

Марія Буняк, вчитель англійської та німецької мов,
КЗ ЛОР “Обласний науковий ліцей”

РОЗУМІННЯ ВЧИТЕЛЕМ УЧНЯ У КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ

У статті подаються результати вивчення міжособистісної взаємодії між вчителями та ліцейстами у закладі освіти в контексті конфліктної ситуації. Визначені типи розуміння учня вчителем в конфліктній ситуації, причини конфліктів, розуміння цих причин вчителями з різними типами їх розв'язання. З'ясовано зміст ретроспективного аналізу конфлікту вчителями обох типів урегулювання конфліктів, особливості бачення себе та учня у суперечливій ситуації.

Ключові слова: конфлікт; продуктивний; непродуктивний типи розв'язання конфлікту; соціально-перцептивні та рефлексивні характеристики вчителів; домінування; міжособистісна взаємодія.

Табл. 4. Літ. 19.

Maria Buniak, Teacher of the English and German Languages,
Municipal Institution of Lviv Regional Council,
“Regional Scientific Lyceum”

THE TEACHER'S UNDERSTANDING OF THE STUDENT IN A CONFLICT SITUATION

The article presents the results of the study of interpersonal interaction between teachers and lyceum students in an educational institution in the context of a conflict situation. The types of understanding of the student by the teacher in a conflict situation, the causes of conflicts, the understanding of these reasons by teachers with different types of their resolution are determined. The content of the retrospective analysis of the conflict by the teachers of both types of conflict resolution, the peculiarities of the vision of themselves and the student in a conflicting situation are clarified.

The experimental study made it possible to distinguish two groups of teachers depending on the way they resolve conflict situations. According to the method of expert evaluations, the degree of productivity of conflict resolution by an individual was determined: productive and unproductive type of conflict resolution.

The first group includes teachers of the creative type who perceive each situation as unique, which has not one, but several ways to resolve the conflict, search for solution options based on a comprehensive analysis of the conflict situation and choose the appropriate method of pedagogical communication, balanced, empathetic. The teachers of the second group are characterized by a standard approach to the analysis of pedagogical situations.

They base their decision on stereotyped models of pedagogical influence. Conflicts are weighed from the position of dominance-subordination, the student's position is not taken into account, they lack self-control in a conflict situation, they are authoritarian in communication. The study showed that teachers with a productive and unproductive type of conflict resolution see the causes of conflicts in different ways, perceive themselves and the student in a conflict situation differently. Teachers with a productive type of conflict resolution give a critical analysis of the conflict situation and their behavior, note the reaction of students to their behavior.

The focus on the vision of the positive qualities of a lyceum student can be traced. There are tendencies to adjust pedagogical influences depending on the change in the situation, the desire to resolve the conflict, fixing the results of pedagogical influences and personal changes in the student's personality and his own. As a retrospective analysis of conflict situations shows, the activities of teachers with productive conflict resolution are not only diagnostic but also predictive and projective in nature. Teachers with unproductive conflict resolution focus their main efforts on maintaining firm discipline. The conflict is resolved by the participants of this group from the position of the teacher's authority, the position of the student is not taken into account. The teacher considers the student as a real obstacle when the latter hinders the realization of his personal needs through his actions. In general, this is a position of dominance.

Keywords: conflict; productive; unproductive types of conflict resolution; socio-perceptive and reflective characteristics of teachers; dominance; interpersonal interaction.

Постановка проблеми. Проблема взаємодії учасників педагогічного процесу набуває все більшого значення для сучасної школи. Породжена вона динамічним розвитком суспільства, зміною соціальних орієнтирів, що поглиблює проблему поколінь, ускладнює стосунки вчителів та учнів, учителів між собою. Конфлікт між вчителем і учнем досить поширене явище під час навчального процесу. Конфлікт – це зіткнення протилежно спрямованих цілей, думок, по-

зицій, інтересів, поглядів, точок зору тощо [1; 13].

Серед мотивів школярів, що загострюють міжособистісні стосунки, мають місце переживання приниження, ущемлене самолюбство, небезпека втрати здобутого серед однолітків статусу, прагнення до самоствердження, позбавлення права приймати самостійне рішення. Зі свого боку, учитель, що вступає в конфлікт, відстоює своє право на повагу і самоповагу, захищає особистісно значимі ціннісні, прагне вплинути на учнів [18].

Для врегулювання суперечностей, що виникають при взаємодії вчителя з учнями, необхідна педагогічна компетентність педагога. Домінанта компетентності зв'язана з використанням гуманістичних технологій, з відмовою від авторитарності й організацією демократичного спілкування з учнями. При цьому залагодження міжособистісних розбіжностей спирається не на них, а на пошуки єдності вчителя й учнів, орієнтацію на спільне розв'язання проблем, що виникли [16].

Загальнотеоретичні та практичні аспекти проблеми конфлікту досліджували вітчизняні науковці (О. Антонова-Турченко [1], І. Антонечко [2], А. Кириленко [12], А. Бандура [3], З. Білоусова [6], В. Бойко [6], В. Друзь [3], Н. Баранова [4]) та зарубіжні дослідники (Л. Козер [12], Т. Яценко [19], S. Maslah, M. Smith, R. White).

