

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ФАКУЛЬТЕТ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І
ПСИХОЛОГІЇ

Кафедра психології освіти

**Навчально-наукова лабораторія
педагогіки і психології вищої школи**

Т. В. Дуткевич

**Психологія конфліктності студентів педагогічних
спеціальностей**

Монографія

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ
2021

УДК 159.9:316.77,159.9:37.015.3

ББК 88Я73

Д-79

Дуткевич Тетяна Вікторівна
Психологія конфліктності студентів педагогічних спеціальностей.
Монографія

*Рекомендовано до друку вченою радою
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
протокол № 10 від 29 жовтня 2020 року*

Рецензенти:

Співак Л.М. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри теоретичної та консультативної психології національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

Кучинська І.О. – доктор педагогічних наук, професор, професор, завідувач кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Савицька О.В. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

У монографії шляхом теоретико-емпіричного дослідження охарактеризовано явище конфліктності майбутніх учителів з погляду його функцій, чинників, складових; запропоновано методика формування конструктивної конфліктності студентів педагогічних спеціальностей. Монографію адресовано фахівцям у галузі конфліктології, викладачам, психологам і студентам закладів вищої освіти.

ЗМІСТ

ВСТУП	6
Розділ 1. Поняття та вікові особливості конфліктності майбутніх учителів..	10
1.1.Психологічний зміст поняття конфліктності	10
1.2.Динаміка суперечностей як джерела конфліктності студентів упродовж їх навчання у закладі вищої освіти.....	19
Висновки до розділу 1	27
Список використаних джерел до розділу 1	30
Розділ 2. Функціональна спрямованість міжособистісного конфлікту серед студентів.....	33
2.1.Розвивальне значення міжособистісного конфлікту серед студентів ...	33
2.2.Цінності як предмет конфліктів між студентами	41
2.4.Конфлікт і формування педагогічного мислення студентів.....	47
Висновки до розділу 2	58
Список використаних джерел до розділу 2	60
Розділ 3. Конфліктна поведінка студентів та її психологічні чинники	65
3.1. Стили конфліктної поведінки та їх поширеність серед студентів	65
3.2.Динамічні особливості конфліктної поведінки майбутніх учителів	75
3.3.Емпіричне дослідження психологічних чинників конфліктної поведінки студентів.....	79
Методика дослідження	79
Стили гумору	82
Психологічний конструкт «Я-інші».....	94
Акцентуації особистості.....	107
3.4.Загальна характеристика впливу психологічних чинників на конфліктну поведінку студентів.....	117
Висновки до розділу 3	120
Список використаних джерел до розділу 3	124
Розділ 4. Складові конструктивної конфліктності студентів	130

4.1. Морально-ціннісна спрямованість	130
4.2. Образ міжособистісного конфлікту	133
4.3. Аналіз міжособистісного конфлікту	146
4.2. Комунікативно-мовленнєва гнучкість	151
Висновки до розділу 4	160
Список використаних джерел до розділу 4	162
Розділ 5. Формування конструктивної конфліктності у майбутніх педагогів	169
5.2. Поняття і основні засади формування конструктивної конфліктності у майбутніх педагогів	169
5.1. Емпіричне дослідження вихідного стану сформованості конструктивної конфліктності у майбутніх учителів.....	179
5.2. Психолого-методичні особливості проекту «Школа конструктивної конфліктності» та аналіз результатів його впровадження.....	203
Висновки до розділу 5	219
Список використаних джерел до розділу 5	222
ПІСЛЯМОВА.....	226
ДОДАТКИ.....	232
Додаток А. Приклади опису конфліктності у художній літературі.....	232
Додаток А.1. Г.Х.Андерсен «Що не зробить старий – все гаразд!» (фрагмент).....	232
Додаток А.2. А.П.Чехов «Людина у футлярі» (фрагмент)	233
Додаток Б. Анкета «Діагностика суперечностей входження у професію» (авторська розробка)	235
Додаток В. Психодіагностичні методики до розділу 3	237
Додаток В. 1. Методика визначення стилів поведінки у конфлікті Томаса- Кілмена.....	237
Додаток В.2. Опитувальник «Моя поведінка у конфлікті» (авторська розробка)	241

Додаток В.3. Бланк опитування за методикою Шмішека «Акцентуації особистості».....	242
Додаток Д. Психодіагностичні методики до розділу 5	244
Додаток Д.1. Анкета «Мої цінності у конфлікті» (авторська розробка)...	244
Додаток Д.2. Опитувальник «Визначення схильності до девіантної поведінки» (А.Н.Орел): шкала схильності до подолання норм і правил.	244
Додаток Д.3. Анкета «Моє уявлення про конфлікт» (авторська розробка)	246
Додаток Д.4. Вивчення здатності до самоуправління у спілкуванні.....	248
Додаток Д.5. Субтест на основі LАВ (Language Aptitude Battery) П.Пімслера, тесту Д.Векслера.	249
Додаток Е. Приклади описів конфліктів, наданих студентами.....	252
Додаток Є. Приклади аналізу конфліктів, проведеного студентами.....	258

Умовні скорочення

ЗВО – заклад вищої освіти;

ОС – освітній ступінь.

ВСТУП

Актуальність дослідження. Особливою прикметою сучасних змін у системі вищої освіти є розуміння професійності як такої, що невіддільно пов'язана з високим рівнем загальної і професійної культури та інтелекту фахівця, а не лише із його спеціальними знаннями, вміннями, навичками. Важливою фаховою компетентністю майбутнього вчителя є його здатність до ефективного педагогічного спілкування, у тому числі і в умовах конфліктних стосунків.

Система традиційної педагогічної освіти, на жаль, недостатньо готує майбутніх учителів до роботи з управління конфліктами, насамперед, міжособистісними, що досить розповсюджені у шкільному середовищі. Державним Стандартом підготовки фахівців педагогічних спеціальностей не передбачено навчального курсу з конфліктології. А під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу студенти хоча й отримують мінімум необхідних знань, але не встигають набути складних й чисельних умінь і навичок, необхідних, як для попередження, так і для залагодження конфліктів. Зважаючи на доволі широкий та різнобарвний спектр конфліктних явищ, на їх проникнення у різні сфери нашого життя, робота з управління ними є складною задачею для фахівця з педагогічною освітою. Є всі підстави вважати, що сьогодні назріло питання про необхідність психологічного обґрунтування спеціальної роботи у закладі вищої освіти у напрямку конфліктологічної підготовки майбутніх учителів.

У сучасній конфліктологічній науці склався погляд, згідно із яким конфлікти у різних сферах суспільного життя слугують одним з механізмів розвитку суспільства, вдосконалення людських взаємин, підвищення рівня міжособистісної взаємодії. Низкою відомих психологів переконливо показано провідну роль конфліктності особистості у зміні вікових фаз, періодів, етапів її психічного розвитку. З цього приводу варто згадати епігенетичну концепцію Е.Еріксона, в якій кожна з восьми фаз розвитку

особистості відзначається своїми суперечностями і своїм глобальним конфліктом, від вирішення якого залежить прогноз подальшого розвитку. На думку іншого відомого психолога – Д.Б.Ельконіна, механізмом зміни вікових періодів розвитку особистості слугує конфлікт між мотиваційною і операційною складовими діяльності. Згачну увагу суперечностям у контексті розвитку особистості приділяв класик української психології Г.С.Костюк, який вважав особливо важливими зіткнення між новими потребами, цілями, прагненнями, з одного боку, та досягнутим людиною рівнем оволодіння засобами, що необхідні для їх задоволення, з іншого. Наприклад, унаслідок появи комунікативної потреби дитина оволодіває мовленням як засобом спілкування з довколишніми. Вчений також відзначав суперечності між стабільністю (стійкістю) та мінливістю (пластичністю), між досягнутим рівнем психічного розвитку індивіда і образом його життя, між перспективними й близькими цілями.

Водночас, конфлікти можуть мати і серйозні негативні наслідки. Хоча саме явище конфлікту носить об'єктивний та закономірний характер, але його перебіг, дія на учасників значною мірою залежить від їх психологічних особливостей, рівня їх особистісного розвитку. Відтак основні зусилля фахівців, що займаються різними аспектами конфліктології, зосереджені саме на тому, щоб виявити та забезпечити умови, за яких конфлікт відіграє конструктивні функції, попередити чи послабити його руйнівну дію.

Актуальність вивчення труднощів спілкування, зокрема — конфліктів – неодноразово відзначено такими психологами, як Г.О.Балл, І.Д.Бех, О.Ф.Бондаренко, І.П.Булах, Л.В.Долинська, С.Д.Максименко, Л.О.Савенкова, М.В.Савчин, Т.Д.Щербан, Т.С.Яценко та ін. Особливості конфліктів у студентському середовищі знайшли висвітлення у роботах Л.О.Коберник, І.А.Коваль, М.О. Коць, К.М.Лисенко-Гелемб'юк, Л.П. Матяш-Заяц, Н.І.Мащенко, В.І.Юрченко і Л.Г.Подоляк та ін. Проте, ці дослідження не дають повного розуміння явища конфліктності майбутніх педагогів, особливо у питаннях його конструктивної дії.

Враховуючи вищезазначене, нами було виконано психологічне дослідження конфліктності студентів педагогічних спеціальностей.

Об'єкт дослідження: система міжособистісних взаємин студентів.

Предмет дослідження: конфліктність як властивість особистості і як поведінкова характеристика майбутніх педагогів.

Мета роботи: схарактеризувати явище конфліктності майбутніх учителів з погляду його функцій, чинників, складових; розробити й апробувати методику посилення конструктивної дії конфліктності студентів.

Досягнення мети дослідження передбачає вирішення наступних **завдань:**

- розкрити поняття і вікові особливості конфліктності майбутніх учителів;
- з'ясувати значення міжособистісного конфлікту серед студентів для їх особистісного і професійного розвитку;
- виявити особливості та психологічні чинники конфліктної поведінки студентів;
- схарактеризувати конструктивну конфліктність майбутніх учителів;
- розробити і впровадити методику формування конструктивної конфліктності у майбутніх учителів.

У процесі роботи використано **методи** логіко-теоретичного опрацювання літературних джерел і матеріалів дослідження (аналіз, синтез, класифікація, порівняння, узагальнення, систематизація, аргументація, моделювання); емпіричні методи (анкетування, опитування, контент-аналіз, ранжування, оцінка проблемних ситуацій, метод незакінчених речень); методи формування (навчально-просвітницькі – лекційні заняття, круглий стіл; практичні – тренінгово-практичні заняття, дискусія, самостійна робота; консультативні – проведення індивідуальних і групових консультацій); методи статистичної обробки даних (відсоткові співвідношення, середнє

арифметичне, t-тест Стьюдента, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, χ^2 -критерії Пірсона); методи інтерпретації та унаочнення (таблиці, рисунки).

Дослідження було проведено протягом 2010-2020 рр. на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кількість досліджуваних - 701 здобувач вищої освіти галузі знань 01 Освіта, напрямів підготовки 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями).

Структура монографії охоплює вступ, п'ять розділів, післямову, додатки; вміщує 39 таблиць і 5 рисунків.

Представлена робота адресована фахівцям у галузі конфліктології, викладачам, психологам і студентам закладів вищої освіти.

Автор висловлює щиру вдячність студентам – учасникам дослідження – за зацікавлену участь у заходах, колегам по кафедрі психології освіти і по лабораторії педагогіки і психології вищої школи – за неупереджене й конструктивне обговорення дослідницьких матеріалів, рецензентам – за цінні рекомендації щодо вдосконалення змісту і форми; адміністрації університету – за сприятливі для наукового пошуку умови.

Розділ 1. Поняття та вікові особливості конфліктності майбутніх учителів

1.1. Психологічний зміст поняття конфліктності

Зростання кількості конфліктів у суспільстві, в установах та організаціях, зокрема у системі вищої освіти, а також відсутність цілісної системи психологічного супроводу управління конфліктами зумовлює актуальність дослідження проблеми конфліктності на різних рівнях її прояву – особистості, групи, суспільства.

Вирішення питань нормалізації конфліктності особистості спрямоване на її перехід від біологічно детермінованих і слабо контрольованих форм конфліктної поведінки до соціально зумовлених. У контексті фахової підготовки майбутніх учителів це дозволяє актуалізувати важливий чинник професіоналізації, що полягає у зростанні в їх поведінковому репертуарі частки соціально й морально прийнятних способів професійного реагування на конфліктогени, у посиленні конструктивних функцій конфліктності, які сприятливо позначаються на успішності педагогічної праці.

Вихідним етапом у нашому дослідженні є визначення поняття конфліктності, що відкриває можливість подальшого теоретико-емпіричного вивчення різних його аспектів у студентів педагогічних спеціальностей (проявів у міжособистісних конфліктах, психологічних чинників, складових конструктивної конфліктності, особливостей конфліктологічної підготовки).

Основними *дослідницькими методами* для з'ясування сутності поняття конфліктності слугували: аналіз, узагальнення, систематизація масиву відповідних наукових розвідок.

Як свідчить проведений аналіз наукових праць, термін «конфліктність» вживається різними авторами стосовно особистості, взаємин, як показник соціально-психологічного клімату групи, явище, що характеризує якість спілкування, співдіяльності, менеджменту, стан суспільства у цілому. Всі виокремлені значення пов'язані між собою складними переходами й

досліджуються як психологами, так і представниками інших наук, передовсім, педагогіки, соціології, політології.

Розглянемо основні пояснення цього поняття, сформовані у психології, серед яких ми вирізняємо звужені й розширені тлумачення.

У *звуженому тлумаченні* конфліктність розглядається на рівні особистості як її інтегративна властивість, симптомокомплекс компонентів, що виявляється у потребі пошуку конфліктних ситуацій (М.М.Кашапов, Н.І.Добіна [9]). Конфліктність зумовлює «психічну активність особистості, такі емоції, думки, мислення, наміри, установки тощо, що спонукають її до конфліктної поведінки, визначаючи тим самим її схильність до конфліктної поведінки» (Т.Ю.Ульянова [19, с. 47]).

Під конфліктністю особистості розуміють також психологічну схильність до *сприймання* ситуації як конфліктної та до реалізації конфліктної поведінки у міжособистісній взаємодії (Т.В.Черняєва [21]).

Конфліктність у значенні властивості особистості являє собою континуум, обмежений полюсами мінімального і максимального ступенів вираження.

У *розширеному тлумаченні* конфліктність виступає як зовнішньо-внутрішнє утворення (А.Я. Анцупов, А.І. Шипілов [1]), тобто як ступінь готовності особистості до розвитку і вирішення проблемних ситуацій соціальної взаємодії шляхом конфліктів, а також як відносну частоту участі людини у реальних конфліктах у порівнянні з іншими людьми. Конфліктність можна також тлумачити як наявність у процесі спілкування соціально-психологічних факторів (конфліктогенів), що спроможні викликати в особистості такий тип реагування на їх вплив, як конфлікт.

Конфліктність особистості у розширеному розумінні визначається інтеграцією трьох складових, а саме: екстраіндивідуальної (сприймання конфліктності особистості навколишніми); індивідуальної (властивості особистості, що сприяють прояву різних форм її конфліктності); метаіндивідуальної (вплив конфліктності особистості на інших суб'єктів).

Вирізняють варіанти відповідності між внутрішнім (суб'єктивним) і зовнішнім (об'єктивним) у конфліктній ситуації, а саме: адекватно сприйнятий конфлікт; неадекватно сприйнятий; не усвідомлений конфлікт; хибний конфлікт, коли об'єктивна ситуація відсутня, але сторони сприймають свої взаємини як конфліктні (Г.В.Ложкін, Н.І.Пов'якель) [11, с. 48].

Н.В.Грішина наводить експериментальні підтвердження на користь зв'язку конфліктності з рівнем розвитку групи. У групах низького рівня поняття «конфлікт» асоціюється з сильним емоційним навантаженням, а конфліктна поведінка виходить за межі соціальної норми [6, с. 140].

Деякі чинники загострення конфліктності взаємин відзначаються етнокультурною своєрідністю. Те, що в одній культурі сприймається у процесі спілкування як належне, в іншій може викликати обурення і невдоволення. Якщо у скандинавських народів вважається нормою досить значна дистанція між комунікантами, то у народів Південної Америки ця відстань уже викликає неприємні враження у партнерів. Якщо у мусульманських народів закрите обличчя жінки сприймається як належна манера поведінки, то у європейських жителів це вже викликає протест.

Слід зауважити, що обидва тлумачення конфліктності (звужене та розширене) по суті описують одне й те ж явище, але зосереджуються на різних його аспектах. Поряд з тим, що сама людина впливає на рівень конфліктності соціальної групи, зовнішні впливи на особистість (з боку родичів, батьків, менеджера, колег, сусідів тощо) спроможні провокувати її конфліктні прояви. Так, конфліктність, що знаходить своє вираження у поведінці особистості, створює у навколишніх враження відсутності взаєморозуміння із нею, породжує комунікативну рефлексію з негативним змістом («він мене не поважає, недооцінює, ігнорує...» тощо), викликає емоційну напругу (тривогу, страх, очікування неприємностей, «бойову готовність»), а також несприятливий прогноз щодо успішності їх співпраці. Однак реакція навколишніх на таку конфліктну поведінку може бути

неоднозначною і лише за певних умов призводить до початку відкритого протистояння. Іноді навіть відверто конфліктна поведінка, оцінювана такою більшістю навколишніх, у взаєминах конкретних людей конфлікту не викликає. Ця ситуація зображена у казці Г.Х.Андерсена «Що не зробить старий – все гаразд!» (додаток А.1). І – навпаки – дії, які, на думку більшості, не повинні викликати конфлікту, у певному випадку можуть їх спровокувати. Залежить це не лише від рівня конфліктності та індивідуально-типологічних її особливостей, а також і від індивідуального досвіду взаємин, історії та актуального стану їх розвитку. Прикладом подібного випадку може бути історія взаємин, зображена в оповіданні А.П.Чехова «Людина у футлярі» (додаток А.2).

Отже, конфліктність у психології прийнято розуміти або як суто особистісну властивість, або як зовнішньо-внутрішнє утворення, притаманне процесові спілкування й взаємодії між людьми.

Ще одним аспектом у дослідженнях конфліктності є виявлення її значення. Дослідники звертають увагу на неоднозначну оцінку ролі конфліктності для самої особистості та для навколишніх. Зокрема, значення конфліктності має як деструктивну, так і конструктивну сторони. Деструктивна сторона конфліктності зумовлена нездатністю особистості прийняти погляди опонента та знайти обопільне конструктивне рішення, яке могло б попередити перехід конфліктної ситуації у відкрите протистояння. Конструктивний аспект конфліктності виявляється в актуалізації соціальної мужності особистості, її здатності сміливо ставити проблеми, що сприяє вдосконаленню стосунків, розвитку соціальних груп (М.М. Кашапов, Н.І.Добіна) [9].

Оціночний зміст має й поділ конфліктності на три основних типи: гармонійну (конфліктостійкість), агармонійну активну, агармонійну пасивну (І.Н.Свириденко) [17].

