищому, суспільному) суперечності і конфлікти виникають між системою освіти і суспільством. На мезорівні (середньому, соціально-психологічному) – між адміністрацією освітніх закладів і викладачами, адміністрацією і батьками; адміністрацією та учнями (студентами). На мікрорівні (нижньому, індивідуально-психологічному) – у системах «учитель (викладач) – учень (студент)», «батько (мати) – учень (студент)». Ці конфлікти є вертикальними. Крім того, на кожному рівні системи освіти наявні і горизонтальні конфлікти. На нижньому рівні виникають конфлікти між педагогами, педагогами і батьками, між батьками і учнями, між самими учнями.

У системі вищої освіти батьки вже не виконують істотної ролі, тому в ній виокремлюються такі групи конфліктів: «суспільство–ЗВО», «ректорат – колектив ЗВО», «студент – викладач», «викладач – викладач», «студент – студент». Проміжними є конфлікти між ректоратом - колективом ЗВО, ректором – деканатом, ректором – кафедрою, кафедрою – деканатом, деканатом – колективом факультету.

Нас цікавить специфіка конфлікту в системі «викладач – студент». Дослідження в області педагогічної психології показують, що значна частина педагогічних труднощів обумовлена не стільки недоліками наукової і методичної підготовки викладачів і студентів, скільки деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування.

Педагогічну діяльність можна охарактеризувати як процес активної взаємодії між педагогом і учнями (студентами), в результаті якого у учнів (студентів) формуються певні знання і уміння на основі їх власної активності. А педагог створює для активності учнів необхідні умови, спрямовує її, контролює, застосовує для неї потрібні засоби і інформацію. Функція навчання полягає в максимальному пристосуванні знакових і мовних засобів для

формування у людей здатності до навчальної діяльності. Найпростіший варіант навчання полягає в спілкуванні педагога і учня (студента), спрямованого на відтворення діяльності педагога, педагог же кваліфікує діяльність учня (студента) як правильну або неправильну.

Педагогічне спілкування – специфічна форма спілкування, що має свої особливості і, в той же час, підкоряється загальним психологічним закономірностям, властивим спілкуванню як формі взаємодії людини з іншими людьми. Педагогічне спілкування – сукупність засобів і методів, що забезпечують реалізацію цілей і завдань виховання, навчання, що і визначають характер взаємодії педагога і студента [16, 281].

Взаємодія між людьми поряд з практичною діяльністю – головний чинник розвитку людини. Людські взаємини, у тому числі і в навчальному процесі, повинні будуватися на суб'єкт-суб'єктній основі, коли обидві сторони спілкуються на рівних, як рівноправні учасники процесу спілкування і як особистості. При дотриманні цієї умови встановлюється не тільки міжрольовий контакт «викладач-студент», а міжособистісний контакт, унаслідок якого і виникає діалог, а значить, і найбільша сприйнятливість і відвертість до дій від одного учасника спілкування до іншого. Створюється оптимальна база для позитивних змін в пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах кожного з учасників спілкування.

Процес спілкування викладача із студентами може складатися в двох крайніх варіантах: 1) взаєморозуміння, злагодженість виконання навчальної діяльності, розвиток здібності прогнозувати поведінку один одного; 2) розлад, відчуженість, нездатність зрозуміти і передбачати поведінку один одного, прояву конфліктів.

У чому специфіка педагогічного конфлікту?

1. Соціальна нерівність суб'єктів конфлікту. У педагогічному конфлікті (педагог – студент) стикаються представники різних соціальних груп, які мають різний статус, як кажуть «різні вагові категорії». Суперечливість їхньої взаємодії часто детермінована різницею життєвого досвіду, культури,

виконанням різних соціальних ролей. Педагог має розвинену здатність до осмислення ситуації, має більший досвід поведінки в різних життєвих ситуаціях. Студент має порівняно невеликий життєвий досвід, його поведінка є більш імпульсивною, здатність до аналітичної діяльності розвинута слабо. Саме тому педагог має взяти на себе відповідальність за хід конфлікту. Йому необхідно знайти засоби розв'язання конфлікту таким чином, щоб допомогти студенту піднятися на новий рівень розвитку.

2. Складність процесу розвитку вихованця, як одного із суб'єктів конфлікту. Процес розвитку і становлення студентів проходить у постійній боротьбі між прагненнями до самостійності і інфантильністю, між бажанням самоствердження і неадекватними засобами його реалізації. Ш. Амонашвілі підкреслює, що педагог повинен допомогти учню отримати перемогу над собою, подолати суперечності, які супроводжує процес зростання і становлення.

3. Необхідність спільного інтересу в педагогічному конфлікті. Принципова відмінність цього конфлікту полягає в тому, що в ньому «інтереси педагога, як суб'єкта конфлікту обертаються на інтереси учня. Створюється парадоксальна ситуація – розгортається конфлікт, суб'єкти якого мають спільний інтерес. За рахунок чого це відбувається? Студент, маючи незначний рівень розвитку самосвідомості, живе і діє, виходячи із ситуативного інтересу типу «хочу тут і зараз». Педагог, реалізуючи і займаючи професійну позицію, реалізує інтерес, пов'язаний із розвитком студента, його майбутнім становленням. Позначимо цей інтерес як інтерес розвитку. Ситуативний інтерес студента (хочу поговорити з сусідом по парті, поспілкуватися із сусідом про враження, отримані в нічному клубі і ін.) часто протистоїть соціокультурній нормі (треба слухати, не можна розмовляти на заняттях, не заважати, вчитися і ін.), бо він не завжди усвідомлює, що дотримання цієї норми і є його інтерес. Тобто, бачимо, що відбувається зіткнення інтересів в полі студента, а не між інтересами педагога і студента. Отже, педагог, який допомагає студенту усвідомити його справжні інтереси, сприяє духовному розвитку вихованця.

Інакше може здійснюватися пригнічення волі і розуму студента або закріплення його агресивної поведінки.

4. Специфікою педагогічного конфлікту можна вважати його публічність, розгортання, як правило, в присутності інших, що робить їх із свідків учасниками конфліктної взаємодії. Конфлікт набуває виховного сенсу і для них, про що завжди доводиться пам'ятати педагогу.

5. Вихід із педагогічного конфлікту потребує перемоги обох сторін. Усяка помилка педагога у вирішенні конфлікту – це й поразка студента, усяка поразка студента – поразка педагога. Тому вихід із конфлікту в педагогічній діяльності може бути лише такий, який забезпечує перемогу обом – педагогу і студенту.

Крім того, специфіка конфлікту типу «викладач – студент» полягає в тому, що студент переважно є самостійним суб'єктом педагогічного процесу, здатний усвідомлено оцінювати зміст і якість пропонованих йому навчальних послуг. Високий професійний статус викладачів у середовищі навчального закладу, не завжди підтверджується їх соціальним благополуччям. Це іноді провокує конфлікти зі студентами із заможних сімей. Причинами конфліктів типу «викладач – студент» є відмінності в їх ціннісних орієнтаціях, взаємних очікуваннях, нетактовність у спілкуванні, рівень професіоналізму викладача і успішності студентів.

1.2. Теоретичні засади дослідження проблеми відносин в сучасній науці та педагогічній діяльності

Протягом останніх десятиріч посилюється інтерес психологічної науки й педагогічної практики до проблеми взаємин і спілкування педагогів та студентів. Це пояснюється, з одного боку, особистісною орієнтацією, гуманізацією й демократизацією освіти як одного з пріоритетних напрямів її розвитку в сучасних умовах, так і науковим обґрунтуванням місця та ролі взаємин і педагогічного спілкування в цілісному педагогічному процесі як

важливого чинника соціалізації й особистісного зростання підрастаючого покоління.

Ще на початку 30-х років ХХ століття з'являються теоретичні роботи, в яких розглядається проблема відносин педагогів і учнів. Так, Г. Прозоров, М. Соколов [16] характеризували окремі причини негативного ставлення учнів до вчителя. Т. Чугуїв підкреслював, що питання про взаємини вчителя з учнями має важливе значення в організації педагогічного процесу.

За своєю природою педагогічна праця – це повсякденні відносини з дітьми, які передбачають здатність до співчуття й співпереживання. Розглянемо сутність досліджуваної категорії.

Уперше поняття «відношення» та «відносини» набуло філософського статусу в роботах Аристотеля. У своїй праці «Категорії» він писав: «Зі слів, висловлюваних без якого-небудь зв'язку, кожне означає або сутність, або якість, або кількість, або відношення, або час, або місце, або положення, або володіння, або дію, або страждання». Далі він пояснює: «Співвіднесеним з чим-небудь називається те, що є саме, позначається залежним від іншої людини або яким-небудь чином відноситься до іншої людини» [62, 6]. Семантика відносин, таким чином, полягає в залежності сторін відносин. Разом з тим відзначена Аристотелем ознака залежності не вичерпує всього змісту поняття відносин.

Простежимо, як змінювалася сутність категорії «відношення» у процесі розвитку філософії. Так, Г. Гегель доповнює зміст поняття «відношення» до запропонованого трактування Аристотеля. Він розрізняє безпосереднє відношення, істотне відношення, зовнішнє і внутрішнє відношення. «Істина відносин полягає в опосередкуванні, – пише він, – тобто не просто в залежності, а взаємній визначеності тих, які співвідносяться» [62, 156].

У контексті й традиціях гносеології категорія «відношення» інтерпретується як пізнавальна процедура порівняння речей. У філософії ХVII – ХVIII ст. «відношення» розуміється як результат порівняння речей між собою за тотожною для них підставою (Г. Гоббс, Г. Лейбніц).

У вітчизняній філософії ХХ ст. поняття «відношення» стоїть у ряді

категорій, що виражають діалектику об'єктивного світу, таких, як «зв'язок», «взаємодія», «рух», і саме через них трактується.

Наприклад, В. Свідерський дає таку інтерпретацію цієї категорії: «Відношення в онтологічному плані усвідомлює особливу, опосередковану залежність або взаємозалежність станів, властивостей, зв'язків і відносин на основі руху матерії і його атрибутів» [61, 179]. Особлива риса зв'язку і відношення полягає в тому, що поняття зв'язку застосовується там, де має місце залежність або взаємозалежність об'єктів, які безпосередньо породжені конкретним процесом. Відношення вказує на опосередковану залежність або взаємозалежність об'єктів, що виникають на основі певних процесів, властивостей, зв'язків і відносин.

Для позначення системи відносин використовуються різні поняття зокрема «соціальні відносини», «суспільні відносини», «людські відносини», «міжособистісні відносини». Засновником теорії «людських відносин» у зарубіжній практиці вважався Е. Мейо [61]. Саме поняття «людські відносини» застосовується для позначення різноманітних суб'єктивних виявів людини в процесах її взаємодії з різними об'єктами зовнішнього світу. Взаємини між людьми виникають у виробничій, моральній, політичній, релігійній, етнічній та інших сферах життя.

Категорія «суспільні (соціальні) відносини» – одна з фундаментальних у філософії й соціології. У відповідній науковій літературі (Г. Андрєєва, А. Кривуля, В. Сагатовський) суспільні відносини визначаються як стійкі, істотні зв'язки, що об'єктивно виникають між людьми в процесі їх діяльності.

Під суспільними відносинами розуміють різноманітні зв'язки, що виникають між різними спільнотами, а також усередині них у процесі їх економічного, соціального, політичного, культурного життя й діяльності. Суспільні відносини мають безособовий характер: їхня сутність у взаємодії не конкретних осіб, а певних ролей, де під роллю розуміють „функцію, нормативно схвалений зразок поведінки, очікуваний від кожної людини, яка займає дану позицію”.

Отже, аналіз філософського розуміння категорії «відносини» дозволяє зробити висновок про те, що сутність поняття уточнюється, доповнюється, розвивається як досить містке, глибоке поняття, яке не має однозначного тлумачення. У соціально-філософському контексті для позначення взаємозв'язків людини й суспільства широко застосовується категорія «суспільні відносини». Вони, у свою чергу, є як загальними умовами й формами людської діяльності, так і її результатами, специфічними продуктами.

Різні аспекти проблеми відносин знайшли своє відображення в роботах Б. Ананьєва, А. Асмолова, Т. Веретенко, А. Мудрика, В. М'ясищева, С. Рубінштейна та ін. Так, Б. Ананьєв підкреслює комунікативні властивості характеру через ставлення особистості до інших людей [2, 75].

У цілому особистість визначається як єдність суб'єктивних ставлень до суспільства, інших людей, діяльності, самої себе, що реалізуються в суспільній поведінці та закріплені в способі життя.

Розкриваючи сутність поняття «відносини» у психології, В. М'ясищев справедливо вказував, що психологічний зміст відносин полягає в тому, що вони є однією з форм відображення людиною навколишньої дійсності. Формування відносин у структурі особистості людини відбувається в результаті відображення нею сутності об'єктивно існуючих відносин суспільства [62].

Соціально-педагогічні відносини виявляються в напрямку «людина-людина». Вони є результатом взаємних зусиль партнерів у спільній діяльності і спілкуванні. Нова якість соціально-педагогічних відносин виявляється у взаємодії, взаємозв'язку, взаємовпливі.

Як справедливо відмічає О. Дмитрієв, поняття «відносини», «взаємини», «спілкування» нині використовуються то як синоніми, то, нерідко дуже приблизно підпорядковуються одне одному. Це призводить не лише до термінологічної плутанини, але й нечіткого, неадекватного їх тлумачення [32, 120].

Для позначення стосунків між людьми нерідко застосовується термін «взаємовідносини». Виходячи з семантики терміну, слід підкреслити, що це

обов'язково взаємне відношення людини до людини. За цієї умови відносини набувають властивості «зворотності й симетричності» [32, 121].

Незважаючи на тісний зв'язок спілкування й взаємин, необхідно підкреслити, як зауважує М. Рибаківа, що вони не тотожні. Спілкування – об'єктивний процес взаємодії людей, яких об'єднують найрізноманітніші суб'єктивні стосунки. Причиною спілкування є спільна життєдіяльність. Воно реалізується як у випадку позитивного ставлення його учасників один до одного, так і у випадку негативного ставлення й навіть у випадку їх повної байдужості один до одного. Тобто, поняття «ставлення» виражає внутрішню, істотну сторону суб'єкт-суб'єктних відношень, а поняття «спілкування» – їх зовнішню сторону. Це підтверджує й «пошук шляхів зміни взаємин і регулювання стосунків через зміну спілкування, тобто оптимізувати міжособистісні взаємини можна через оптимізацію спілкування» [74, 48].

Традиційно спілкування розглядається (О. Бодальов, В. Куніцина, В. Панф'оров, Ю. Степкін, Т. Федотова) як взаємодія людей, змістом якого є обмін інформацією за допомогою різноманітних засобів комунікації для встановлення взаємин між людьми. Більш правильним, на наш погляд, є розуміння спілкування як однієї з форм усього різноманіття людських стосунків. Такий підхід реалізується, наприклад, у визначенні педагогічного спілкування як різноманітної форми взаємин і взаємовпливів педагога й вихованців [14, 71]. Комплексний підхід до вивчення спілкування (Б. Паригін, В. Соковнін і ін.) вбачається як такий, що найбільш відповідає сучасному стану дослідження цієї проблеми. Так, на думку Б. Паригіна, є підстави розглядати спілкування як складний і багатогранний процес, який може виступати одночасно і як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як ставлення людей один до одного, і як процес їх взаємовпливу, і як процес їх співпереживання й взаємного розуміння один одного [59, 17]. Цей підхід реалізується також у розумінні сутності спілкування, що містить у собі три взаємопов'язані процеси: обмін інформацією; пізнання людьми один одного; формування й розвиток міжособистісних взаємин. Ці моменти особливо

підкреслюються при визначенні поняття «професійно-педагогічне спілкування» під яким розуміється «система прийомів і методів, які забезпечують реалізацію цілей і завдань педагогічної діяльності, організують і спрямовують соціально-психологічну взаємодію педагога й вихованця. Змістом цієї взаємодії є обмін інформацією, міжособистісне пізнання, організація й регуляція взаємин за допомогою різноманітних комунікативних засобів з метою надання виховного впливу, цілісна педагогічно доцільна самопрезентація особистості педагога в аудиторії, який виступає як активізатор цього процесу – він організовує й керує ним» [59, 10].

Педагогічне спілкування – взаємодія педагога й учнів, зміст якої – обмін інформацією. Результат, до якого мають прийти учасники спілкування – здійснення виховного впливу на дітей і оптимізація взаємин між ними й педагогом. Доповнює уявлення ще одна характеристика. Повноцінне спілкування передбачає взаєморозуміння й можливість взаємного впливу людей один на одного. Розуміння спілкування як обміну цінностями (Х. Лійметс) дає змогу визначати взаємини як певну стабільну систему обміну цінностями. Взаємини, які склалися, в свою чергу впливають на подальший процес обміну. Сильний вплив мають взаємини на процеси взаємодії та комунікації [14, 66].

Контакт – взагалі будь-яка особистісна взаємодія двох і більше людей. Водночас, підтримуємо В. М'ясищева, який підкреслював, що хоча існує тісний зв'язок між процесом взаємодії людей і їх взаєминами, взаємини є внутрішньою особистісною основою взаємодії, а остання – реалізацією або наслідком і вираженням першого [62].

Міжособистісні відносини не можливі без певного ставлення – це взаємозв'язки між людьми, які суб'єктивно переживаються, і об'єктивно проявляються в характері та способах взаємних впливів людей у ході спільної діяльності й спілкування. Це система настанов, орієнтацій, очікувань, стереотипів і інших диспозицій, через які люди сприймають і оцінюють один одного. Ці диспозиції опосередковуються змістом, цілями, цінностями й

організацією спільної діяльності та виступають основою формування соціально-психологічного клімату в колективі. Так, наприклад, Т. Чугуїв розглядав 4 типи ставлення учнів до педагога: симпатія, симпатія з часткою критицизму, байдужість, негативне ставлення.

Отже, розглянувши поняття «відносини», «взаємини», «взаємодія», «спілкування», у дослідженні дотримуємося думки В. М'ясищева щодо тотожності феноменів «відносини» та «взаємодія».

Треба зазначити, що висвітленню різних аспектів проблеми професійних відносин «педагог – учень» присвячено певну кількість наукових праць, де акцентується, що зазначені відносини спеціально створюються педагогом у навчально-виховному процесі та виступають важливим засобом педагогічного впливу.

Під професійними відносинами «педагог – учень» розуміємо цілеспрямовану взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, яка детермінована метою й завданнями спільної навчально-виховної діяльності, визначається як загальними соціально-психологічними механізмами, так і чітко визначеними соціально-рольовими функціями партнерів і правилами та соціальними нормами навчального закладу.

Зарубіжними психологами розрізняються відносини первинні й вторинні. Первинні – це тривалі взаємини, які ґрунтуються на сильних емоційних зв'язках і відчутті зобов'язань перед іншою особою. На відміну від вторинних, вони досить дифузні, охоплюють багато ролей, моделей поведінки й ситуацій; вони зазвичай не обмежені суворими правилами взаємодії, і люди, які в них беруть участь, як правило, дуже добре знають один одного. Первинні взаємини такі, що один їх учасник не може просто бути заміненим іншою новою людиною. Вторинні взаємини – це відносно короткотривалий зв'язок між людьми, який характеризується обмеженою взаємодією, чіткими правилами й соціальними ролями. На відміну від первинних, які рідко характеризуються великим емоційним залученням і учасника взаємин можна досить легко замінити.

Зрозуміло, що за характером і змістом взаємодії стосунки «педагог – учень (студент)» скоріш за все будуть вторинними відносинами.