О. Антонов-Турченко вивчала поведінку людей у конфліктних ситуаціях; І. Антонечко розкрила психологію міжособистісних взаємин; Н. Баранова займалася психокорекцією агресивності та конфліктності у підлітків; З. Білоусова, В. Бойко, В. Приходько студіювали взаємодію сім'ї та школи у конфліктній ситуації; Н. Бодрик розробила тренінг комунікативних умінь для підлітків [7].

Вивчалися наслідки конфліктів [15; 19], детермінанти міжособистісних конфліктів [10], індивідуально-психологічні особливості учасників конфлікту [19], причини виникнення, умови протікання і способи врегулювання конфлікту [10; 11].

З огляду на проблему Л. Козер аналізує негативні та позитивні функції конфлікту. Наприклад до негативних, на його думку, належать: погіршення соціального клімату; неадекватне сприйняття та непорозуміння конфліктуючими сторонами один одного; зменшення співпраці між ними під час конфлікту та після нього; дух конфронтації, який затагує їх у боротьбу; емоційні витрати на залагодження конфлікту. Позитивними функціями конфлікту є: підштовхування конфліктуючих до змін і розвитку; виконання комунікативно-інформаційної та сполучної функції, дозволяючи краще пізнавати один одного в процесі взаємодії; зняття синдрому покірливості, спонукання людей до активності; стимулювання розвитку особистості, зростання в особи почуття відповідальності, усвідомлення нею власної значущості; усунення прихованої напруги в ситуації виходу з конфлікту.

Існують різні підходи до виділення причин виникнення конфліктів, умов протікання і способів їх подолання. На думку Л. Ємельяненко, конфлікти розрізняються за джерелом, змістом, типом урегулювання, формою вираження, типом структури взаємин, соціально-психологічним ефектом, та результатами виходу [12].

А. Войцихова вивчала природу та соціальну роль конфлікту, його психологію та шляхи його

врегулювання [8]. Н. Кошенко розробила спеціальну програму психологічного тренінгу, спрямованого на вивчення конструктивної поведінки в умовах конфліктної ситуації [14]. З огляду на проблему С. Яновська акцентувала увагу на образі іншого учасника конфлікту у людей з різним рівнем довіри (недовіри), до навколишніх [18].

На шляхах подолання наслідків конфліктів зосереджує свої наукові інтереси П. Дунай, виділяючи з-поміж можливих наслідків такі: повне знищення конфронтації шляхом взаємного примирення сторін на будь-якій основі; одна зі сторін виходить переможцем, а інша визнає себе переможеною; ослаблення конфлікту шляхом взаємних поступок; поступове згасання конфлікту шляхом його мимовільного плину; механічне знищення конфлікту (відхід одного з учасників з конфлікту, чи обох з колективу) [11]. Н. Баранова займається питаннями психокорекції агресивності та конфліктності у підлітків [4].

Потенційна можливість виникнення конфліктів, як відзначає А. Кириленко, виникає через їхні об'єктивні і суб'єктивні чинники. Різноманітні об'єктивні чинники зумовлені специфікою ситуації, що їх породжує, а суб'єктивні – сприяють перекладу можливого, потенційного конфлікту у реальний. Роль суб'єктивних чинників виявляється у тому, що та сама ситуація може неоднозначно сприйматися різними індивідами – як така, що спонукає і не спонукає до вступу в конфлікт [13]. Серед таких чинників виділяє ситуативні (незадоволеність, стомлення, відчуття несправедливості тощо), характерологічні (стійкі якості особистості, що привертають до труднощів міжособистісного спілкування), а також установки людей, їхньої позиції у стосунках, різний рівень загальноосвітньої підготовки, різний ступінь розвитку професійних якостей, труднощі в освоєнні нової соціальної ролі [13].

Як уважає С. Макаренко, потенційна можливість конфлікту в шкільному колективі значною мірою залежить від типу ставлення учнів до вчителя і вчителя до учнів [16].

Низку причин шкільних конфліктів виділяють З. Білоусова, В. Бойко, В. Приходько: об'єктивні особливості організації навчально-виховного процесу; соціально-психологічні; індивідуально-психологічні; статеві; вікові. Виходячи із них, пропонують аналізувати конфлікти на трьох рівнях: соціологічному, соціально-психологічному й індивідуально-психологічному [6].

Попри велику кількість досліджень шкільного конфлікту, конфлікт у лицей, де навчаються старшокласники у новому колективі (старшокласники, що поступили в лицей зі загальноосвітніх шкіл Львівської області), не були об'єктом і предметом дослідження, що зумовлює **актуальність** обраної нами проблеми.

Усе вищесказане дає нам можливість визначити **мету**: вона полягає у вивченні соціально-перцептивних та рефлексивних характеристик вчителів закладу освіти з різними типами врегулювання конфлікту.

Об'єктом нашого дослідження є міжособистісна взаємодія вчителя та ліцеїстів у навчально-виховному процесі. **Предметом** – з'ясування особливостей сприйняття вчителем себе та учня у конфліктній ситуації.