Співвідношення конструктивної і деструктивної сторін змінюється у процесі розвитку конфліктності особистості, що проходить низку етапів, а

саме деструктивний, конформний та конструктивний (Н.А.Дзараєва) [7]. На деструктивному етапі розвитку конфліктності особистість не володіє уявленнями про ефективні способи подолання проблем, у неї посилюються негативні переживання, небажання рахуватись з інтересами навколишніх, прагнення дискредитувати опонента, змусити його до вигідного собі рішення.

Конформний етап розвитку конфліктності передбачає наявність недостатньо дієвої системи знань про конфлікти, які не дозволяють аналізувати та прогнозувати конфлікт. На цьому етапі людині властива емоційна нестабільність, що залежить від думки більшості та особливостей ситуації, відсутність впевненості у можливості врегулювати конфлікт, пошук формального його залагодження.

Конструктивний етап конфліктності характеризується спроможністю особистості до аналізу й управління конфліктами, здатністю до емоційної саморегуляції, впевненістю у можливості знайти порозуміння, вирішити проблеми, що виникли у взаєминах. Тобто на цьому етапі особистість набуває конфліктної компетентності, яка визначається сформованим когнітивним компонентом і креативністю (М.В.Башкін) [2].

Окрема частина досліджень виявляє соціально-психологічні чинники конфліктності, зосереджуючи увагу на тих з них, що спричиняють загострення проявів конфліктності у міжособистісних взаєминах. Встановлено низку властивостей особистості різного рівня (темпераменту, досвіду, спрямованості тощо), що корелюють із її схильністю до конфліктів. Зокрема, студенти з високою конфліктністю відзначаються екстраверсією, високим рівнем емоційної збудливості, високим темпом реакцій, високою активністю. Студенти з низькою конфліктністю характеризуються інтроверсією, хорошим емоційним самоконтролем, порівняно меншою активністю (Т.В.Черняєва [21]). Найбільше конструктивних елементів спостерігається у конфліктності студентів з високим соціометричним статусом, що зумовлює їх найкращі адаптаційні здібності. У студентів з

низьким соціометричним статусом конфліктність носить переважно деструктивний характер, зумовлюючи їх соціально-психологічну дезадаптацію (М.М. Кашапов, Н.І.Добіна) [9].

Ю.П. Черненко [20] з'ясував залежність конфліктності вчителів від властивостей їх когнітивного стилю. Найбільш конфліктними виявились педагоги, для когнітивного стилю яких одночасно притаманні ознаки полнезалежності, імпульсивності, когнітивної простоти.

Конфліктність корелює із рівнем зрілості особистості (І.М.Свириденко) [17]. Зростання зрілості особистості супроводжується зниженням її конфліктності, зростанням конфліктостійкості й конфліктної компетентності.

Конфліктостійкість (як антипод конфліктності) передбачає внутрішній локус контролю, соціоцентричну мотивацію, осмислений підхід до природи конфлікту, прагнення до морально цінного результату залагодження конфлікту (М.В. Башкін [2], І.М.Свириденко [17]).

Досліджено (А.В.Романова [16]), що конфліктність може бути спровокованою низкою особливостей самопрезентації особистості. Зокрема, це така візуальна самоподача, яка не відповідає статусно-рольовим очікуванням навколишніх. У останніх виникають і посилюються негативні тенденції у ставленні до суб'єкта, зростає їх схильність до звинувачень й самозахисту («Хто він такий, що так поводитьсь?» «Чим він так пишається?» «Чому він так зверхньо вітається?» «Що він собі дозволяє?» тощо). Різновиди домінуючої стратегії візуальної самоподачі особистості – самоконструювання та задобрювання – також вказують на певні рівні конфліктності. Так, стратегія самоконструювання позитивно корелює з високою конфліктністю, відмовою від компромісів, низькими рівнями соціальної адаптації та пристосування. Натомість, тактика задобрювання позитивно корелює з низькою конфліктністю, схильністю до компромісів, високим рівнем соціальної адаптації та пристосування.

Найменш конфліктними є особистості, що відзначаються комунікативною компетентністю та рефлексивністю. Найбільш

конфліктними – особи з низькою комунікативною компетентністю та рефлексивністю, а також з високою компетентністю і низькою рефлексивністю.

Серед психологічних чинників конфліктності вирізняють індивідуально-психологічні та комунікативні. До перших відносять такі, як: переоцінка своїх можливостей і здібностей, консерватизм мислення, поглядів, переконань, поганий настрій. До комунікативних – прагнення домінувати, брак тактовності, надмірні “принциповість”, прямолінійність, наполегливість, критичність у стосунках (С.Ніколаєнко) [12, с. 182].

Як уважає М.І.Пірен [13], існує значна кількість комбінацій особистісних рис, які утворюють різноманітні типи конфліктогенної особистості, а саме: агресивісти (постійно чіпляються до оточуючих, висловлюючи їм свої уїдливі зауваження, непомірно дратуються, коли їх ігнорують); скаржники (завжди на когось або на щось скаржаться, але не беруть на себе відповідальності за проблеми); мовчуни (тримають свої міркування при собі і цим ставлять оточуючих у складне становище, бо їм важко здогадатись, про що насправді думають і чого бажають їхні партнери по спілкуванню); надто поступливі (завжди погоджуються з усім і обіцяють підтримку, проте слова в них розходяться з ділом); песимісти (у будь-якій справі передбачають невдачу, на різні пропозиції з легкістю відповідають “ні” і відчують сильне занепокоєння, з чимось погодившись); нерішучі (бояться помилитись, якомога довше не приймають рішення, що залежить від них, аж поки потреба у ньому не відпадає); всезнайки (своєю начебто обізнаністю вводять навколишніх в оману).

Т.Ю.Ульянова [19] виокремила три типи конфліктності, а саме: емоційний, когнітивний, поведінковий. Представникам емоційного типу конфліктності властиві запальність, роздратованість, знижена саморегуляція психічних станів, висока тривожність, чутливість, вразливість, збудливість. Вони гостро реагують на прояви грубого ставлення з боку навколишніх, що виводить їх із рівноваги і знижує їх працездатність. Їм важко знайти вихід зі

складних ситуацій, долати будь-які труднощі і перешкоди.

Люди з когнітивним типом конфліктності особливо невпевнені, постійно сумніваються, коливаються при здійсненні вибору чи ухваленні рішення. Однак коли потрібно обстоювати свою думку, вони поведуться егоцентрично, авторитарно, домінантно. Мають знижену працездатність, будь-яка діяльність дається їм важко, вони відчують надмірне психічне напруження, швидко стомлюються. Натомість приємні переживання таким людям приносить демонстрація своєї влади, що змушує страждати близьких людей, вони часто поведуться як холодні, байдужі, злісні й жорстокі.

Особи із поведінковим типом конфліктності відзначаються нервозністю, роздратованістю, гостро переживають свій неуспіх із демонстрацією ворожості й звинувачень доколишніх, погано переносять ситуації невизначеності, легко губляться, впадають у відчай. Їм притаманна спонтанна і реактивна агресивність, поганий самоконтроль й висока імпульсивність; у спілкуванні скуті, воліють до вузького кола старих, перевірених друзів.

Проведений вище аналіз дозволяє узагальнити напрацьовані різними дослідниками матеріали щодо конфліктності з метою уточнення й систематизації різних параметрів психологічного змісту цього явища, що закладає основи для подальшого його вивчення (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Психологічний зміст поняття конфліктності

Параметри конфліктності	Зміст параметру	Дослідження параметру
Сфера локалізації	– Особистість – Міжособистісні взаємини	М.М.Кашапов Н.І.Добіна Т.Ю.Ульянова А.Я. Анцупов А.І. Шипілов Н.В.Грішина
Складові	– Екстраіндивідуальна – Індивідуальна – Метаіндивідуальна	А.Я. Анцупов А.І. Шипілов
Рівні	– Біологічний - індивід (темперамент) – Психічних процесів (емоційні реакції,	О.В.Зайцева

	<ul style="list-style-type: none"> увага, сприймання, уява, мислення, пам'ять) – Досвіду конфліктної взаємодії (прийоми, тактики, компетентність) – Спрямованості (переконання, самооцінка, моральний розвиток, ідеали, соціальні ролі) 	
Сторони	<ul style="list-style-type: none"> – Конструктивна – Деструктивна 	М.М.Кашапов, Н.І. Добіна
Типи	<ul style="list-style-type: none"> – Активна і пасивна конфліктність, конфліктостійкість – Агресивісти, скаржники, мовчуни, поступливі, песимісти, нерішучі, всезнайки – Емоційний, когнітивний, поведінковий типи 	І.М.Свириденко, М.І.Пірен Т.Ю.Ульянова
Етапи розвитку	<ul style="list-style-type: none"> – Деструктивний – Конформний – Конструктивний = конфліктна компетентність 	Н.А.Дзараєва
Психологічні чинники	<ul style="list-style-type: none"> – Індивідуально-типологічні властивості – Когнітивний стиль – Самопрезентація особистості – Соціометричний статус – Зрілість особистості – Локус контролю, креативність, моральний розвиток 	М.В.Башкін Н.І.Добіна А.В.Романова І.М.Свириденко Т.Ю.Ульянова Ю.П.Черненко Т.В.Черняєва
Конфліктогенні комунікативні якості особистості (соціально-психологічні чинники)	<ul style="list-style-type: none"> – прагнення домінувати, брак тактовності, надмірні “принциповість”, пряmolінійність, наполегливість, критичність у стосунках – несправедливість – невиконання обов'язків – негідне поводження – прояви улесливості та прагнення здобути привілеї – недобррозичливість і ворожість, корисливість та жадібність; – закритість, самозакоханість. 	Л.В.Клочек С.Ніколаєнко

Розглянуті варіанти тлумачень конфліктності ставлять завдання розроблення такого означення, в якому б інтеграція внутрішніх та зовнішніх її складових виступала більш виразною.

Отже, ми пропонуємо розглядати конфліктність як різнорівневе та інтегральне об'єктивно-суб'єктивне утворення, що зумовлене певними властивостями особистості, які проявляються у її спілкуванні, взаємодії, взаєминах з навколишніми як бурхливий та емоційно гострий тип реагування на конфліктогени у формі конфлікту.

Підкреслимо, що конфліктність (певного рівня й типу) є неодмінною властивістю особистості й міжособистісних взаємин, що відіграє як позитивну, так і негативну роль для їх актуального стану й розвитку.

Питання нормалізації конфліктності особистості вирішується у площині її соціалізації, тобто переходу від біологічно зумовлених і слабо контрольованих форм конфліктної поведінки до конфліктно компетентної, що передбачає зростання в поведінковому репертуарі майбутніх учителів частки соціально і морально прийнятних форм реагування на конфліктогени, посилення конструктивної складової конфліктності.

1.2. Динаміка суперечностей як джерела конфліктності студентів упродовж їх навчання у закладі вищої освіти

Явище конфліктності особистості не є константою, а має свою динаміку, змінюється у різні періоди життя й розвитку особистості. Відомо, що конфліктність особистості підвищується у перехідні (кризові) вікові періоди (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, Е.Еріксон), коли постає потреба в адаптації особистості до нової соціальної ситуації розвитку.

Конфліктний перебіг кризи пов'язаний із загостренням суперечностей розвитку, що особливо виразно показано в епігенетичній теорії Е.Еріксона [8]. Криза має закономірний характер і відображає подолання суперечностей розвитку, притаманних попередній його фазі. Життєвий цикл людини складається, за Е.Еріксоном, з восьми фаз, кожна з яких має свої специфічні задачі і може завершуватися сприятливо (у разі подолання основних суперечностей) – або ні – для подальшого розвитку. Період ранньої зрілості, до якого належать студенти, містить, за Е.Еріксоном, головну суперечність між співпрацею і відчуженням (ізоляцією). В особистості з'являється потреба і здатність до інтимного психологічного контакту з іншою людиною, зокрема й до сексуальної близькості. Найбільш значущими особами виступають друзі. За несприятливих умов розвитку у молодій людині виникають почуття ізоляції та самотності.

Сучасні психологи також відзначають кризовий характер студентського віку (від 18 до 23-25 років), коли особистість перебуває у стані так званої «кризи входження в дорослість» (Л.Г.Подоляк і В.І.Юрченко [14, с.50], В.Поліщук [15, с.37]). Серед суперечностей студентського віку особливо важливу роль відіграє криза ідентичності, на основі якої закладається професійне «Я» (О.Ф.Бондаренко [3], Е.Еріксон [8], Л.Г.Подоляк і В.І.Юрченко [14, с.52]). Внаслідок цього професійне самовизначення студента ще не є завершеним, остаточним і безповоротним. Воно не пройшло перевірки життям, можливою є зміна професії, що викликає у студента переживання сумнівів, невпевненості, очікування.

Вікова криза відзначається різкими й суттєвими психологічними зрушеннями та змінами особистості, розвиток якої набуває бурхливого і стрімкого характеру. В умовах перебування поза своєю родиною, коли студент повинен самостійно організувати власну життєдіяльність, особливо помітними стають прояви інфантилізму й побутової беспорядності. Зниження родинного контролю та отримання «свободи» іноді призводить до пияцтва, сексуальної розпусти, вживання наркотиків, що негативно позначається на стосунках з наволишніми.

Часті невдачі, без яких є неможливим оволодіння новою діяльністю (своєю професією), спричиняють у студентів негативні переживання та емоційні стани (фрустрацію, хвилювання, тривожність, незадоволеність собою, відчуття некомпетентності, безпомічності). Притаманний молодим людям критицизм, скепсис у поєднанні з ідеалізмом й романтичністю посилюють внутрішню конфліктність, психологічну суперечливість переживань (О.Ф.Бондаренко [3, с. 256]).

Ще одним чинником посилення конфліктності є зростання негативних конкурентних стосунків між студентами (Н.А.Голярдик [5]).

Посилення конфліктності студентів засвідчують емпіричні дослідження. Так, за даними О.О. Стахової і Н.С.Українець [18], 50%

студентів відрізняється середнім рівнем конфліктності, 40% – високим і лише 10% низьким рівнями конфліктності. Найбільш успішними у взаєминах є студенти із середнім рівнем конфліктності. Ані низький, ані високий рівні не забезпечують бажаних взаємин.

Разом з тим, слід враховувати, що соціально-психологічні властивості студента детерміновані не лише віком, але й його соціально-професійним становищем. На цьому етапі людина вже є цілком дорослою як у біологічному, так і в соціальному плані. Вона, передусім, є суб'єктом трудової діяльності (освіта на цьому етапі вже не загальна, а професійна, і її можна розглядати як особливий різновид праці). Молода людина вступила до закладу вищої освіти, що зумовлює нову соціальну ситуацію, головною прикметою якої є початок професіоналізації особистості, яка також містить характерні суперечності.

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку України, як зазначає М.А. Володченко, «професіоналізація майбутніх фахівців за традиційними канонами породжує конфліктну ситуацію» [4, с. 26]. Виникає суперечність між формуванням вузького професіонала і його здатністю до адаптації та професійної мобільності згідно з вимогами сучасного ринку праці.

Узагальнюючи попередньо наведені дані, погоджуємось із твердженням Л.Г. Подоляк та В.І. Юрченко про те, що студенти перебувають у конфліктогенному стані, який посилюється їх невисоким соціальним статусом, недостатнім життєвим досвідом, не адаптованістю [14]. Подолання кризових проявів в особистості студента відбуваються лише за умови позитивної динаміки психологічної суперечливості його професійного розвитку. Відтак у вивченні проблеми конфліктності одним із завдань постає розкриття основних суперечностей професіоналізації студентів упродовж їх навчання у закладі вищої освіти.

Конфліктність особистості студента пов'язана, передовсім, з процесом професіоналізації, віддзеркалюючи притаманні цьому процесу суперечності та їх зміни протягом навчання у ЗВО.

Ми виходимо з того, що конфліктність особистості студента у процесі професіоналізації своїм джерелом має суперечність між індивідуальним шляхом входження студента у професію та загальними вимогами до професіоналізації його особистості у суспільному середовищі. Цей конфлікт у динаміці свого виникнення і конструктивного вирішення відіграє наступні важливі функції:

1. Виступає психологічним механізмом появи новоутворень професійного розвитку студентів, визначає їх поведінку під час вирішальних моментів у його проходженні;
2. Зумовлює позитивну емоційну тональність процесу професіоналізації, задоволеність студента своїми здобутками у фаховій підготовці;
3. Спричиняє позитивні очікування завершення навчання та початку самостійної трудової діяльності;
4. Слугує важливою психологічною умовою індивідуальної своєрідності процесу професіоналізації, розвитку його креативної складової.

Натомість відсутність конструктивного вирішення внутрішніх суперечностей студентів викликає низку перешкод для їх успішної професіоналізації. Йдеться про погіршення мотивації оволодіння професією, зниження якості професійно орієнтованих знань, умінь та навичок; появу байдужості або негативних переживань, пов'язаних з професійною підготовкою та з очікуванням самостійної трудової діяльності.

У загальному масиві суперечностей входження у професію ми виокремили мотиваційні, когнітивні й рольові суперечності.

Мотиваційні суперечності входження у професію виникають з приводу правильності прийнятого рішення обрати дану професію, вступити до певного закладу вищої освіти, інтересу до обраної професійної діяльності, до процесу оволодіння нею, задоволеності своїми академічними успіхами,

станом своєї самооцінки.

Когнітивні суперечності стосуються пізнавальної сфери студентів, структури їх знань, самооцінки рівня володіння професійними компетентностями, розходження між знаннями і вміннями, між теоретичною і практичною підготовкою.

Рольові суперечності розкриваються через засвоєння професійної ролі педагога, усвідомлення себе в ролі вчителя, привабливість іміджу вчителя, його соціального статусу, матеріальної винагороди, кроки, які здійснює студент, щоб засвоїти роль вчителя.

З метою емпіричного дослідження рівня суперечностей студентів на різних етапах їх професіоналізації у ЗВО було проведено анкетування. Розроблена нами анкета «Діагностика суперечностей входження у професію» включала 24 твердження, які стосуються мотиваційних, когнітивних та рольових (по 8 до кожного різновиду) суперечностей між індивідуальним шляхом входження студента у професію та загальними вимогами до професіоналізації його особистості у суспільному середовищі (додаток Б). Студенту пропонувалось оцінити кожне твердження з погляду того, наскільки воно властиве особисто для нього. Оцінка мала п'ять рівнів: зовсім не властиве (1 бал), властиве певною мірою (2 бали), властиве на середньому рівні (3 бали), проявляється досить сильно (4 бали), проявляється повною мірою (5 балів).