Той факт, що певні суспільні відносини набувають у педагогічному спілкуванні особистісного буття, відмічається в дослідженнях А. Гордіна, який, обговорюючи ділові й особистісні взаємини учнів, справедливо стверджує про те, що не можна вважати, що перші існують безособистісно. Офіційні й неофіційні взаємини школярів завжди залишаються їх особистісними взаєминами, так як це взаємини реальних осіб [26, 63].

Н. Дьоміна виділяє види стосунків вихователя з вихованцями: взаємини за роллю педагога в житті колективу – цілеспрямоване керівництво, невтручання, подавлення; за емоціями – сердечні, жорсткі; за відповідністю цілям виховання – правильні й неправильні; за виховною сутністю – облагороджувальні, спотворювальні й т.д. [75, 11].

Залежно від того, якою мірою люди при взаємодії дотримуються інтересів один одного, виділяють три основних типи взаємодії: співробітництво, домінування й суперництво [17]. Співробітництво – це така взаємодія, коли люди сприяють задоволенню інтересів один одного, дотримуються приблизного паритету та об'єднують зусилля добровільно, спираючись на усвідомлення значення і необхідності вирішення спільного завдання, прагнуть допомогти іншим учасникам спільної справи. Між людьми виникають взаємні обов'язки й відповідальність. Однак ситуація взаємодії може скластися так, що один із учасників, користуючись слабкістю позиції іншого, починає підкоряти його інтереси власним. Тоді народжується другий тип взаємодії – домінування. Тут немає дотримання інтересів обох сторін – гра йде у «одні ворота», сприяння стає одностороннім, слабкий діє в інтересах сильного і мало отримує від цього. Якщо спроба збудувати взаємодію на свою користь наштовхується на гідний опір, виникає суперництво. Суперництво найчастіше не має самостійного значення: кожен із його учасників вступає в боротьбу з надією перемогти або відстояти свій статус. Коли перевага одного з боків стає явною, рівновага порушується й починається домінування [59, 37].

Всі види взаємодії складаються з трьох взаємопов'язаних компонентів. Провідним із трьох компонентів є емоційний (ставлення педагога до вихованця), з яким пов'язаний когнітивний компонент (знання, розуміння педагогом внутрішнього світу дитини) і поведінкового (вибір засобів і способів впливу). Поведінковий включає: результати діяльності, дії, стиль діяльності й вчинки; міміку, жестикуляцію, пантоміміку, локомоцію та, нарешті, мовлення, тобто все те, в чому проявляється особистість людини й може спостерігатися іншими людьми. Емоційний компонент включає все те, що пов'язане з станами й може бути зафіксовано на рівнях фізіологічної реєстрації та суб'єктивних звітів. Це перш за все позитивні й негативні емоційні стани, конфліктність станів (особистісна, міжособистісна), емоційна чутливість, задоволеність собою, партнером, роботою і т.д. Когнітивний компонент особистості людини, яка взаємодіє, містить у собі всі психічні процеси, пов'язані з пізнанням (оточення й самого себе). Це – відчуття, сприйняття, уявлення, пам'ять, мислення, фантазія. Когнітивний компонент характеризується всіма особливостями взаєморозуміння партнерів, у тому числі адекватністю та ідентифікацією [61, 178].

1.3. Конфлікт у взаємодії «педагог – студент»

Основні форми педагогічної діяльності протікають в умовах спілкування. Будь то лекція, семінар, іспит, залік, захист курсового проекту або реферату, викладач спілкується з потоком, групою, підгрупою, особистістю.

Зміст спілкування складає обмін інформацією. Але цим спілкування не вичерпується. Найважливішою стороною спілкування є прагнення однієї людини транслювати себе через спільну діяльність. Це вже особистісне спілкування, яке виявляється в тому, що люди, що спілкуються, прагнуть поділитися своїми знаннями з іншими, обговорити якісь події, які хвилюють обидві сторони. Це - особистісна взаємодія в спільній діяльності викладача і

студента, і в цьому сенсі спілкування виступає як найважливіший інструмент вирішення навчально-виховних завдань. Без організації продуктивного спілкування викладача і студентського колективу неможливо плідно реалізувати дидактичні і власне виховні завдання педагога вузу.

Спілкування в вузі відбувається в трьох аспектах:

- по-перше, як засіб вирішення навчальних завдань;
- по-друге, як система соціально-психологічного забезпечення виховного процесу;
- по-третє, як спосіб організації взаємин викладачів і студентів, в якому поєднуються навчання і виховання, і як процес виховання особистості і творчої індивідуальності [20, 83].

Отже, викладач вузу виступає як ініціатор і керівник процесу спілкування, суть якого складають система, прийоми і навички взаємодії педагога і студентського колективу, змістом якого є обмін інформацією, навчально-виховна дія, організація взаємин і трансляція особистості педагога студентам.

Щоб оволодіти основами професійно-педагогічного спілкування із студентами, необхідно знати його змістовні і процесуальні характеристики.

Педагогічна взаємодія – процес творчий незалежно від того, який аспект спілкування мається на увазі: вирішення навчально-виховних завдань або організація взаємин. Творчий характер носить і вирішення педагогічних завдань, і процес втілення цього рішення в спілкуванні із студентами. Від того, яка інформація відібрана, як вона збудована, як поєднуються в ній загальне і приватне і як це доноситься до аудиторії, обговорюється, перевіряється, розуміється і оцінюється студентами, залежать успіх лекції, якість знань, взаємний контакт.

Якщо узяти стійкі форми вузівської навчальної діяльності (лекцію, семінар, практичні заняття, лабораторні роботи), то процес підготовки до них і їх проведення включають певну комунікативну структуру, яку необхідно освоїти творчо. Дослідження проблем комунікації в навчальному процесі дають

можливість виділити таку структуру педагогічного спілкування, органічно пов'язану з творчою роботою викладача.

Етапи педагогічного спілкування включають:

1. Прогностичний етап: моделювання педагогом спілкування з групою, потоком в процесі підготовки до педагогічної діяльності.
2. Початковий період спілкування: організація безпосереднього спілкування з аудиторією, групою.
3. Управління спілкуванням в педагогічному процесі.
4. Аналіз здійсненої системи спілкування і моделювання спілкування в майбутній діяльності [28].

Розглянемо змістовні і процесуальні особливості виділених творчих етапів спілкування.

Перший етап. В процесі моделювання спілкування здійснюється планування комунікативної структури майбутньої діяльності відповідно:

- а) педагогічним цілям і завданням;
- б) загальній педагогічній і етично-психологічній ситуації в аудиторії;
- в) творчій індивідуальності самого педагога;
- г) індивідуальним особливостям студентів;
- д) пропонованій системі методів навчання і виховання.

Все це, разом узяте, є випереджаючою стадією педагогічного спілкування. Цю стадію потрібно добре продумувати. Методична і змістовна структура занять повинна вплинути на виникнення емоційної єдності, створення атмосфери спілкування. Учення – це не механічна передача знань. Це складні людські взаємини, - відзначав В. Сухомлинський.

Другий етап. Це початок спілкування, організація взаємодії з аудиторією, початок контакту, що багато в чому визначає успішність подальшого розвитку змістовного і соціально-психологічного аспекту педагогічної діяльності.

Найважливішими елементами цього етапу є:

- а) конкретизація спланованої моделі спілкування;
- б) уточнення умов і структури майбутнього спілкування;

в) здійснення початкової стадії безпосереднього спілкування.

Викладач має уточнити з перших митей загальний настрій аудиторії і можливості роботи за допомогою обраних раніше методів роботи.

Педагог виступає як ініціатор спілкування: від того, як він організовує перехід від передкомунікативної ситуації до ситуації безпосереднього педагогічного спілкування, залежить успіх. Чи зуміє він налаштувати аудиторію, створити ауру привабливості, відчутти незримі флюїди емоційної єдності? Управління пізнавальним пошуком на занятті здійснюється через вірно сплановану і організовану систему спілкування.

Третій етап – управління педагогічним процесом. Метод навчання і система спілкування мають бути адекватні. Тільки тоді буде ефективна спільна робота викладача і студентів.

Отже, окрім дидактичних і методичних вимог до лекції, існує ряд соціально-психологічних вимог до неї:

1. Становлення психологічного контакту з групою для передачі інформації і її особового сприйняття студентами.

2. Розробка психологічно обґрунтованої партитури лекції, тобто використання елементів бесіди, риторичних питань, ситуацій роздуму і тому подібне, наявність певної логіки в чергуванні фактів і узагальнень, яскравих прикладів і теоретичного матеріалу. Оптимальне поєднання таких прийомів забезпечує психологічний контакт, а отже, реальне включення студентів в процес пізнання.

3. Створення через систему психологічних засобів обстановки колективного пошуку і сумісних роздумів, що особливо важливе для реалізації всіх видів проблемного навчання, якому необхідні комунікативні компоненти.

4. Управління пізнавальною діяльністю студентів. Стиль спілкування знімає психологічний бар'єр віку і досвіду, сприяє організації взаємин на основі захопленості спільною творчою діяльністю.

5. Єдність ділового і особистісного аспектів, що забезпечує не тільки інформаційний зміст лекції, але і самовираження особистості педагога, додає

лекції світоглядну спрямованість, підвищує ефективність навчальної роботи.

6. Цілісна, педагогічно доцільна система взаємин педагога і студентів, яка забезпечує настрій студентів на спілкування з педагогом і викликає інтерес до дисципліни, підвищує мотивацію навчання за рахунок соціально-психологічних резервів. Таким чином, доцільно організоване педагогічне спілкування виконує не тільки функції стійкої комунікації, але й сприяє формуванню спрямованості і світоглядних позицій студентів.

Четвертий етап. Викладач аналізує використану систему спілкування, уточнює можливі варіанти організації спілкування, аналізує зміст заняття і, тим самим, прогнозує майбутнє спілкування з аудиторією. На четвертому етапі цикл спілкування закінчується і здійснюється перехід до першого етапу [16].

Розглянемо особливості педагогічного спілкування у ЗВО.

ЗВО відрізняється від школи змістом навчання і виховання, зміною їх форм. Основна функція вузу – формування особистості фахівця. І цій меті має бути підпорядковане спілкування викладачів і студентів. Система вузівського педагогічного спілкування в ланці «викладач-студент» якісно відрізняється від шкільного самим фактом їх залученості до спільної професії, а це значною мірою сприяє зняттю вікових бар'єрів, що заважає плідній спільній діяльності.

У системі вузівського педагогічного спілкування поєднуються чинники:

- 1) взаємини типу «ведений-ведучий»;
- 2) взаємини співпраці тих, хто навчає і хто навчається [46].

Саме цей соціально-психологічний стрижень додає взаєминам у вузі особливу емоційну продуктивність. Без усвідомлення партнерства в діяльності студентів важко залучити в самостійну роботу, прищепити їм смак до професії, виховати професійну спрямованість особистості в цілому. Найбільш плідний процес вузівського виховання і навчання забезпечується саме надійно збудованою на вузівському рівні системою взаємовідносин.

Основні вимоги до стосунків «викладач-студент», «студент-студент» можна сформулювати таким чином:

- взаємодія чинників співпраці при організації виховного процесу;

- формування духу корпоративності, колегіальності, професійної спільності з педагогами;
- орієнтація системи педагогічного спілкування на дорослу людину з розвиненою самосвідомістю і тим самим подолання авторитарної виховної дії;
- використання професійного інтересу студентів як чинника управління вихованням і навчанням і як основи педагогічної і виховної роботи.

Такий стиль формується під впливом двох найважливіших чинників:

- захопленості наукою, предметом;
- прагнення перетворити зону наукового пошуку на матеріал педагогічної дії, так званого педагогічного відчуття.

Формування подібного стилю пов'язане з подоланням типової для вузу суперечності: наука і викладання тягнуть в різні боки. А вони повинні перетворитися на взаємоспрямовані сили. Посилене поєднання наукової і педагогічної діяльності є основоположним в соціально-психологічній структурі педагогічного спілкування. Дружня прихильність, яка не переходить в панібратство, загальна захопленість професійними завданнями складають той емоційний фон, на якому відбувається навчання. Етико-психологічні основи взаємин викладача і студентів складаються поступово. Вони залежать від багатьох чинників. Від життєвого, навчального, суспільного досвіду студентів, традицій інституту, кафедри, від педагогічної спрямованості особистості вузівського педагога.

Дослідження з педагогіки вищої школи підтверджують, що молода людина, вступивши у вуз, не відразу стає студентом за своїми психологічними характеристиками. Спочатку відбувається процес адаптації до нової навчальної діяльності, контролю, соціального статусу, позначається відірваність від сім'ї. Надзвичайно важливо сформулювати правильну систему взаємин студентів-першокурсників і професорсько-викладацького складу. Неправомірне перенесення шкільних стосунків між вчителем і учнями у вуз серйозно заважає подальшим стосункам студентів і викладачів, деформує педагогічне спілкування.

Вища школа пред'являє певні вимоги до психологічного клімату кафедри, факультету, вузу в цілому, що реалізовується в повсякденному педагогічному спілкуванні. Прояв власного індивідуального стилю спілкування із студентами пов'язаний з творчою індивідуальністю професорів, доцентів, викладачів.

Важливим завданням вузівського педагога-початківця є пошук оптимального для цілей виховання власного індивідуального стилю спілкування із студентами. Його виробленню сприяють такі прийоми:

- включення студентів в початкові форми дослідницької діяльності;
- створення форм спільного спілкування для кращої особистісної соціалізації студентів, участь в засіданнях кафедри, конференціях, лекціях серед населення, виступи у пресі і ін.;
- спільна науково-дослідна робота;
- спільні контакти, які не регламентуються, неофіційні, бесіди про науку, мистецтво, професію, книги;
- участь професорсько-викладацького складу в студентському дозвіллі (огляди, олімпіади, конкурси, «круглі столи») [46, 125].

Педагогічна діяльність має бути систематичною і безперервною, переходячи від навчально-орієнтованого до науково-пошукового, від офіційно-регламентованого до неофіційно-довірливого спілкування. Особливі вимоги пред'являються до етико-психологічної основи взаємодії вченого-педагога і студентів. У цьому плані важливу роль відіграють індивідуально-типологічні характеристики або стиль спілкування.

Характер взаємовідносин викладачів із студентами визначається основними цілями діяльності викладачів у вузі: 1) організація і керівництво процесом оволодіння студентами програмою професійних знань, вмінь і навичок з обраної професії; 2) забезпечення студентів всім необхідним: інформацією, наочними посібниками і іншими навчальними засобами; 3) проведення навчального процесу таким чином, щоб він сприяв як максимальному загальному розвитку студента, так майбутній спеціалізації; 4) виховання кожного студента, для того, щоб він став високоморальною,

творчою і соціально зрілою особистістю.

Шість основних функцій взаємодії викладача із студентами за умов оптимального педагогічного спілкування:

- конструктивна – практична взаємодія викладача і студента в у мовах обговорення і роз'яснення навчального матеріалу і його практичної значущості;
- організаційна – спільна навчальна діяльність викладача і студентів, взаємне інформування, відповідальність за результати навчально-виховної роботи;
- комунікативно-стимулююча – поєднання різних форм навчально-пізнавальної діяльності (індивідуальної, групової), освіченість студентів про те, що вони повинні взяти, зрозуміти на заняттях, чому навчитися;
- інформаційно-навчальна – показ зв'язку навчальної дисципліни з практикою; рухомість інформаційного змісту навчальних знань, їх емоційність у викладенні навчального матеріалу, з опорою на наочно-чуттєву сферу студента;
- емоційно-коригуюча – реалізація в процесі навчання принципів «відкритих перспектив» і успішного навчання за рахунок зміни видів навчальної діяльності, доброзичливості у спілкуванні викладача із студентом;
- контрольна-оцінна – взаємоконтроль навчаючого і навчаючогося, спільне підведення підсумків і оцінка [16].

Проблема взаємодії учасників педагогічного процесу набуває все більшого значення для сучасної освіти. Породжена вона динамічним розвитком суспільства, зміною соціальних орієнтирів, що поглиблює проблему поколінь, ускладнює стосунки викладачів та студентів, викладачів між собою та з адміністрацією.

Конфлікти в вузі поділяють на прості та складні. Прості вирішуються викладачем без зустрічної протидії студентів за допомогою організації їх поведінки в навчальному закладі (зупинення сварки між студентами тощо). Серед складних педагогічних конфліктів розрізняють конфлікти діяльності, конфлікти поведінки, конфлікти взаємин.

Конфлікти діяльності. Виникають з приводу виконання студентом навчальних завдань, успішності, пізнавальної діяльності, ситуацій, коли студенти не виявляють готовності оперативно виправити власну помилку. Педагог висловлює незадоволення, студенти вступають в суперечку, демонструють образ.

Конфлікти поведінки, вчинків. Виникають з приводу порушення студентом правил поведінки в навчальному закладі та поза ним. Викладач висловлює незадоволення порушенням поведінки, не пов'язаної безпосередньо з навчальною діяльністю. Найчастіше це грубощі студентів педагогам, агресивна поведінка з однокурсниками, пустощі, протест проти низької оцінки.

Конфлікти взаємин. Виникають у сфері емоційно-особистісних стосунків студентів і викладачів. Вони найбільш тривалі та деструктивні. Постають на ґрунті недоброзичливих стосунків як наслідок постійних попередніх конфліктів діяльності або поведінки, вчинків. Створюють взаємно упереджене сприйняття між викладачем і студентом.

За іншими критеріями їх поділяють на:

Мотиваційні конфлікти. Виникають між педагогами та студентами у зв'язку із ставленням студентів до навчання. Інколи вони розростаються, призводять до взаємної неповаги між викладачами та студентами, протиріч, навіть до боротьби.

Конфлікти, пов'язані зі слабкою організацією навчання в вузі. Йдеться про певні конфліктні періоди, які долають студенти в процесі навчання. Починаючи навчання, першокурсник переживає складний етап у житті, на якому відбувається певна зміна навчальної діяльності на навчально-професійну, виникають нові вимоги та обов'язки порівняно із школою. Замість вчителів з'являються різні викладачі, які є більш вимогливими. Окрім того, доводиться опановувати нові, більш складніші предмети. Змінюється часове навантаження та тривалість занять, що деякий час складає певні труднощі для новоспечених студентів. Певну кількість навчальної інформації необхідно здобувати самостійно. Звикнувши до своєї нової ролі, до викладачів, нових вимог та форм

навчання, студент опиняється на порозі нового конфліктного періоду, зумовленого переходом на старші курси (четвертого і п'ятого), які є випускними і перехідними на вищі рівні навчання. Ще один конфліктний період пов'язаний із закінченням вузу, самостійним оволодінням обраної професії, початком особистого і професійного життя. Цей період часто супроводжують невдачі, зриви, інші проблеми.

Конфлікти взаємодії між студентами, між викладачами та студентами, викладачів один з одним, між викладачами та адміністрацією вузу. Відбуваються з суб'єктивних причин. Найбільш поширені серед студентів конфлікти лідерства, у яких відбувається боротьба 2-3 лідерів та їх угруповань за першість у групі.

Конфлікти «викладач-студент» можуть бути мотиваційними, особистісно-етичними. Викладачі не завжди надають значення цьому аспекту їх взаємин з студентами: можуть порушити дане слово, що викликає недовіру до викладача. Конфлікти між викладачами провокують як виробничі, так й інтимно-особистісні чинники. У взаємодії «викладач – адміністрація» вузу здебільшого спричиняє проблеми субординація. Останнім часом заявили про себе конфлікти, пов'язані із запровадженням педагогічних інновацій. Уникненню, запобіганню конфліктів допомагає знання психологічної природи, структури та динаміки, ефективних способів їх вирішення [21].