Мета та предмет дослідження спрямували нас на вибір завдань: визначити характеристики вчителів з продуктивним і непродуктивним типом урегулювання конфлікту; з'ясувати зміст ретроспективного аналізу конфлікту вчителями обох груп, причин їх виникнення та розуміння вчителем учня у цій ситуації.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення різних поглядів на проблему яку розглядаємо, тести, спостереження, аналіз продуктів діяльності, анкетування, узагальнення емпіричних даних, експеримент.

Експериментальне дослідження дало змогу виділити дві групи педагогів залежно від способу врегулювання ними конфліктних ситуацій. За методом експертних оцінок, який застосовується для прогнозування розвитку тих чи тих явищ, визначався ступінь продуктивності подолання конфлікту особистістю [17]. Оцінювалася схильність особистості до конфліктної поведінки (методика К. Томаса, адаптований варіант Н. Гришиної); Діагностика особистісної гнучкості / ригідності у конфліктній ситуації; оцінка комунікативного контролю у спілкуванні (адаптований варіант тесту М. Снайдера). Експертна оцінка – це судження експертів з різних сфер людської життєдіяльності, яке передбачає процедуру порівняння об'єктів та їх якостей за виділеними критеріями [9]. У ролі експертів виступали представники адміністрації ліцею, викладачі кафедри психології та соціальної педагогіки ДДПУ. Оцінки виставлялася за кожним тестом за визначеними шкалами. На підставі оцінок експертів виводився середній бал за кожний тест й підсумувався для кожного досліджуваного. Значи-

мість розходжень між можливою сумою балів і реальною, що була отримана досліджуваним за методом експертних оцінок, визначалася за допомогою критерію χ^2 [9]. У групу із продуктивним врегулюванням конфлікту ввійшли учасники дослідження із критерієм розходження $P < 0,1$, у групу з непродуктивним залагодженням конфлікту ввійшли учасники із критерієм розходження при $P < 0,01$, $P < 0,001$.

До першої групи належать вчителі творчого типу, що сприймають кожну ситуацію як унікальну, що має не один, а кілька способів урегулювання конфлікту. Вчителі цієї групи здійснюють пошук варіантів рішення на основі всебічного аналізу конфліктної ситуації і вибирають відповідний спосіб педагогічного спілкування, врівноважені, емпатійні [3; 17].

Для педагогів другої групи характерний шаблонний, стандартний підхід до аналізу педагогічних ситуацій. Своє рішення вони засновують на сформованих стереотипних моделях педагогічного впливу. Конфлікти зважаються з позиції домінування-підпорядкування, позиція учня не враховується, недостатньо володіють собою у конфліктній ситуації, авторитарні у спілкуванні [3; 17].

Розглянемо особливості аналізу конфлікту учасниками обох груп. Аналізуючи відповіді на питання анкети “У чому полягала сутність вашого конфлікту?”, ми виявляли змістовні одиниці ретроспективного аналізу конфлікту. Їх перелік в учасників з продуктивним врегулюванням конфлікту в 1,5 раза ширший, у порівнянні з учасниками з непродуктивним. Загальний обсяг елементів опису також в 4,6 раза ширший у представників першої групи, ніж другої.

З табл. 1 видно, що досліджувані обох груп у процесі ретроспективного аналізу конфліктних ситуацій описують факти взаємодії з учнем, виражають особисте ставлення до ситуації конфлікту, до поведінки його учасників, висловлюються про актуальний пережитий психічний стан, про сприйняття своєї поведінки, характеризують поведінку ліцеїстів, аналізують вплив конфлікту на особистісний розвиток його учасників.

Таблиця 1

Змістовні одиниці ретроспективного аналізу конфлікту вчителями обох груп (в абсолютних числах)

№ п/п	Змістовні одиниці ретроспективного аналізу конфлікту	Учителі з продуктивним розв'язанням конфлікту	Учителі з непродуктивним розв'язанням конфлікту
1.	2.	3.	4.
1	Фіксування змісту конфлікту	20	7
2	Опис й аналіз розвитку конфлікту	18	-
3	Опис взаємодії з учнем	17	3
4	Розсування рамок тимчасового протікання конфлікту за рахунок опису передісторії стосунків з учнем	19	-

РОЗУМІННЯ ВЧИТЕЛЕМ УЧНЯ У КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ

1.	2.	3.	4.
5	Констатація факту конфлікту (без аналізу)	-	19
6	Констатація факту конфлікту з елементами аналізу ситуації	20	-
7	Вираження особистого ставлення досліджуваних до ситуації конфлікту	29	6
8	Висловлення про актуальний пережитий психічний стан	20	3
9	Сприйняття вчителем свого поведження	18	6
10	Критичний аналіз свого поведження й оцінка його доцільності	15	-
11	Реакція учнів на поведження вчителя	17	-
12	Сприйняття поведження учня	22	13
13	Корекція педагогічних впливів залежно від зміни ситуації	12	-
14	Прагнення до врегулювання конфлікту	14	-
15	Конфлікт як регулятор взаємин	15	-
16	Фіксування результатів виховних впливів й особистісних змін на кожному етапі протікання конфлікту	13	-
17	Аналіз впливу конфлікту на особистісний розвиток його учасників	19	-
	УСЬОГО:	228	60