Було опитано 126 здобувачів ОС «Бакалавр» галузей знань 012 Дошкільна освіта і 014 Середня освіта за предметними спеціалізаціями (філологія, фізика і математика) першого (41 особа), третього (43 особи) і четвертого (42 особи) курсів. Кількісні результати щодо рівня суперечностей студентів висвітлює табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Розподіл середніх оцінок студентами рівня суперечностей на різних етапах професіоналізації (у балах)

Етап	Різновид суперечностей	Загальний
------	------------------------	-----------

професіоналізації	мотиваційні	когнітивні	рольові	рівень
Перший курс – початковий етап	3,2	3,5	1,3	2,7
Третій курс – основний етап	2,9	2,1	2,1	2,4
Четвертий курс – завершальний етап	2,5	4,1	4,3	3,6
Процес професіоналізації в цілому	2,9	3,2	2,6	2,9

Як свідчать дані табл. 1.2, студентам першого курсу найбільшою мірою притаманні когнітивні суперечності (3,5 балів), дещо менше – мотиваційні (3,2 бали), а найменш вираженими є рольові суперечності (1,3 бали). Відтак першокурсники мало замислюються над своєю відповідністю вимогам професійної ролі педагога. Більше їх турбує брак і нечіткість професійних знань, невпевненість у тому, що ці знання вдасться використати на практиці. Значна частина студентів першого курсу сумнівається у правильності обрання професії й ЗВО, не задоволені своїми навчальними успіхами.

На третьому курсі, коли студенти вже мають досить глибокі теоретичні знання з обраної професії, а також отримують початкову практичну підготовку, розподіл рівня конфліктності змінюється. Дещо знижується напруженість мотиваційних суперечностей (з 3,2 до 2,9 балів), що свідчить про зменшення сумнівів з приводу правильності професійного вибору, а також тенденцій до зміни обраного шляху. Помітно послаблюються когнітивні конфлікти (з 3,5 до 2,1 балів). Натомість напруженість рольових конфліктів зростає (з 1,3 до 2,1 балів).

Поглиблення практичної складової у підготовці фахівця на четвертому курсі призводить до ще більшого зростання когнітивних (4,1 бал) та рольових суперечностей (середня оцінка 4,3 бали), до певного зменшення мотиваційних (2,5 балів).

Щодо динаміки у співвідношенні різних видів суперечностей зауважимо, що у процесі професіоналізації напруженість мотиваційних

суперечностей спадає, а рольових – зростає. Когнітивні суперечності особливо сильно проявляються на початковому та на завершальному етапах професіоналізації.

Найбільший ступінь суперечностей виявляється на завершальному етапі фахової підготовки (3,6 бали). На основному етапі він дещо знижується. У цілому ступінь суперечностей оцінюється студентами на рівні ледь вище середнього (2,9 бали з 5 можливих).

Встановлену динаміку ми пояснюємо наступними обставинами. На першому курсі, коли професійний вибір молодого людиною здійснено, вона розпочала навчання у закладі вищої освіти, у неї найбільш виразно актуалізуються когнітивні та мотиваційні суперечності, меншою мірою – рольові. Когнітивні суперечності пов'язані зі значним обсягом нової інформації про професію, з отриманням знань, які багато у чому не лише доповнюють, але й суперечать попереднім уявленням молодих людей про обрану професію. Якщо попередні уявлення були схематичними, поверховими, то лавина інформації викликає у студентів враження неочікуваної складності обраної професії, раптової появи труднощів та перешкод, які вимагають зусиль, докладати які студенти виявляються неготовими. У них виникає враження дезінформованості, образа на навколишніх (насамперед, батьків), які, на їх думку, неправильно розкрили сутність професії, не попередили про складності.

Протягом всього періоду професіоналізації у ЗВО мотиваційний конфлікт дещо знижує свою напруженість, але студента не полишають сумніви з приводу правильності зробленого професійного вибору, розгляд можливостей зміни обраного шляху, пов'язаних із невпевненістю в отриманні місця роботи за фахом.

На четвертому курсі при перших спробах зайнятись безпосередньою професійною діяльністю (як правило, під час проходження виробничих практик) помітно зростає напруженість конфліктів когнітивних і рольових. Необхідність практичного використання отриманих раніше теоретичних

знань виявляє прогалини та недоліки у їх засвоєнні, актуалізує потребу студента в їх поповненні, а також у глибшому осмисленні та навіть і переосмисленні. Це стає підґрунтям когнітивних суперечностей. Загострення рольових суперечностей зумовлюється тим, що молоді люди фактично виконують роль вчителя під час виробничих практик, що піддається оцінкам вчителів та методистів. Це актуалізує рефлексивне ставлення студентів до своєї зовнішності, поведінки, у них загострюються переживання з приводу своєї відповідності вимогам педагогічної професії. Крім того, під час виробничих практик молодій людині доводиться узгоджувати між собою ролі студента і працівника, водночас виконувати завдання у закладах освіти, що є базою практики, і вимоги закладу вищої освіти.

Входження у нову професію невідворотно веде до перших невдач, прорахунків, помилок. Всі ці перешкоди викликають роздуми юнаків про свою невідповідність професійній ролі, сумніви з приводу своїх здібностей виконувати її вимоги, відбувається стрімке зниження самооцінки й самоповаги. Додається утворення власних сімей і поява маленьких дітей, що значно ускладнює навчання. Як наслідок – загострюються рольові суперечності, виникає міжрольовий конфлікт.

Встановлення динаміки суперечностей на різних етапах процесу професіоналізації студентської молоді має виразне практичне значення, розкриває запити студентської молоді до соціально-психологічного супроводу їх фахової підготовки. Зокрема, перші етапи професіоналізації потребують роботи викладачів у напрямку конструктивного вирішення, насамперед, когнітивних та мотиваційних суперечностей, які найбільш сильно турбують студентів. Доцільним є організація та проведення бесід, дискусій, обговорень стосовно обраної професії, під час яких студенти могли б висловити власну думку, ширше розкрити свої уявлення про майбутню професію, а викладач мав би змогу ці уявлення коригувати, переконувати у позитивних сторонах обраної студентом професії, знижуючи його сумніви у цьому. Важливо підвищити самооцінку студента, його впевненість у тому,

що він успішно подолає всі складності обраної ним професії, досягне кар'єрного зростання і втілення своїх життєвих задумів.

Практична підготовка студента має супроводжуватись, передовсім, роботою викладачів у напрямку допомоги студентам в успішному подоланні когнітивних і рольових суперечностей, пов'язаних з переживаннями некомпетентності, невідповідності, невмілості. Важливо формувати у студентів адекватне ставлення до перших професійних невдач і помилок. Студент не повинен їх боятись і намагатись якомога швидше їх забути. Набагато важливіше добитись того, щоб майбутній фахівець навчився аналізувати свої професійні помилки, радитись з більш досвідченими товаришами і наставниками.

Активізація конструктивного вирішення суперечностей студентів на різних етапах їх професіоналізації залежить і від комунікативної позиції викладачів – наставників майбутніх фахівців. Важливо демонструвати толерантне, делікатне, тактовне ставлення до тих студентів, у кого виникають сумніви з приводу обраної професії, у кого щось не вдається з першого разу. Не зайвою була б і робота з роз'яснення питань практичного використання набутого студентами теоретичного багажу.

Отже, процес професіоналізації відзначається підвищеним рівнем внутрішніх суперечностей студентів, який дещо зростає на початковому і завершальному етапах. За умови конструктивного вирішення мотиваційних, когнітивних, рольових суперечностей конфліктність студентів відіграє важливі позитивні функції у процесі їх професіоналізації.

Висновки до розділу 1

За наслідками дослідження поняття конфліктності та її вікових особливостей у студентів зроблено наступні висновки.

1. Показано, що конфліктність у психології прийнято розуміти або як суто особистісну властивість, або як характеристику процесів спілкування й міжособистісних взаємин.

2. На рівні особистості конфліктність виступає як її інтегративна властивість, континуум, обмежений полюсами мінімального і максимального ступенів вираження, змістом якого є потреба у пошуку конфліктних ситуацій, схильність до сприймання ситуації як конфліктної та до реалізації конфліктної поведінки.

3. Конфліктність у контексті процесу спілкування позначається як готовність особистості до соціальної взаємодії у формі конфліктів, частота участі людини у реальних конфліктах, насиченість процесу спілкування конфліктогенами.

4. Обгрунтовано авторське розуміння конфліктності як різнорівневого та інтегрального об'єктивно-суб'єктивного утворення, що зумовлене певними властивостями особистості, які проявляються у її спілкуванні, взаємодії, взаєминах з навколишніми як бурхливий та емоційно гострий тип реагування на конфліктогени у формі конфлікту. Поряд з тим, що сама людина впливає на рівень конфліктності соціальної групи, зовнішні впливи на особистість спроможні провокувати її конфліктні прояви.

5. Засвідчено, що конфліктність є неодмінною властивістю особистості й міжособистісних взаємин, що відіграє за різних своїх характеристик як позитивну, так і негативну роль для їх актуального стану й розвитку.

6. Психологічна характеристика конфліктності передбачає виявлення таких параметрів, як:

- складові (екстраіндивідуальні, індивідуальні, метаіндивідуальні); рівні (біологічний, психологічний, комунікативний, ціннісний);
- типи (активний і пасивний, або конфліктостійкий; емоційний, когнітивний, поведінковий);
- етапи розвитку (деструктивний, конформний, конструктивний);
- психологічні чинники - індивідуально-типологічні властивості особистості (когнітивний стиль, самопрезентація особистості, соціометричний статус, зрілість особистості, локус контролю, креативність, моральний розвиток; міжособистісні чинники (прагнення

домінувати, брак тактовності, надмірні “принциповість”, прямолінійність, наполегливість, критичність у стосунках, несправедливість, невиконання обов’язків, негідне поводження, прояви улесливості та прагнення здобути привілеї, недобррозичливість і ворожість, корисливість та жадібність; закритість, самозакоханість).

7. Схарактеризовано вікові особливості динаміки конфліктності студентів, що полягають у підвищенні її рівня, зумовленого перебуванням студентів у стані «кризи входження в дорослість» та загостренням суперечностей розвитку і професіоналізації. Прогресивні зміни в особистості студента відбуваються лише за умови позитивної динаміки психологічної суперечливості його професійного розвитку.

8. Професіоналізація майбутніх учителів у своєму процесі проходить низку суперечностей, які посилюють конфліктність студентів. Вирішення проблем нормалізації останньої слугує чинником, що допомагає студентам успішно долати посталі перед ними суперечності й сприяє їх професіоналізації.

9. Виокремлено мотиваційні (з приводу правильності вибору професії, зацікавленості нею), когнітивні (навчально-пізнавальна діяльність, структура знань), рольові (засвоєння професійної ролі педагога) суперечності як джерело конфліктності студентів.

10. Показано в емпіричному дослідженні, що у процесі професіоналізації напруженість мотиваційних суперечностей спадає, а рольових – зростає. Когнітивні суперечності особливо сильно проявляються на початковому та на завершальному етапах професіоналізації. Загальний рівень суперечностей протягом навчання у ЗВО оцінюється студентами як ледь вищий за середній. Пік у рівні суперечностей припадає на завершальний етап фахової підготовки. На основному етапі він дещо знижується.

11. Надано рекомендації щодо соціально-психологічного супроводу фахової підготовки майбутніх учителів з урахуванням динаміки суперечностей на різних етапах процесу їх професіоналізації.

Список використаних джерел до розділу 1

1. Анцупов, А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. СПб.: Питер, 2006. 528 с.
2. Башкин М.В. Конфликтная компетентность личности. Дис. канд. психол. наук : 19.00.05 : Социальная психология. Ярославль, 2009. 242 с.
3. Бондаренко О.Ф. Основы психологии. Учебник. Київ. Освіта України. 2009. 328 с.
4. Володченко М.А. Професіоналізація сучасних студентів як конфліктна ситуація. Профорієнтація: стан і перспективи розвитку: зб. матер. Х ювілейних Всеукраїнських психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті доктора педагогічних наук, професора Федоришина Бориса Олексійовича / за ред. Н. В. Павлик. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2020. С. 24-27.
5. Голярдик Н.А. Практичні рекомендації щодо психологічної підтримки студентів, які потерпають від негативної конкурентної поведінки у студентському довіллі. Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки. № 1. 2015. С. 43-55.
6. Гришина Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
7. Дзараева Н.А. Воспитание дисциплинированности у студентов 1-2 курсов медицинского вуза в педагогическом процессе как фактор формирования их конфликтной компетентности. Дис... канд. педагог. наук : 13.00.01 : Общая педагогика, история педагогики и образования. Пермь, 2003. 235 с.
8. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Ленато, АСТ, 1996. 592 с.
9. Кашапов М.М., Добина Н.И. Психологическая структура конфликтности студентов с разным социометрическим статусом. Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия: Гуманитарные науки, 2011. № 1. С. 98-103.

10. Ключек Л.В. Ціннісно-діалогічна парадигма розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. № 6 (51). С. 172-182.
11. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта. Киев: МАУП, 2002. 256 с.
12. Ніколаєнко С. Соціально-психологічні особливості міжособистісних конфліктів у колективі. Світогляд – Філософія – Релігія. Збірник наукових праць. 2014. Випуск 7. С. 177-188.
13. Пірен М.І. Конфліктологія. Київ: Академія, 2007. 452 с
14. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Підручник. 2-е вид. К.: Каравела. 2008. 352 с.
15. Поліщук В. Від кризи 7 років до кризи входження в дорослість : монографія. Суми : Університетська книга, 2019. 142 с.
16. Романова А.В. Индивидуально-психологические особенности людей с различным уровнем конфликтности в общении. Психология общения 2000: проблемы и перспективы: Тез. докл. Междунар. научн. конф. 25-27 октября 2000 г. Москва, 2000. С. 251.
17. Свириденко И.Н. Конфликтность личности с разными уровнями зрелости. Дис. ...канд. психол. наук : 19.00.01 : Общая психология, психология личности, история психологии. Екатеринбург, 2007. 176 с.
18. Стахова О.О., Українець Н.С. Конфлікти у студентському середовищі та шляхи їх запобігання. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://naukam.triada.in.ua/>
19. Ульянова Т. Ю. Співвідношення показників конфліктності з широким спектром рис особистості. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 46–49.
20. Черненко Ю.П. Вплив стильової сфери на конфліктну поведінку

- вчителя. Практична психологія та соціальна робота. 1999. №3. С. 5-8.
21. Черняева Т.В. Конфликтность как учебно-важное качество студентов. Системогенез учебной и профессиональной деятельности: матер. III Всерос. научно-практ. конф. (Ярославль, 9-10 октября 2007г.) / Под ред. Ю.П. Поваренкова. Ярославль: «Канцлер», 2007. С. 264-265.

Розділ 2. Функціональна спрямованість міжособистісного конфлікту серед студентів

2.1. Розвивальне значення міжособистісного конфлікту серед студентів

Світогляд – це та складова свідомості студентів, розвиток якої відбувається особливо інтенсивно. У низці праць встановлено зв'язок конфліктності студентів із віковими особливостями стану сформованості їх свідомості й світогляду (І.Г.Батраченко і О.А.Коновалова [1], О.Ф.Бондаренко [4], Н.І.Пов'якель [35], Н.В. Чепелева, Н.І.Пов'якель [45], В.І.Юрченко [46] та ін.).

Більшість психологів в якості визначальної компоненти у структурі світогляду особистості вирізняє ціннісну систему, що складається з мотивуючих внутрішніх образів – ідеалів, уявлень про моральність, про зразковість, як мету і спрямованість поведінки. Цінності особистості – критерії в осмисленні навколишнього, які детермінують модальність ставлення особистості до явищ та подій її життя (І.Д.Бех [2], М.Й.Боришевський [5], Д.О.Леонт'єв [28] та ін.).

Цінність – глибинний компонент структури особистості, її мотивації, що позначає найбільш значущу для студента сферу дійсності, через яку він реалізує своє „Я”. Не випадково деякі автори пов'язують цінності із сенсом життя. Наприклад, Ю. Козелецький зауважив, що цінності - будь-які матеріальні або ідеальні явища, заради отримання і збереження яких індивід, соціальна група, суспільство докладають зусиль, тобто цінності – це те, заради чого живуть люди [20, с.219].

Водночас, цінності є психічними явищами, зовнішніми корелятами яких є предмети людських уподобань, потягів, бажань, тобто такі факти дійсності, які не залишають людину байдужою, здатні змусити її діяти певним чином (І.Д.Бех [2, с.128]).

Цінності лежать в основі внутрішньої суперечності, що є провідним чинником соціалізації особистості. Йдеться про те, що з одного боку,

цінності віддзеркалюють суспільні пріоритети (мають зовнішній вектор), а, з іншого, вони представляють інтереси особистості (внутрішній вектор). Невідповідність між зовнішнім і внутрішнім векторами в системі цінностей призводить до розходження між знанням норми та реальною поведінкою, що суперечить цим знанням. Таким чином, внаслідок презентованості у цінностях водночас суспільного й особистісного векторів ціннісна система особистості може бути суперечливою і конфліктною, або узгодженою і гармонійною.

Цінності кожної особистості утворюють систему з унікальною ієрархічною структурою. У міжособистісному спілкуванні виявляється міра подібності чи розходжень у системах цінностей людей. Зіткнення протилежних цінностей лежить в основі так званих ціннісних конфліктів, які володіють значним впливом не тільки на долю особистості, але й на стан суспільства загалом. Не випадково сама історія конфліктології бере початок з досліджень зв'язків конфлікту з основоположними цінностями особистості та суспільства у працях соціологів Георга Зіммеля та його послідовника Льюїса Козера. Ними були виявлені наступні закономірності.

- Гострота конфлікту зростає при посиленні його зв'язків із найістотнішими цінностями і проблемами.
- Більш жорстка соціальна структура, в якій розгортається конфлікт, вказує на високу вірогідність того, що виникнення конфлікту пов'язане з основними цінностями і проблемами.
- Чим більш емоційно напруженим є конфлікт, тим вірогідніше його виникнення пов'язане з найістотнішими цінностями і проблемами [20].

На сучасному етапі проблема взаємозв'язку конфліктності й цінностей особистості вирішується по-різному. Одна група досліджень спрямована на вивчення цінностей особистості як чинника в попередженні та розв'язанні міжособистісних конфліктів (А.М.Маковецький, В.І.Коломицев, Є.Ф.Коценко) [22, с. 3-6; с. 41-43]. У цих роботах моральні цінності особистості розглядається як бар'єр на шляху прояву конфліктності у

міжособистісних взаєминах. При цьому недооцінюється конструктивна роль конфліктності, вона вважається негативним явищем, навіть ознакою аморальності й низької духовної культури.

Проте, зауважимо, що відсутність відкритих конфліктів у соціальній групі свідчить як про їх прихованість, так і про ознаки стагнації в розвитку спільності. Як цілком слушно зауважують Г.В.Ложкін і Н.І. Пов'якель, „у групах ..., де відсутні заборони на виявлення емоційного антагонізму між членами групи та типовою є множинність конфліктних ситуацій, руйнівна дія конфлікту зменшується” [30, с. 99]. З огляду на цю обставину, мова повинна йти про культуру поведінки у конфлікті, а не про відсутність конфлікту як безумовний моральний ідеал суспільного співжиття.

В окремих дослідженнях стверджується, що моральні потреби особистості за умов їх незадоволеності (депривації) виступають джерелом глибоких та гострих конфліктів (В.С.Хомик) [22, с. 176-178].