Проаналізуємо педагогічний конфлікт: структура, сфера, динаміка.

Будь-який конфлікт, зокрема й педагогічний, має певну структуру, сферу й динаміку. Структура конфліктної ситуації складається з внутрішньої та зовнішньої позицій учасників взаємодії та об'єкта конфлікту. Внутрішню позицію учасників конфлікту утворюють мета, зацікавлення й мотиви учасників. Вона безпосередньо впливає на конфліктні ситуації, знаходиться немовби «за кадром» і часто не обговорюється під час конфліктної взаємодії. Зовнішня позиція виявляється в мовленнєвій поведінці конфліктуючих сторін, віддзеркалюється в їх поглядах. Розрізнити внутрішню й зовнішню позиції учасників конфлікту необхідно, щоб побачити за зовнішнім, ситуативним,

внутрішнє, суттєве.

Так, у деяких студентів виникає «комплекс самоствердження»: вони потребують рівноправних стосунків з дорослими, а наштавхуючись на нерозуміння викладача, поводяться демонстративно. Зосередження на зовнішніх аспектах поведінки студента позитивного результату не дає.

Часто конфлікти виникають тому, що одна сторона зосереджується на меті, яку потрібно досягнути, інша – на неминучих для себе жертвах. Це схоже на суперечки про склянку, яка напівпорожня чи напівповна.

Об'єкт конфлікту буває дуже важко виявити. Нерідко він для обох сторін різний: для педагога об'єкт – дисципліна в аудиторії, увага студентів на занятті, для студентів – намагання самовиразитись. Усунення конфлікту може розпочатись з об'єднання об'єктів: для того, щоб підтримати дисципліну в аудиторії, педагог доручає студенту цікаву справу, якою він задовольняє потребу у самоствердженні.

Сфера конфлікту може бути діловою або особистою. Важливо, щоб конфлікт із ділової сфери, не переходив у особисту. Інколи кажуть: «Ти грубий і невихований. З української мови в тебе погані оцінки! Ледащо! Не можеш примусити себе виконати домашнє завдання!». Потрібно говорити: «Поміркуймо разом, чому в тебе проблеми з української мови? Тобі не цікаво чи ти щось не зрозумів? Тобі потрібна допомога!» [23, 83-84].

Інша модель педагогічного конфлікту, яка має вигляд «логічного квадрата» представлена на рис. 1.1.

Розглянемо компоненти «логічного квадрату» педагогічного конфлікту.

А – суб'єкт конфлікту (викладач). Оскільки педагог виступає суб'єктом виховних відносин, йому в конфлікті і належить активне, дієве начало. Незважаючи на те, що педагогічні конфлікти виникають переважно з причин протидії, супротиву, все-таки конфлікт виникає як результат педагогічних дій чи рішень. Конфлікт окремого школяра (студента) чи колективу з педагогом виникає із-за дій суб'єкта-педагога – бажання «поставити себе», підняти свій статус навіть ціною принципового конфлікту, надати йому суспільного

звучання. Загальна установка педагогів, така як вразливість, мстивість, об'єктивно завжди є першоджерелом конфлікту.

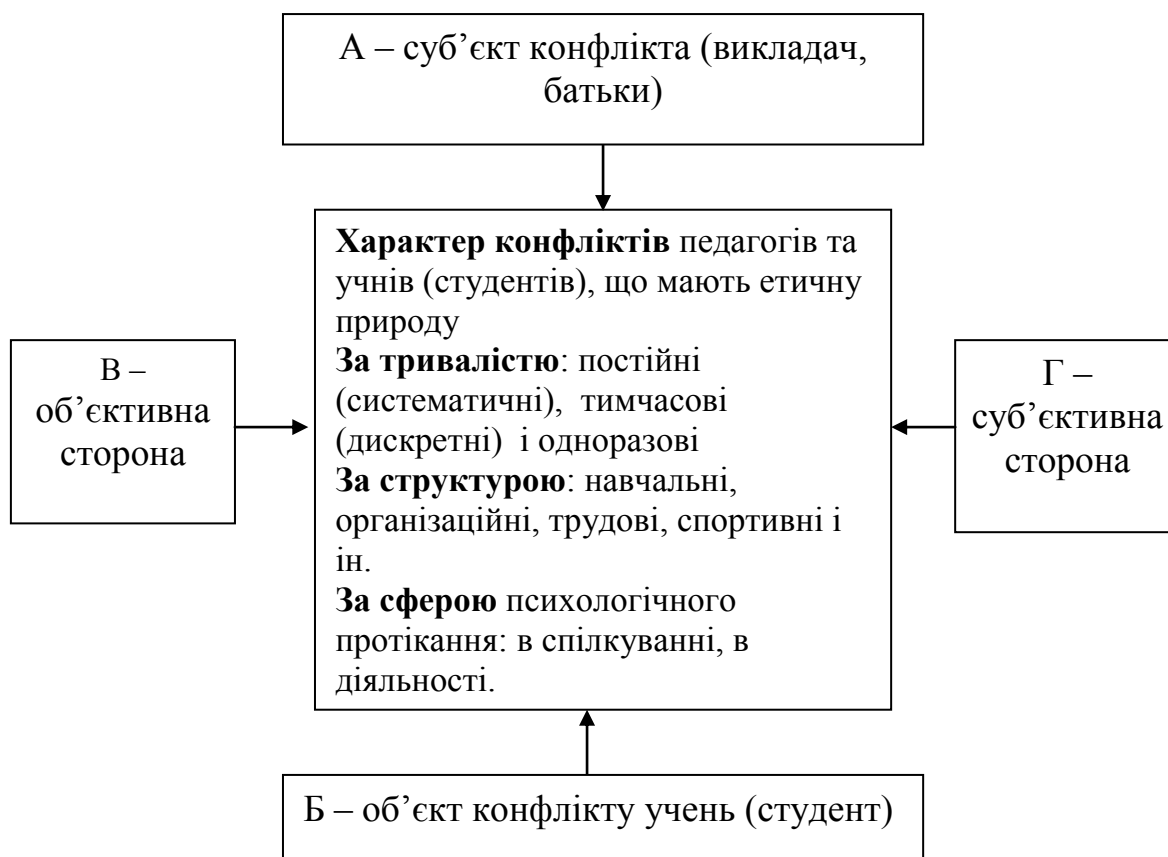


Рис. 1.1. Модель педагогічного конфлікту «логічний квадрат»

Б – об'єкт конфлікту учень (студент) вступає в конфлікт не завжди розуміючи наслідки. Зазвичай перша реакція учнів (студентів) є імпульсивною, з'являється внаслідок емоційної невірноваженості, легковажності. Стикнувшись з педагогічним «вибухом» учень (студент) і сам заряджається, починає робити навпаки, чим провокує педагога ще на більшу роздратованість. А ще якщо відчуває підтримку групи, то сприймає свою поведінку як педагогічний «виграш».

В – об'єктивна ситуація конфлікту, котра може бути пов'язана з протиріччям між вимогами педагога і діями учнів (студентів). За змістом конфлікти бувають навчальними (з приводу оцінок, виконання завдання, небажання вивчати предмет, працювати на занятті), організаційними (порушення розпорядку вузу, дисципліни, суперечностей), спортивними

(відмова від участі в заняттях з фізичної культури, невідвідування уроків фізкультури), суспільними (невиконання суспільних доручень, ігнорування вимог активу і як результат – втручання педагога), трудовими (відмова від праці). За тривалістю поділяються на постійні (систематичні) і тимчасові – дискретні (повторювальні) і одноразові.

Г – суб'єктивна сторона (суб'єкт – педагог розуміє етичну правомірність конфлікту, моральну допустимість його вирішення, а учень (студент) – розуміє допустимість конфлікту). Етична природа психологічної колізії, що виникає напочатку і в ході конфлікту виявляється особливо чітко в діях суб'єкта: який шлях вирішення конфлікту він обере. Від недотримання норм моральності конфлікт поглиблюється, викликає бажання помститися за неправду, за негарний вчинок педагога, а іноді викликає почуття безсилля і ін.

Необхідний певний рівень етичної та психологічної культури, щоб зрозуміти учня (студента), який втягнувся у конфліктну ситуацію і знайти адекватну реакцію на неї, не принизивши себе непотрібними стичками з молоддю.

Отже, педагогічні відносини та відповідні дії складають об'єктивну і суб'єктивну можливості для індивідуалізації у виховному процесі. Певний рівень особистості педагога, володіння ним психологічною та загальнопедагогічною культурою складає передумови для індивідуального підходу до кожного окремого студента [52, 63-64].

Динаміка конфлікту складається з трьох основних стадій: наростання, реалізація, згасання.

Розглянемо способи комунікативних впливів та типологія конфліктних взаємовідносин.

У реальній роботі викладачів на заняттях і в позаурочних формах навчальної діяльності можна виділити певні рівні спілкування: високий (характеризується теплотою у взаєминах, взаєморозумінням, довірою і ін.); середній; низький (відчуженістю, нерозумінням, неприязню, холодністю, відсутністю взаємодопомоги).

Рівень спілкування безпосередньо пов'язаний з діями педагога, які відповідають парціальним (частковим) оцінкам, які добре досліджені Б. Ананьєвим. Ці дії можна поділити на два види:

- позитивні – схвалення, заохочення самостійності, похвала, гумор, прохання, прохання, пропозиція, порада;
- негативні – зауваження, кепкування, іронія, докори, погрози, образи, причіпки [2].

Різні стилі комунікативної взаємодії породжують декілька моделей поведінки викладача в спілкуванні з студентами на заняттях. Умовно їх можна позначити таким чином:

1) Диктаторська модель («Монблан»): педагог підноситься над класом, як гірська вершина, він відсторонений від студентів, перебуваючи в царині знань. Між ними немає ніякої взаємодії, викладач мало цікавиться особистістю студента та своїми взаєминами з ним. Студенти – лише маса слухачів. Педагогічне спілкування зводиться лише до інформаційного повідомлення.

Наслідки: відсутність психологічного контакту, а звідси безініціативність і пасивність студентів.

2) Неконтактна модель («Китайська стіна»): близька за своїм психологічним змістом до першої. Різниця в тому, що між викладачем і студентами існує слабкий зворотний зв'язок внаслідок навмисно або ненавмисно зведеного бар'єру спілкування. В ролі такого бар'єру можуть виступити відсутність бажання до співпраці з будь-якого боку, інформаційний, а не діалоговий характер заняття; підкреслення викладачем свого статусу, поблажливе ставлення до студентів.

Наслідки: слабка взаємодія з студентами, а з їх боку – байдуже ставлення до викладача.

3) Модель диференційованої уваги («Локатор»). В цій моделі переважає вибірковість викладача в організації взаємовідносин з студентами. Він зосереджує свою увагу або на групі тільки слабких або, навпаки, тільки сильних, талановитих студентів, тобто увага приділяється або аутсайдерам, або

лідерам. Викладач начебто ставить їх в положення своєрідних індикаторів, за якими орієнтується в настрої колективу, концентрує на них свою увагу. Однією з причин використання такої моделі спілкування на заняттях може бути невміння поєднувати індивідуальний і фронтальні підходи в навчанні студентів.

Наслідки: порушується цілісність акту взаємодії в системі «викладач – колектив студентів», підміняється фрагментарністю ситуативних контактів.

4) Модель негнучкого реагування («Робот»): взаємини викладача із студентами будуються за жорсткою програмою, де чітко витримуються цілі і завдання заняття, дидактично виправдані методичні прийоми, має місце бездоганна логіка викладу і аргументація фактів, відшліфовані міміка і жести. Але викладач не володіє відчуттям змін в ситуації спілкування. Ним не враховується склад і психічний стан аудиторії студентів, їх вікові і етнічні особливості. Ідеально сплановане і методично відпрацьоване заняття розбивається об рифи соціально-психологічної реальності, не досягаючи своєї мети.

Наслідки: низький ефект педагогічної взаємодії.

5) Авторитарна модель («Я - сам»): сутність її полягає в тому, що педагог постає в ролі головної дійової особи, навчально-виховний процес цілком фокусується на викладачеві. Він – головна і єдина дійова особа. Від нього виходять всі питання і відповіді, думки і аргументи. Практично відсутня творча взаємодія з аудиторією. Одностороння активність викладача пригнічує будь-яку особисту ініціативу студентів, які усвідомлюють себе лише як виконавців, чекають інструкцій. Знижується їх пізнавальна і суспільна активність.

Наслідки: виховується безініціативність студентів, втрачається творчий характер навчання, спотворюється мотиваційна сфера пізнавальної активності.

6) Гіперрефлексна модель («Гамлет»): викладач стурбований не стільки змістовною стороною взаємодії, скільки тим, як він сприймається оточуючими. Міжособистісні стосунки зводяться в абсолют, набуваючи домінуючого значення для нього, він постійно сумнівається в дієвості своїх аргументів, в правильності вчинків, гостро реагує на нюанси психологічної атмосфери в

групі студентів, відносячи їх на свій рахунок. Такий викладач подібний до оголеного нерва.

Наслідки: загострена соціально-психологічна чутливість викладача, що приводить до його неадекватних реакцій на репліки і дії аудиторії. У такій моделі поведінки не виключено, що кермо влади опиниться в руках студентів, а викладач займе позицію веденого в стосунках з студентами.

7) Гіпорекфлексна модель «Тетерук». Характеризує педагога, який під час взаємодії з учнями чує лише себе: його мова переважно монологічна. Розмовляючи, він чує тільки самого себе і ніяк не реагує на слухачів. У діалозі опонентові марно намагатися вставити репліку, вона просто не буде прийнята. Навіть у спільній навчальній діяльності такий викладач поглинений своїми ідеями і проявляє емоційну глухоту до оточуючих.

Наслідки: практично відсутня взаємодія між педагогом і студентами, а навколо викладача утворюється психологічний вакуум. Сторони спілкування істотно ізольовані один від одного, навчально-виховний вплив здійснюється формально.

8) Модель активної взаємодії («Союз») – викладач постійно знаходиться в діалозі із студентами, тримає їх в мажорному настрої, заохочує ініціативу, легко схоплює зміни в психологічному кліматі групи і гнучко реагує на них. Переважає стиль дружньої взаємодії із збереженням рольової дистанції.

Наслідки: навчальні, організаційні і етичні проблеми творчо вирішуються спільними зусиллями. Така модель є найбільш продуктивною [16; 23; 80].

Суб'єктивні умови підвищеної конфліктності педагога становлять його індивідуально-психологічні особливості, психологічний клімат в сім'ї, взаємини з оточуючими, індивідуальний стиль поведінки, загальні умови роботи тощо. До найпоширеніших причин виникнення педагогічних конфліктів у взаємодії «педагог – студент» належать:

- педагог не враховує індивідуальні психологічні особливості студента, не розуміє його і не прагне до цього;
- студент не розуміє свого викладача і тому не визнає його як

наставника;

- дії викладача не відповідають причинам і мотивам поведінки студента або ситуації, що склалася;

- педагог не в змозі прогнозувати на занятті поведінку студентів. Несподіваність їх вчинків часто порушує запланований перебіг заняття, викликає в педагога роздратування та прагнення будь-якими засобами подолати конфлікт. А обмеженість інформації про причини того, що трапилось, ускладнює вибір оптимальної поведінки, засобів впливу на групу студентів;

- педагог намагається будь-якими засобами зберегти свій соціальний статус за рахунок зниження статусу студентів. Педагог вживає вирази низького стилю («розвісив вуха», «роззявив рота», «вештаєшся», «що ти верзеш?»). Це порушує принципи взаємодії, доводить ситуацію до конфлікту;

- педагог оцінює не окремий вчинок студента, а його особистості («роззява», «дурень», «нахаба»). Це визначає ставлення до студента інших педагогів та свідків (особливо в початкових етапах навчання);

- педагог виявляє суб'єктивізм в сприйнятті вчинку студента, недостатня інформованість про його мотиви;

- педагог намагається суворо покарати студента, мотивуючи це тим, що зайва суворість не завадить;

- педагог не прагне враховувати наслідки необ'єктивного оцінювання вчинків молоді;

- педагог нездатен до самоконтролю (роздратованість, брутальність, знервованість, нетактовність, грубість, мстивість, самовдоволеність, безпорадність та ін.). Конфліктують із студентами педагоги з негнучким мисленням, стереотипністю оцінок, шаблонним підходом до їх запитів та інтересів, нездатністю оцінювати об'єктивність вимог до студентів. Особливо небезпечні їх недовіра й підозра. Своєю прискіпливістю до студентів вони вважають вимогливістю, а вимогливість до себе з боку студентів сприймають як посягання на авторитет;

- брак педагогічних здібностей;

- незадовільна організація роботи в педагогічному колективі;
- застосування покарання без урахування позиції студентів.

Кожна помилка педагога в разі вирішення конфліктів травмує студентів, вселяє недовіру, порушує систему взаємин між педагогом і студентами. У педагога виникає глибокий стресовий стан, незадоволення власною працею, усвідомлення залежності професійного самопочуття від поведінки студентів.

Ситуація на заняттях доходить до конфлікту, як правило, із невстигаючими студентами. Тому в інтересах педагога виявляти до них особливу увагу, своєчасно надаючи їм допомогу. Немало конфліктів спричиняє низький рівень педагогічного спілкування педагогів, які не можуть своєчасно зупинитися, уникнути різких слів, негативних узагальнень та перебільшень («Від тебе ніколи не почуєш нічого розумного», «Таких, як ти, і у в'язницю не беруть» тощо), загрозливих оборотів як попереджень («Дивіться ж мені, щоб зробили...»), «Спробуйте мені тільки не...»). Це ображає студентів, підриває довіру до здатності педагога бути справедливим.

Виділяють і негативні стереотипи педагогічної поведінки, що породжують незадоволення студентів педагогами, стимулюють розвиток конфліктів: емоційні спалахи, дратівливість через дрібниці; безпідставні дії; використання дитячих методів дисциплінування, відкритий розподіл молоді за симпатіями; залякування, вимоги у формі погроз; надмірна фіксація уваги на недоліках учнів; привселюдні образи; втручання у світ особистісних стосунків хлопців і дівчат; негативна оцінка інших педагогів у присутності студентів тощо [16; 23].

1.4. Особистісні та вікові передумови конфліктної поведінки

Для ефективного розв'язання конфліктної ситуації учасники обирають поведінку, ураховуючи власний стиль, стиль інших, втягнутих до конфлікту людей. Стиль – спосіб здійснення певних інтересів, образ дій по досягненню

наміченої мети і разом з тим манера спілкування.

У конфліктології з 70-х років XX століття визнано існування наступних п'яти стилів конфліктної поведінки: уникнення, пристосування, суперництво, компроміс, співпраця. Описали і систематизували ознаки різних стилів американці Кенет Томас і Ральф Кілменн [30; 39]. Система дозволяє створити для кожної людини свій власний стиль вирішення конфлікту.

Наш стиль поведінки в конкретному конфлікті визначається тією мірою, в якій ми хочемо задовольнити власні інтереси (діючи пасивно або активно) і інтереси іншої сторони (діючи спільно або індивідуально). Якщо представити це в графічній формі, то отримаємо сітку Томаса – Кілменна, що дозволяє визначити місце і назву для кожного з п'яти стилів вирішення конфліктів [39].

Кожна людина може якоюсь мірою використовувати всі ці стилі, але зазвичай має пріоритетні. Крім того, деякі стилі можуть бути найбільш ефективними для вирішення конфліктів певного типу. Нижче наведено опис кожного із стилів.