Учителі першої групи, на відміну від тих, що непродуктивно врегульовують конфлікт, намагаються розсунути рамки тимчасового плану протікання конфлікту за рахунок опису передісторії стосунків з окремим ліцеїстом, дають критичний аналіз конфліктної ситуації й своєї поведінки, відзначають реакцію учнів на свою поведінку. До опису поля конфлікту і його аналіз залучаються не тільки особливості власної поведінки, але й аналіз поведінки учнів і його мотивів. Простежується спрямованість на бачення позитивних якостей ліцеїста. Перенесення ситуації на особистість учня не здійснюється. Проявляються тенденції до коректування педагогічних впливів залежно від зміни ситуації, прагнення до врегулювання конфлікту, фіксування результатів педагогічних впливів й особистісних змін особистості ліцеїста й власної. Як показує ретроспективний аналіз конфліктних ситуацій, діяльність учителів з продуктивним урегулюванням конфлікту має не тільки діагностувальний, але й прогностичний та проєктувальний характер.

У досліджуваних з непродуктивним урегулюванням конфлікту, в основному, спостерігається лише констатація факту його виникнення без аналізу змісту. Опис конфлікту згорнутий, завершений безапеляційністю вербальних відповідей: *Цей грубіян відмовився виконувати мої вимоги; Двієчник, сам не вчиться й іншим не дає, постійно заважає вести уроки; суцільні непорозуміння з ним. Набрид, скоріше б закінчив ліцей.* Учасникам цієї групи властивий шаблонний підхід до аналізу конфлікт-

ної ситуації, він обмежений конкретною констатацією фактів: *Напевно хотів зірвати урок. Що я йому поганого зробила?..; Не вивчив урок і мені нахамив.*

Учителі з непродуктивним урегулюванням конфлікту не переживають конфліктну ситуацію як особисту проблему, гіперболізують негативні мотиви поведінки старшокласників. Оцінюють їхні вчинки, дії й поведінку з позиції власних потреб, інтересів і поглядів. Не хочуть розібратися в потребах учнів, мотивах їхніх вчинків. При цьому свою поведінку учасники цієї групи або не оцінюють зовсім, або оцінюють як правильну. Вони описують дії, які сприяють врегулюванню конфлікту в рамках рольової взаємодії: *Я – педагог, він – учень; Я навіть намагалася так стати, щоб він відчув, що я вчитель, а він – учень...; Я бажала домогтися підпорядкування; Учень на зауваження не реагував, і я смикнула його....* Негайне реагування у досить агресивній формі у вчителів з непродуктивним способом урегулювання конфлікту, на наш погляд, провокується розведеністю, асиметрією рольових позицій вчитель – учень, певною невразливістю рольових прав педагога. Їх висловлення демонструють готовність до репресій стосовно учня. Учителі з непродуктивним урегулюванням конфлікту основні зусилля спрямовують на підтримку твердої дисципліни. Конфлікт учасниками цієї групи долається з позиції влади вчителя, позиція учня не враховується. Учитель розглядає учня як реальну перешкоду, який своїми діями заважає

РОЗУМІННЯ ВЧИТЕЛЕМ УЧНЯ У КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ

реалізації його особистих потреб. Загалом – це позиція домінування.

Учителі з непродуктивним урегулюванням конфлікту фактично зберігають, конфліктні стосунки акумулюють їх, про плідне спілкування сторін мови бути не може.

Відповіді на питання “Що послужило причиною конфлікту?” показали, що вчителі з продуктивним і непродуктивним його врегулюванням називають приблизно однакову кількість причин виникнення конфліктів, що виходять як від учителя, так і від учня (див. табл. 2).

Таблиця 2

Фіксування вчителями причин виникнення конфліктів

Групи вчителів	Причини конфліктів, що виходять від учня		Причини конфліктів, що виходять від учителя	
	кількість фіксувань (в абсолютних числах)	в %	кількість фіксувань (в абсолютних числах)	в %
Перша група продуктивні	26	52 %	23	48 %
Друга група непродуктивні	49	96 %	2	4 %

Однак у вчителів із продуктивним урегулюванням зафіксований приблизно однакова кількість причин виникнення конфліктів, що виходять як від учителя, так і від учня, натомість учителі з проти-

лежної групи фіксують причини конфліктів, що виходять від учня.

Результати аналізу названих досліджуваними причин представлені в табл. 3.