У роботі М.І. Алексєєвої аналізується вплив розвитку особистості на моральний вибір старшокласників у конфлікті. Виявлено, що більшість старшокласників у конфліктних ситуаціях віддають перевагу нормам, які не пов'язані із власною користю. Найвищий відсоток отримала норма „надати допомогу особі, якій загрожує смертельна небезпека, оскільки це – обов'язок особи”. Ця ж норма, але з утилітарним тлумаченням „оскільки можна розраховувати на нагороду” – отримала найнижчу оцінку [22, с. 276]. Автор відзначає, що спрямованість старшокласників на відстоювання моральних цінностей у конфлікті є відмітною віковою особливістю. Для нашої роботи важливо простежити, як ця специфічно вікова особливість, що виникає у старшокласника, продовжує розвиватись на етапі студентського віку.

Особливості конфліктності студентів знайшли висвітлення у роботах М.А. Володченка [6], Е.В. Галицької та Н.А. Донкоглової [7], Н.М.Дорошенко [10], Є.Заколної [12], С.М.Калаур [14], Л.О.Коберник [18], І.А.Коваль [19], М. О. Коць [24], К.М.Лисенко-Гелемб'юк [30], Л.П. Матяш-Заяц [33], Н.І.Мащенко [34] та ін.

Конфліктність особистості студента знаходить вияв у міжособистісних конфліктах, що виникають через суперечності у його взаєминах з найбільш близькими одногрупниками, товаришами, які об'єднані спільною діяльністю. За даними Е.В. Галицької, Н.А. Донкоглової [7], конфлікти у системі «студент - студент» становлять 47,2 % від загальної кількості, а їх основними причинами є: інтелектуальне суперництво (45,9 %), особистісне непорозуміння, заздрість (18,9 %), зверхнє ставлення, вихваляння (18,1 %), прояв егоїзму (9,9 %), інші (7,2 %).

Конфлікти між студентами виникають там, де стикаються різні погляди, манери поведінки; інколи їх живить бажання одержати щось, не підкріплене відповідними можливостями. Міжособистісний конфлікт може також виявлятися як зіткнення людей з різними рисами вдачі, поглядами і цінностями.

Міжособистісний конфлікт виконує ряд функцій у тому середовищі, де він відбувається. Конструктивність функцій конфлікту залежить від культури поведінки його учасників, їх здатності знаходити порозуміння. Прийнято вирізняти такі основні функції конфліктів, як сигнальну, розвивальну, розрядку напруги, інформаційно-пізнавальну, інтеграційну, адаптивну. На думку І.А.Коваль, позитивні функції конфлікту у навчальній діяльності студентів виявляються в тому, що вони поліпшують діяльність як групи (прийняття оптимальних рішень, посилення згуртованості), так і окремих її членів (сприяють критичному ставленню до своєї діяльності, розумінню своїх партнерів) [19, с. 16].

Зауважимо, що це далеко не повний перелік функцій конфліктів, і більшість з них ще залишаються мало дослідженими, загальмовуючи вивільнення позитивного потенціалу конфліктів. Зокрема, вивчення розвивальної функції конфлікту між студентами могло б виявити не лише її специфічно вікові особливості, але й умови, за яких міжособистісний конфлікт слугував би на користь професійній підготовці майбутніх учителів. Відтак, у нашому дослідженні ми намагались з'ясувати, якою є

функціональна природа міжособистісних конфліктів у контексті розвитку особистості студента.

Більшість дослідників погоджуються з твердженням, що цінності відіграють важливу роль у регуляції міжособистісних взаємин на всіх етапах їх розгортання. Починаючи від етапу сприймання міжособистісного конфлікту особистість спирається на певні еталони, якими, без сумніву, слугують відрефлексовані у її свідомості цінності та сформовані на їх основі уявлення про норми взаємин та їх порушення, що й спричиняє конфліктну ситуацію. Простежується тісний зв'язок між проявами конфліктності студента із сформованістю його етичної культури, здатністю спиратись на соціальні цінності у визначенні етичної прийнятності своєї поведінки. Цінності слугують тим усталеним зразком, порівняння з яким дає особистості можливість визначати нормативність конфліктної поведінки власної та навколишніх. Етична оцінка подій, що відбуваються у міжособистісному конфлікті, становить один з найважливіших регуляторів конфліктної поведінки. (Н.В.Грішина [8, с. 282-310]). Відтак, цінностям притаманна не лише функція регуляції, але й значна мотивуюча енергія, що спонукає вирішувати конфліктні ситуації не як завгодно, а соціально прийнятними шляхами й засобами.

У дослідженні М.А. Володченко [6] охарактеризовано уявлення студентів про зв'язок між нормами поведінки у конфлікті та ефективністю його вирішення. За його даними, нормою студенти вважають такі поведінкові прояви, як «висловити своє невдоволення, не підвищуючи голосу; проігнорувати звертання до вас, вийти з приміщення, запропонувати обговорити проблему, відмовитись від пропозиції партнера, не мати з ним більше справ». Нормами, що залежать від ситуації, студенти назвали «висміяти опонента, помститись, показати свою перевагу, підвищити голос, грюкнути дверима, жбурнути що під руку попаде, бити посуд, плакати, зашкодити опоненту, відмовити опоненту у його проханні, відігратись на близьких опонента, осоромити опонента, погрожувати опоненту,

скористатись слабким місцем опонента». Порушеннями норми студенти вважають такі поведінкові прояви, як: «завдати опоненту фізичного каліцтва, обдурити опонента, обізвати опонента за допомогою нецензурних слів, пошкодити майно опонента, поширювати образливі плітки про опонента».

Отримано цікаві дані про те, що значна частина студентів конфліктну поведінку з порушеннями норми оцінює як досить ефективну для вирішення конфлікту. Вважаючи певну конфліктну дію ефективною, студент може використати її навіть, якщо розуміє її невідповідність нормі.

На нашу думку, у вищезгаданій суперечності виявляється розходження між знанням норми і справжньою системою цінностей студента, яка ще не є стабільною, й досить часто студент відступає від соціально заохочуваних цінностей, які ним достатньо ще не відрефлексовані.

Розвиток цінностей особистості на етапі юнацького (студентського) віку досліджено у працях І.Д.Беха [2], М.Й.Боришевського [5], Л.В.Долинської й Н.П.Максимчук [9], І.О. Кучинської [27], Г.К.Радчук [39], Л.В.Романюк [40] та ін.

Завдяки навчанню у студентів стрімко розширюється запас знань, зростає їх системність та узагальненість, відбувається ієрархізація складових свідомості, передовсім системи цінностей. Як відзначає О.Ф.Бондаренко, «...становлення й вироблення світогляду, тобто системи поглядів і оцінок дійсності та свого місця у світі – ось що є стрижневою перспективою особистісного розвитку у ранній юності» [4, с. 261]. Фундаментом (віссю) свідомості людини, що визначає рівень сталості та послідовності її дій і вчинків, спрямованості потреб та інтересів, слугує система цінностей (З.С.Карпенко [16], Л.В.Романюк [40, с. 353]). Враховуючи провідну роль цінностей у структурі свідомості особистості, ми вважали за доцільне використати термін «світоглядно-ціннісної системи особистості».

Світоглядно-ціннісна система студентів є складною та досить ієрархізованою, проте ще не цілком усталеною і впорядкованою, що

актуалізує потребу молодшої людини у перевірці своїх поглядів та у виробленні стійких життєвих орієнтирів. У системі міжособистісних стосунків це виявляється у значній кількості дискусій, суперечок, спорів з приводу найбільш хвилюючих молоді світоглядних питань. Тому, на нашу думку, сформованість світогляду, яку особистість набуває при виході з юнацького віку, включає, з одного боку усталеність його структури, а, з іншого, готовність молодшої людини доводити для інших і для самої себе правомірність та істинність прийнятих нею цінностей (життєвих орієнтирів).

Розвинені цінності та ціннісні орієнтації вважаються головною ознакою зрілості особистості, показником міри її соціальності (Л.В.Романюк [40, с. 353]). Сформована система ціннісних орієнтацій забезпечує гармонію внутрішнього світу особистості, сприяє систематизації її знань, прийняттю соціальних норм поведінки, самоствердженню особистості, реалізації соціальних очікувань (Л.В.Долинська, Н.П.Максимчук [9, с. 12-14]).

На систему цінностей впливає світогляд особистості, весь її попередній досвід, Цінності відображають найбільш важливе у житті, пов'язане із смислотвірними особистісними цілями. Як правило, до таких цінностей належить професійна діяльність людини та сім'я. Для одного смисл роботи полягає в отриманні засобів існування, для іншого – це можливість самореалізації. По-різному розуміється і мета існування сім'ї: заради дітей, кохання, господарства тощо.

Зіткнення цінностей двох опонентів досить часто лежать в основі міжособистісних конфліктів, які отримали назву ціннісних (Н.В.Грішина [8]). Система цінностей зрілої особистості є стійкою, а тому важко й повільно змінюється. Перебудова системи цінностей особистості, як правило, супроводжується кризовими явищами, зламом звичних стереотипів й поглядів. Тому ціннісні конфлікти носять найбільш глибокий характер, їх найважче (а іноді і неможливо) залагодити. В останньому випадку говорять про психологічну несумісність. Ціннісні конфлікти носять стратегічний характер для взаємовідносин, визначають їх перспективу.

Водночас люди з різними цінностями можуть працювати безконфліктно. Конфлікт виникає тоді, коли розбіжності перешкоджають співпраці або виступають приводом тиску один на одного (нав'язування своїх поглядів іншим).

Отже, цінності не лише регулюють та етично мотивують конфліктну поведінку студентів, а виступають типовим предметом їх конфліктів. Такого роду конфлікти дозволяють студентам, що опинились по різні сторони, презентувати свої цінності, спонукають їх шукати аргументи на користь своїх поглядів, доводити важливість своїх цінностей, тобто фактично відстоювати і захищати свою особистісну позицію. З іншого боку, учасники конфлікту мають нагоду сприйняти і зрозуміти цінності своїх товаришів, порівняти їх між собою, виявити нюанси, які були прихованими, від чогось відмовитись, щось прийняти, тобто фактично збагачують, розвивають свою світоглядно-ціннісну систему.

Вищезазначені міркування дають нам підстави стверджувати, що віковою особливістю конфліктів між студентами є їх вплив на розвиток світоглядно-ціннісної системи молодих людей. Подолання ціннісних розбіжностей між студентами передбачає значні зусилля кожного з них, спрямовані на перебудову свого розуміння конфліктної ситуації на основі впорядкування (іноді – перебудови) власної системи цінностей з урахуванням інтересів інших, унаслідок чого зникає сам предмет конфлікту – ціннісні розбіжності, а разом із тим стає більш впорядкованою світоглядно-ціннісна система учасників конфлікту. Така внутрішня робота психологічно дуже складна, часто вимагає допомоги з боку фахівця - психолога, проте саме цей шлях призводить до ефективного формування у студентів світоглядних переконань.

Проведене у підрозділі теоретичне опрацювання питання про розвивальне значення конфліктів між студентами засвідчило важливе значення такого роду явищ міжособистісних взаємин для особистісного становлення майбутніх педагогів, що полягає у вдосконаленні центральної

складової свідомості молодих людей – їх світоглядно-ціннісної сфери. Наступним кроком у дослідженні стало проведення емпіричного дослідження з виявлення особливостей конфліктів між студентами, предметом яких виступають цінності.

2.2.Цінності як предмет конфліктів між студентами

З метою емпіричного вивчення питання, які саме цінності виступають предметом конфліктів серед студентів, нами було проведено дослідження, в якому взяло участь 126 здобувачів ОС «Магістр» напряму підготовки 014 Середня освіта (предметних спеціалізацій „історія”, „біологія”, „філологія”) віком 21-23 роки.

Проведене дослідження виконано за допомогою **методів** контент-аналізу описів конфліктів, наданих студентами; ранжування цінностей, що стали предметом конфліктів; методів математичної статистики (обчислення відсоткових співвідношень).

Пілотне дослідження включало збір описів конфліктів між студентами, які траплялись з ними самими або свідками яких вони були. Попередньо під час занять з психології студентів знайомили з елементарними знаннями про конфлікт (поняття конфлікту, типи, структура, динаміка, варіанти розгортання). Опис конфлікту слід було зробити за певною схемою, що надавало можливість при обробці цих матеріалів співвіднести їх між собою, здійснити кількісну обробку різних складових міжособистісних конфліктів.

Кожен студент надав один опис конфлікту за схемою, в якій містились такі пункти: сторони конфлікту; причина конфлікту; привід конфлікту; мета конфлікту (чого хотіла досягти кожна зі сторін); основні етапи розгортання конфлікту; фінал конфлікту.

Основний етап. На основі наданих студентами 126 описів міжособистісних конфліктів був складений список найбільш частотних цінностей, які виступали їх предметом. У створеному таким чином списку з

11 цінностей студенти повинні були відзначити ті з них, з приводу яких у них траплялись зіткнення з одногрупниками або свідками яких вони були. Приклади описів конфліктів подано у додатку Е.

Обробка результатів показала, що більшість конфліктів, описаних студентами (86%), прямо стосуються відстоювання моральних цінностей, а решта 14% виходить на них опосередковано. Названі моральні цінності стосуються переважно сфери взаємовідносин у системах студент – студент; студент – викладач; студент – викладач – студент та відображають уявлення студентів про належну (нормативну) поведінку. Узагальнення отриманих результатів дозволило виділити дві основних групи цінностей, які виступають предметом студентських конфліктів. Це, по-перше цінності, які відображають ставлення студента до навчання, інших справ студентського життя (35%), а по-друге, цінності стосунків з іншими (65%).

У межах першої групи перебувають такі цінності, як: справедливість отриманих оцінок та винагород; сумлінне виконання вимог навчання; відповідальність, працелюбність, освіченість, інтелігентність, знання. Конфлікти першої групи найчастіше виникають між студентами з приводу справедливості отриманих оцінок та винагород (78,6%). Наведемо приклади такого роду конфліктів. Два студенти виконували завдання. Один списав у іншого. Той, що списував, отримав вищу оцінку. Між ними виникає суперечка, зміст якої стає відомим одногрупникам. Осуд отримує студент, щодо якого викладач виявив надмірну поблажливість, виставив необгрунтовано високу оцінку.

Або ще такий приклад. Двоє студентів працювало над завданням. Один з наполегливістю і натхненням. Інший – без бажання, але отримав оцінку вищу, ніж перший. Ініціатором конфлікту стає товариш першого студента, який висловлюється перед одногрупниками про незаслуженість оцінки другого.

Сумлінне виконання вимог навчання як предмет конфлікту між студентами відзначило 35,7% опитаних. Відповідальність зазначена як

предмет конфлікту у 47,6%, працелюбність – у 19,8% відповідей студентів (див. рис. 2.1).

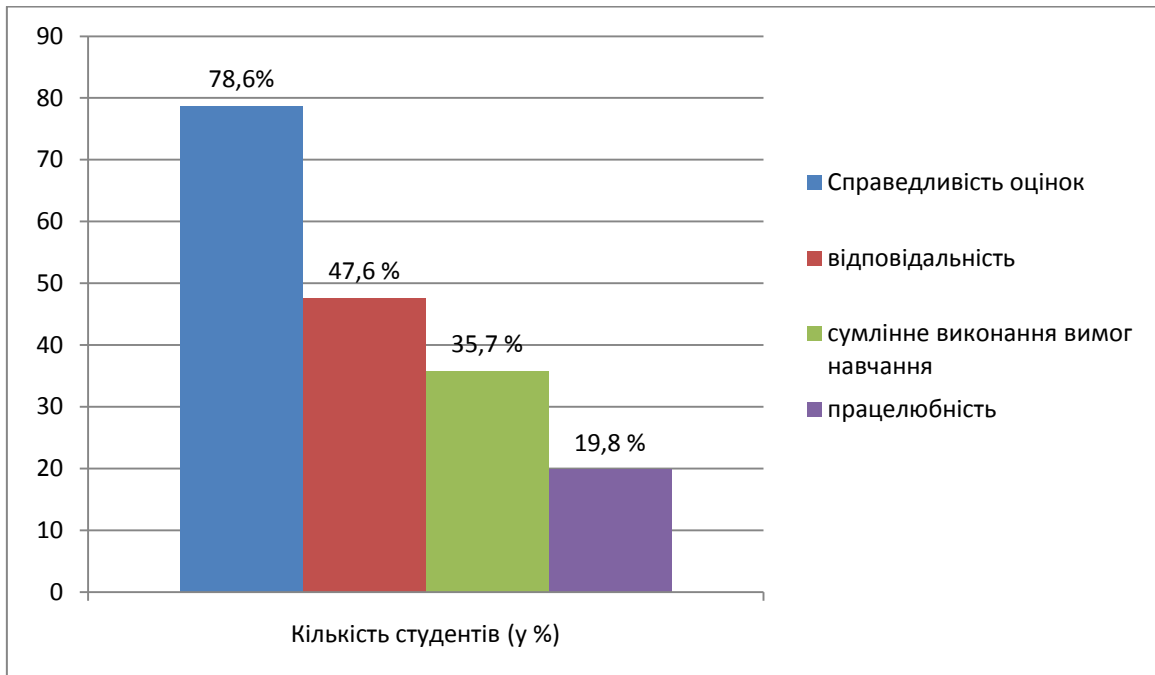


Рисунок 2.1. Частотність конфліктів між студентами, в яких предметом є цінності навчання та інших видів діяльності студентів

Більш різноманітна палітра студентських конфліктів представлена у другій групі цінностей, які стосуються сфери стосунків (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Частотність конфліктів між студентами, в яких предметом є цінності стосунків

<i>Перелік цінностей стосунків з іншими, що виступили предметом конфліктів між студентами</i>	<i>Частотність конфліктів з приводу цінності</i>
Гідне поведження з товаришами (чесність, порядність)	48,4%
Гідне поведження з викладачами (відсутність улесливості та прагнення здобути привілеї)	76,2%
Допомога слабшому	25,4%
Співчуття у випадку нещастя одногрупника	26,2%
Щирість і відданість	32,5%
Доброзичливість	27,8%
Безкорисливість та щедрість	69,0%
Відкритість, самокритичність	37,3%

З приводу цінностей стосунків з іншими конфлікти студентів найчастіше спрямовані на утвердження гідного поведження з викладачами (відсутність улесливості та прагнення здобути привілеї) – 76,2%, дещо рідше – на відстоювання безкорисливості та щедрості (69%). На третьому місці за частотою перебування у ролі предмету конфлікту між студентами – цінність гідного поведження з товаришами (чесність, порядність) – 48,4%.

Приблизно третина студентів відзначила в якості предмету конфліктів з товаришами цінності відкритості й самокритичності (37,3%), щирості й відданості (32,5%).

Приблизно чверть студентів зустрічались з конфліктами з приводу цінностей доброзичливості (27,8%), співчуття у випадку нещастя одногрупника (26,2%), допомоги слабшому (25,4%).

Одним з прикладів, де предметом конфлікту виступили цінності стосунків, є наступний випадок. Вся група була присутнього на похованні батька однієї зі студенток. Підтримувала її як могла. Один зі студентів відкрито відмовився від будь-якої допомоги, взагалі не з'явився без жодних об'єктивних причин. Більшість студентів висловила своє обурення і осуд поведінкою цього студента.