Людина, яка використовує стиль суперництва, вельми активна і вважає за краще йти до вирішення конфлікту своїм власним шляхом, не дуже зацікавлена в співпраці з іншими людьми, та здатна на вольові рішення. Згідно Томасу і Кілменну, ми прагнемо в першу чергу задовольнити власні інтереси в збиток інтересам інших, змушуючи інших людей ухвалювати наше рішення проблеми. Для досягнення мети ми використовуємо свої вольові якості і якщо воля наша достатньо сильна, то нам це вдається.

Стиль уникання реалізується тоді, коли ми не відстоюємо свої права, не співпрацюємо ні з ким для вироблення вирішення проблеми або просто уникаємо вирішення конфлікту. Ми можемо використовувати цей стиль, коли проблема, що зачіпає, не така важлива для нас, коли ми не хочемо витратити сили на її рішення або коли ми відчуваємо, що знаходимося в безнадійному становищі. Цей стиль рекомендується також в тих випадках, коли ми відчуваємо себе неправим і передчуваємо правоту іншої людини або коли ця людина має більшу владу. Все це – серйозні підстави для того, щоб не

відстоювати власну позицію. Ми можемо спробувати змінити тему, вийти з кімнати або зробити що-небудь таке, що усуне або відстрочить конфлікт.

Не дивлячись на те, що дехто може вважати стиль уникання «втечею» від проблем і від відповідальності, а не ефективним підходом до вирішення конфліктів, насправді відхід або відстрочення можуть бути цілком відповідною і конструктивною реакцією на конфліктну ситуацію [39].

Третім стилем є стиль пристосування. Він означає те, що ми діємо спільно з іншою людиною, не намагаючись відстоювати власні інтереси. Ми можемо використовувати цей підхід, коли результат справи надзвичайно важливий для іншої людини і не дуже істотний для нас. Цей стиль корисний також в тих ситуаціях, в яких ми не можемо взяти верх, оскільки інша людина має більше влади; таким чином, ми поступаємося і погоджуємося з тим, чого хоче опонент. Томас і Кілменн говорять, що ми діємо в такому стилі, коли жертвуємо своїми інтересами на користь іншої людини, поступаючись їй і жаліючи її. Оскільки, використовуючи цей підхід, ви відкладаєте свої інтереси убік, то краще поступати, таким чином, тоді, коли наш внесок в даному випадку не дуже великий або коли ми робимо не дуже велику ставку на позитивне для нас рішення проблеми. Це дозволяє нам відчувати себе комфортно по відношенню до бажань іншої людини.

Цей стиль слід використовувати тоді, коли ми відчуваємо, що, трохи поступаючись, ми мало втрачаємо. Або ж ми можемо удатися до такої стратегії, якщо в даний момент необхідно декілька пом'якшити ситуацію, а потім ми припускаємо повернутися до цього питання і відстояти свою позицію.

Стиль пристосування може дещо нагадувати стиль ухилення, оскільки ми можемо використовувати його для отримання відстрочення у вирішенні проблеми. Проте основна відмінність полягає в тому, що ми діємо разом з іншою людиною; ми беремо участь в ситуації і погоджуємося робити те, чого хоче інший. Коли ж ми застосовуємо стиль ухилення, ми не робимо нічого для задоволення інтересів іншої людини. Ми просто відштовхуємо від себе проблему. Поступаючись або жертвуючи своїми

інтересами на користь іншої людини, ми пом'якшуємо конфліктну ситуацію, відновлюємо гармонію.

Четвертим є стиль співпраці. Слідуючи цьому стилю, ми беремо активну участь у вирішенні конфлікту, і відстоюємо свої інтереси, але прагнемо при цьому до співробітництва з іншою людиною. Цей стиль вимагає тривалішої роботи в порівнянні з більшістю інших підходів до конфлікту, оскільки ми спочатку «викладаємо на стіл» потреби, турботи і інтереси обох сторін, а потім обговорюємо їх. Проте, якщо у нас є час і вирішення проблеми має достатньо важливе для нас значення, то це хороший спосіб пошуку взаємовигідного результату і задоволення інтересів всіх сторін.

Співпраця є дружнім, мудрим підходом до вирішення завдання визначення і задоволення інтересів обох сторін. Проте це вимагає певних зусиль. Обидві сторони повинні виділити на це якийсь час, і вони повинні уміти пояснити свої бажання, виразити свої потреби, вислухати один одного і потім виробити альтернативні варіанти і вирішення проблеми. Відсутність одного їх цих елементів робить такий підхід неефективним. Співпраця серед інших стилів є найважчою, проте дозволяє виробити рішення, яке найбільш задовольняє обидві сторони в складних і важливих конфліктних ситуаціях [39].

Стиль компромісу полягає в тому, що ми трохи поступаємося в своїх інтересах, інша сторона робить те ж саме. Іншими словами, ми сходимося на частковому задоволенні свого бажання і частковому виконанні бажання іншої людини. Ми робимо це, обмінюючись поступками і торгуючись для прийняття компромісного рішення.

Такі дії можуть в деякій мірі нагадувати співпрацю. Проте компроміс досягається на більш поверхневому рівні в порівнянні із співпрацею; ми поступаємося в чомусь, інша людина також в чомусь поступається і в результаті ми можемо дійти спільного рішення. Ми не шукаємо приховані потреби і інтереси, як у разі застосування стилю співпраці. Ми розглядаємо тільки те, що говоримо один одному про свої бажання. Компроміс часто є вдалим відступом або навіть останньою можливістю

дійти якогось рішення. Ми можемо вибрати цей стиль з самого початку, якщо ми не володіємо достатньою владою для того, щоб добитися бажаного, якщо співпраця не можлива, і якщо ніхто не хоче односторонніх поступок [39].

Вирішальний вплив на поведінку особистості в конфлікті має сама особистість – її потреби, установки, звички, образ мислення, досвід вирішення проблем і моделі поведінки. Розрізняють поняття «конфліктна особа», що припускає підвищену готовність особистості до конфліктів і їх продукування, і «конфліктність особи» - характеризує рису вдачі або їх комплекс як інтеграційну особистісну властивість, що відрізняється частотою виникнення конфліктів і залученістю до них.

Конфліктність особистості визначається комплексною дією чинників:

- психологічних (особливостей темпераменту, рівня агресивності, психологічної стійкості і саморегуляції, актуального емоційного стану, соціально-психологічних установок і цінностей, відношення до опонента, компетентності в спілкуванні і ін.);
- соціальних (особливостей умов життя і діяльності, середовища і соціального оточення, загального рівня культури і ін.) [9].

Таким чином, конфліктність особистості тісно пов'язана з суто психологічними і, перш за все, особистісними передумовами. Особистісні передумови виникнення і розвитку конфліктів можуть мати ситуативну або характерологічну основу. До ситуативних передумов виникнення конфлікту відносяться:

- незадоволеність актуальної проблеми;
- відчуття невизначеності, невпевненості;
- стомлення;
- нестійкість настрою;
- підвищена збудливість;
- недостатня або викривлена інформованість;
- стан навіюваності [13].

Причиною несприятливого психічного стану особистості, стимулюючого конфліктність, може бути також несправедливе відношення до людини, навіть якщо воно ненавмисне, незадоволеність роботою.

До характерологічних передумов виникнення конфлікту відносяться стійкі якості і риси вдачі, що приводять до зіткнення з оточуючими, викликають негативне відношення до людини, відчуття антипатії і протидії: нетерпимість до недоліків інших; знижена самокритичність; імпульсивність; нестриманість у відчуттях; укорінені негативні забобони, упередження до людей; схильність до агресивної поведінки; схильність підпорядковувати собі інших; невихованість; відсутність внутрішньої духовної культури; неувага до людей; користоловство; егоїзм.

Виявити схильність людини до того або іншого типу поведінки, зокрема до конфліктної, дуже важко. Але очевидно, що істотним при цьому є визначення суб'єктивної значущості суперечності, що є основою конфліктної ситуації.

У конфлікти з оточуючими вступають, перш за все, люди з негнучким, ригідним характером, ті, хто нездатні сприймати поведінку інших, яка суперечить їх принципам і ціннісним критеріям. Як правило, такі люди інертні, поволі звикають до нової обстановки, нетовариські, украй егоцентричні і не здатні до компромісів.

Встановлено, що емпатичні люди, уміють зважати на інших, привітні, оптимістичні, сердешні, емоційні.

І навпаки, люди з низькою емпатичністю жорстокі, егоїстичні, легко вступають в конфлікт та, можливо, самі ж їх і створюють.

Ще однією причиною конфліктної поведінки може бути стійке прагнення завоювати визнання оточуючих, зайняти престижніше і впливовіше положення в групі. Така людина вважає себе досвідченою у всьому, найчастіше не зважає на тих, хто їх оточує.

Виникненню конфлікту може сприяти також нездатність усвідомити численність і непередбачуваність соціальних ситуацій. В цьому випадку

людина не уміє зважувати можливі варіанти поведінки. Їй не подобається збирати додаткові відомості, аналізувати їх, натомість вона швидко виносить свою ухвалу, що часто виглядає як максималізм.

Слід зазначити, що конфлікти в рівній мірі можуть бути обумовлені як зайвим конформізмом, так і його протилежністю – негативізмом. При зайвому конформізмі спостерігається безпринципна поведінка, схильністю до впливу випадкових обставин, коли власна думка, позиція, вчинки намагаються пристосувати до думки і вчинків інших. Конформісти легко піддаються впливу і навіюванню. При негативізмі люди чинять безглуздий опір, зокрема у молодому віці це виявляється в норовистості, направленій проти дорослих.

Сприятливий ґрунт для створення конфліктів виникає також тоді, коли загальне уявлення людини про те, яким вона повинна бути (ідеальний образ), не співпадає з її дійсною самооцінкою. Мабуть, недостатня адаптивність і проникливість в спілкуванні безпосередньо пов'язані з украй заниженою самооцінкою, для компенсації якої і створюється довершений ідеальний образ. Людина, намагаючись привести себе у відповідність з цим уявленням, розглядає власні недоліки як чесноти. Прагнучи жити відповідно до нереального ідеалу або пред'являючи до оточуючих нереальні вимоги, витікаючи з ідеального «Я», людина потрапляє в скрутне положення.

І, нарешті, особливо сприятливий ґрунт для конфліктів створюють невпевненість в ухваленні рішень і здійсненні дій, необдуманість, ризикованість в прийнятті рішень під впливом настрою.

Конфлікти завжди супроводжуються негативним емоційним фоном. Суб'єкт конфлікту проявляє такі негативні емоції, як агресія, неприязнь, антипатія, ненависть і ін. Розрізняють такі параметри поведінкової атрибутики конфліктів:

- актуалізація потреб, що мають важливе значення для суб'єкта конфлікту;
- висока психічна напруженість суб'єкта;
- некерованість емоціями, стереотипами поведінки; розузгодження

відчуттів і думок;

- використання форм активності, що зустрічають протидію з боку іншого суб'єкта;
- перенесення причин труднощів, невдач на опонента;
- формування негативних установок і відношення до опонента;
- демонстрація ворожості, агресивності і неприйняття опонента;
- нанесення навмисного або ненавмисного фізичного, морального або матеріального збитку опонентові;
- інтеграція всіх видів активності, що акумулюється на опонентові, – імпульсною, примусовою, вольовою;
- перенесення конфліктних відносин, поведінки на інші форми взаємин, зміна одних ролей на інші (особистих – на ділові) [40, 23].

Ймовірність виникнення конфліктів підвищується за таких особистісних умов:

- несумісності характерів и психосоціотипів;
- наявності певних типів темпераменту, наприклад, холерика;
- відсутність таких якостей як: здатності критично ставитися до себе; терпимості до інших; довіри до інших.
- наявність певних акцентуацій характеру, наприклад, невротичності.

Виділяють також, так званих, «важких» людей, що мають певні особистісні характеристики, які утрудняють спілкування в конфліктних ситуаціях.

Дж. Скотт, ототожнюючи поняття «конфліктна» і «важка» людина, виділяє наступні типи особистості і властиву їй поведінку в конфліктах [77].

«Агресивісти» – люди, які говорять колючості, задирають інших і гарячкують, якщо їх не слухають.

«Скаржники» – завжди на що-небудь нарікають. Самі ж нічого не роблять для вирішення проблеми, оскільки вважають себе не здатним ні на що або не хочуть ні про що думати.

«Надпоступливі» – завжди говорять «так», з будь-якого приводу обіцяють

підтримку, але не рідко їх слова розходяться із ділом, вони не виправдовують покладених на них надій.

«Вічні песимісти» – завжди і у всьому передбачають невдачі.

«Всезнайки» – вважають себе вище за інших. Їх уявна перевага доповнюється свідомістю власної важливості.

«Нерішучі», або «ступори» – люди, які не можуть ухвалити рішення із-за боязні помилитися.

«Максималісти» – хочуть чогось прямо зараз, хоча в цьому немає особливої необхідності.

«Безневинні брехуни» – «замітають сліди», обдуривши так, що неможливо зрозуміти, в що вірити, а в що ні.

«Помилкові альтруїсти» – роблять добро, але в душі жалкують про це.

Залежно від ступеня прояву негативних відносин конфліктної особи Т. Сулімова виділяє такі рівні розвитку конфліктів у схильних до конфліктної поведінки людей.

Перший рівень – зіткнення, конфронтація. Як відомо, тимчасові сперечання, критичні зауваження не представляють серйозної загрози для взаємин. Якщо зіткнення спостерігаються достатньо часто і носять стійкий характер, можливе виникнення серйозних труднощів.

Другий рівень – сварки. Ступінь напруженості, незрозуміння між суб'єктами зростає. При цьому збільшується кількість причин для виникнення сварок; періоди відчуження подовжуються; зменшується бажання зрозуміти іншого.

Третій рівень – скандал, криза. Суперечності у взаєминах досягають високого ступеня гостроти, конфлікт остаточно переходить у відкриту стадію. Суб'єкт ухвалює рішення про розрив відносин, втрачає надію на можливість конструктивного завершення конфлікту. Цей рівень характеризується емоційною нестриманістю, емоційними зривами, погрозами, образами. Може завершитися розривом відносин між суб'єктами, але можливо і досягнення взаєморозуміння, оскільки в процесі гострої конфліктної ситуації суб'єкти

можуть сформулювати в загостреній формі свої проблеми (потреби, інтереси, бажання), які вони приховували з різних причин один від одного. В цьому випадку усвідомлюються інтереси, бажання, потреби іншого і пошук можливих шляхів їх задоволення [58, 91].

Аналіз ситуації міжособистісних конфліктів, в яких знаходиться особистість, допомагає розкрити причини труднощів, що переживаються нею, а відповідно, і виявити оптимальні способи вирішення конфлікту, виходу з складного положення. Реальне знання обставин, що склалися, поведінки особи, можливостей і перспектив розвитку подій в позитивному напрямі дозволяє надати людині ефективну психологічну підтримку.

Дослідження вікових особливостей прояву конфліктної поведінки потребує розгляду вікових особливостей учасників педагогічної взаємодії у вузі – психологічних особливостей юнацького віку, на який припадає період навчання у вузі (студентський вік) та період ранньої і середньої дорослості в житті людини (період зрілості), психологічні характеристики якого нас цікавлять відносно педагогів ЗВО. Оскільки педагогічний конфлікт має місце в середній школі, то для порівняння особливостей поведінки в конфлікті різних вікових груп молоді з особливостями поведінки в конфлікті викладачів, ми звернулися до вікових особливостей учнів коледжів, вікова група яких складає молодь 15-17 років, в якій підлітковий віковий період межує з раннім юнацьким віком.

Підлітковий та ранній юнацький періоди в житті людини – це загострення кризи відносин дорослих і дітей, який виявляється, враховуючи соціальну ситуацію розвитку, на таких полях взаємодії, як «дитина – дитина» і «дитина – дорослий». В ролі дорослих виступають вчителі і батьки, з якими найчастіше виникають конфлікти. Таким чином, конфліктна взаємодія відбувається в трьох взаємопов'язаних системах: «дитина – батьки», «дитина – педагоги» і «дитина – дитина».

Спілкування підлітків з однолітками – особлива сфера їх життя. Іноді воно стає настільки цікавим, що витісняє на задній план навчання, зменшує

привабливість спілкування з близькими. Конфліктні відносини підлітків між собою ґрунтуються на боротьбі за лідерство. Основними чинниками конфліктної поведінки виступають рівень домагань, самооцінка і статус. Відносини підлітків і педагогів супроводжуються конфліктами діяльності, відносин і поведінки. Педагогічні конфлікти мають особливості, пов'язані із специфікою навчальної діяльності, відмінностями в статусі і віці сторін.

Конфлікти підлітків і батьків обумовлені деструктивністю внутрісімейних відносин, недоліками у вихованні, індивідуально-психологічними змінами в психічному розвитку підлітків і індивідуальними особливостями самих дорослих. Конфліктна поведінка підлітків виникає тоді, коли не враховуються індивідуальні особливості, вікові зміни в психіці, коли не міняються форма і зміст спілкування з дорослими. Неконфліктним відносинам дорослих і підлітків сприяє підвищення педагогічної культури батьків, підкріплення вербальних вимог інтересом батьків до внутрішнього світу їх дітей.

Не можна заперечувати, що у людини може сформуватися своєрідне тяжіння до періодичної драматизації відносин і посилення міжособистісної напруги. Це тяжіння до емоційної напруги нерідко оцінюється оточуючими як свого роду потреба в конфліктах. Проте воно не усвідомлюється самою людиною, його виникнення пов'язане з глибинними потребами особистості.

Ще одною основою конфліктності виступає неадекватність сформованих уявлень про інших, завищена самооцінка, яка не відповідає реальним можливостям людини, тенденція до самоствердження за рахунок інших. У цих випадках можливе виникнення стійкої орієнтації на переважне сприйняття негативних якостей оточуючих, переважання у відносинах негативних оцінок [13, 74].

Є три види детермінант підліткової конфліктності:

– детермінанти, пов'язані з психофізіологічними особливостями розвитку (перенесені травми мозку або інфекції, спадкові хвороби, відставання розумового розвитку, особливості нервової системи, зокрема, процесів

збудження і гальмування);

– власне психологічні детермінанти – особливості особистості (статевікові особливості, ситуація внутрішньосімейного розвитку, рівень самооцінки, акцентуація характеру);

– соціальні детермінанти - чинники мікро і макросередовища. Відповідно визначенню поняття «конфліктність» ці детермінанти включають соціальний досвід підлітка: соціальну некомпетентність (недостатній рівень способів соціального реагування), педагогічний менеджмент і, можливо, тип навчального закладу.

Психологічні детермінанти в різній мірі обумовлюють підліткову конфліктність, тобто мають свою ієрархічну структуру [26].

Таким чином, виходячи з вікових та статевих особливостей поведінки у підлітковому та ранньому юнацькому віці, можемо, говорити про те що в конфліктній ситуації стилі поведінки хлопців та дівчат дещо різняться. Дівчата, переважно, прагнуть співпрацювати, потім обирають компроміс, пристосування, уникання і тільки потім – суперництво. Серед хлопців переважною формою поведінки у конфлікті є суперництво, потім компроміс, співпраця, уникання та пристосування.

Юність – це для більшості молодих людей студентська пора.