Таблиця 3

Фіксування причин виникнення конфліктів учителями обох груп (в абсолютних числах)

№ п/п	Фіксування причин виникнення конфліктів	Учителі з продуктивним розв'язанням конфлікту		Учителі з непродуктивним розв'язанням конфлікту	
		причини конфліктів, що виходять від учителя	причини конфліктів, що виходять від учня	причини конфліктів, що виходять від учителя	причини конфліктів, що виходять від учня
1	2	3	4	5	6
1	Недисциплінованість		1		4
2	Несумлінність		2		5
3	Безвідповідальне ставлення до навчання, доручень		1		4
4	Ігнорування вимог учителя		3		5
5	Незнання предмета учнем		1		10
6	Невихованість				2
7	Безтактність	1	1		7
8	Аномалії характеру (лінь, брутальність, егоїзм, упертість й ін.)	2	6		11
9	Труднощі спілкування в		1		
10	Поганий настрій		1		
11	Переживання (внутрішні конфлікти)		3		
12	Перевтома		1		
13	Незадоволена потреба в самоствердженні		4		

РОЗУМІННЯ ВЧИТЕЛЕМ УЧНЯ У КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ

1	2	3	4	5	6
14	Недостатнє знання психології	3		1	
15	Нерозуміння проблем учня	6			
16	Невміння доступно викладати	3			
17	Невідповідність вимог учителя віку учнів	2			
18	Завищена самооцінка		1		1
19	Невірне ухвалення рішення	2			
20	Обмеження самолюбства учня	3			
21	Незадовільна організація навчально-виховного процесу	1		1	
	УСЬОГО:	23	26	2	49

Як видно з таблиці, репертуар названих причин виникнення конфліктів у вчителів першої групи ширше майже у два рази у порівнянні із учителями другої групи, що свідчить про високий рівень педагогічної рефлексії у представників першої групи. Цій групі вчителів властиво бачити причини конфлікту, які пов'язані з недоліками власної поведінки: *безтактовність, незнання психології учня, нерозуміння його проблем, невміння зрозуміло викласти матеріал, брутальність, поганий настрій, невідповідність вимог віку старшокласників.*

Перелік причин, названих учителями другої групи, в основному пов'язані з негативною поведінкою учнів: *недисциплінованістю, несумлінністю, невихованістю, незнанням предмета, аномаліями характеру тощо.* Причому всі ці причини називаються у два-чотири рази частіше, а така причина, як *незнання предмету учнем,* називається частіше, ніж досліджуваними першої групи. Між іншим, у низці робіт також підкреслюється, що негативне ставлення вчителя до учнів нерозривно пов'язано з рівнем їхньої успішності [5]. Такі причини, як *незадоволена потреба учня у самоствердженні, негативні переживання, перевтома, труднощі спілку-*

вання, вчителями цієї групи не були названі жодного разу. Причини виникнення конфліктів з боку вчителя вони називають рідше, ніж учасники першої групи. Такі причини, як *нерозуміння проблем учня, невідповідність вимог його віку, випробуваннями другої групи не були названі жодного разу.*

Учителям обох груп було запропоновано дати характеристику старшокласнику, з яким учитель перебував у конфлікті. Потім виконувався кількісно-якісний аналіз цих характеристик. Значимість розходжень у розумінні учня в конфлікті вчителями обох груп визначалася за допомогою критерію χ^2 .

У процесі аналізу всі висловлення досліджуваних (одиниці аналізу) ми об'єднали в такі блоки: комунікативні риси характеру, воля, інтелект, емоційно-динамічні якості, рефлексивні риси характеру, соціально-перцептивні вміння, ставлення до навчання, знання предмета, загальна оцінка особистості.

Як свідчить табл. 4, учасники першої групи (з продуктивним урегулюванням конфлікту) називають 344 якості особистості учня, учасники другої (з непродуктивним) – 166 ($P < 0,001$), тобто, у два рази менше.

Таблиця 4

Кількість фіксувань якостей учня вчителями обох груп (в абсолютних числах)

№ п/п	Фіксовані якості	КІЛЬКІСТЬ ФІКСУВАНЬ					
		Учителі з продуктивним урегулюванням конфлікту			Учителі, з непродуктивним урегулюванням конфлікту вирішують конфлікт		
		загальна кількість	позитивні якості	негативні якості	загальна кількість	позитивні якості	негативні якості
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Комунікативні	100	67	33	44	2	42
2	Вольові	44	14	30	32	0	32
3	Інтелектуальні	44	26	18	24	4	20
4	Рефлексивні риси характеру	42	30	12	28	2	26
5	Емоційно-динамічні	32	14	18	14	0	14

РОЗУМІННЯ ВЧИТЕЛЕМ УЧНЯ У КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ

1	2	3	4	5	6	7	8
6	Соціально-перцептивні	16	14	2	6	2	4
7	Знання предмету	10	4	6	4	2	2
8	Ставлення до навчання	40	15	25	10	0	10
9	Загальна оцінка особистості	16	12	4	4	1	3
	Усього: в %	344	195 (56,5 %)	149 (43,5 %)	166	13 (8 %)	153 (92 %)

Учасники першої групи називають 195 позитивних якостей, а учителі з непродуктивним відзначають усього 13. Думаємо, що характер співвідношення позитивних і негативних якостей при розумінні вчителем старшокласників свідчить про позиції педагога в конфлікті й впливає на характер його врегулювання. Навіть у найбільш напруженій ситуації у вчителів першої групи проявляється орієнтація на позитивні сторони особистості учня.