У процесі ціннісних конфліктів студенти виступають проти таких якостей окремих своїх товаришів, як прагнення нечесними шляхами отримати високі оцінки, несерйозне ставлення до навчання, прагнення здобути знання без зусиль та інтересу, лінкуватість, зарозумілість і зверхність, хвалькуватість, улесливість у стосунках з викладачами, байдужість до складних життєвих обставин своїх товаришів, брехливість, жадібність, заздрість.

Зауважимо, що ціннісні конфлікти між студентами швидко розширюються та переходять з міжособистісного рівня на рівень особистість – група. Лише у деяких випадках конфлікт двох вважається особистою

справою та не знаходить відгуку серед товаришів. Ці конфлікти стосуються переважно сфер відпочинку, дозвілля, дружби, кохання.

Зіткнення двох студентів, що відбувається на очах в одногрупників, як правило, викликає в останніх підтримку одного з них, а іншого починають засуджувати. Негідна в очах одногрупників дія студента викликає у них обурення, осуд, зневагу тощо. Такий спосіб розгортання конфлікту має місце у ситуаціях, де так чи інакше виявляються інтереси більшості студентів, які стосуються основної сфери їх взаємодії – навчання.

Подальше розгортання конфліктної ситуації та її перехід у відкритий конфлікт залежить від позиції «засуджуваного» студента: якщо він визнає помилку, то відбувається примирення. Якщо студент не приймає зауважень товаришів і наполягає на своїй позиції, то конфлікт поглиблюється. Варіант поведінки, який обере студент, залежить від багатьох факторів, серед яких найбільш очевидними виступають міра його конформності та особливості мотивації порушення групових норм поведінки. Висока міра конформності ускладнює виявлення справжніх цінностей студента, тому він, як правило, не схильний відкрито їх відстоювати за допомогою конфлікту й швидко приймає позицію більшості. Водночас, як зазначається у більшості досліджень конформності, ця якість відображає досить складну позицію особистості, що не може розглядатись як проста її схильність до згоди чи до не згоди. Зокрема, в ній виявляється й міра значущості для особистості самого предмету суперечки. Навіть переважно конформна особистість у життєво важливих для неї ситуаціях спроможна наполегливо відстоювати свої інтереси.

Погодитись з думкою більшості також легше студентам, які порушили норму поведінки несвідомо, так би мовити не навмисне. У цьому випадку порушення норм поведінки студентом не є наслідком глибоких ціннісних розбіжностей з більшістю. Найважче прийняти позицію більшості та швидко виправити свою поведінку студентам з високою нонконформністю та наявністю значущих розбіжностей у цінностях.

Залучення до конфлікту більшості одногрупників у питаннях, що мають високу значущість для студентів, слугує інструментом впливу на тих з них, хто відступає у своїй поведінці від визнаних студентами цінностей. Студенти використовують такі форми впливу, як осуд, відкрите висловлення своєї позиції, ігнорування, бойкот, зневага. Водночас одногрупники демонструють свою підтримку іншій стороні: надають їй допомогу, підбадьорюють, схвалюють, емоційно заохочують тощо.

Студенти стають на бік того свого одногрупника, який виявляє більш безкорисливу, гуманну, альтруїстичну позицію. Фінал такого типу конфліктів у 86% описаних випадків завершується „перемогою” гуманності, тобто егоїстичній поведінці окремих студентів перешкоджають одногрупники: відмовляють їм у допомозі, вимагають визнати свою помилку, розкривають сутність їх маніпулятивних прийомів, дискредитують їх псевдоуспіхи. Водночас, студенти схвалюють і підтримують прагнення своїх товаришів змінитись на краще, їх спроби керуватись гуманними цінностями в поведінці. Тобто, конфлікт між двома студентами, що відбувається на очах в одногрупників, стає чинником групової динаміки, формування соціально-психологічного клімату академічної групи, створення громадської думки.

Зазначимо, що в описах конфліктів, наданих студентами, містились і такі приклади конфліктів, в яких через складну моральну дилему думка більшості не мала впливу на їх вирішення, оскільки студенти вагались у тому, чию сторону прийняти. У таких ситуаціях перед студентами постає моральна проблема „Хто правий?”, що викликає палкі дискусії, обговорення, спрямовані на пошук аргументів на користь тієї чи іншої сторони. Наприклад, один зі студентів описав такий конфлікт: студенти домовились сказати викладачу, що вся група не підготувала домашнього завдання, а під час заняття один з одногрупників порушив домовленість і погодився відповідати, ще й отримав позитивну оцінку, в той час як всі інші отримали „нулі”. Тут відбулось зіткнення, з одного боку, цінності дотримуватись

домовленості, а з іншого, – бути чесним, відповідально ставитись до навчання. Такого типу конфлікти потребують окремого вивчення.

Отже, проведене емпіричне дослідження засвідчує, що цінності не лише регулюють та етично мотивують конфліктну поведінку, але й виступають типовим предметом конфліктів між студентами. При цьому превалюючим предметом конфліктів між студентами є цінності стосунків, суперечки з приводу яких, як правило, розширюються до міжгрупових зіткнень, завдяки чому більшість сприяє утвердженню гуманістичних цінностей. Відтак, міжособистісні конфлікти серед студентів слугують засобом утвердження і відстоювання моральних цінностей у процесі групових дискусій, обговорень, суперечок.

У перспективі видається важливим вивчення питання про умови виникнення конфлікту, спрямованого на відстоювання цінностей, оскільки не всі випадки зіткнення цінностей викликають конфлікт між студентами. Заслуговує на подальшу увагу й питання про індивідуально-психологічні особливості відстоювання студентами цінностей засобами конфлікту.

2.4. Конфлікт і формування педагогічного мислення студентів

Формування у майбутніх учителів педагогічного мислення виступає одним з найважливіших завдань їх фахової підготовки. Слід зауважити, що мислення, як складний пізнавальний процес людини, дозволяє їй вирішувати нестандартні ситуації, проблеми, відходити від шаблонів, уникати стереотипів. Необхідність здійснювати індивідуальний (неповторно побудований) підхід до учнів зумовлює високий вміст нестандартних, унікальних професійних задач у роботі вчителя, вирішення яких потребує педагогічного мислення. Мислення педагога слугує основним інструментом пошуку педагогічно доцільних професійних рішень, що дозволяє підвищувати ефективність його спілкування з учнями (М.В.Савчин) [41].

Вчитель виконує свої професійні завдання у процесі викладання основ певної науки (навчального предмету) через систему міжособистісних взаємин

та спілкування. Відтак його професійне мислення складається з двох основних частин: осмислення соціальної дійсності (соціальний інтелект) та феноменів своєї науки – навчального предмету, який він викладає. Відповідно суперечності, що мають місце у соціальній дійсності (соціально-психологічні конфлікти), та суперечності своєї науки (когнітивні конфлікти) утворюють цілісне поле для осмислення педагогом. Поєднання і зближення соціально-психологічних і когнітивних конфліктів, на нашу думку, є специфічною особливістю педагогічної професії. І саме конфліктність майбутніх учителів може стати системотвірним чинником для поєднання двох основних ліній у змісті їх підготовки у ЗВО, а саме – науково-предметної із засвоєння відповідної науки (фізики, філології, історії тощо) та педагогічної із вироблення здатності осмислювати педагогічні явища, виробляти педагогічні рішення і діяти як педагог. Мислити як учитель студент зможе лише у випадку, якщо оволодіє професійними цінностями, а засвоєння цінностей передбачає впевненість, переконаність, які виникають внаслідок відстоювання цих цінностей у ситуаціях конфлікту.

Ціннісну природу педагогічного мислення відзначає більшість дослідників, які доводять його залежність від особистісної спрямованості (егоїстичної, утилітарної, гуманістичної) (Л.В.Клочек [17], Р.В.Малиношевський [32] та ін.).

Відповідно до розмаїття особистісної спрямованості педагогів, спостерігаються й різні типи педагогічного мислення та прийнятих у його результаті рішень. Логіка розгортання різних варіантів педагогічного мислення впливає із поєднання особистісної спрямованості вчителя із багатоваріантністю і неоднозначністю педагогічних ситуацій

Характеризуючи індивідуально-типологічні особливості педагогічної спрямованості у зв'язку з поняттям продуктивності вчительської праці, Н.В.Кузьміна вирізняє такі її типи:

- істинно педагогічна, якій притаманними є стійка мотивація

формування особистості учня засобами предмету, що викладається, орієнтація на переструктурування предмету з розрахунку на формування первинної потреби учня в знанні, носієм якого є педагог;

- формально-педагогічна, що пов'язана з потребою дотримання норм і правил педагогічної діяльності, зафіксованих у навчальних планах, програмах, підручниках. Передбачає формально-бюрократичний стиль керівництва, що паралізує творчість педагога;

- помилково-педагогічна позначається як зорієнтованість педагога на себе, своє самопочуття, самовираження, кар'єру. Серед педагогів з такою спрямованістю є багато здібних, але не орієнтованих на віддачу [26, с. 17].

М.В.Савчин підкреслює залежність педагогічного мислення від типів смислової ієрархії, що детермінує дії та вчинки вчителя. Ці типи визначаються зосередженістю вчителя на різних інтересах: особистих, навчального предмету, колективу чи адміністрації, самого учня. Остання орієнтація, відзначає автор, зустрічається рідко [41, с. 39].

Підготовка висококваліфікованого вчителя передбачає, насамперед, формування у студентів гуманістичної спрямованості та відповідного їй типу педагогічного мислення як головного інструменту аналізу й вирішення нестандартних професійних ситуацій – так би мовити „активної спрямованості”.

З іншого боку, крім ціннісної основи, мислення вчителя повинно відзначатись зорієнтованістю на вирішення нестандартних інтелектуальних задач. Мислення такого характеру є продуктивним, пошуково-дослідницьким. Продуктивним мислення стає тоді, коли вчитель уміє не лише споживати й транслювати знання, але й створювати їх.

Інтелект студента досягає тих вершин розвитку, за яких засвоювані знання набувають структурованості, категоріальності, узагальненості, гнучкості, оперативності, необхідних для прийняття самостійних та ефективних професійних рішень. Вік студента є оптимальним для розвитку теоретичного і образного мислення та інтелекту загалом, що є важливими

психологічними умовами у виробленні власної світоглядної позиції молодій людині [38, с. 407]. Мислення студента спирається на його інтелектуальну ініціативу, яка поєднує пізнавальні та мотиваційні компоненти, що визначають готовність фахівця до самостійної інтелектуальної діяльності на засадах самоорганізації та саморегуляції [37].

Протягом навчання у ЗВО розвиток мислення студента поповнюється важливими новоутвореннями. Цікаве експериментальне дослідження проведено серед 140 студентів двох університетів США (W. Perry, 1970). У ньому було доведено, що значний імпульс розвитку мислення студентів дає необхідність узгоджувати різноманітні й численні конфліктуючі погляди і критерії, з якими вони стикаються у процесі навчання. Завдяки цьому мислення набуває діалектизму (Riegel, 1975), тобто здатності розуміти суперечності, узгоджувати протилежні думки, синтезувати та інтегрувати їх [38, с. 410-411].

Протягом навчання у ЗВО розвиток мислення студента відбувається як зростання його продуктивності, дієвості, пошуково-дослідницького характеру за певними послідовними стадіями (О.Г. Мороз, О.С. Падалка, В.І.Юрченко [35]).

При вступі до ЗВО мислення студента є *конвергентним*, що виявляється у безальтернативній інтерпретації світу, за якої дійсність має або лише хороші або лише погані, правильні чи неправильні якості, що є несумісними і взаємовиключними. Студенти прагнуть до однозначності, несуперечливості, шукають остаточну й абсолютну істину. Роль викладачів вбачають у тому, щоб навчати, а свою, щоб сумлінно навчатися.

Згодом мислення студента стає *дивергентним*, тобто набуває пошукового характеру, виникають плюралізм поглядів, пошук різних варіантів вирішення проблем, сумніви в їх правильності. У студентів виникає толерантність щодо розмаїття думок, вони навчаються ставити нові інтелектуальні задачі – такі, як продукувати ідеї, проблеми, шукати кілька варіантів відповідей, можливостей вирішення. З'являється усвідомлення

того, що кожна людина має право й може, залежно від контексту, підійти до одного й того ж явища з різних боків.

На третій стадії знову посилюється *конвергентність* мислення, але вже вищого рівня, коли внаслідок осмислення максимально можливого «віяла рішень» виникає потреба прийняти одне з них, щоб мати змогу діяти. Прийняття студентами самостійних професійних рішень на основі вибору з багатьох можливостей сприяє розвитку відповідальності за свої професійні дії. Важливо, що студенти в інтелектуальному спілкуванні спроможні переконливо обґрунтувати свою позицію, аргументувати її, довести правомірність свого рішення.

Слід також зазначити, що студент слабо готовий до дивергентного мислення, оскільки шкільне навчання переважно зорієнтовано на формування конвергентного мислення шляхом засвоєння готових знань.

Отже, провідною задачею при формуванні педагогічного мислення повинен бути розвиток у студентів якостей дивергентного мислення, до здійснення якого студенти готові слабше, ніж до конвергентного.

Дивергентне мислення – це не тільки спеціальна форма взаємодії суб'єкта з об'єктом, але і особливий діалог, що відбувається як взаємодія кількох смислових позицій, що висловлюються або співрозмовниками у зовнішньому діалозі, або самою мислячою людиною у внутрішньому діалозі. Різні смислові позиції конкурують між собою за право бути реалізованими, а мислення розгортається як пошукова діяльність.

Внутрішній діалог як механізм процесу розмірковування характерний для індивідуального мислення особистості (В.С.Біблер [3], Л.О.Калмикова [15], Г.М. Кучинський [28], Н.В.Чепелева [45] та ін.). Він тісно пов'язаний із зовнішнім діалогом, і цей зв'язок виконує низку важливих функцій, у деяких випадках стимулює, а у інших – загальмовує індивідуальне мислення. Зовнішній діалог властивий для групового мислення, що розгортається у спільній діяльності людей, де виникають дискусії, обговорення, критика. Як наслідок – процес пошуку розв'язання проблем стає більш обґрунтованим та

аргументованим, зменшується кількість помилок, зростає реалістичність задумів.

Розвиток дивергентного мислення зумовлений соціальними зв'язками студента. Останні дають потужний імпульс до висвітлення об'єктів пізнання у різних ракурсах, з різних підходів та позицій, а також породжують ситуації доведення, заперечення, переконання. Особливо важливими є ті форми спілкування, в яких відбувається інтелектуальний процес – діалоги, обговорення, дискусії (інтелектуальне спілкування).

Центральною діалоговою одиницею у процесі міркувань слугує взаємодія типу питання-відповідь. Вміти мислити – значить вміти розв'язувати проблеми, вміти розв'язувати проблеми – значить вміти ставити та відповідати на питання. Розв'язання передбачає пошук, а отже і неоднозначність шляхів рішення, і висування одночасно кількох гіпотез, і зіткнення різних, а часом і протилежних думок. Вміння ставити питання та відповідати на них обумовлюють результативність міркувань у процесі пошуку. Не випадково у школах давньогрецьких філософів прийнято було вести бесіди з учнями (Платон, Сенека). Низка видатних наукових праць XVI-XVII століть викладено у формі діалогів (Галілей “Діалог про дві найважливіші системи світу”, “Бесіди і математичні доведення”; Дж. Бруно “Діалоги”).

Мислення студентів у процесі спілкування і взаємодії передбачає появу критики, завдяки якій процес пошуку розв'язання стає обґрунтованішим та аргументованішим, зменшується кількість помилок, зростає реалістичність задумів. Особливо важливою критика є на етапі переходу до практичної реалізації прийнятого рішення. Відомо, що славетний данський фізик, лауреат Нобелівської премії Нільс Бор (1885-1962) використовував пошукову технологію, яка передбачала участь високоерудованих і критично мислячих асистентів К.Хансена і В.Гейзенберга. У дискусіях між ними народились важливі наукові відкриття (принципи доповнення Н.Бора та співвідношення невизначеностей В.Гейзенберга).

В умовах вищої школи особливо важливою задачею є інтелектуалізація освітнього процесу, яка невідривно пов'язана з культурою наукової дискусії, в якій зустрічаються полярні погляди на проблему, породжуючи *когнітивний конфлікт*. Вільне обговорення теоретичних і прикладних проблем науки й практики, надання студентам можливості висловлюватись і зіставляти різні погляди щодо їх розв'язання стимулює інформаційно-пізнавальну активність студентів на заняттях, позитивно позначається на мотивації та креативності їх навчально-професійної діяльності й, зрештою, сприяє підвищенню рівня їх навчальної успішності й професійної готовності.

Когнітивний конфлікт є природним й атрибутивним явищем інтелектуального спілкування. Н.В.Грішина позначає ситуацію, «коли індивіди мають різні відповіді на одну й ту ж проблему та мотивовані на досягнення спільного рішення», як соціокогнітивний конфлікт [8, с. 83]. Для здійснення доведення, як зауважує В.С. Біблер [3], необхідні дві особи, які висловлюють одна одній свою незгоду, сумнів, заперечення, породжуючи когнітивну суперечність. Далі процес мислення розгортається як усунення суперечностей, що й призводить до доведення.

Відтак, атрибутами педагогічного мислення є ціннісна природа і пошуко-дослідницька спрямованість. Тому для розвитку педагогічного мислення обов'язковою умовою є поєднання соціально-психологічного (ціннісні суперечності) й когнітивного (суперечності пошуку) конфліктів в умовах інтелектуального спілкування студентів.

З метою формування у студентів педагогічного мислення фахівцями вищої школи пропонується використовувати проблемний метод навчання, інтерактивні його форми, залучення до експериментування та до наукового пошуку – тобто такі умови, за яких навчальна ситуація містить поєднання соціально-психологічного й когнітивного конфліктів.

Перспективною, з цього погляду, є комунікативно-інтерактивна модель організації навчання (Т.В.Дуткевич, ВА.Терещенко [11], О.Пометун, Л.Пироженко [13], С.О.Сисоева [43], О. Тарасова [44] та ін.), яка ґрунтується

на особистісно-орієнтованих технологіях і втілює основні ідеї педагогіки співробітництва викладачів і студентів.

Знання при цьому відкриваються студентам не як щось застигле, а як динамічний процес їх пошуку і відкриття, що становлять «тіло» навчання.

З цього погляду інтерактивні методи, які побудовані на створенні навчальних ситуацій поєднання соціально-психологічного й когнітивного конфліктів у процесі інтелектуального спілкування та спільної діяльності викладача і студентів, є провідним засобом формування педагогічного мислення.

Емпіричне дослідження проводилось серед 125 здобувачів ОС «Магістр» на пряму підготовки 014 Середня освіта за предметними спеціалізаціями «іноземна філологія», «історія», «біологія», «географія» (вік 21-24 років). *Метою* дослідження було з'ясування впливу групових обговорень на розпізнавання студентами шкідливих маніпулятивних впливів у ситуаціях педагогічної взаємодії дорослого і дитини. Його *методом* слугувала оцінка студентами 15 проблемних педагогічних ситуацій. У цих ситуаціях представлено дії дорослих, що мають характер маніпулятивних, ситуативно ефективних, але перспективно шкідливих особистісних впливів на дітей. Маніпулятивні впливи дорослих становлять значну приховану загрозу, оскільки зовні вони виглядають дієвими і цілком доречними, однак призводять до деструктивних для особистості дитини наслідків. Маніпуляція – це приховане спонукання особистості до переживання певних станів, до зміни ставлення, до прийняття рішень, вигідних суб'єкту впливу (О.В. Сидоренко, Н.Ю.Хрящева [42, с. 338]).