Термін «студент» латинського походження, в перекладі означає той, хто старанно працює, займається, тобто оволодіває знаннями. Студент – це особистість віком 17-18 - 21-22 років – це період життя людини, найбільш активного розвитку етичних і естетичних відчуттів, становлення і стабілізації характеру і, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: цивільних, професійно-трудова і ін. З цим періодом пов'язаний початок «економічної активності», під якою демографи розуміють включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії і створення власної сім'ї. Перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтації, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією – з іншою, виділяють цей вік як

центрального періоду становлення характеру і інтелекту. У цей період спостерігається найбільша пластичність і переключення у формуванні складних психомоторних і інших навичок. Динаміка збудження і гальмування зростає. Оптимального рівня розвитку досягають всі основні функції організму. Це час спортивних рекордів, початок художніх, технічних і наукових досягнень. Тому саме в цей період життя їм доводиться витримувати досить великі навантаження – фізичні, розумові, етичні, вольові. Далеко не всі молоді люди на перших порах уміють розраховувати свої власні сили, раціонально організувати свою роботу. Впливає перебудова всього життя, побуту, діяльності студентів [60].

Студент як людина певного віку і як особистість може бути охарактеризована з трьох сторін:

1) з психологічної, яка є єдністю психологічних процесів, станів і властивостей особистості. Психічні властивості – спрямованість, темперамент, характер, здібності, від яких залежить протікання психічних процесів, виникнення психічних станів, прояв психічних утворень;

2) з соціальною, в якій утілюються суспільні стосунки, якості, що породжуються приналежністю студента до певної соціальної групи;

3) з біологічної, яка включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу, статуру, риси обличчя, колір шкіри, зріст і ін. Ця сторона в основному зумовлена спадковістю і задатками, але у відомих межах змінюється під впливом умов життя [1, 25].

Час навчання у вузі збігається з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який відрізняється складністю становлення особистісних рис. Характерною межею етичного розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Помітно зміцнюються ті якості, які не вистачало повною мірою в старших класах школи, - цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою. Підвищується інтерес до моральних проблем (мети, способу життя, любові, вірності і ін.).

Разом з тим фахівці в області вікової психології і фізіології відзначають,

що здібність людини до свідомої регуляції своєї поведінки в 17-19 років розвинена не повною мірою. Нерідкі невмотивований ризик, невміння передбачати наслідки своїх вчинків, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви. Так, В. Лісовський відзначає, що 19-20 років – це вік безкорисливих жертв і повної самовіддачі, але і нерідких негативних проявів [60].

Студентський вік, на думку Б.Г. Ананьєва, є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. Вища освіта значно впливає на психіку людини, розвиток її особистості. За час навчання у вузі, за наявності сприятливих умов, у студентів відбувається розвиток всіх рівнів психіки. Вони визначають спрямованість розуму людини, тобто формують склад мислення, який характеризує професійну спрямованість особистості. Для успішного навчання у вузі необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприйняття, уявлень, пам'яті, мислення, уваги, ерудованості, широти пізнавальних інтересів, рівня володіння визначеним докола логічних операцій і так далі. За умов певного зниженні цього рівня можлива компенсація за рахунок підвищеної мотивації або працездатності, посидючості, ретельності і акуратності в учбовій діяльності. Необхідною умовою успішної діяльності студента є освоєння нових для нього особливостей навчання у вузі, що знімає відчуття внутрішнього дискомфорту і блокує можливість конфлікту з середовищем. Впродовж початкових курсів складається студентський колектив, формуються навички і уміння раціональної організації розумової діяльності, усвідомлюється покликання до вибраної професії, виробляється оптимальний режим праці, дозвілля і побуту, встановлюється система роботи з самоосвіти і самовиховання професійно значущих якостей особистості [2].

В цей період життя оформлюється і стабілізується певна система мотивів, серед яких найбільшого значення набувають мотиви навчальної діяльності студентів, оскільки вона безпосередньо впливає на якість професійної підготовки, на формування особистості професіонала. Важливим мотиваційним чинником ефективності навчальної діяльності студентів є мотив досягнення. Потреба в досягненні стимулює пошук людиною таких ситуацій, в яких вона

могла б переживати задоволення від досягнення успіху. Зворотною стороною потреби в досягненнях є потреба в униканні невдач. Студенти з яскраво вираженим прагненням уникання невдачі, як правило, виявляють низьку потребу в поліпшенні досягнутих результатів, віддають перевагу стандартним способам над унікальними методами, бояться творчості. Для таких студентів характерна підвищена тривожність, неконструктивне відношення до навчання.

Значне місце в молодості займає спілкування. Навчання, побут, відпочинок студентів великою мірою залежить від кола спілкування. Навчальна діяльність проходить в групі, в середовищі однокурсників. У зв'язку з цим фахівці (М. Гамезо, В. Герасимов, Л. Орлов та ін.) звертають увагу на важливість мотиву афіліації [22]. Під цим мотивом прийнято розуміти прагнення людини до вступу у спілкування з членами свого оточення, прагнення до створення, збереження і відновлення позитивних емоційних взаємовідносин з іншими людьми. Якщо виявляються перешкоди в задоволенні потреби це може привести до збільшення у студента психоемоційної напруги і тривоги, до виникнення стану фрустрації, депресії.

Потреба в самоствердженні, яка зародилась ще в отрочстві, продовжує розвиватися в молодості. Цей мотив виявляється в прагненні людини впливати на інших людей, контролювати їх поведінку, бути авторитетним, переконувати. Він виявляється в прагненні довести істину іншим, бути переможцем в спорі, нав'язати іншим свої погляди, смаки, стиль та ін.

Перехід від старшого шкільного віку до студентського супроводжується суперечностями і переорієнтаціями звичних життєвих уявлень. На відміну від школярів інтереси студентів переходить у площину майбутньої професії. Самостійність дій у студентському віці набирає практичного характеру.

В студентські роки молодь стикається з певними суперечностями.

1. Соціально-психологічними: зумовлені входженням індивіда в нове соціальне середовище (умови життя, нове оточення, стосунки в групі, на курсі, факультеті), особливості самостійного життя, можливі матеріальні труднощі.

2. Дидактичними: новизна у процесі навчання, нові методи і організація

навчання, відсутність навичок самостійної роботи тощо.

3. Професійними: невміння зорієнтуватися у професійній спрямованості процесу навчання, складність формування організаторських вмінь, навичок і ін.

В період молодості діяльність людини досягає значного прогресу в суспільній, виробничій і особистій сферах. Найбільша кількість браків, що укладаються, доводиться на період від 22 до 25 років. Молодості властивий оптимізм: людина вже почала діяти в плані здійснення своїх ідеалів і життєвих цілей, вона працює над реалізацією свого людського призначення. Хвилини відчаю, сумніви, невпевненості проходять в бурхливому потоці життя. Головна мета молодості, підкреслює О. Толстих, полягає в реалізації можливостей саморозвитку людини. Ігнорування певною частиною молоді системи соціальних цінностей і заборон – це не тільки прояв конфлікту поколінь, але і наслідок кризових явищ в нашій країні, перехідного стану суспільної свідомості [22, 26].

Внаслідок набуття нового соціального статусу (студента вищого навчального закладу) формується почуття відповідальності за свою поведінку, навчання і громадську роботу. Вступивши до вищого навчального закладу, обравши шлях самостійного життя, молоді люди переймаються питаннями майбутнього. Надії переважно оптимістичні, але багато залежить від того, наскільки вдало обрана професія. Це значною мірою впливає на ставлення майбутніх фахівців до здобуття нових знань [80].

Цікавою, на наш погляд, є особистісна типологія студентів:

1) відмінник-«зубрила» - постійно відвідують заняття і шляхом праці досягають добрих результатів, дуже дисципліновані, з них обирають «старост»;

2) відмінники-«розумні» - мають високий інтелект, сильною шкільною базою і своїми питаннями можуть поставити деяких викладачів в незручне становище. Вони вважають: «До чого ходити на кожне заняття, адже ми і так розумні». Взагалі вчаться за принципом «всього потроху»;

3) «трудівники» - студенти, які постійно вчаться, але через свої розумові здібності успіхами в навчанні не блищать;

4) «випадкові» - контингент різноманітний: дівчата, які хочуть стати дипломованими дружинами, хлопці, що «косять від армії», хулігани, яких батьки «засунули у вуз», аби вони чим-небудь займалися, і т. ін. [16, 217].

Існують і інші типології студентської молоді в залежності від ставлення до обраної професії (В. Лісовського) та ставлення до навчання, науковою та громадською активністю, загальною культурою і відчуттям колективізму (Б. Ананьєва). Але до якої б класифікації не належав студент, за час навчання у вищому навчальному закладі він має навчитися поведінки, яка відповідає загальноприйнятим нормам і правилам моралі і права, а також виховати в собі за час навчання здатність учитися. Ще важливішим є вміння самостійно здобувати знання, засновані на творчому мисленні.

Зрілість – найтриваліший для більшості людей період життя. У зрілості головними сторонами життя зазвичай є професійна діяльність і сімейні відносини. Але соціальна ситуація розвитку істотно змінюється: якщо в молодості вона включала оволодіння вибраною професією і вибір супутника життя, тобто була ситуацією організації, то в зрілості це ситуація реалізації себе, повного розкриття свого потенціалу в професійній діяльності і сімейних відносинах.

Найважливішою особливістю зрілості є усвідомлення відповідальності за зміст свого життя перед самим собою і перед іншими людьми.

Центральним віковим новоутворенням цього періоду можна вважати продуктивність: професійну продуктивність і внесок у розвиток майбутнього покоління. Одне з найважливіших завдань дорослої людини – виростити своїх дітей.

Педагогічна праця викладача вищого навчального закладу є особливою формою висококваліфікованої розумової діяльності творчого характеру. Вона спрямована на навчання, виховання і розвиток студентів, формування у них професійних знань, умінь та навичок, виховання активної життєвої позиції. Нині в Україні навчальний процес у вищих навчальних закладах забезпечують понад 90,5 тисяч викладачів.

Педагогічна діяльність у вищому навчальному закладі – діяльність, спрямована на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного знайти своє місце на ринку праці, активно включитися у політичну, суспільну, культурну та інші сфери життя суспільства.

Об'єктом педагогічного впливу у вищому навчальному закладі є юнаки і дівчата із певними задатками, потребами, нахилами, інтересами, інтелектом, волею, почуттями. Це робить педагогічну працю особливо відповідальною.

Однією з особливостей педагогічної діяльності є її динамічність, яка зумовлена тим, що об'єкт педагогічного впливу (студент) постійно розвивається, змінюється. Завдання викладача полягає, насамперед, у вчасному виявленні цих змін і відповідному реагуванні на них.

Педагогічна діяльність передбачає безпосередні контакти зі студентами. У процес такого спілкування викладач впливає на них не лише своїми знаннями, а й емоційно-вольовими якостями, світоглядом тощо. З огляду на стосунки зі студентами виокремлюють такі типи спілкування викладачів зі студентами:

1. Примітивний – ґрунтується на примітивних правилах і амбіціях, демонстрації свержності. Студент є засобом досягнення своєї мети.

2. Маніпулятивний – ґрунтується на грі, зумовленій бажанням будь-що взяти гору, застосовуються лестощі, похвала тощо. Студент є об'єктом маніпуляції, він заляканий, інфантильний.

3. Стандартизований – в стосунках домінує формальна сторона спілкування, спостерігається слабка орієнтація на особистість, виконуються стандарти етикету, але така поведінка є поверхневою, реалізується на рівні «масок». Студент відчуває байдужість викладача поза «маскою».

4. Діловий – орієнтуючись на справу. Викладача бере до уваги особистісні характеристики студента лише в контексті ефективної діяльності. Він дотримується стандартів етикету, визнає за студентом право на самостійність. Значущість студента для викладача залежить від внеску в спільну діяльність. В особистому житті студент залишається самотнім.

5. Особистісний – спілкування ґрунтується на глибокій зацікавленості студентом, визнанні самостійності його особистості. Викладач любить студентів, вся його діяльність спрямована на розвиток їхньої духовності, особистісне спілкування стає спілкуванням духовним. Студент довіряє викладачеві, викладач є для нього авторитетом [80, 46-47].

Для ефективного виконання педагогічної діяльності сучасному педагогу важливо усвідомлювати основні компоненти психолого-педагогічної структури своєї діяльності, а також педагогічні дії і професійно-важливі вміння та психологічні якості, необхідні для її реалізації. У цій системі виокремлюють такі функціональні компоненти (Н. Кузьміна): гностичний, конструктивний, організаційний, комунікативний.

Гностичний (пізнавальний) компонент охоплює вивчення кожного студента і колективу, вивчення сфери застосування усіх методів навчання і виховання.

Конструктивний компонент передбачає добір і композицію навчальної інформації, яку слід донести до студентів, проектування власної діяльності і поведінки для взаємодії зі студентами.

Організаційний компонент охоплює організацію різних видів діяльності студентів таким чином, щоб результати відповідали цілям системи, організацію власної діяльності і поведінки в процесі безпосередньої взаємодії зі студентами.

Комунікативний компонент передбачає налагодження педагогічно доцільних стосунків з тими, на кого спрямований вплив, встановлення правильних відносин з тими, хто виступає в ролі керівників даної системи і партнерів.

Психологічна структура діяльності викладача є динамічною, тому поведінка викладача повинна бути гнучкою, для того, щоб успішно її виконувати, встановлюючи контакти як із студентами, так і з колегами.

Особливості педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі передбачають певні вимоги до особистості викладача:

1. Усвідомлення свого громадського обов'язку – виховання гідних

громадян країни, висококваліфікованих спеціалістів.

2. Досконале володіння своїм предметом.

3. Майстерне володіння методикою викладання, управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

4. Педагогічна вираженість, психологічна готовність до педагогічної діяльності.

5. Розумна любов до студентів.

6. Ерудованість, що допоможе спілкуватися зі студентами на різні теми.

7. Творчий підхід до справи.

8. Високі моральні якості. У моральному аспекті педагог повинен бути таким, яким хоче виховати студентів, живим взірцем чеснот.

9. Вміння володіти власною емоційно-вольовою сферою, що потребує розвинутого педагогічного самовладання, витримки, вміння швидко обирати шляхи адекватного реагування на ситуацію, правильно її розв'язувати.

10. Педагогічна спостережливість і уважність.

11. Натхнення та інтуїція.

12. Досконале володіння мовою і мисленням. Йдеться про конкретність, чіткість думок, їх логічність, доступність, переконливість, впливовість, впливовість, здатність викликати у студентів відповідні почуття. Мова має бути без дефектів.

13. Оптимізм.

14. Педагогічний такт. Передбачає відповідне ставлення до студентів, уміння в кожному конкретному випадку знайти правильну лінію поведінки.

15. Здоров'я і зовнішній вигляд.

Сукупність особистісних якостей викладача формує його авторитет. Авторитетним є викладач, який глибоко знає свій предмет, майстерно його викладає, любить молодь, відчуває її наміри і прагнення, доброзичливо відгукується на них [80, 55].

Але, правда життя полягає в тому, що викладач, як будь-яка людина, живе в певній системі координат, заданій попередніми знаннями і часто на

зміни, які відбуваються, не реагує. А конкретна ситуація кожного разу міняється, за одними і тими ж зовнішніми проявами ховаються різні причини. Загальновідомо, що найконсервативнішими і найбільш стійкішими по відношенню до нового у всі часи були і залишаються люди в педагогічній системі. Це добре: вони зберігають спадкоємність традицій і передають апробовані часом знання і уміння. З іншого боку, це гальмує і затягує процес адаптації молодого покоління до нових умов, особливо в період швидких соціальних змін. Зміни, що відбуваються в суспільстві, нерівномірно відбиваються на житті людей, їх роботі, тому доцільність перебудови і сама можливість перебудовуватися усвідомлюється людьми по-різному. Кожна людина вирішує цю проблему по-своєму, конкретно для себе. Звідси очевидно, що викладачі, як ніхто інший, потребують інформації про тих, кого навчають.

Можна почути, як викладачі говорять: «Вони нічого не хочуть, вони нічого не знають». Неправда – хочуть, але не того, чого, на думку викладачів, повинні хотіти. Знають, але не те, що вони повинні, знову-таки на думку викладачів, знати.

Особливо вражають опису студентами конфліктів з викладачами. У них нерідко фігурують такі визначення, як ненависть викладача, жорстокість, помста, приниження гідності студента.

Іншими словами, існує проблема студента і існує не менш важлива проблема викладача. Досягнення позитивного результату спілкування і взаємодії пов'язане з накопиченням і правильним узагальненням інформації один про одного, залежить від рівня розвитку комунікативних умінь педагога, його здатності до емпатії і рефлексії, до спостережливості, «сенсорної гостроти», встановлення «раппорта» і уміння враховувати репрезентативну систему співрозмовника, уміння слухати, розуміти студента, впливати на нього за допомогою переконання, навіювання, емоційного зараження, зміни стилів і позицій спілкування, уміння долати маніпуляції і конфлікти. Важливу роль грають психолого-педагогічна компетентність викладача в галузі психологічних особливостей і закономірностей спілкування, взаємодії.

Висновки до першого розділу

1. Конфлікт – це складне, але необхідне соціальне явище. Існує безліч визначень поняття «конфлікт». Конфлікти охоплюють всі сфери життєдіяльності людей, всю сукупність соціальних відносин, соціальної взаємодії. Конфлікт, по суті, є одним з видів соціальної взаємодії, суб'єктами і учасниками якого виступають окремі індивіди, соціальні групи, організації. Конфліктна взаємодія полягає в протиборстві сторін, тобто дій, спрямованих один проти одного. Найбільш загальний підхід полягає у визначенні конфлікту через суперечність, в більш загальному розумінні, і, перш за все, – через соціальну суперечність.

2. Роль конфліктів і їх регулювання в сучасному суспільстві така велика, що в другій половині ХХ століття виділилася спеціальна галузь знань – конфліктологія. Значний внесок у її розвиток внесли такі науки, як соціологія, філософія, політологія, психологія, педагогіка і ін.

Конфлікти в системі освіти виникають довкола проблеми чого навчати і як навчати. Основним замовником у цьому процесі, як відомо, є суспільство, а виконавцем – система освіти і виховання. В педагогіці під конфліктом розуміють взаємодію двох або більше суб'єктів, які мають взаємовиключні цілі та обирають неефективні методи взаємодії. Конфлікт є вираженням невідповідності цілей, цінностей, інтересів, явного чи прихованого суперництва, розходження в оцінках, зіткненні різноспрямованих дій. Конфліктна ситуація – стан загострення суперечностей в соціальній групі між окремими її членами.

3. Конфлікти в сфері педагогічної діяльності мають свою особливу специфіку. Причинами конфліктів типу «викладач – студент» є відмінності в їх статусних позиціях, ціннісних орієнтаціях, взаємних очікуваннях, нетактовність у спілкуванні, рівень професіоналізму викладача і успішності студентів.

4. Починаючи 30-х років ХХ століття здійснюється теоретичне дослідження проблеми відносин педагогів і учнів. Підкреслюється, що питання про взаємини вчителя з учнями має важливе значення в організації

педагогічного процесу. За своєю природою педагогічна праця – це повсякденні відносини з учнями. Вони є результатом взаємних зусиль партнерів у спільній діяльності і спілкуванні. Нова якість соціально-педагогічних відносин виявляється у взаємодії, взаємозв'язку, взаємовпливі.

5. У системі вузівського педагогічного спілкування поєднуються два чинники: 1) взаємини типу «ведений-ведучий»; 2) взаємини співпраці тих, хто навчає і хто навчається. Процес спілкування викладача із студентами може складатися в двох крайніх варіантах: 1) взаєморозуміння, злагодженість виконання навчальної діяльності, розвиток здібності прогнозувати поведінку один одного і 2) розлад, відчуженість, нездатність зрозуміти і передбачати поведінку один одного, прояву конфліктів.