У характеристиках учителів обох груп найбільший обсяг займає фіксування комунікативних рис характеру особистості учня. Однак учителі першої групи ці якості називають набагато частіше, натомість другої групи фактично не бачать в учнів позитивних комунікативних якостей.

Перелік комунікативних рис характеру, названих учителями першої групи, у порівнянні із учителями другої групи, ширший у 2,4 раза. Учителі першої групи, на відміну від учителів другої, називають такі якості, як *тактовність, дружжелюбність, повага до вчителя, гнучкість, доброта, м'якість, чуйність, доброзичливість, чесність, відкритість, щирість, справедливість, відвертість, розуміння іншого, довіра, щиросердність, прямота, незлопам'ятність, увічливість, об'єктивність, правдивість, безкорисливість, чуйність*. Тільки досліджувані першої групи назвали такі негативні якості учнів, як *неуважність, недовіра, різкість, байдужість, замкнутість, бездушність*. У характеристиках, складених учителями другої групи, називаються такі якості учня, як *злостивість, настирливість, облудність, лицемірство, брутальність*. Монологічний стиль спілкування, нерідко властивий досліджуванім другої групи, звужує бачення комунікативних якостей учня.

Вольові якості, названі учасниками обох груп, представлені в однаковому обсязі. Однак учителі з непродуктивним врегулюванням конфлікту не називають жодної позитивної якості волі учня, натомість у вчителів із продуктивним врегулюванням конфлікту представлені й позитивні, і негативні якості волі.

Перелік вольових якостей, наданий учителями першої групи, у два рази ширший, ніж у представників другої групи, причому він збільшується за

рахунок фіксування позитивних якостей. Часто в обох групах досліджуваних називаються такі вольові якості учня, як *незібраність, упертість, нестриманість*. Учителі першої групи частіше фіксують такі позитивні якості як *рішучість, наполегливість, сила волі, стриманість, цілеспрямованість, активність, ініціативність*, а серед негативних – *розгубленість, відсутність цілеспрямованості, пасивність, відсутність наполегливості*. Ці якості вчителі другої групи не називають. В учневі вони бачать такі негативні якості, як *розв'язність, недисциплінованість, лінь*.

Учителі першої групи частіше називають інтелектуальні якості, причому позитивні відзначають у шість разів частіше, ніж учителі другої. Перелік інтелектуальних якостей у вчителів першої групи у два рази ширший, ніж другої. Обом групам учасників властива фіксація таких інтелектуальних якостей, як *кмітливість (некмітливість), легковажність, прямолінійність*. Досліджувані із продуктивним врегулюванням конфлікту називають також: *інтелектуальність, почуття гумору, ерудицію, спритність, розважливість, допитливість, уміння аргументувати*. Означені якості випробовуваними другої групи взагалі не називаються.

Учителі обох груп називають рефлексивні риси характеру ліцеїстів. При цьому в першій групі вони фіксуються частіше. Позитивні рефлексивні якості називаються вчителям із продуктивним врегулюванням конфлікту в п'ятнадцять разів частіше, а негативні – у два рази рідше, ніж з непродуктивним. Перелік рефлексивних рис характеру учня, названих учителями першої групи, також ширший в півтора раза.

Обидві групи досліджуваних фіксують такі рефлексивні риси характеру, як *гордість, примхливість, егоїзм, самолюбство, самовпевненість*. Тільки учасники із продуктивним врегулюванням конфлікту відзначають *скромність учня, самокритичність, сором'язливість, серйозність, увенчність у собі, вимогливість до себе, честолюбство, марнославство, норавливість*. Вчителі другої групи бачать в учневі *ззнайство, нескромність, хитрість, зарозумілість, відсутність докору совісті*, причому різномірність негативних – рефлексивних

рис характеру учня, названих ними, у два рази ширше.

Досліджувані вчителі першої групи набагато частіше, ніж учасники другої групи ($P < 0,01$), фіксують емоційно-динамічні якості. Учителі другої групи рідко характеризують емоційно-динамічні якості, погано розуміють емоційну сферу учня. Ця група вчителів відзначила тільки негативні емоційно-динамічні якості, натомість учителі першої бачать і позитивні, і негативні якості ліцеїста, вони намагаються зрозуміти його емоційну сферу, увійти в його стан. Це пов'язано з високою емоційною насиченістю конфліктної взаємодії. Перелік емоційно-динамічних якостей, названих цією групою вчителів, у два рази ширший, ніж у вчителів другої групи.

Загальним для обох груп досліджуваних є фіксування таких емоційно-динамічних якостей учня, як *запальність, неврівноваженість*. Найбільше часто вчителі першої групи відзначають *урівноваженість учня, життєрадісність, жвавість*, вказують на те, що в конфлікті *він був спокійним*, або, навпаки, *переживав, був роззублений, пригнічений, стривожений, відчував страх, турбувався; відзначають легку збудливість деяких старшокласників*. Учасники цієї групи фіксують не тільки зовнішні прояви переживань, але і їхній глибинний зміст. У цьому випадку можемо говорити про прояв у них емпатії.