Характерний зміст проблемних ситуацій ілюструють наступні приклади.

Ситуація 1. Марійка з матір'ю чекали на автовокзалі автобус. Поруч стояла незнайома жінка. Вона подивилася на Марійку і запитала у матері:

- Це ваша дочка? Гарна, мабуть, дівчинка? Ось мої діти всі нерви мені зіпсували!

- Та всі вони однакові! - несподівано відповіла мати. - Якби ви знали, яка моя дочка ледарка, яка вона неакуратна дівчинка! Завжди у неї все брудне: і плаття, і взуття, і обличчя, і руки.

– Мамочко, навіщо ти так? - мовила дівчинка.

– Мовчи! Дивитися на тебе іноді соромно.

– Коли вони приїхали додому, дочка, плачучи, дорікала матері: „Яке кому діло, яка я в тебе?”

Дівчина довго ображалась на матір. Але після цього випадку все ж змінилася на краще: стала більше допомагати матері, стежити за одягом.

Ситуація 2. Оповідання Л.Толстого «Кісточка» (цитовано за: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=1191>)

“Купила мати сливок і хотіла дати дітям пообіді. Вони лежали на тарілці. Ваня ніколи не куштував сливок і весь час нюхав їх. Дуже вони йому подобались. Дуже хотілось скуштувати. Він усе ходив навколо сливок. Коли нікого не було поряд, він не втримався і з’їв одну сливу.

Під час обіду батько запитав: “Чи не з’їв хтось ще одну сливу?”. Всі сказали – ні. Ваня почервонів як рак, і сказав: “Ні, я не їв”. Тоді батько сказав: “А якщо хтось з’їв, це недобре. Біда в тому, що в сливках є кісточки, і якщо хтось не вміє їх їсти і проковтне, то через день помре. Я цього боюсь”. Ваня зблід і сказав: “Ні, я кісточку кинув у вікно”. Всі засміялись, а Ваня заплакав”.

Схвалення досліджуваним маніпулятивних, ситуативно ефективних, а перспективно шкідливих особистісних впливів дорослих на дітей, описаних у ситуаціях, ми вважали проявом недостатнього осмислення характеру взаємодії дорослого і дитини. Одна група студентів (67 осіб) індивідуально оцінювала запропоновані у ситуації рішення, заповнюючи бланк. Друга група студентів (58 осіб) працювали колективно – перед заповненням бланків обговорювали свої відповіді.

Результати студентів, які давали оцінки індивідуально, свідчать, що 45% опитаних вважають маніпулятивні рішення педагогічних ситуацій

позитивними, 31,25% – негативними, 23,75% – не могли дати однозначної оцінки. Помітно інший розподіл студентів спостерігається у групі, де оцінки педагогічним ситуаціям надавались після групових обговорень. Найбільше відповідей містять негативну оцінку маніпулятивних впливів дорослих на дітей (68,9%), позитивно оцінюють їх лише 17,2% опитаних, 13,9% не могли дати однозначної оцінки (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Розподіл студентів за характером оцінок маніпулятивних впливів дорослих на дітей (у %)

Порядок надання відповіді	Характер оцінки		
	позитивна	негативна	неоднозначна оцінка
Без обговорення ($n=67$)	44,8	31,3	23,9
Після обговорення ($n=58$)	17,2	68,9	13,9

Значення t -критерію Стьюдента (66,4) є свідченням статистично значущих відмінностей (вірогідність припустимої помилки менше, ніж 0,001) в оцінках студентами педагогічних рішень, зроблених індивідуально та у процесі групового обговорення.

У першій ситуації аргументи студентів на користь маніпулятивного рішення полягали у тому, що дівчинка стала акуратнішою, почала допомагати матері. У другому випадку стандартні аргументи „за” пояснювались тим, що батько без насильства, „хитро” добився від сина зізнання, синові стало соромно.

При цьому студенти, які позитивно оцінювали маніпулятивні дії, ігнорували психологічні травми, що їх переживали діти внаслідок маніпуляцій дорослих, а також з їх поля зору випадали довготермінові наслідки здійснених впливів.

Організація обговорення педагогічних ситуацій дозволяє значно посилити осмислення студентами педагогічних впливів. Обговорення

пробуджує виявлення різних поглядів на проблему, гуманістична спрямованість протистоїть егоїстичній. Зіткнення різноспрямованих цінностей студентів викликає у них жвавий інтерес, активізує рефлексивні механізми мислення, необхідні для обґрунтування своєї позиції, пошуку аргументів, співставлення різних смислових позицій щодо вирішення проблеми. Високий рівень активності учасників дискусії з приводу зіткнення їх цінностей обумовлений, на нашу думку, природою цінностей особистості.

Майже кожен раз у групі знаходиться студент, який зауважує, що внаслідок маніпулятивних впливів дорослих на дітей в останніх формуються негативні риси характеру – такі, як недовіра до батьків, брехливість, нечутливість до переживань близьких, відчуженість тощо. І це стає вагомим аргументом для того, щоб інші замислились над питанням, що є важливішим для вчителя: ситуативний (хоча й зручний для педагога) ефект чи внутрішньоособистісні процеси, які відбуваються з дітьми, і тенденції які вони закладають на майбутнє для розвитку дитини.

Нерідко між студентами виникали суперечки. Частина студентів, хоча й незначна, вперто відстоюють корисність маніпулятивних впливів. Але у процесі наведення аргументів всім стає зрозумілим: маніпулятивний вплив – зручний лише для педагога (дорослого), а для дитини він шкідливий. Завдяки груповим обговоренням, обміну думками студенти починають розуміти руйнівну сутність маніпулятивних впливів, відкидають їх зі свого педагогічного «арсеналу». Важливою при цьому є позиція викладача, яку він виявляє лише наприкінці дискусії, коли студенти якомога красномовніше і розгорнутіше обґрунтують свої погляди. У процесі дискусії викладач не приймає жодної сторони, намагаючись активізувати участь максимальної кількості студентів. Іноді студенти не в змозі переконати один одного в доцільності гуманістично орієнтованого рішення, і тоді це завдання залишається за викладачем.

Таким чином, методи інтерактивного навчання, що зорієнтовані на створення в освітньому процесі вищої школи таких навчальних ситуацій, в

яких поєднується соціально-психологічний та когнітивний конфлікти, дозволяють ефективно формувати у майбутніх учителів гуманістично-педагогічне мислення.

Висновки до розділу 2

1. Становлення (стабілізація, структурування) світоглядно-ціннісної системи у свідомості студента є провідною лінією його особистісного розвитку. Цінності не лише регулюють та етично мотивують конфліктну поведінку, але й виступають типовим предметом конфліктів між студентами.

2. Основне значення міжособистісного конфлікту серед студентів полягає у розвитку їх світоглядно-ціннісної системи шляхом стабілізації, утвердження і відстоювання моральних цінностей у процесі групових дискусій, обговорень, суперечок

3. Цінності є типовим предметом конфліктів між студентами, утворюючи у цій ролі дві основних групи: 1) цінності навчання та інших видів діяльності студентів, 2) цінності стосунків.

4. Цінності стосунків є превалюючим предметом конфліктів між студентами, що стрімко переходять від суперечки двох до міжгрупових зіткнень, завдяки чому більшість сприяє утвердженню гуманістичних цінностей.

5. Міжособистісні конфлікти серед майбутніх учителів виконують низку конструктивних функцій, а саме:

- Регулюють соціальну поведінку студентів; підвищують її соціальну спрямованість;
- Об'єктивують і посилюють моральні цінності та сприяють їх засвоєнню студентами;
- Слугують засобом утвердження гуманістичних мотивів поведінки студентів, що є професійно важливою якістю для педагогічного працівника;
- Посилюють сумлінне, відповідальне ставлення до навчання;

- Виступають чинником створення соціально-психологічного клімату студентської групи, формуванню громадської думки у ній.
- Слугують діагностичним засобом для виявлення особливостей світоглядно-ціннісної системи студентської молоді.

6. Міжособистісні конфлікти серед студентів – майбутніх педагогів – відзначаються певним рівнем морально-ціннісної спрямованості, показниками якого слугують співвідношення егоїстичних і гуманістичних цінностей, стійкість цінностей, прагнення до злагоди з товаришами і толерантність.

7. Високий рівень морально-ціннісної спрямованості конфліктності майбутніх педагогів є важливим чинником їх професійного становлення, що сприяє формуванню у них здатності робити гуманістично орієнтовані вибори, виступати на захист духовних цінностей, відстоювати їх у конфліктних ситуаціях, вирішувати проблемні комунікативні ситуації виходячи з принципів захисту інтересів дитини та забезпечення всебічних умов її розвитку, чітко розмежовувати випадки можливих компромісів і твердої непохитності та непримиренності.

8. Морально-ціннісна спрямованість конфліктності майбутніх учителів тісно пов'язана із формуванням у них педагогічного мислення, що виступає одним з найважливіших завдань їх фахової підготовки.

9. Атрибутами педагогічного мислення є ціннісна природа і пошуково-дослідницька спрямованість. Обов'язковою умовою розвитку педагогічного мислення є поєднання соціально-психологічного (ціннісні суперечності) й когнітивного (суперечності пошуку) конфліктів в умовах інтелектуального спілкування студентів.

10. Провідним засобом формування педагогічного мислення слугують інтерактивні методи, побудовані на створенні навчальних ситуацій, в яких поєднуються соціально-психологічний та когнітивний конфлікти у процесі інтелектуального спілкування та спільної діяльності викладача і студентів.

11. Організація групових обговорень студентами суперечливих (проблемних) педагогічних ситуацій дозволяють поєднати соціально-психологічний та когнітивний конфлікти, за рахунок чого забезпечити розвиток як ціннісної, так і пошуково-дослідницької складових педагогічного мислення.

Список використаних джерел до розділу 2

1. Батраченко І.Г., Коновалова О.А. Сприймання та очікування в структурі конфлікту. Конфлікти в суспільстві: Діагностика і профілактика. Тези III-ї Міжн. наук.-практ. конф / за ред. М.І.Пірен, А.М.Зельницького та ін. Київ – Чернівці, 1995. С. 31-34.
2. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості. Педагогіка і психологія. 1997. №1. С. 124-129.
3. Библер В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). Москва: Политиздат, 1975. 399 с.
4. Бондаренко О.Ф. Основы психологии. Учебник. Київ. Освіта України. 2009. 328 с.
5. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанти самоактивності особистості у вихованні й самовихованні. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Навч.-метод. посіб. / За ред. М.Й.Боришевського. Київ: ЗМН, 1998. С. 182-190.
6. Володченко М.А. Особливості уявлень студентів про зв'язок між нормами поведінки у конфлікті з продуктивністю його подолання. Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. Вип. 15. С. 101-110.
7. Галицька Е. В., Донкоглова Н. А. Природа конфліктів у вищих навчальних закладах та шляхи їх розв'язання. Том 107. Економічні науки. 2010.

8. Гришина Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
9. Долинська Л.В., Максимчук Н.П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя. Навч. посіб. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. 124 с.
10. Дорошенко Н. М. Гендерна детермінація вибору студентами стратегії поведінки в конфлікті: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 188 с.
11. Дуткевич Т.В., Терещенко В.А. Психологічна готовність майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями : монографія. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2010. 160 с.
12. Закоłodна Є. Значення поняття «конфлікт» в среде студентів-спортсменів. Фізична активність, здоров'я і спорт. 2013. №1 (11). С. 3-11.
13. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посібн. / Авт.- уклад.: О.Пошетун, Л.Пироженко. Київ: А.П.Н., 2002. 136 с.
14. Калаур С. М. Попередження та розв'язання конфліктів в освітньому середовищі вищих навчальних закладів. Наукові записки. Серія: 126 Педагогіка. 2010. № 3. С. 126-130.
15. Калмикова Л. О. Проблеми мислення, мовлення і внутрішнього діалогізму особистості. Психолінгвістика. Вип. 14, 2013. С. 185-197.
16. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості. Монографія. Івано-Франківськ: Лілея НВ, 2009. 512 с.
17. Клочек Л.В. Ціннісно-діалогічна парадигма розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. № 6 (51). С. 172-182.
18. Коберник Л.О. Психологія прояву конфліктних форм поведінки в студентському віці. Практична психологія в системі вищої освіти : монографія / За ред. проф. Н.І.Пов'якель. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. С. 232-240.

- 19.Коваль І. А. Психологічні особливості конфліктів у процесі спільної учбової діяльності студентів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2003. 20 с.
- 20.Кожухарь Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении. Вопросы психологии. №2. 2006. С.3-12.
- 21.Козелецкий Ю. Человек многомерный : психологические эссе. Киев: Лыбидь, 1991. С. 218-221.
- 22.Козер Л.А. Функции социального конфликта / Пер. с англ. О.А.Назаровой; Под общ. ред. Л.Г.Ионина. Москва: Идея-Пресс, Дом интеллектуал. книги, 2000. 205 с.
- 23.Конфлікти в суспільстві: Діагностика і профілактика / Тези III-ї Міжн. наук.-практ. конф / За ред. М.І.Пірен, А.М.Зельницького та ін. Київ – Чернівці, 1995. 476 с.
- 24.Коць М. О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога [Текст]. Практична психологія та соціальна робота. 2007. № 1. С. 52-55.
- 25.Кристалл Г. Аффективная толерантность. Журнал практической психологии и психоанализа, 2001. №3. С. 56-66.
- 26.Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая Школа, 1990. 117 с.
- 27.Кучинська І.О. Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський: «Абетка-НОВА». 2002. 104 с.
- 28.Кучинский Г.М. Диалог и мышление. Психология внутреннего диалога. Минск: Университетское, 1985. 304 с.
- 29.Леонтьев Д.А. Психология смысла (природа, строение и динамика смысловой реальности). Москва: Смысл, 2003. 487 с.
- 30.Лисенко-Гелемб'юк К.М. Специфіка міжособистісного конфлікту в юнацькому віці. Збірник наукових праць: філософія соціологія,

- психологія. Івано-Франківськ: Вид-во “Плай ЦІТ” Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2009. Вип. 14. Ч. 1. С. 298–308.
31. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта. Учеб. пособ. Киев: МАУП, 2002. 256 с.
32. Малиношевський Р. В. Феномен альтруїзму у соціально-педагогічному дискурсі. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. 2012. Вип. 16, кн. 1. С. 165-172.
33. Матяш-Заяц Л.П. Агресивність як чинник виникнення міжособистісних конфліктів у ранньому юнацькому віці. Психологія: Зб. наук. пр. НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 21. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. С.153-160.
34. Мащенко Н.І. Соціальний інтелект і становлення професійної успішності студентів. Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. Максименка С.Д. Київ: фірма «ГНОЗІС». 2006. Т. VIII, ч. 9. С. 221-225.
35. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навчальний посібник / За заг. ред. О.Г. Мороза. Київ: НПУ, 2003. 267 с.
36. Пов'якель Н.І. Характеристика Я-концепції як чинника продуктивності саморегуляції професійного мислення у вирішенні конфліктів. Актуальні проблеми психології. Том 1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д., Карамушки Л. М. Ч. 10. Київ : Міленіум, 2003. С. 43–47.
37. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Підручник. 2-е вид. Київ: Каравела. 2008. 352 с.
38. Психология человека от рождения до смерти / Под. общ.ред А.А.Реана. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
39. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія. Тернопіль: ТНПУ,

2009. 415 с.
40. Романюк Л.В. Цінності в структурі особистості. Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. 2009. Випуск 4. С. 340-353.
41. Савчин М.В. Педагогическое мышления учителя как фактор повышения эффективности его общения со школьниками. Психология педагогического общения. Сб. науч. тр. Т. 2. Кировоград.: Кировоградский государственный пединститут, 1991. С. 36-44.
42. Сидоренко Е.В., Хрящева Н.Ю. Межличностное общение // Психология: учебник. / Под ред. А. А. Крылова. Москва: Проспект, 1998. С. 336-355.
43. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. Київ, 2011. 320 с.
44. Тарасова О. Інтерактивні методи навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів під час лекційних занять [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>. – Назва з екрана.
45. Чепелева Н.В. Діалог як механізм творчої діяльності. Психологія: Зб. наук, праць. Вип. 2. Київ: НПУ, 1998. С. 3-11.
46. Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. Динаміка внутрішніх конфліктів студентів-психологів у процесі їх професійної ідентифікації. Матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф.: Конфлікти в с успільстві : діагностика і профілактика / Чернів. держ. ун-т ім. Юрія Федьковича. Київ - Чернівці, 1995. С. 391-395.
47. Юрченко В.І. Тривожність як прояв суперечностей «Я» концепції майбутнього вчителя. Наук.-теоретичний та інформаційний журнал Академії пед. наук України. Київ, 1997. №1 (14). С.191-197.

Розділ 3. Конфліктна поведінка студентів та її психологічні чинники

3.1. Стилі конфліктної поведінки та їх поширеність серед студентів

Проблема конфліктної поведінки знаходиться у центрі уваги психологів протягом усього ХХ століття та й тепер не втратила своєї актуальності. Її вивчення передбачає не лише фіксацію та інтерпретацію зовнішніх проявів, але й пошук відповідей на фундаментальні питання психологічної науки щодо детермінації поведінки особистості, із розкриттям джерел її активності, із розробленням на цій основі шляхів формування в особистості соціально бажаної спрямованості.

Приймаючи в якості вихідного принцип єдності психіки і поведінки, ми розглядаємо конфліктну поведінку як зовнішній прояв конфліктності особистостей, що беруть участь у зіткненні. Водночас конфліктність, як внутрішнє утворення особистості, психологія може вивчати лише опосередковано – через зовнішні прояви, через поведінку (С.Л.Рубінштейн, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, А.В.Петровський). Наприклад, студент під час лекційного заняття поводить себе агресивно, голосно і у присутності групи висловлює сумнів у словах викладача, у його обізнаності. Назриває конфлікт. Проте переживання незадоволеності, мотивація конфліктної поведінки (що й зумовлюють її) студента залишаються прихованою. Опосередковане вивчення конфліктності передбачає, що дослідник спирається на зовнішні її показники – дії людини та її мовлення у ситуаціях конфлікту, в яких об'єктивуються (виявляються) приховані психічні явища. Додатковими показниками слугують виразні рухи (міміка, жести), інтонації мовлення тощо.

Вивчення конфліктності студентів є можливим лише в єдності із їх конфліктною поведінкою, яка дозволяє виявити зовні не помітні, але реально діючі психологічні детермінанти, врахування яких потребує практика управління конфліктними явищами в освітньому середовищі ЗВО. Схема з управління конфліктами досить проста: вести конструктивні конфлікти до

ефективного вирішення, а деструктивні – прогнозувати й попереджати. Студенти у міру своєї конфліктності по-різному реагують на конфліктні ситуації, випадки непорозумінь і суперечок у своїх колективах. Однакові ситуації можуть викликати конфлікт в одній студентській групі, а в іншій вирішуватись помірковано. Причинами цього є саме ті, приховані, психічні явища конфліктності особистості, які й має дослідити й виявити психолог.