6. Взаємодія викладача із студентами за умов оптимального педагогічного спілкування має шість функцій: конструктивну; організаційну; комунікативно-стимулюючу; інформаційно-навчальну; емоційно-коригуючу; контрольну-оцінну.

7. Будь-який конфлікт, зокрема й педагогічний, має певну структуру, сферу й динаміку. Структура конфліктної ситуації складається з внутрішньої та зовнішньої позицій учасників взаємодії та об'єкту конфлікту. Динаміка конфлікту складається з трьох основних стадій: наростання, реалізація, згасання.

8. Різні стилі комунікативної взаємодії породжують декілька моделей поведінки викладача в спілкуванні з студентами на заняттях: «Монблан», «Китайська стіна», «Робот», «Локатор», «Гамлет», «Тетерук», «Я-сам», «Союз».

9. У конфліктології з 70-х років ХХ століття визнано існування п'яти стилів конфліктної поведінки: уникнення, пристосування, суперництво, компроміс, співпраця. Описали і систематизували ознаки різних стилів американці Кенет Томас і Ральф Кілменн.

10. Вирішальний вплив на поведінку особистості в конфлікті має сама особистість – її потреби, установки, звички, образ мислення, досвід вирішення проблем і моделі поведінки. Розрізняють поняття «конфліктна особа» і

«конфліктність особи». Конфліктність особистості тісно пов'язана з суто психологічними і, перш за все, особистісними передумовами, які можуть мати ситуативну або характерологічну основу.

11. Поведінка людини в ситуаціях конфлікту може бути зумовлена віковими психологічними особливостями. Підлітковий та ранній юнацький періоди в житті людини – це загострення кризи відносин дорослих і дітей, тому, конфліктна взаємодія підлітків відбувається в трьох взаємопов'язаних системах: «дитина – батьки», «дитина – педагоги» і «дитина – дитина».

Час навчання у вузі збігається з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який відрізняється складністю становлення особистісних рис. В цьому віці посилюються свідомі мотиви поведінки. Помітно зміцнюються такі якості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, уміння володіти собою. Підвищується інтерес до моральних проблем (мети, способу життя, любові, вірності і ін.).

Найважливішою особливістю зрілої людини є усвідомлення відповідальності за зміст свого життя перед самим собою і перед іншими людьми. Однією з особливостей педагогічної діяльності є її динамічність. Поведінка викладача повинна бути гнучкою, для того, щоб успішно її виконувати, встановлюючи контакти як із студентами, так і з колегами.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОВЕДІНКИ СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНФЛІКТУ

2.1. Методика й організація дослідження

Емпіричною базою дослідно-експериментальної роботи виступає Запорізький національний університет та економіко-правничий коледж ЗНУ. В дослідженні взяли участь:

- учні Економіко-правничого коледжу ЗНУ (15–17 років), загальна кількість – 20, серед них: 17 – дівчат і 3 – хлопця;
- студенти факультету соціальної педагогіки та психології ЗНУ (20–22 роки), загальна кількість – 20, серед них: 17 – дівчат і 3 – хлопця;
- досліджувані зрілого віку (37–49 років), викладачі факультету соціальної педагогіки та психології та факультету СПП та фізичного виховання, загальна кількість – 20, серед них: 15 – жінок і 5 – чоловіків.

Для досягнення поставленої мети та проведення дослідження ми обрали такі методики:

1) Тест К. Томаса [71]. Призначений для вивчення стилю поведінки в конфліктній ситуації.

У опитувальнику з виявлення типових форм поведінки К. Томас описує кожний з п'яти перерахованих можливих варіантів дванадцятьма думками про поведінку індивіда в конфліктній ситуації. У різних поєднаннях вони згруповані в тридцять пар, в кожній з яких респонденту пропонується вибрати ту думку, яка є найбільш типовою для характеристики його поведінки. Кількість балів, набраних індивідом за кожною шкалою, дає уявлення про вираженість тенденції до прояву відповідних форм поведінки в конфліктних ситуаціях.

Показники і критерії оцінки та інтерпретації отриманих результатів:

Отримані результати дослідження порівнюються з ключем, і підраховується частота прояву кожного типу поведінки. Кількість балів, набраних індивідом за кожною шкалою є показником переважного прояву у нього того або іншого стилю поведінки у конфлікті.

Критеріями для інтерпретації отриманих результатів є виділені та описані К.Томасом стилі регулювання конфліктних ситуацій:

а) суперництво – найменш ефективний спосіб поведінки, виражається в прагненні добитися задоволення своїх інтересів в збиток іншому;

б) співпраця – коли учасники ситуації приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін;

в) компроміс – як угода між учасниками ситуації, досягнуте шляхом взаємних поступок;

г) уникання – (відхід), для якого характерний як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власної мети;

д) пристосування – принесення, що означає, в жертву власних інтересів заради іншого.

2) Особистісний опитувальник визначення властивостей темпераменту В. Русалова [71]. Призначений для визначення властивостей темпераменту людини. Складається з 105 питань. У тесті передбачена контрольна шкала, призначена для виявлення тенденції досліджуваного давати соціально бажані відповіді.

Темперамент розглядається автором як система формальних поведінкових змін, що відображають різні блоки функціональної системи в розумінні П. Анохіна. Число вимірювань і їх зміст відповідає 4-х блоків структурі функціональної системи людини:

1. Аферентний синтез відповідає ергічності.
2. Блок програмування – пластичності.
3. Блок виконання – темпу.
4. Зворотний зв'язок – емоційній чутливості.

Кожне вимірювання складається з двох складових:

1. Об'єктивно орієнтованого.
2. Суб'єктивно орієнтованого (або комунікативного).
- 3) Тест А. Ассінгера (оцінка агресивності у відносинах) [71].

Дозволяє визначити, чи достатньо людина коректна у відносинах з тими, хто її оточує і чи легко спілкуватися з ними. Тест містить 20 питань, до кожного пропонується три варіанти відповіді, з яких досліджуваний повинен вибрати найбільш прийнятний для себе.

Показники і критерії оцінки та інтерпретації отриманих результатів:

Обробка проводиться наступним чином: підраховується кількість отриманих балів. Відповідно враховуються три рівні агресивності: надмірна миролюбність, помірна агресивність, надмірна агресивність.

4) Методика діагностики оцінки самоконтролю в спілкуванні М. Снайдера [71].

Люди з високим комунікативним контролем, за Снайдером, постійно стежать за собою, добре знають, де і як поводитися, управляють виразом своїх емоцій. Разом з тим у них утруднена спонтанність самовираження, вони не люблять не прогнозованих ситуацій. Їх позиція: «Я такий, який я є в даний момент». Люди з низьким комунікативним контролем більш безпосередні і відкриті, у них стійкіше «Я», мало схильне до змін в різних ситуаціях.

Досліджуваному пропонується 10 тверджень, кожне з яких він повинен визначити як вірне або невірне стосовно себе.

2.2. Аналіз результатів дослідження

Перейдемо до результатів дослідження.

1) Аналізуючи результати дослідження стилів поведінки досліджуваних в конфліктних ситуаціях за методикою Томаса, бачимо, що в підлітковому та ранньому юнацькому віці стилі поведінки розподілилися наступним чином:

- 1) компроміс – 2 досліджуваних – 10 %;

- 2) суперництво – 15 досліджуваних – 75 %;
- 3) уникання – 2 досліджуваних – 10 %;
- 4) співпраця – 1 досліджуваний – 5 %;
- 5) пристосування – 0 досліджуваних – 0 %.

Отримані результати зображені графічно на рис. 2.1.

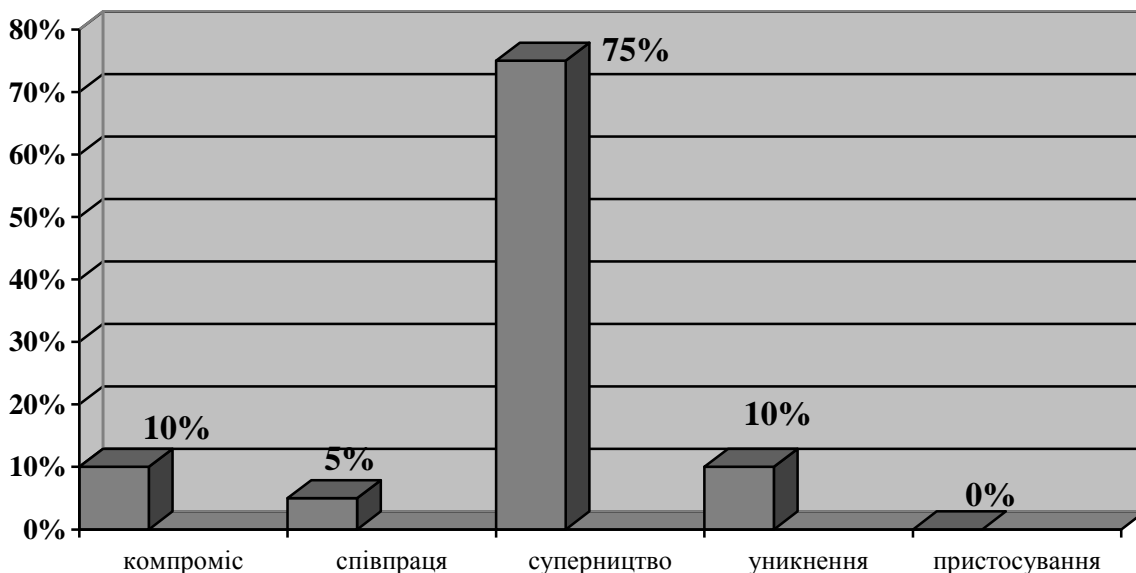


Рис. 2.1. Стиль поведінки в конфлікті досліджуваних учнів коледжу

Бачимо, що в підлітковому та ранньому юнацькому віці значно переважає суперництво, як стиль поведінки в конфліктній ситуації. Значно менше вираженими, але практично рівноцінними є стилі компромісу та уникання, найменший прояв має стиль співпраці. І зовсім не виражений в цьому віці такий стиль поведінки в конфлікті, як пристосування.

В студентському віці стилі поведінки в конфліктній ситуації розподілилися таким чином:

- 1) компроміс – 7 досліджуваних – 35 %;
- 2) співпраця – 5 досліджуваних – 25 %;
- 3) пристосування – 3 досліджуваних – 15 %;
- 4) суперництво – 3 досліджуваних – 15 %;
- 5) уникання – 2 досліджуваних – 10 %;

Графічне зображення ми бачимо на рис. 2.2.

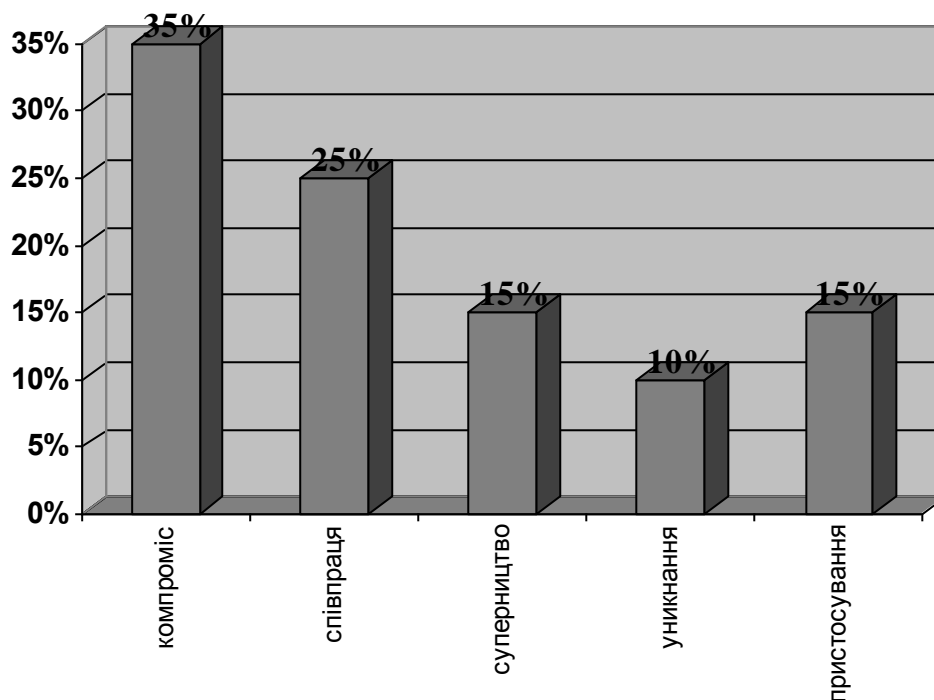


Рис. 2.2. Стиль поведінки в конфлікті досліджуваних студентів

Бачимо, що в студентському віці переважає стиль поведінки в конфліктній ситуації компроміс. Потім найбільш вираженим є стиль співпраці, дещо менший, але рівноцінний рівень прояву мають стилі суперництва і пристосування, найменш вираженим стилем є уникання.

В зрілому віці стилі поведінки в конфліктній ситуації викладачів ЗНУ розподілилися таким чином:

- 1) компроміс – 9 досліджуваних – 45 %;
- 2) уникання – 5 досліджуваних – 25 %;
- 3) суперництво – 2 досліджуваних – 10 %;
- 4) співпраця – 3 досліджуваних – 15 %;
- 5) пристосування – 1 досліджуваний – 5 %;

Графічне зображення результатів представлено на рис. 2.3.

Отже, що в зрілому віці (у викладачів ЗНУ) значно переважає стиль поведінки в конфлікті компроміс. Наступний, за рівнем прояву, найбільш вираженим є стиль уникання, меншим за рівнем прояву є співпраця, найменш вираженими є стилі суперництва і пристосування.

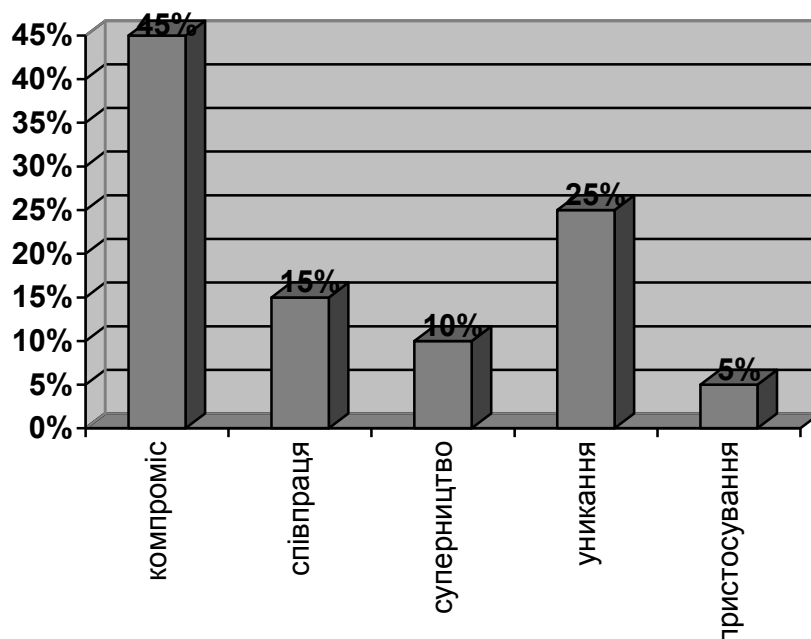


Рис. 2.3. Стиль поведінки в конфлікті досліджуваних зрілого віку (викладачів)

Порівняльна характеристика отриманих результатів представлена в зведеній таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Зведена таблиця результатів дослідження стилів конфліктної поведінки учнів коледжу, студентів та викладачів ЗНУ за методикою Томаса

Віковий період / Стиль поведінки	Учні коледжу (%)	Студенти (%)	Викладачі (%)
Компроміс	10	35	45
Співпраця	5	25	15
Суперництво	75	15	10
Уникання	10	10	25
Приспосування	0	15	5

Графічне зображення порівняльних результатів стилю поведінки в конфлікті різних груп досліджуваних (учнів коледжу, студентів і викладачів ЗВО) представлено на рис. 2.4.

Отже, бачимо, що співвідношення стилів конфліктної поведінки в педагогічній взаємодії розподілилося таким чином: стиль компроміс найбільш виражений у викладачів ЗНУ (45 %), у студентів (35 %) та найменше виражений у учнів коледжу (10 %); стиль співпраці найбільше виражений у студентів (25 %), менш виражений у викладачів (15 %) та учнів коледжу (5 %); стиль суперництва найбільше виражений у учнів коледжу (75 %), менше – у студентів (15 %), найменше виражений у викладачів (10 %); стиль уникання найбільше виражений у викладачів (25 %), у учнів коледжу та студентів цей стиль має однаковий рівень прояву – (10 %); стиль пристосування найбільше виражений у студентів (15 %), дещо менше у викладачів (5 %) та зовсім не виражений у учнів коледжу (0 %).

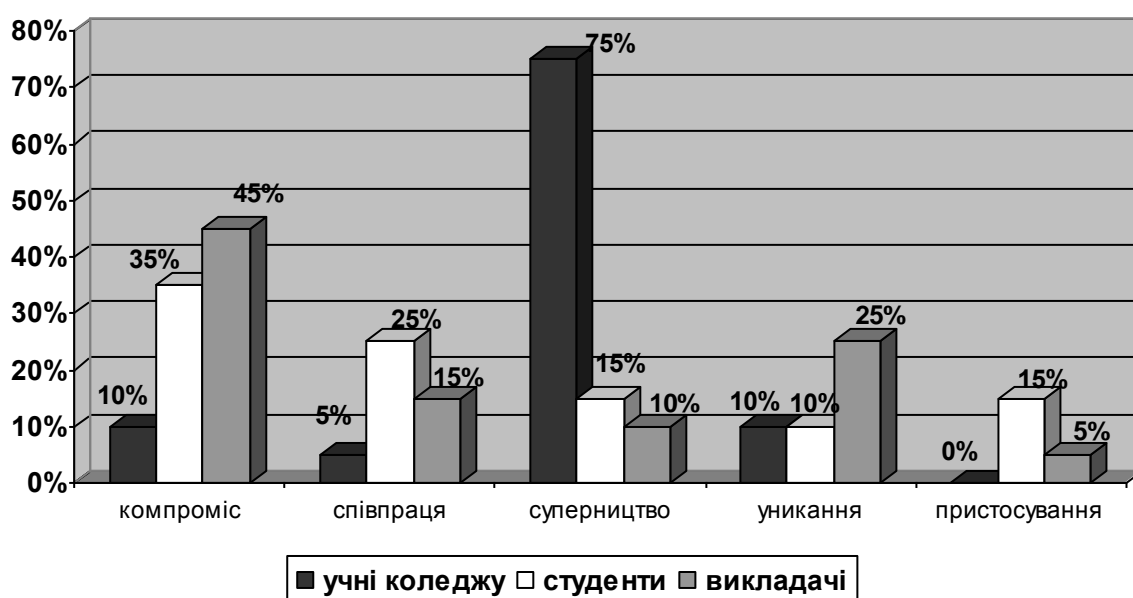


Рис. 2.4. Порівняльне зображення стилів конфліктної поведінки учнів коледжу, студентів і викладачів ЗВО

На основі отриманих результатів, можемо говорити, що стилі поведінки в конфліктних ситуаціях за ступенем значущості розподілилися таким чином - в підлітковому та ранньому юнацькому віці: суперництво, компроміс, уникання, співпраця, пристосування; в студентському віці: компроміс, співпраця, пристосування, суперництво, уникання; в зрілому віці у викладачів вищих навчальних закладів: компроміс, уникання, співпраця, суперництво,

пристосування.

2) Усереднені результати дослідження властивостей темпераменту за методикою Русалова всіх груп досліджуваних представлені в таблиці 2.2.