На відміну від досліджуваних з продуктивним урегулюванням конфлікту, учасники другої групи відзначають *агресивність учнів, дратівливість, байдужність*.

Соціально-перцептивні вміння учня, знання ним предмету, глобальна оцінка його особистості загалом також характеризуються вчителями першої групи повніше, ніж другої. Говорячи про цілісну особистість учня, перші дають йому глобальну характеристику, що допомагає зрозуміти цілісність й єдність особистості.

Учителі першої групи називають як негативні, так і позитивні якості учня (відповідно 44 % й 56 %). Негативна оцінка поведінки учня учасниками цієї групи зазвичай дається на тлі загальної позитивної оцінки його особистості. Досліджувані другої групи особистість учня оцінюють, в основному, негативно (92 %). Поле уваги в конфлікті в них звужується, учитель зосереджує тільки на тих якостях дитини, які проявляються у її поведінці ході під час конфлікту. На жаль, ці вчителі не пов'язують негативні риси, які проявляються в особистості учня в ході конфліктної взаємодії (*брутальність, різкість, безтактність, дратівливість, нестриманість*) з відсутністю у самих себе такту, наявністю дріб'язкової опіки, підозрливості, ігноруванням позиції учня. Учитель не розуміє, що він своєю нетактовною поведінкою актуалізує таке ж поведіння учня. Крім того, агресія учня свід-

чить про протест проти безтактовної поведінки вчителя. Бачення в учні, в основному, негативних якостей перешкоджає глибокому й різнобічному розумінню його особистості, сприяє закріпленню спрощених схем сприйняття й оцінки. Звідси виникають труднощі проникнення в мотиви, виявлення суперечностей особистості учня.

Отже, вчителі двох груп бачать причини конфліктів по-різному, сприймають себе та учня у конфліктній ситуації неоднаково. Бачення вчителями другої групи в конфліктній ситуації переважно негативних якостей учня заважає об'єктивному розумінню мотивів його поведінки. Учителі цієї групи не допускають у свою свідомість причину конфлікту у своїй неспроможності, неуспіху, пояснюють незалежними від них причинами. Виникає неадекватне бачення причин реального конфлікту. У цьому випадку спрацьовує механізм психологічного захисту (витиснення, проекція), що не допускає усвідомлення дійсних причин виникнення конфлікту.

Подальше наше дослідження спрямоване на розуміння учнем особистості вчителя у конфліктній ситуації залежно від віку та ставлення до навчальної діяльності старшокласника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова-Гурченко О.Г. Поведінка людей у конфліктних ситуаціях. *Завуч*. 2002. № 19. 32 с.
2. Антонечко І.І. Психологія міжособистісних взаємин. *Психолог*. 2005. № 28. С. 42–47.
3. Бандура А.М., Друзь В.А. Конфліктологія. Харків : Фоліо, 1997. 335 с.
4. Баранова Н. Психокорекція агресивності та конфліктності у підлітків. *Психолог*. 2005. № 36. С. 13–18.
5. Білик О. Феньов Я. Творчий потенціал педагога як ознака професіоналізму. *Молодь і ринок*. 2023. № 9 (217), вересень. С. 168–171.
6. Білоусова З.І., Бойко В.Є., Приходько В.І. Сім'я – Школа – Конфлікт. Запоріжжя, 1995. 140 с.
7. Бодрик Н. Тренінг комунікативних умінь для підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. Журнал. 2007. № 25–27. С. 33–47.
8. Войцихова А. Природа та соціальна роль конфлікту. Психологія конфлікту та шляхи його розв'язання. *Психологічна газета*. 2006. № 15. С. 5–9.
9. Гнатієнко Г.М., Снитюк В.Є. Експертні технології прийняття рішень. Київ: Маклаут, 2008. 444 с.
10. Грицюк К. Чому виникають конфлікти? *Психолог*. 2007. № 25–27. С. 78–79.
11. Дунай П. Конфлікти та шляхи їх подолання. *Директор школи*. 2001. № 13. С. 21–26.
12. Ємельяненко Л.М., Петюх В.М., Торгова Л.В., Гриненко А.М. Конфліктологія : навч. посібник. Київ : КНЕУ, 2003. 147 с.
13. Кириленко А.І. Конфлікти між учителями й учнями. Способи їх розв'язання. *Класному керівнику*. 2011. № 5. С. 11–15.
14. Кошенко Н.В. Тренінг “Молодь вибирає конструктивний конфлікт”. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 7–11. С. 21–26.

15. Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика. Київ : МАУП, 2007. 435 с.
 16. Макаренко С.С. Формування комунікативної компетентності учителя. Київ – Житомир, 2000. 32 с.
 17. Психологія конфлікту : навчально-методичний посібник / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, Я.М. Отич, О.О. Фурса. Київ : ДЕГУТ, 2008. 422 с.
 18. Яновська С. Г. Образ іншого учасника конфлікту у людей з різним рівнем довіри (недовіри), до оточуючих. *Вісник Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. Психологія*. 2012. № 1009. С. 50–53.
 19. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції : навчальний посібник. Київ : Либідь, 1996. 264 с.