Проблема особливостей конфліктної поведінки особистості належить до провідних питань психології конфлікту. Значним кроком у її вирішенні стала широко відома концепція стилів конфліктної поведінки Кеннета У.Томаса і Ральфа Х.Кілмена (1972). Ці автори розрізняють п'ять основних стилів конфліктної поведінки: суперництво (боротьба або конкуренція), співпраця (кооперація), компроміс, ігнорування (уникнення, втеча), пристосування. Томас і Кілменн також розробили методичку визначення схильності особистості до того чи іншого стилю поведінки у конфлікті.

Основні стилі конфліктної поведінки пов'язані із загальним джерелом будь-якого конфлікту – розбіжністю позицій двох і більше сторін. Індивідуальний стиль поведінки у конкретному конфлікті визначається мірою активності особистості, достатньою для задоволення власних потреб, а також її спроможністю враховувати запити іншої сторони шляхом спільних чи самостійних дій. Стиль поведінки в конкретному конфлікті визначається тією мірою, в якій особистість прагне задовольнити власні потреби, діючи при цьому пасивно або активно, та запити іншої сторони, діючи спільно або окремо. Тобто стилі конфліктної поведінки визначаються різним поєднанням активності та співпраці під час конфліктної взаємодії.

Низька активність визначає уникнення та пристосування. Висока активність притаманна співпраці та суперництву. Низька співпраця призводить до суперництва та уникнення під час конфлікту. Висока співпраця визначає співпрацю та пристосування. Тим часом компроміс корелює із середнім рівнем як співпраці, так і активності. Кожен стиль корисний у деяких ситуаціях, і кожен стиль має свої недоліки. Поведінкова

компетентність у конфлікті полягає в тому, щоб проаналізувати конкретну ситуацію, а потім визначити відповідні дії

Якщо графічно представити перетин двох основних параметрів стилів конфліктної поведінки (спільність та активність), то отримаємо загальновідому сітку Томаса - Кілмена, яка дозволяє визначити місце і назву для кожного з п'яти основних стилів конфліктної поведінки (М.І.Пірен) [28].

Інший відомий спеціаліст у галузі конфліктології Дж.Скотт розробив схеми найдоцільнішого використання того або іншого стилю залежно від конкретної ситуації і характеру людини [32]. На думку Дж.Скотта, жоден стиль не може бути ефективним у всіх без виключення ситуаціях, тому жоден з розглянутих стилів конфліктної поведінки не може вважатись найкращим. Ефективна конфліктна поведінка передбачає використання кожного зі стилів відповідно до конкретних обставин.

Ю.М.Швалб і О.В.Данчева [35, с. 143] пропонують графічне зображення співвідношення між різними стилями конфліктної поведінки особистості у формі куба.

М.Пірен [28] зауважує, що інколи п'ять стилів конфліктної поведінки Томаса-Кілмена зводять до трьох: суперництво; самооборона (ухилення і пристосування); співробітництво (включає і компроміс).

За Н.В.Грішиною, стилі конфліктної поведінки узагальнюються поняттям «стратегії конфліктної поведінки», до яких дослідниця відносить втечу, боротьбу і діалог. Втеча від конфліктної взаємодії інтерпретується як ігнорування та обхід «складних питань» міжособистісного спілкування та відмова від подальшої активної міжособистісної взаємодії. Стратегія боротьби у конфліктній поведінці вибудовується як придушення інтересів, вимог і претензій опонента, зосередженість на власних цілях, завданнях і позиціях при збереженні активної міжособистісної взаємодії. Діалогова стратегія конфліктної поведінки має місце, якщо особистість послуговується раціональними об'єктивними аргументами, спрямовуючи їх задля інтеграції протилежних позицій, вдається до пошуку можливостей об'єднання, прагне

до вибору оптимального вирішення суперечки з урахуванням інтересів обох сторін [7, с. 226-229].

На основі опитувальника Томаса-Кілмена створено дещо модифіковані методики, зокрема, «Домінуюча стратегія конфліктної поведінки (метафоричний варіант)» та «Експрес-діагностика поведінкового стилю у конфліктній ситуації» [33, с. 147-148]. Обидві вони виявляють по п'ять різновидів поведінки, які фактично відповідають тим, що їх запропонували Томас і Кілмен. Наприклад, перша з методик діагностує стратегії конфліктної поведінки Черепаха (відповідає втечі), Акула (суперництво), Ведмежатко (пристосування), Лисиця (компроміс), Сова (співпраця).

У дослідженнях конфліктної поведінки студентів залишається невирішеною низка проблем. Поглибленого аналізу потребує розподіл студентів за стилями конфліктної поведінки, який є чинником підвищення згуртованості академічних груп, формування стосунків партнерства між студентами. Переважання того чи іншого стилю конфліктної поведінки у групах студентів віддзеркалює рівень конфліктності їх взаємин. Очевидно, що поширення стилю співпраці є показником інтегрованості й нормального розвитку студентської спільноти. Частий вияв стилю уникнення говорить про відсутність взаєморозуміння і згуртованості, кожен діє сам по собі. Поширення стилю пристосування віддзеркалює відносини домінування-підпорядкування, свідчить про брак партнерства, товариських стосунків. Виникає питання про неефективне лідерство і авторитаризм у групах студентів. Масова схильність студентів до стилю суперництва є досить загрозливим явищем, що свідчить про агресивність і ворожість, надмірний егоцентризм у стосунках. Знання викладачем інформації щодо поширеності того чи іншого стилю конфліктної поведінки у групах студентів є важливим питанням, що його потрібно врахувати у побудові стосунків зі здобувачами освіти, у здійсненні роботи з формування важливих професійних компетентностей майбутніх педагогів. Адже одна справа для викладача

працювати з добре згуртованою студентською групою, а зовсім інша – з групою індивідуалістів, не здатних до партнерства.

Формування партнерських якостей у майбутніх учителів набувають особливого значення у світлі завдань Концепції нової української школи щодо впровадження людиноцентричного, особистісно орієнтованого підходу до організації освітнього процесу, утвердження філософії «співробітництва», «взаємодії» між учителем і учнем, стійкої гуманістично-педагогічної позиції, за якої майбутні педагоги навчаються сприймати учня як самоцінну й неповторну особистість.

Прояснення заслуговує і питання про те, як відбувається побудова конфліктної поведінки, що спонукує студента до тих чи іншої дій у ситуаціях конфлікту. Окрім можливості обирати стиль конфліктної поведінки, існує схильність особистості до використання певного стилю у різних конфліктних ситуаціях. Фактично можливість особистості обирати стиль конфліктної поведінки обмежена і залежить не лише від ситуації та її аналізу, а й від стійкої схильності особистості, що зумовлюється психологічними чинниками.

Вищезазначені аспекти наукових уявлень про конфліктну поведінку студентів залишаються недостатньо висвітленими, що спонукало нас до емпіричного дослідження.

Емпіричне вивчення конфліктної поведінки студентів проведено у період 2015-2019 рр. У цьому дослідженні взяло участь 412 осіб (282 дівчат і 130 хлопців) віком 21-24 років, які навчались у магістратурі напрямів підготовки 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта та 014 Середня освіта за предметними спеціалізаціями історія, іноземна мова, українська мова, біологія, географія, фізичне виховання, математика, фізика.

Емпіричне дослідження передбачало з'ясування розподілу студентів за їх схильністю до того, чи іншого стилів конфліктної поведінки, а також виявлення впливу на вибір стилю конфліктної поведінки таких

психологічних чинників, як особливості гумору, акцентуації особистості, психологічний конструкт «Я-інші».

З метою визначення стилю конфліктної поведінки був використаний **опитувальник Томаса-Кілмена «Визначення типу поведінки особистості у конфліктній ситуації»** [34]. Опитувальник дозволяє з'ясувати приналежність студента до одного з п'яти стилів конфліктної поведінки, які розміщено у порядку зростання протистояння: співпраця (кооперація), компроміс, пристосування, уникнення (втеча, ігнорування), суперництво (протистояння, боротьба). Суперництво свідчить про орієнтацію конфліктної поведінки студента на досягнення власних егоїстичних інтересів за рахунок навколишніх. Конфліктна поведінка типу «уникнення» говорить про відмову студента як від співпраці, так і від суперництва. Поведінка пристосування означає відмову студента від власних інтересів на користь опонентам, прийняття їх вимог, дію під їх примусом. Компроміс – тип конфліктної поведінки, який призводить до взаємних поступок, угоди між конфліктантами. Поведінка співпраці орієнтована на пошук альтернатив у вирішенні суперечки на базі обопільного зацікавлення опонентів, задоволення їх інтересів.

До кожного з п'яти можливих стилів конфліктної поведінки в опитувальнику вміщено дванадцять суджень про поведінку індивіда в конфліктній ситуації. У різних поєднаннях вони згруповані в тридцять пар, у кожній з яких досліджуваному пропонують обрати лише одне твердження, яке найбільш влучно описує його типову поведінку. Свою відповідь опитуваний заносить у бланк (додаток В.1).

Отримані в результаті заповнення бланка дані опрацьовуються за допомогою ключа. Кількість балів, набраних студентом за кожною шкалою, максимально може становити 12 балів. Реально набрані кожним студентом бали за кожною шкалою у порівнянні з максимальною кількістю 12 балів дають уявлення про вираженість схильності опитуваного до певного стилю конфліктної поведінки.

Використання методики Томаса-Кілмена дає можливість не лише визначити схильність окремого досліджуваного до того чи іншого стилю конфліктної поведінки, а і (у випадку проведення на групі студентів) є діагностикою характеру стосунків, а також рівня конфліктності взаємин у групі.

При аналізі результатів ми враховували, що кожна з п'яти шкал (стилів) методики Томаса-Кілмена може досягти 12 балів максимум. До кожного стилю конфліктної поведінки було обчислено середні бали для дівчат і для хлопців та загалом (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Середні значення схильності студентів до вибору певного стилю конфліктної поведінки за Томасом-Кілменом (у балах, $max=12$)

Групи досліджуваних	Стилі конфліктної поведінки				
	суперництво	співпраця	компроміс	уникнення	пристосування
Дівчата, $n=282$	3,3	6,6	7,4	6,3	6,4
Хлопці, $n=130$	4,0	7,3	7,1	5,8	5,8
Разом, $n=412$	3,7	7,0	7,3	6,1	6,1

Як свідчать отримані результати, улюблений стиль конфліктної поведінки серед студенток – компроміс (7,4 бали), співпраця займає другу позицію (6,7 балів), третє місце займає стиль пристосування (6,4 бали), ледь помітними балами відрізняється від попереднього стиль уникнення (6,3 бали). Найменш популярним стилем серед дівчат є суперництво (3,3 бали).

Серед хлопців домінує стиль співпраці (середня за шкалою – 7,3 балів). Друге місце посідає компроміс (7,1 балів), третє місце поділяють стилі уникнення і пристосування (по 5,8 бали). Найменш популярним серед хлопців є суперництво (4,0 балів).

Цікаво порівняти отримані нами дані з результатами дослідження, що були оприлюднені у 2010 р. (Е.В. Галицька, Н.А. Донкоглова [6]) і містили

аналіз відповідей студентів (2 року навчання спеціальності «Фінанси») на питання «Якої тактики поведінки (за сіткою Томаса–Кілмена) Ви найчастіше дотримуєтеся під час розв’язання конфліктів (зазначте за п’ятибальною шкалою)?». Враховуючи, що оцінні шкали у порівнюваних дослідженнях були різними, ми проаналізували лише спадаючу послідовність стилів за частотою їх вибору (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Порівняння результатів щодо частоти вибору студентами стилів конфліктної поведінки, отриманих у різних дослідженнях

Вибірка	Джерело даних	Послідовність частоти вибору стилю за спаданням				
		1	2	3	4	5
Дівчата	<i>Наші дані</i>	компроміс	співпраця	пристосування	уникнення	суперництво
	<i>Галицька Е.В., Донкоглова Н.А.</i>	компроміс	уникнення	співпраця	пристосування	суперництво
Хлопці	<i>Наші дані</i>	співпраця	компроміс	уникнення	пристосування	суперництво
	<i>Галицька Е.В., Донкоглова Н.А.</i>	співпраця	компроміс	пристосування уникнення	-	суперництво
Разом	<i>Наші дані</i>	компроміс	співпраця	пристосування уникнення	-	суперництво
	<i>Галицька Е.В., Донкоглова Н.А.</i>	компроміс	співпраця	уникнення	пристосування	суперництво

Аналіз табл. 3.2 свідчить, що у дівчат, у хлопців, і загалом по вибірці збігаються стилі конфліктної поведінки на першому (компроміс) і п’ятому (суперництво) місцях. Друге місце має одну різницю. У дівчат, за нашими даними, тут розміщується співпраця, а у Е.В. Галицької та Н.А. Донкоглової – уникнення. На третьому і четвертому місцях перебувають переважно пристосування і уникнення в обох дослідженнях. Між цими двома стилями дуже незначна різниця у балах, а у нашому дослідженні інколи дані щодо їх частотності збігаються (у хлопців і загалом по вибірці). Єдина різниця у

третій позиції стосується дівчат, які, за нашими даними, обирають пристосування, а за даними [6] – співпрацю.

Зауважимо, що часова відстань між порівнюваними дослідженнями становить 10 років, а також той факт, що досліджувані студенти отримували різний фах (педагогічні спеціальності й «Фінанси») Отже, порівняння засвідчує досить стійку тенденцію (протягом десяти років) у розподілі студентів за поширеністю використання стилів конфліктної поведінки, а також відносну незалежність цього розподілу від отримуваного фаху.

За отриманими нами результатами є можливість визначити ступінь активності, яку студенти докладають у подоланні конфлікту. Так, уникнення і пристосування відображає пасивну позицію особистості у конфліктній ситуації. Це означає, що особистість прагне взагалі вийти із ситуації або пристосуватися до неї, але не змінювати її. Суперництво, співпраця та компроміс – навпаки – спрямовані на зміну конфліктної ситуації, що свідчить про активну позицію особистості під час конфлікту. Тим самим студенти з активними стилями орієнтовані на інтеграцію та взаєморозуміння за своїми опонентами з урахуванням їх інтересів. Натомість студенти з пасивними типами поведінки менше зацікавлені у збереженні та розвитку міжособистісних взаємин.

У таблиці 3.3 показано, як розподіляються студенти за мірою активності у конфліктній поведінці.

Таблиця 3.3

Співвідношення активних і пасивних стилів
конфліктної поведінки студентів (у балах, $max=12$)

Групи досліджуваних	Активні стилі	Пасивні стилі
Дівчата	5,8	6,35
Хлопці	6,1	5,8
Разом	5,95	6,1

Дані табл. 3.3 свідчать, що дівчата більш схильні до пасивних стилів конфліктної поведінки (6,35 балів). Вони рідше вибирають активні стилі (5,8 балів). Ще більше ця тенденція помітна у даних [6], де замість співпраці на другому місці (як у нас) перебуває уникнення. Тим часом хлопці швидше обирають активні стилі (6,1 бала), ніж пасивні (5,8 балів).

Як наші дані, так і результати [6], показують, що дівчата більше схильні до пристосування і уникнення під час конфліктів. Тим часом хлопці частіше використовують співпрацю та суперництво як стилі конфліктної поведінки. Хлопці під час конфлікту поведуться активніше, більше орієнтовані на збереження стосунків та на зміну ситуації, ніж дівчата.

Загальна вибірка характеризується такою нисхідною послідовністю стилів, як компроміс (7,3 балів), співпраця (7,0 балів), уникнення (6,1 балів), пристосування (6,1 бала), суперництво (3,7 бала). Якщо умовно прийняти 30 підсумкових балів, передбачених методикою Томаса-Кілмена, за 100% репертуару конфліктної поведінки, то можна обчислити, який відсоток становлять середні бали кожного стилю конфліктної поведінки у цьому репертуарі (рис. 3.1).



Рисунок 3.1. Частка стилів конфліктної поведінки Томаса-Кілмена у загальному репертуарі конфліктної поведінки студентів

Можна помітити, що найбільшою популярністю серед студентів під час конфліктної поведінки користуються компроміс і співпраця (разом становлять 47,6% репертуару конфліктної поведінки). Дещо меншою – стилі уникнення і пристосування (40,6%). Помітно рідше студенти послуговуються прийомами конфліктної поведінки, властивими для стилю суперництва (12,3%).

Позитивним є той факт, що найбільшу частку у репертуарі конфліктної поведінки студентів становлять стилі співпраці і компромісу, які орієнтовані на взаємодію та взаєморозуміння, на збереження та вдосконалення міжособистісних стосунків. Це дозволяє реалізовувати такі важливі функції конфліктів, як інтеграція та адаптація. Оцінка того, наскільки бажаною є визначена структура конфліктного поведінкового репертуару студентів є утрудненою у відриві від відповіді на питання, чи була конфліктна поведінка ефективною. Адже і боротьба має право на використання у ситуаціях конфлікту, якщо вона ефективна. З іншого боку, зазначені дані визначено у досвідчених студентів – у магістрантів, а цікаво, як ця картина виглядає у першокурсників.

3.2. Динамічні особливості конфліктної поведінки майбутніх учителів

Конфлікт відзначається своєю динамікою, а стилі конфліктної поведінки можуть змінюватись у процесі її розгортання. Динаміка міжособистісного конфлікту – це його розгортання у часі, зміни за емоційним, діяльним, комунікативним напрямками.

За Н.В.Грішиною [7, с.186], конфлікт у своєму розгортанні проходить такі етапи: виникнення суперечності – об'єктивної конфліктної ситуації (передконфліктної); усвідомлення (інтерпретація) ситуації як конфліктної; конфліктна взаємодія (власне конфлікт); вирішення конфлікту.

А.Т.Ішмуратов вирізняє наступні фази конфлікту [14].

1. Латентна – зовні майже не виявляється, припиняється спілкування між партнерами, виникає ігнорування один одного.

2. Демонстративна – партнери усвідомили конфлікт.
3. Агресивна – в учасників формуються образи ворога, виникають плани помсти.
4. Батальна – демонстративно-агресивна реалізація планів помсти.

Зауважимо, що динаміка конфліктної поведінки має індивідуально-типологічні особливості. І вони є важливими для управління конфліктами в освітньому просторі ЗВО завдяки прогнозуванню поведінки студента в конфліктних ситуаціях, а також для розробки більш ефективної психологічної допомоги.

Проведені нами спостереження, бесіди зі студентами, контент-аналіз наданих студентами описів конфліктів дозволив виокремити чотири типи індивідуальної динаміки конфліктної поведінки студентів. До уваги ми взяли такі показники конфліктної поведінки, як: швидкість і гострота розгортання конфлікту на різних фазах, співвідношення тривалості різних фаз конфлікту, способи завершення конфлікту. Відлік конфліктної поведінки взято від латентної фази.