Аналізуючи результати дослідження властивостей темпераменту, за шкалою ергічність у учнів коледжу $X_{\text{ср}} = 4,3$; у студентів $X_{\text{ср}} = 5,85$; у викладачів $X_{\text{ср}} = 5,1$. Найвищий показник у студентів, найменший - у учнів коледжу.

За шкалою соціальна ергічність у учнів коледжу $X_{\text{ср}} = 9,2$; у студентів $X_{\text{ср}} = 9,95$; у викладачів $X_{\text{ср}} = 6,55$. Найвищий показник у студентів, практично такий же показник у учнів коледжу, найменший - у викладачів ЗВО.

За шкалою пластичність у учнів коледжу $X_{\text{ср}} = 9,7$; у студентів $X_{\text{ср}} = 7,55$; у викладачів $X_{\text{ср}} = 5,65$. Отже, найвищий показник у учнів коледжу, середній – у студентів, і найменший – у викладачів.

Таблиця 2.2

Зведена таблиця результатів дослідження властивостей темпераменту досліджуваних учнів коледжу, студентів та викладачів ЗНУ

Віковий період	Учні коледжу Хсер (в балах)	Студенти Хсер (в балах)	Викладачі Хсер (в балах)
Властивості темпераменту			
Ергічність	4,3	5,85	5,1
Соціальна ергічність	9,2	9,95	6,55
Пластичність	9,7	7,55	5,65
Соціальна пластичність	6,9	6,45	4
Темп	8,95	7,95	6,1
Соціальний темп	7	8,1	6
Емоційність	6,2	5,15	7,15
Соціальна емоційність	8,3	6,65	6,55
Контрольна шкала	2,05	1,95	2,35

За шкалою соціальна пластичність у учнів коледжу $X_{\text{ср}} = 6,9$; у студентів $X_{\text{ср}} = 6,45$; у викладачів $X_{\text{ср}} = 4,0$. Отже, найвищий показник у учнів коледжу,

найменший – у викладачів.

За шкалою темп у учнів коледжу $X_{\text{ср}} = 8,95$; у студентів $X_{\text{ср}} = 7,95$; у викладачів $X_{\text{ср}} = 6,1$. Найвищий показник у учнів коледжу, найменший – у викладачів.

За шкалою соціальний темп у учнів коледжу $X_{\text{ср}} = 7,0$; у студентів $X_{\text{ср}} = 8,1$; у викладачів $X_{\text{ср}} = 6,0$. Найвищий показник у студентів, найменший – у викладачів.

За шкалою емоційність у учнів коледжу $X_{\text{ср}} = 6,2$; у студентів $X_{\text{ср}} = 5,15$; у дорослих $X_{\text{ср}} = 7,15$. Найвищий показник у викладачів, найменший – у студентів.

За шкалою соціальна емоційність у учнів коледжу $X_{\text{ср}} = 8,3$; у студентів $X_{\text{ср}} = 6,65$; у викладачів $X_{\text{ср}} = 6,55$. Отже, найвищий показник у учнів коледжу, найменший – у викладачів, практично такий же показник – у студентів.

Статистична обробка за t – критерієм Стьюдента показала, що значущі розбіжності мають місце між групою учнів коледжу та студентів за шкалою соціальна емоційність; між групою учнів коледжу та викладачів за шкалами соціальна ергічність, соціальна пластичність, темп; між групою студентів та викладачів за шкалами соціальна ергічність, соціальна пластичність.

3) Порівняльна характеристика усереднених показників дослідження рівня агресивності різних груп досліджуваних за методикою Ассінгера (оцінка агресивності у відносинах) представлені в таблиці 2.3.

Аналізуючи отримані результати бачимо, що в підлітковому та ранньому юнацькому віці агресивність у відносинах має такий вигляд:

- 1) миролюбність - 6 досліджуваних (30 %);
- 2) помірна агресивність - 13 досліджуваних (65 %);
- 3) надмірна агресивність – 1 досліджуваний (5 %).

Отже, в підлітковому та ранньому юнацькому віці переважає помірний рівень агресивності, трохи нижчий рівень прояву має миролюбність і найменше виражений надмірний рівень агресивності у відносинах.

Зведена таблиця результатів дослідження агресивності учнів коледжу, студентів та викладачів ЗНУ

Віковий період / Рівень агресивності	Учні коледжу (%)	Студенти (%)	Викладачі (%)
Миролюбність	30	15	15
Помірна агресивність	65	85	85
Надмірна агресивність	5	0	0

В студентському віці агресивність у відносинах має такий вигляд:

- 1) миролюбність – 3 досліджуваних (15 %);
- 2) помірна агресивність – 17 досліджуваних (85 %);
- 3) надмірна агресивність – 0 досліджуваних (0 %).

В студентському віці у відносинах переважає помірний рівень агресивності, значно нижчий показник має прояв миролюбності, надмірна агресивність зовсім не виявлена.

В зрілому віці, у викладачів ЗВО агресивність у відносинах має вияв:

- 1) миролюбність - 3 досліджуваних (15 %);
- 2) помірна агресивність – 17 досліджуваних (85 %);
- 3) надмірна агресивність – 0 досліджуваних (0 %).

Отже, у викладачів Запорізького національного університету переважає помірний рівень агресивності, значно менший прояв має миролюбність, зовсім не виражена надмірна агресивність.

Отримані результати дослідження свідчать про незначний прояв агресивності (миролюбності) найбільш виражений у учнів (30 %), у студентів та викладачів однаковий показник рівня миролюбності (15 %); помірна агресивність переважає у викладачів (85 %) і у студентів (85 %) і дещо менший показник у учнів (65 %). Але надмірна агресивність має місце у учнів коледжу (5 %) і зовсім не виражена надмірна агресивність у студентів та викладачів.

Таким чином, помірна агресивність переважає в усіх групах – учнів, студентському та зрілому віці, а надмірна агресивність має місце у учнів коледжу.

Беручи до уваги середній показник отриманих балів прояву агресивності в різних групах досліджуваних, бачимо, що у учнів коледжу середній бал складає $X_{\text{ср}} = 41,8$, у студентів $X_{\text{ср}} = 34,7$, у викладачів $X_{\text{ср}} = 38,35$. Тобто, самий високий усереднений показник помірної агресивності – у учнів, дещо нижчий – у викладачів та найменший показник помірної агресивності – у студентів.

Статистична обробка за t – критерієм Стьюдента показала, що значущі розбіжності прояву агресивності мають місце між показниками агресивності учнів коледжу і студентів, а між показниками студентів і викладачів статистично значущих розбіжностей не виявлено.

4) Усереднені результати дослідження комунікативного контролю досліджуваних за методикою Снайдера представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Зведена таблиця результатів дослідження комунікативного контролю учнів коледжу, студентів та викладачів ЗНУ

Віковий період Рівень комунікативного контролю	Учні коледжу (%)	Студенти (%)	Викладачі (%)
Низький	0	5	35
Середній	70	55	60
Високий	30	40	5

Аналізуючи отримані результати, бачимо, що у учнів коледжу рівень комунікативного контролю має такий вияв:

- 1) низький – 0 досліджуваних (0 %);
- 2) середній – 14 досліджуваних (70 %);

3) високий – 6 досліджуваних (30 %).

Отже, у учнів переважає середній рівень комунікативного контролю.

В студентському віці рівень комунікативного контролю має такі рівні:

- 1) низький – 1 досліджуваний (5 %);
- 2) середній – 11 досліджуваних (55 %);
- 3) високий – 8 досліджуваних (40 %).

Отже, в студентському віці переважає середній рівень і значно виражений високий рівень комунікативного контролю.

У викладачів закладу вищої освіти рівень комунікативного контролю є таким:

- 1) низький – 7 досліджуваних (35 %);
- 2) середній – 12 досліджуваних (60 %);
- 3) високий – 1 досліджуваний (5 %).

Таким чином, у викладачів переважає середній рівень комунікативного контролю і значний відсоток викладачів мають низький рівень.

Беручи до уваги середній показник отриманих балів комунікативного контролю досліджуваних, бачимо, що у учнів коледжу $X_{\text{ср}} = 5,75$, у студентів $X_{\text{ср}} = 6,1$, у викладачів $X_{\text{ср}} = 3,9$. Тобто, самий високий показник комунікативного контролю у студентів, дещо нижче – у учнів коледжу і найменший показник комунікативного контролю у викладачів ЗВО.

На основі отриманих результатів дослідження, можемо говорити, що низький рівень комунікативного контролю найбільш виражений у викладачів (35 %), також він має місце у студентів (5 %). Середній рівень комунікативного контролю найбільш виражений у учнів (70 %), дещо нижчий у викладачів (60 %) і ще нижче у студентів (55 %). Високий рівень комунікативного контролю найбільш виражений у студентів (40 %), дещо нижчий – у учнів (30 %) та найменш виражений у педагогів – (5 %). Таким чином, у учнів, студентів та викладачів переважає середній рівень комунікативного контролю.

Статистична обробка за t – критерієм Стьюдента показала, що значущі

розбіжності мають місце між групою учнів коледжу та викладачів, та між групою студентів та викладачів.

Порівняльна характеристика особливостей поведінки суб'єктів педагогічного конфлікту всіх груп досліджуваних представлені в зведеній таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Зведена таблиця отриманих результатів всіх груп за методиками: стиль поведінки в конфлікті, властивості темпераменту, агресивність у відносинах, комунікативний контроль

	Учні коледжу 15-17 років		Студенти 20-22 роки		Викладачі ЗНУ 37-49 років	
Стилі поведінки в конфлікті	суперництво компроміс уникання співпраця пристосування		компроміс співпраця пристосування суперництво уникання		Компроміс уникання співпраця суперництво пристосування	
властивості темпераменту	ергічність	Хср 4,3	ергічність	Хср 5,85	ергічність	Хср 5,1
	соц. ергічність	9,2	соц. ергічність	9,95	соц. ергічність	6,55
	пластичність	9,7	пластичність	7,55	пластичність	5,65
	соц.пластичність	6,9	соц.пластичність	6,45	соц.пластичність	4,0
	темп	8,95	темп	7,95	темп	6,1
	соціальний темп	7,0	соціальний темп	8,1	соціальний темп	6,0
	емоційність	6,2	емоційність	5,15	емоційність	7,15
	соц. емоційність	8,3	соц. емоційність	6,65	соц. емоційність	6,55
агресивність у відносинах	помірна агресивність	Хср 41,8	надмірна миролюбність	Хср 34,7	помірна агресивність	Хср 38,35
	середній рівень	Хср 5,75	середній рівень	Хср 6,1	середній рівень	Хср 3,9
комунікативний контроль	середній рівень Хср 5,75		середній рівень Хср 6,1		середній рівень Хср 3,9	

Висновки до другого розділу.

На основі отриманих результатів емпіричного дослідження та їх аналізу, ми можемо зробити висновки, які свідчать про особливості поведінки людини в конфліктних ситуаціях, які будуть обиратися досліджуваними – учасниками педагогічної взаємодії, а також в ситуаціях педагогічного конфлікту. Крім того, ми дослідили особистісні характеристики – властивості темпераменту, рівень агресивності у відносинах та комунікативного контролю, як додаткові особистісні якості, що супроводжують поведінку досліджуваних різних вікових груп в ситуаціях конфлікту, в тому числі, педагогічного, оскільки взаємодія наших досліджуваних відбувається також і в сфері педагогічної взаємодії.

1. Стили поведінки в конфліктних педагогічних ситуаціях за ступенем значущості розподілилися таким чином:

- в підлітковому та ранньому юнацькому віці (у учнів коледжу): суперництво, компроміс, уникання, співпраця, пристосування;
- в студентському віці: компроміс, співпраця, пристосування, суперництво, уникання;
- у викладачів ЗВО: компроміс, уникання, співпраця, суперництво, пристосування.

Отже, найбільш конфліктною в ситуаціях педагогічного конфлікту є поведінка учнів коледжу, оскільки переважає суперництво і повністю відсутнє пристосування. Найбільше налаштованими на взаємодію є студенти, оскільки в їх поведінці переважають компроміс, співпраця і пристосування. Ці стилі їх поведінки найбільше сприяють безконфліктній педагогічній взаємодії. Переважно безконфліктною в педагогічних ситуаціях є поведінка викладачів, оскільки в їх поведінці найвищими, порівняно з іншими групами досліджуваних, є стилі компромісу і уникання, а також налаштованість на співпрацю; прояв суперництва є найнижчим з усіх груп, а також існує тенденція до пристосування, на яке хоч і налаштована дещо менша кількість викладачів, ніж студентської молоді, і на яке повністю не налаштовані учнів коледжу у віці 15-17 років. Отже, найбільшого порозуміння і безконфліктної педагогічної

взаємодії досягнуть між собою студенти і викладачі ЗВО, більш конфліктною буде педагогічна взаємодія між учнів коледжу і викладачами. На наш погляд, це обумовлено психологічними закономірностями вікового розвитку кожної з груп досліджуваних.

2. Із властивостей темпераменту, найбільш характерними для кожної вікової групи досліджуваних є: для учнів віком 15-17 років найвищими виявилися пластичність і соціальна ергічність, темп, соціальна емоційність, що характеризує цю групу досліджуваних як таку, яка прагне до різних видів діяльності, лідерства, різноманітності, з високим темпом перебігу всіх психічних процесів, рухливістю, мінливістю настроїв та видів діяльності, а також надзвичайною емоційною чутливістю в комунікативній сфері, особливою чутливістю до невдач в спілкуванні та оцінок з боку оточуючих людей та високою реактивністю у взаємодії, обираючи навіть недостатньо ефективні засоби соціальної взаємодії.

Для групи студентської молоді найбільш характерними виявилися такі властивості, як соціальна ергічність, соціальний темп, дещо нижчий, ніж у учнів - загальний психічний темп, але вищий, ніж у викладачів. Також дещо нижчим, ніж у учнів коледжу, але дещо вищим, ніж у викладачів для них є пластичність. Тому студентській молоді найбільше притаманні прагнення до соціальних видів діяльності та спрямованість на соціальні контакти, гнучкість та швидка орієнтація в комунікативній сфері, що є сприятливими характеристиками для успішної безконфліктної взаємодії.

Для групи викладачів ЗВО характерні дещо нижчі показники за всіма особистісними характеристиками, ніж у учнів і студентів, але для даної групи в цілому найбільш характерними виявилися такі властивості, як емоційність, соціальна ергічність та соціальна емоційність, що також свідчить про їх спрямованість на види діяльності, пов'язані з соціальними контактами, гнучкість в комунікативній сфері та емоційне реагування в різних видах діяльності та взаємодії в цілому. Значно нижчими для викладачів, порівняно з учнів та студентами, є показники соціальної пластичності, ергічності,

пластичності, темпу, що свідчить про значно меншу їх залученість в різні види діяльності, нижчу рухову активність та нижчий темп всіх психічних функцій і процесів, що суттєво відрізняє представників цієї групи та може стати умовою виникнення конфліктних тенденцій у процесі їх взаємодії, в тому числі педагогічної.

3. Рівень агресивності є помірним в усіх групах досліджуваних: учнів коледжу 15-17 років, студентів віком 20-22 років та викладачів ЗНУ віком 37-49 років. Самий високий показник помірної агресивності у учнів, дещо нижчий у викладачів ЗВО і найнижчий показник агресивності у студентської молоді. В групі учнів має місце незначний прояв надмірної агресивності у відносинах, чого взагалі немає в групах досліджуваних студентів і викладачів ЗВО. В групах досліджуваних студентів і викладачів більш високий прояв помірної агресивності, порівняно з групою учнів коледжу, але у учнів більший прояв миролюбства, порівняно з групами студентів і викладачів. Статистична обробка показала, що значущі розбіжності прояву агресивності мають місце між показниками агресивності учнів коледжу і студентів, а між показниками студентів і викладачів статистично значущих розбіжностей не виявлено. Отже можна говорити, що агресивна поведінка може супроводжувати конфліктну взаємодію всіх груп досліджуваних, в яких агресивність у відносинах є переважно помірною, але більш вираженою у учнів коледжу.

4. Комунікативний контроль в усіх групах досліджуваних: учнів коледжу, студентської молоді та викладачів ЗВО має переважно середній рівень. Самий високий усереднений показник комунікативного контролю мають студенти, дещо нижчий – учнів коледжу і найнижчий показник рівня комунікативного контролю – у викладачів ЗВО. Статистична обробка підтвердила відсутність суттєвих розбіжностей між групами досліджуваних учнів і студентів, і наявність суттєвих розбіжностей між показниками груп досліджуваних учнів коледжу і викладачів, студентів і викладачів.

На наш погляд, таке поєднання особистісних властивостей груп досліджуваних учнів коледжу, студентів та викладачів ЗВО, що обумовлено їх

віковими психологічними особливостями, цілком може спричиняти виникнення конфліктних ситуацій в педагогічній взаємодії з більшою вірогідністю між учнів і викладачами. І з меншою вірогідністю конфліктна взаємодія може виникати між студентами і викладачами ЗВО. Це також підтверджують особливості вибору досліджуваними цих груп певних стилів поведінки в конфлікті, а саме в підлітковому та ранньому юнацькому віці (15-17 років), студентському (20-22 роки) та зрілому віці (37-49 років).

2.3. Рекомендації щодо організації оптимальної педагогічної взаємодії: прийоми та засоби

Встановленню оптимальної педагогічної взаємодії на заняттях допомагає використання певних комунікативних прийомів.

Прийоми профілактики і зняття блокуючих комунікативних афектів (комунікативної загальмованості, незручності, пригніченості, скутості, невпевненості в спілкуванні). До таких прийомів можна віднести:

- створення на занятті атмосфери захищеності при спілкуванні студентів з викладачами;
- схвалення, підтримка студента за допомогою надання цінності самій спробі відповіді, самому факту його участі в діалозі;
- схвалення практики звернення студентів по допомогу до викладача або товаришів;
- заохочення усних відповідей за власною ініціативою студентів;
- створення умов при відповіді студента з яскраво вираженою комунікативною загальмованістю;
- недопущення дій з боку окремих студентів, що пригнічують творчу активність товаришів на занятті.

Прийоми надання комунікативної підтримки в процесі спілкування.

До таких прийомів відносяться:

- надання своєчасної допомоги в підборі адекватної лексики, в правильній побудові висловлювань;
- роз'яснення сенсу комунікативних норм в конкретній ситуації спілкування;
- навчання (пряме або непряме) комунікативним прийомам, техніці виступу і спілкування;
- підкреслено позитивна критика (якщо така необхідна) поведінки студента в діалозі з викладачем;
- демонстрація вербальними і невербальними засобами зацікавленої уваги до студентів, підтримка їх прагнення до участі в діалозі з викладачем;
- оперативне надання студентам можливості «виправдати нетерпіння піднятої руки»;
- надання студентам можливості зорієнтуватися в ситуації, «зібратися з думками».

Прийоми ініціації зустрічної учбово-пізнавальної активності студентів. До таких прийомів належать:

- пряме спонукання студентів до активної взаємодії із викладачем на занятті;
- мотивування перед групою заохочень студентів за проявлену ініціативу;
- критика власних помилок як демонстрація еталону ставлення до них;
- «ігрова провокація».