REFERENCES

1. Antonova-Turchenko, O.H. (2002). Povedinka liudei u konfliktnykh sytuatsiiakh [Behavior of people in conflict situations]. *Headteacher*. No. 19. 32 p. [in Ukrainian].
 2. Antonechko, I.I. (2005). Psykholohiia mizhosobystnykh vzaiemyn [Psychology of interpersonal relationships]. *Psychologist*. No. 28. pp. 42–47. [in Ukrainian].
 3. Bandura, A.M. & Druz, V.A. (1997). Konfliktolohiia [Conflictology]. Kharkiv, 335 p. [in Ukrainian].
 4. Baranova, N. (2005). Psykhokorektsiia ahresyvnosti ta konfliktnosti u pidlitkiv [Psychocorrection of aggressiveness and conflict in teenagers]. *Psychologist*. No. 36. pp. 13–18. [in Ukrainian].
 5. Bilyk, O. & Fenov, Ya. (2023). Tvorchyi potentsial pedahoha yak oznaka profesionalizmu [Creative potential of the teacher as a sign of professionalism]. *Youth & market*. No. 9 (217) September. pp. 168–171. [in Ukrainian].
 6. Bilousova, Z.I., Boiko, V.Ye. & Prykhodko, V.I. (1995). Sim'ia. – Shkola. – Konflikt [Family. – School. – Conflict]. Zaporizhzhya, 140 p. [in Ukrainian].
 7. Bodryk, N. (2007). Treninh komunikatyvnykh umin dlia pidlitkiv [Communication skills training for teenagers]. *Practical Psychology and Social Work*. Magazine. No. 25–27. pp. 33–47. [in Ukrainian].
 8. Voitsykhova, A. (2006). Pryroda ta sotsialna rol konfliktu. Psykholohiia konfliktu ta shliakhy yoho rozviazannia [The nature and social role of conflict. Psychology of conflict

and ways of its resolution]. *Psychological newspaper*. No. 15. pp. 5–9. [in Ukrainian].
 9. Hnatiienko, H.M. & Snyiuk, V.Ye. (2008). Ekspertni tekhnolohii pryiniattia rishen [Expert decision-making technologies]. Kyiv, 444 p. [in Ukrainian].
 10. Hrytsiuk, K. (2007). Chomu vynykaiut konflikty? [Why do conflicts arise?]. *Psychologist*. No. 25–27. pp. 78–79. [in Ukrainian].
 11. Dunai, P. (2001). Konflikty ta shliakhy yikh podolania [Conflicts and ways to overcome them]. *School Director*. No. 13. pp. 21–26. [in Ukrainian].
 12. Yemelienko, L.M., Petiukh, V.M., Torhova, L.V. & Hrynenko, A.M. (2003). Konfliktolohiia: navch. posibnyk [Conflictology: Study guide]. Kyiv, 147 p. [in Ukrainian].
 13. Kyrylenko, A.I. (2011). Konflikty miz huchyteliamy y uchniamy. Sposoby yikh rozvyazannia. Klasnomu kerivnyku [Conflicts between teachers and students. Methods of solving them. For the class teacher]. No. 5. pp. 11–15. [in Ukrainian].
 14. Koshenko, N.V. (2005). Treninh “Molod vybraie konstruktivnyi konflikt” [Training “Youth chooses a constructive conflict”]. *Practical Psychology and Social Work*. No. 7–11. pp. 21–26. [in Ukrainian].
 15. Lozhkin, H.V. & Poviakel, N.I. (2007). Psykholohiia konfliktu: teoriiai suchasna praktyka [Psychology of conflict: theory and modern practice]. Kyiv, 435 p. [in Ukrainian].
 16. Makarenko, S.S. (2000). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti uchytelia [Formation of the teacher's communicative competence]. Kyiv-Zhytomyr, 32 p. [in Ukrainian].
 17. Halahan, V.Ya., Orlov, V.F., Otych, Ya.M., Fursa, O.O. (2008). Psykholohiia konflikty [Psychology of conflicts]. *Educational methodical guide*. Kyiv, 422 p. [in Ukrainian].
 18. Yanovska, S.H. (2012). Obraz inshoho uchasnyka konfliktu u liudei z riznym rivnem doviry (nedoviry), do otochuiuchykh [The image of another participant in the conflict in people with different levels of trust (mistrust) in others]. *Visn. Hark. national University named after V.N. Karazina. Ser. Psychology*. No. 1009. pp. 50–53. [in Ukrainian].
 19. Yatsenko T.S. (1996). Psykholohichni osnovy hrupovoi psykhokorektsii: navchalnyi posibnyk [Psychological foundations of group psychocorrection: study guide]. Kyiv, 264 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 12.04.2024



“Людина, яка ніколи не робила помилку, ніколи не намагалася нічого нового”.

Альберт Ейнштейн
німецький фізик-теоретик

“Для тих, хто не вірить у себе, важка праця нічого не варта”.

Масаші Кісімото
відомий японський художник