Для того, щоб у повній мірі використовувати перелічені прийоми, викладачу необхідно мати та залучати в процесі педагогічної взаємодії професійно-важливі якості:

- 1) реальний інтерес до людини і співпраця з нею, наявність потреби, бажання і вміння спілкуватися, комунікативна компетентність;
- 2) здатність до прояву емпатії до людей;
- 3) гнучкість оперативно-творчого мислення, що забезпечує швидку і правильну орієнтацію в тих чи інших умовах, адекватне застосування мовленнєвих впливів в залежності від індивідуальних властивостей студентів

ЗВО;

- 4) вміння відчувати і підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні;
- 5) вміння управляти собою, своїми психічними станами, тілом, мімікою, настроєм, мислями та почуттями;
- 6) здатність до спонтанної (не підготовленої заздалегідь) комунікації;
- 7) вміння прогнозувати можливі педагогічні ситуації, наслідки в своїх впливів;
- 8) добрі вербальні здібності: культура, розвиненість мови, багатство лексики і мовленнєвих засобів, які використовуються в педагогічній діяльності;
- 9) здатність до педагогічної імпровізації, вміння застосовувати все різноманіття педагогічних засобів впливу (переконання, навіювання, психічне зараження і ін.).

Засоби, які підвищують ефективність педагогічних впливів:

- «пристосування» – система прийомів (їх до 160 видів – мімічних, мовленнєвих, психологічних): схвалення, порада, незадоволення, натяк, прохання, осуд, гумор, наказ, глузування, довіра, побажання і ін.;
- «прибудова або підстроювання» – пристосування свого тіла, своїх інтонацій, стиля спілкування до іншої людини для того, щоб потім її поведінка відповідала цілям педагога;
- підвищення голосу на початку фрази порівняно з попередньою; зміна засобів мовленнєвого впливу: перехід від складного до більш простого, від простого – до більш складного, рельєфне виділення окремих фраз і ін.

В разі імпровізації (в разі виникнення непередбачуваних ситуацій) можливі різноманітні види поведінки:

- 1) природна – плідні імпровізаційні дії на викликають у педагога будь-яких психологічних або емоційних утруднень;
- 2) напружено-перетворююча – мобілізація всіх сил ресурсів організму людини на подолання труднощів, які виникли;
- 3) навмисно ухильна – свідоме ухилення педагога від вирішення несподіваних педагогічних ситуацій («не побачити»);

4) невимушено загальмована – розгубленість педагога і загальмованість його дій;

5) емоційний зрив – педагог діє безсистемно, чим лише усугубляє конфлікт, який виник, не вміючи управляти своїми емоціями або їх приховувати;

6) неадекватна поведінка – педагог приховує свої почуття, але не здатний до педагогічно доцільних дій.

Отже, педагогічне спілкування у вищій школі передбачає врахування всієї його специфіки, що в свою чергу, сприяє оптимізації навчально-виховного процесу.

ВИСНОВКИ

В ході проведеного дослідження нами були проаналізовані джерела з проблеми конфлікту як соціально-педагогічного явища та конфліктної поведінки, поняття педагогічного конфлікту та його специфіка, були визначені стилі поведінки особистості в конфліктній ситуації. Нами була розглянута специфіка педагогічного конфлікту в системі взаємовідносин «педагог – студент» в умовах ЗВО. Крім того, були розглянуті особистісні передумови конфліктної поведінки, визначені вікові особливості прояву конфліктної поведінки.

На основі теоретичного дослідження ми з'ясували, що феномен конфлікту, як невід'ємної частини соціальної взаємодії і особливостей темпераменту, як основи психодинамічної організації особистості, займає важливе місце в соціальній психології. Конфлікти пронизують всі сфери суспільного життя і, тому, людина стикається з ними постійно, але не можна приписувати їм тільки негативні функції, оскільки часто в процесі конфлікту можна знайти нове, цікаве рішення проблеми. Конфлікт – це складне, але необхідне соціальне явище. Кожен конфлікт по-своєму унікальний, неповторюваний за своїми причинами виникнення, за формами взаємодії двох або більш сторони, за результатами і наслідками. У всякого конфлікту є стандартна схема розвитку. Ефективне вирішення проблеми, яка привела до конфліктної ситуації, вимагає від кожного суб'єкта ясного уявлення про загальну природу і специфіку даного типу конфлікту, певного стилю поведінки, вибір якої залежить від особистісних особливостей, у тому числі особливостей темпераменту, агресивної поведінки та ін.

Стиль – спосіб здійснення певних інтересів, образ дій по досягненню наміченої мети і разом з тим манера спілкування. Стиль поведінки в конфлікті визначається, по-перше, мірою реалізації власних інтересів (особистісних або групових) і ступенем активності або пасивності в їх відстоюванні. По-друге, на

стиль поведінки істотно впливають прагнення задовольнити інтереси тих сторін, що беруть участь в конфлікті, а також те, які дії обирають окремі особи, соціальні групи – індивідуальні або групові.

У практичній частині представлені результати проведення дослідно-експериментальної роботи з визначення особливості поведінки суб'єктів педагогічного конфлікту. Дослідження проводилося за допомогою методик: методика визначення стилів поведінки в конфліктній ситуації К. Томаса; особистісний опитувальник визначення темпераменту В. Русалова; методика оцінки агресивності у відносинах А. Ассінгера; методика діагностики оцінки самоконтролю в спілкуванні М. Снайдера.

В дослідженні брали участь: учні економіко-правничого коледжу ЗНУ в кількості 20 осіб, студенти факультету соціальної педагогіки та психології ЗНУ у кількості 20 осіб та викладачі факультету соціальної педагогіки та психології та факультету фізичного виховання ЗНУ також в кількості 20 осіб.

При аналізі отриманих даних було встановлено:

Стилі поведінки в конфліктних ситуаціях, в тому числі педагогічних, за ступенем значущості та пріоритетом вибору у учнів коледжу розподілилися таким чином: суперництво, компроміс, уникання, співпраця, пристосування. Отже, найбільш конфліктною в ситуаціях педагогічного конфлікту є поведінка учнів коледжу, оскільки в їх поведінці переважає суперництво і повністю відсутнє пристосування. Стилі поведінки в конфліктних ситуаціях, обумовлені певними особистісними характеристиками, а саме такими властивостями темпераменту, які переважають у учнів віком 15-17 років: пластичність і соціальна ергічність, темп, соціальна емоційність, що характеризує цю групу досліджуваних як таку, яка прагне до різних видів діяльності, лідерства, різноманітності, з високим темпом перебігу всіх психічних процесів, рухливістю, мінливістю настроїв та видів діяльності, а також надзвичайною емоційною чутливістю в комунікативній сфері, особливою чутливістю до невдач в спілкуванні та оцінок з боку оточуючих людей та високою реактивністю у взаємодії, обираючи навіть недостатньо ефективні засоби

соціальної взаємодії. Для цієї вікової групи також властивими виявилися помірний рівень прояву агресивності з незначним проявом надмірної агресивності у відносинах, а також середній рівень комунікативного контролю з тенденцією до зниженого.

Стилі поведінки в конфліктних ситуаціях, в тому числі педагогічних, за ступенем значущості та пріоритетом вибору в студентському віці розподілилися таким чином: компроміс, співпраця, пристосування, суперництво, уникання. Отже, найбільше налаштованими на взаємодію є студенти, оскільки на перших позиціях в їх поведінці переважають компроміс, співпраця і пристосування. Ці стилі поведінки найбільше сприяють безконфліктній педагогічній взаємодії, які, напевно, обумовлені особистісними характеристиками, серед яких найбільш характерними є такі властивості, як соціальна ергічність, соціальний темп, дещо нижчий, ніж у учнів коледжу - загальний психічний темп, але вищий, ніж у викладачів. Дещо нижчим, ніж у учнів коледжу, але дещо вищим, ніж у викладачів, для них є пластичність. Тому студентській молоді найбільше притаманні прагнення до соціальних видів діяльності, спрямованість на соціальні контакти, гнучкість та швидка орієнтація в комунікативній сфері, що є сприятливими характеристиками для успішної безконфліктної взаємодії. У студентської молоді найнижчий показник агресивності у відносинах порівняно із учнями коледжу та викладачами ЗВО, а також середній показник комунікативного контролю, до того ж найвищий із всіх вікових груп.

Стилі поведінки в конфліктних ситуаціях, в тому числі педагогічних, за ступенем значущості та пріоритетом вибору у педагогів ЗВО розподілилися таким чином: компроміс, уникання, суперництво, співпраця, пристосування. Переважно безконфліктною в педагогічних ситуаціях також є поведінка викладачів, оскільки в їх поведінці найвищими, порівняно з іншими віковими групами, є стилі компромісу і уникання, а також налаштованість на співпрацю, прояв суперництва є найнижчим з усіх вікових груп, а також існує тенденція до пристосування. Із особистісних характеристик, які притаманні цій віковій групі

і, напевно, обумовлюють поведінку в ситуаціях педагогічної взаємодії, є такі, як емоційність, соціальна ергічність та соціальна емоційність, що також свідчить про їх спрямованість на види діяльності, пов'язані з соціальними контактами, гнучкість в комунікативній сфері, емоційне реагування в різних видах діяльності та взаємодії в цілому. Значно нижчими для викладачів, порівняно з учнями та студентами, є показники соціальної пластичності, ергічності, пластичності, темпу, що свідчить про значно меншу залученість в різні види діяльності, нижчий рівень рухової активності та нижчий темп всіх психічних функцій і процесів, що суттєво відрізняє представників цієї вікової групи та може стати умовою виникнення конфліктних тенденцій у процесі їх взаємодії, в тому числі педагогічної.

Отже, найбільшого порозуміння і безконфліктної педагогічної взаємодії досягнуть між собою студенти і викладачі ЗВО, більш конфліктною може виявитися педагогічна взаємодія між учнями і викладачами. Це, на наш погляд, обумовлено психологічними закономірностям вікового розвитку кожної обраної нами групи досліджуваних.

Отримані результати повністю підтвердили нашу гіпотезу про те, що поведінка в ситуаціях педагогічного конфлікту має специфічні особливості, що зумовлено: по-перше: індивідуальними особливостями суб'єктів навчальної діяльності (віковими та особистісними характеристиками, такими як характеристики темпераменту, рівень агресивності, комунікативного контролю, що супроводжують поведінку людини в ситуаціях педагогічного конфлікту); по-друге, специфікою навчальної діяльності в процесі педагогічної взаємодії в певній навчальній системі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки *.Высшее образование в России*. 1993. № 3. С. 24-29.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва : Педагогика, 1980. Т. 1. 230 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология Москва : Аспект Пресс, 2002. 387 с.
4. Антонов Г. В. Компоненти організаційно-педагогічної діяльності із запобігання і подолання конфліктів у педагогічному вищому навчальному закладі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр.* Луганськ : СНУ, 2005. Вип. 3. С. 72-80.
5. Антонов Г. В. Педагогічні засади запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 22 с. URL: <http://avtoreferat.net/content/view/8457/16>.
6. Анцупов А. Я. Конфликтология в схемах и комментариях : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 288 с.
7. Анцупов А. Я. Проблема конфликта. Москва : Педагогика, 1992. 215 с.
8. Анцупов А. Я. Конфликтология: учебник. Москва : ЮНИТИ, 1999. 366 с.
9. Бабосов Е. М. Конфликтология. Минск : ТетраСистемс, 2000. 463 с.
10. Балл Г. А. Анализ психологического воздействия и его педагогическое влияние. *Вопросы психологии*. 1994. № 4. С. 37-41.
11. Безрукова В. С. Педагогика. Екатеринбург : Наука, 1994. 428 с.
12. Берак О. Установка на развитие личности студента. *Вестник высшей школы*. 1990. № 10. С. 43-48.
13. Богданов Е. Н. Психология личности в конфликте: учеб. пособие. Санкт-Петербург : ПИТЕР, 2004. 221 с.
14. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные труды. Москва :

- Педагогика, 1983. 272 с.
15. Братченко С. Л. Межличностный конфликт как общение. Конфликт в конструктивной психологии. Красноярск : Наука, 1990. 177 с.
 16. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие. Ростов на Дону : Феникс, 2002. 544 с.
 17. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций. Москва : Мысль, 1998. 296 с.
 18. Вахоцька І. О. Психологічні особливості міжособистісного взаєморозуміння в системі «вчитель – учень» як умова попередження конфліктів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2002. 19 с. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/inode/8459.html>.
 19. Витвіцька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 174 с.
 20. Волкова А. И. Психология общения для студентов колледжей. Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. 510 с.
 21. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ : ВЦ Академія, 2001. 632 с. URL <http://ukrlibrary.com.ua/books/24/2/5/5705.html>.
 22. Волкова Н. П. Педагогічні комунікації : навч. посіб. РВВ ДНУ, 2002. 98 с.
 23. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
 24. Гайдук Н. М. Концептуальні засади застосування посередництва при розв'язанні конфліктів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 6. С. 147-157.
 25. Гамезо М. В. Возрастная психология: личность от молодости до старости : уч. пособ. Москва : Педагогическое общество России, Издательский Дом «Неосфера» 1999. 272 с.
 26. Гордин А. Ю. Формирование отношений педагогов и учащихся в современной школе. Москва : Педагогика, 1977. 74 с.
 27. Грейліх О. О. Педагогічний професіоналізм учителя в стосунках з колегами. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 2. С. 87-92.

28. Грехнев В. С. Культура педагогического общения. Москва : Просвещение, 1990. 377 с.
29. Гришина Н. В. Я и другие: Общение в трудовом коллективе. Ленинград : Лениздат, 1990. 175 с.
30. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е вид. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 544 с.
31. Деминг В. Выход из кризиса. Тверь : Альба, 1994. 203 с.
32. Дмитриев А. Введение в общую теорию конфликта. Москва : Изд-во РАН, 1993. 428 с.
33. Донченко Е. А. Личность: конфликт, гармония. Київ : Политиздат, 1989. 187 с.
34. Донцов А. И. Проблема конфликта в западной социальной психологии. *Психологический журнал*. 1980. № 6. С. 119-133.
35. Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте. *Вопросы психологии*, 1972. № 2. С. 87-92.
36. Дудкевич Т. В. Конфліктологія з основами психології управління : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 456 с.
37. Дьяченко М. И. Психология высшей школы: учеб. пособие для школы. Минск : Изд-во БГУ, 1981. 375 с.
38. Дьяченко М. И. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей. Минск : Изд-во БГУ, 1978. 362 с.
39. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 400 с.
40. Заиченко Н. У. Психология конфликта : в 2 ч. Москва : МГУПС, 2000. Ч. 2 : Психологические аспекты и возможности разрешения межличностных конфликтов. 59 с.
41. Запрудский Ю. Г. Социальный конфликт. Ростов-на-Дону : Феникс, 1992. 438 с.
42. Зеркин Д. П. Основы конфликтологии: курс лекций. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 480 с.

43. Ишмуратов А. Т. Конфликт і згода. Основи когнітивної теорії конфліктів. Київ : Наук. думка, 1996. 166 с.
44. Казанская В. Г. Взаимоотношения преподавателя с учащимися ПТУ в процессе обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 104 с.
45. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Москва : Просвещение, 1987. 154 с.
46. Ковалева Т. В. Студент и преподаватель глазами друг друга. *Высшее образование в России*. 1996. № 3. С. 123-127.
47. Ковшечникова Т. В. Современная конфликтология и ее основная проблематика. *Современные проблемы науки, образования и производства: материалы межвуз. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, преподавателей и молодых ученых (2-4 октября 2003 г.)*. Н. Новгород : НФ УРАО, 2003. 78 с.
48. Козырев Г. И. Введение в конфликтологию. Москва : ВЛАДОС ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2001. 487 с.
49. Кон И. С. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 256 с.
50. Конфликт: борьба, взаимодействие, сотрудничество Белгород : Изд-во Белгородского ГУ, 1997. 342 с.
51. Конфликтология : учебник / под ред. А. С. Кармина. Санкт-Петербург : Изд-во «Лань», 2000. 487 с.
52. Конфликтология : учебное пособие (для студентов специальности «Школьный практический психолог» и учителей общеобразовательных школ) / сост. З. И. Белоусова, Л. И. Мищик. Запорожье : ЗГУ, 1993. 131 с.
53. Корнелиус Х. Выиграть может каждый: как разрешать конфликты. Москва : Стрингер, 1992. 152 с.
54. Коростылева Н. Н. Основы гендерной конфликтологии. Воронеж : Изд-во Воронеж гос. ун-та, 2003. 185 с.
55. Кушнірук Т. Д. Подолання конфліктності серед педагогів. Соціально-педагогічний аспект. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 9. С. 156-161.

56. Кузьмінський А.Г. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Наука, 2006. 413 с.
57. Кушнірук Т. Д. Методика діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій Д. Джонсона і Ф. Джонсона. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 1. С. 148-153.
58. Лазарева В. В. Міжособистісний конфлікт як психолого-педагогічне явище *Таврійський вісник освіти*. 2011. № 1 (33). С. 89-95. URL : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tvo/2011_1/14.pdf.
59. Линчевский Э. Э. Конфликты в общении и общение в конфликтах. Санкт-Петербург : Изд-во Военмеха, 2000. 72 с.
60. Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента. Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1974. 64 с.
61. Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений. *Психологический журнал*. 1981. № 1, т. 2. С. 177-183.
62. Мясищев В. Н. Психология отношений. Москва : Изд-во «Ин-т практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
63. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. Москва : Эксмо, 2010. 368 с.
64. Педагогіка вищої школи / под ред. М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. Минск : Харвест, 2006. 320 с.
65. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / за ред. З. Н. Курлянд. Київ : Знання, 2005. 321 с.
66. Педагогічна майстерність : хрестоматія / І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін. Київ : Вища шк., 2006. 606 с.
67. Петровская Л. А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта. *Психология конфликта* : хрестоматія. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 298-309.
68. Платонов Ю. П. Психология конфликтного поведения. Санкт-Петербург : Речь, 2009. 544 с.
69. Пономаренко В. Управление конфликтами. Москва : АСТ, Олимп, 2008.

384 с.

70. Постова С. А. Проблема конфлікту в професійній діяльності педагога. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. № 31. С. 155-157. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/1638/1/07psapdp.pdf>.
71. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие. Самара : Издательский Дом «БАХРА-М», 2006. 672 с. URL : <http://www.psyoffice.ru/212-rajjgorodskijj-d.ja.-prakticheskaja.html>.
72. Рудзевич І. Л. Конфліктність у педагогічній взаємодії. *Гуманізація взаємин вчителя та учнів – необхідна умова особистісно-орієнтованої освіти* : наук.-метод. зб. / за ред. С. Д. Максименка, Г. О. Балла, М. М. Заброцького. Житомир-Київ : ЖОШПО, 2004. С. 97-106.
73. Рудзевич І. Л. Психологічні засоби подолання деструктивних конфліктів педагогів із старшокласниками : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2005. URL: http://www.dissua.com/ob_n1/ist1-57--pk-8418--l-ua--st-27--s-2--p-2.html.
74. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. Москва : Просвещение, 1991. 112 с.
75. Садова І. І. Психологічні чинники виникнення конфліктів у системі «вчитель – учні» початкової школи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2009. 20 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/443867>.
76. Сельченюк К. В. Прикладная конфликтология : хрестоматия. Москва : АСТ. 2007. 624 с. URL : <http://www.twirpx.com/file/34500/>.
77. Скотт Дж. Конфликты, пути их преодоления. Київ : Внешторгиздат, 1991. 91 с.
78. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології та педагогіки : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2006. 520 с.
79. Тихомирова Є. Б. Постоловський С. Р. Конфліктологія та теорія переговорів : підручник. Рівне : Перспектива, 2007. 389 с.
80. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-е вид., доп. Київ :

Академвидав, 2010. 454 с.

81. Шевцов В. М. Межнациональные конфликты: механизмы их разрешения. Москва : ГАВС, 1994. 85 с.
82. Шейнов В. П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. Минск : Харвест, 1996. 94 с.