Безкомпромісний. Розпочинаючи конфліктну взаємодію, студент виявляє високу і досить стабільну конфліктність, не вміє переключитись на інший стиль поведінки, не приймає аргументів опонента, навіть не бажає його слухати. Він не схильний стримувати свої випади відносно опонента. Оточуючі кажуть про нього, що він „готовий на все”, „буде йти до кінця”, „зі шляху не зійде”. Особистість „безкомпромісного” типу схильна до швидкого розгортання конфлікту і до розриву відносин з опонентом як способу виходу з конфлікту. Графічне зображення наростання психічної напруги у конфлікті цього типу відповідає прямій лінії, що спрямовується догори: / .

Поміrkований. На початку конфлікту його поведінка нагадує попередній тип. Складається враження, що така людина виявляє безкомпромісність і непоступливість, проте коли конфлікт наближається до кульмінації, натиск слабшає. «Поміrkований» досить швидко розуміє негативні наслідки своєї непоступливості та змінює тактику поведінки,

виявляє готовність прислухатись до опонента, взяти до уваги його аргументи. Основними фазами у конфліктній поведінці виступає демонстративна та агресивна. Розгортання конфлікту за участю „поміркованого” типу носить гальмівний характер, примирення виступає характерним способом виходу з конфлікту. Графічне зображення „поміркованого” типу відповідає двом прямим лініям, що змикаються, утворюючи пік: \wedge .

Циклічний. Перші конфліктні дії студента цього типу не знаходять продовження, конфлікт згасає, так і не виявившись повною мірою. Для „циклічного” типу характерна своєрідна дратівливість, запальність, висока реактивність, за якими відсутня реальна об’єктивна основа для продовження конфлікту. Переважає демонстративна фаза. Водночас поведінка вміщує багато конфліктогенних факторів і нагадує схему: конфліктна дія – період безконфліктності – конфліктна дія – період безконфліктності і т.д.. Розгортання конфлікту носить хвилеподібний характер, характерним способом виходу є періодичне примирення. Водночас накопичення конфліктних моментів у спілкуванні з тими ж самими людьми призводить до поступового зростання напруги у відносинах і може завершитись їх розривом. Графічне зображення циклічної динаміки можна зобразити як ламану лінію, що поступово піднімається догори: $\wedge\wedge\wedge$.

Залежний. Динаміка конфліктної поведінки такого студента залежить від дій опонента. Якщо опонент не схильний до поступок, ставиться без належної поваги, виявляє високу конфліктність, то „залежний” відповідає йому тим же. Таку ситуацію вдало відображає приказка „Найшла коса на камінь”. При відсутності опору, виявах поступливості й терплячості з боку опонента, „залежний” швидко охолоняє і припиняє конфліктну поведінку. Різновидом цього типу може бути протилежна ситуація: якщо опонент виявляє опір, то конфлікт і прояви агресивності спадають, і – навпаки. Розгортання конфлікту має подвійний характер: або як наростання напруги і розрив відносин, або як швидке припинення конфлікту з відновленням відносин. Графічне зображення також носить альтернативний характер: або $/$,

або Λ.

Для дослідження типів індивідуальної динаміки конфліктної поведінки нами був розроблений опитувальник «Моя поведінка у конфлікті». Він включає 20 тверджень, по 5 на кожен з типів. Респондент має оцінити, наскільки кожне твердження є справедливим для нього за допомогою 3-х бальної шкали: 1 – не погоджуюсь, 2 – іноді так, іноді - ні, 3 – погоджуюсь (додаток В.2).

Було опитано 95 здобувачів ОС «Магістр» напряму підготовки 014 Середня освіта за предметними спеціалізаціями біологія, географія, історія, англійська мова і література (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Середні значення типів індивідуальної динаміки конфліктної поведінки студентів (у балах)

Типи конфліктної поведінки	Загалом, $n=95$	Хлопці, $n=31$	Дівчата, $n=64$
Безкомпромісний	4,1	5,0	3,2
Поміrkований	11,3	9,8	12,8
Циклічний	6,2	8,5	3,9
Залежний	9,4	8,6	10,2

За отриманими результатами найбільшим середнім значенням відзначається поміrkований тип (11,3 бали з 15 можливих), за ним слідує залежний (9,4 бали), потім циклічний (6,2 бали), найменш популярним є безкомпромісний тип (4,1 бали). Серед хлопців найчастіше трапляється поміrkований тип поведінки у конфлікті (9,8 балів), майже з однаковою частотою користуються залежним (8,6 балів) і циклічним (8,5 балів) типами. Найрідше – безкомпромісним.

Дівчата переважно відзначаються поміrkованим типом (12,8 балів), потім – залежним (10,2 бали), майже з однаковою частотою користуються циклічним (3,9 балів) і безкомпромісним (3,2 балів) типами.

Серед дівчат помітно частіше трапляються типи поміrkованої і залежної конфліктної поведінки, а у хлопців – безкомпромісної і циклічної.

Здійснене дослідження динаміки конфліктної поведінки, на наш погляд, надає дані, необхідні для прогнозування гостроти і перебігу конфліктних явищ, що у свою чергу створює основу для профілактичної роботи.

3.3. Емпіричне дослідження психологічних чинників конфліктної поведінки студентів

Методика дослідження

У ряді українських (І. М. Коваль [17], І.В. Кошова [18], Г.В.Ложкін, Н.І.Пов'якель [21], М.І.Пірен [28] та ін.) і закордонних (Н.В.Грішина [7], D.Antonioni [39], A.M.Bodtker & J.K.Jameson [41], H.S.Desivilya & D.Yagil [44], McGuigan R.J., N.Popp [49], A.M.Rahim et al. [50]) досліджень показано, що поведінка особистості у конфліктних ситуаціях відзначається індивідуальними особливостями й значною мірою залежить не лише від ситуації, а також від психологічних чинників емоційного, мотиваційно-ціннісного, когнітивного характеру. У формуванні конфліктної поведінки важливим виявляється не лише те, якою є об'єктивна ситуація конфлікту, але й те, наскільки точно її тлумачить людина, як ставиться до неї, наскільки емоційно реагує, яке місце відводить собі у взаєминах з іншими учасниками конфлікту. Доведено існування ряду індивідуально-психологічних рис, що посилюють конфліктність особистості (експансивність, імпульсивність, завищена самооцінка, агресивність тощо).

Дія інших психологічних чинників – упередженості, зосередженості на собі, егоцентризму, байдужості до інших, «бар'єру самовпевненості» – спричиняє спотворення інтерпретації конфлікту, що спричиняє неефективну конфліктну поведінку.

Водночас, вивчення численних психологічних чинників конфліктної поведінки студентів є далеким від свого завершення, що й зумовило проведення даного дослідження, яке, сподіваємось, зробить внесок у вирішення складних завдань управління конфліктною поведінкою майбутніх

педагогів.

Емпіричне дослідження психологічних чинників конфліктної поведінки студентів проведено у період з 2015 р. по 2019 р. Всього у ньому взяло участь 480 здобувачів ОС «Магістр» віком 21-23 роки напрямів підготовки 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта та 014 Середня освіта за предметними спеціалізаціями історія, іноземна мова, українська мова, біологія, географія.

Дослідження конфліктної поведінки проведено за допомогою опитувальника Томаса-Кілмена «Визначення типу поведінки особистості у конфліктній ситуації», особливості якого розкрито у підрозділі 3.1. Інструментарій та порядок вивчення кожного з досліджуваних психологічних чинників розкрито у табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Характеристика методики емпіричного дослідження психологічних чинників конфліктної поведінки майбутніх педагогів

Психологічний чинник	Кількість і вік досліджуваних	Період проведення	Методи дослідження психологічного чинника		
			Емпіричні	статистичної обробки	ілюстрування
Стиль гумору	286 студентів (160 дівчат і 126 хлопців), 21-23 р., сер. вік 22,3 р.	Лютий-травень 2015 р.	опитувальник визначення стилів гумору Р.А.Мартіна в адаптації О.О.Зайвої та О.М.Іванової зі співавт.	відсоткові співвідношення, середнє арифметич	4 таблиці
Психологічний конструкт «Я-інші»	90 студентів (51 дівчина і 39 хлопців), 21-22 р., сер. вік 21,5 р.	Жовтень-грудень 2017 р.	тест «Потреба у спілкуванні» (Ю.М.Орлов). «Експрес-діагностика рівня самооцінки»	не, t-тест Стьюдента, коефіцієнт рангової кореляції	5 таблиць, 1 рисунок
Акцентуації особистості	104 студенток, 21-23 р., сер. вік 22,6 р.	Березень-травень 2019 року	опитувальник К.Леонгарда-Г.Шмішека	Спірмена	5 таблиць

Зупинимось на характеристиці окремих методик, зазначених у табл. 3.5.

Опитувальник К.Леонгарда-Г.Шмішека [29] дозволяє визначити рівень прояву акцентуованих властивостей особистості (акцентуацій). Акцентуовані властивості самі по собі не є патологічними, однак їх високий

рівень прояву породжує специфічні поведінкові комплекси, які у несприятливих умовах можуть призвести до психопатії. Опитувальник дозволяє виявити десять акцентуацій: гіпертимія (переважає підвищений настрій, висока енергійність), ригідність або застрягання (тривала затримка на подіях або ситуаціях, складність переключення переживань), емотивність (емоційно лабільні, нестійкі, чутливі), педантичність (схильність до дуже точного виконання норм і правил), тривожність (схильність до неспокою, збентеження, страху), циклотимія (чергування тривалих періодів піднесеного і пригніченого настрою), демонстративність (схильність до істеричних проявів), дистимія (пригнічений настрій, іпохондрія), екзальтованість (емоційний захват, захопленість, крайнощі у переживаннях як позитивних, так і негативних емоцій), збудливість (підвищена імпульсивність у сфері потягів, бажань).

Опитувальник К.Леонгарда-Г.Шмішека містить 88 тверджень, відповідь на які «так» чи «ні» досліджуваний заносить у бланк (додаток В.3). Для вирівнювання результатів шкал “сирий” результат помножується (відповідно порядку шкал від 1-10). Акцентуація є вираженою, якщо результат перебільшує 12 балів і домінуючою, якщо перебільшує 18 балів.

Опитувальник визначення стилів гумору Р.А.Мартіна в адаптації О.О.Зайвої [12] та О.М.Іванової зі співавт. [13] дозволяє з’ясувати, який з чотирьох різновидів гумору (афіліативний, гумор-самопідтримка, агресивний, гумор-самоприниження) переважно застосовує студент. Види гумору, за Р.А.Мартіном, використовуються особистістю для досягнення певних цілей у міжособистісних стосунках, а саме: бути прийнятим у групі (афіліативний), опанувати собою, покращити самовладання (гумор-самопідтримка), захистити себе і завдати поразки навколишнім (агресивний), бути смішним для інших (гумор-самоприниження).

Опитувальник визначення стилів гумору Р.А.Мартіна складається з 32 тверджень, сформульованих або у ствердній, або у заперечній формі. Досліджуваний оцінює свою згоду з твердженнями балами від 1 до 7, де 1 –

повне заперечення, а 7 – повна згода. Твердження стосуються ситуацій використання жартів, іронії, кепкування тощо. На визначення кожного зі стилів передбачено по 8 тверджень, тобто максимальна сума балів за окремий стиль може сягати 56.

З метою дослідження психологічного конструкта «Я-інші» використано емпіричні *методики*: тест «Потреба у спілкуванні» (Ю.М.Орлов, 1978) [24, с. 400-402], «Експрес-діагностика рівня самооцінки» [33, с. 38-39].

Тест «Потреба у спілкуванні» складається з 33 тверджень щодо яких респондент висловлює свою згоду чи незгоду. Зростання кількості балів, набраних за відповіді, відповідає посиленню потреби у спілкуванні (пряма оцінна шкала).

«Експрес-діагностика рівня самооцінки» складається з 15 тверджень, щодо яких респондент дає одну з п'яти можливих оцінок «дуже часто, часто, іноді, рідко, ніколи». Рівень самооцінки зменшується зі зростанням кількості балів (обернена оцінна шкала).

Стилі гумору

Гумор – важлива якість особистості, що у своїх позитивних проявах слугує досягненню кращої соціальної адаптованості, збереженню психічного благополуччя і здоров'я.

Психологічні дослідження використання гумору з метою подолання критичних ситуацій зосереджені переважно на питаннях оволодіння стресом (М.Н.Аbel [37], Т.В.Artemyeva [40], М.Ф.Scheier, С.С.Carver [51], О.А.Zayvaа, Е.Л.Nosenko [54]). Однак, набагато менше уваги дослідники приділяють ролі гумору у вирішенні конфліктів. Явища стресу і конфлікту, маючи спільну психофізіологічну основу – емоційну напругу – внаслідок цього у багатьох дослідженнях не розрізняються, використовуються як синоніми (Ф.Є.Василюк) [6, с. 32]. Виникає питання про можливість перенесення результатів досліджень щодо використання гумору під час

стресів на вирішення проблем залагодження конфліктів.

На думку Ф.Є.Висилюка, особистість по-різному переживає різні типи критичних ситуацій [6, с. 225]. Стрес виникає у життєдіяльності організму і спрямований на покращення умов існування, а конфлікт – явище свідомості, стан її суперечливості, що спонукає особистість до пошуку внутрішньої узгодженості, врівноваженості. Ми приєднуємось до позиції, згідно з якою стрес і конфлікт слід розрізняти і досліджувати кожен окремо. Враховуючи відсутність спеціальних досліджень з проблеми застосування різних стилів гумору для попередження і залагодження конфліктів, вивчення взаємозв'язку стилів гумору з особливостями їх поведінки у конфлікті є науково доцільним і практично обґрунтованим.

Проведені дослідження засвідчили суперечливість впливу гумору на міжособистісні взаємини (Л.І.Белова [4], А.В.Дмитрієв, А.А.Сичов [8], В.П.Шейнов [36], G.A.Kirsh, N.A.Kuiper [46], J.A.Yip, R.A.Martin [53] та ін.). Гумор слугує для особистості емоційно-комунікативним інструментом, засобом самовираження, а його вплив на взаємини залежить від цілей, які ставить перед собою особистість. Різні види гумору утворюють арсенал засобів, за допомогою яких особистість виявляє своє ставлення до навколишніх і до себе самої. Провідним чинником, що визначає вибір особистістю того чи іншого виду гумору, а отже і його вплив на міжособистісні взаємини, виступають мотиви використання гумору. У випадках, коли мотиви визначаються бажанням принизити, образити, зачепити іншу людину, гумор відіграє негативну роль, погіршуючи міжособистісні взаємини.

Відтак лише адекватне соціально позитивне використання гумору є корисною особистісною властивістю, що дозволяє покращувати міжособистісні взаємини, забезпечує емоційну підтримку і допомагає долати складні комунікативні ситуації, зокрема і конфлікти. Класичні дослідження гумору як соціальної здібності, проведені під керівництвом Р.А.Мартіна

[48], засвідчили зв'язок позитивно спрямованого гумору з підвищенням, а негативно спрямованого – з погіршенням показників соціальної компетентності та емоційного інтелекту. Відзначається, що емоційність і щирість гумору, гарний настрій, який його супроводжує, є важливими чинниками взаємин, не менш дієвими, ніж когнітивні. Позитивний гумор слугує в якості механізму емоційної саморегуляції особистості під час її взаємин з навколишніми [53, с. 1207].

Низка проведених досліджень підтверджує думку про те, що особистість з розвиненим почуттям гумору точніше за інших оцінює і успішніше долає різного виду критичні життєві ситуації (Л.І. Белова [4], М.Н.Аbel [37], R.A.Martin et. al. [48], M.F. Scheier, C.S. Carver [51]).

Однак, використання деяких різновидів гумору, допомагаючи особистості подолати стрес, водночас погіршує її взаємини з навколишніми. Наприклад, агресивний гумор сприяє подоланню стресу, але порушує її взаємини, стаючи джерелом не лише нових стресів, але й конфліктів. Доброзичливий жарт спроможний послабити, мінімізувати конфлікт, але гумор-кепкування виступає джерелом образи і діє як конфліктоген (Л.І.Белова [4]). Вивчаючи вплив гумору на поведінку у міжособистісному конфлікті, слід враховувати і прояви агресії, яким притаманний значний конфліктогенний потенціал.

У групі досліджень показано зв'язок гумору з деякими рисами особистості (агресивністю, рівнем суб'єктивного контролю), що спричиняють підвищену конфліктність. Відомі дослідники агресії Р. Берон та Д. Ричардсон заявляють про здатність гумору запобігати проявам агресії та послаблювати її за рахунок зниження емоційної напруги [5, с. 319]. У дослідженні Т.В.Артем'євої виявлено, що студенти, які спроможні розуміти і використовувати гумор, відзначаються високим рівнем суб'єктивного контролю, адекватною самооцінкою, мають краще сформовані вольові якості. Натомість студенти, яким складно розуміти і використовувати гумор,

схильні вбачати причини значущих для себе подій у зовнішніх чинниках (довкіллі, навколишніх, долі, випадку тощо), що є свідченням недостатнього рівня їх суб'єктивного контролю [1]. Відтак студенти зі зниженою гумористичною здатністю мають більш виражені риси особистості, що визначають їх підвищену конфліктність (низький суб'єктивний контроль, неадекватну самооцінку, недостатність вольових якостей), а навчання продукуванню і використанню гумору може слугувати одним зі шляхів зниження конфліктності.

Знайшло висвітлення використання гумору з метою залагодження конфліктів у діяльності вчителя (О.Н.Лукашенок та Н.Є.Щуркова [22], О.Д.Сафін [31]). Застосування при цьому гумору оцінено як найбільш поширений і ефективний засіб «першої допомоги». Якщо ж гумор не допоміг вирішити конфлікт вчителя з учнями, то лише тоді педагогу варто вдаватись до інших способів залагодження [22, с. 56-64].

Відзначено здатність гумору пом'якшувати конфлікт, сприяти виходу з його гострої емоційної фази, коли раціональний підхід до подолання ще є утрудненим (В.С.Орлянський [26]). Хоча зняття емоційної напруги за допомогою гумору не є безпосереднім вирішенням конфлікту, однак дозволяє сторонам опанувати своїми переживаннями і перейти до зваженого аналізу ситуації. Спілкування у гумористичному ключі у ситуаціях назрівання конфлікту сприяє взаєморозумінню, пошуку компромісу, що перешкоджає подальшій ескалації (В.П.Шейнов [36, с. 2]).

Аналіз останніх досліджень свідчить про досить високу оцінку гумору як засобу попередження і залагодження міжособистісних конфліктів, покращення взаєморозуміння і досягнення злагоди. Однак наголошується і про негативні наслідки використання гумору за певних умов, коли невдалий жарт може зашкодити міжособистісним взаєминам. Відтак, використання гумору у вирішенні таких складних задач, як подолання міжособистісних конфліктів має бути детально досліджено та виявлено умови, коли він дійсно

приносить бажаний результат. Одним з аспектів цієї проблеми є дослідження стихійного (без попереднього навчання) використання гумору студентами у процесі конфліктної поведінки, що не отримало достатнього висвітлення у спеціальній літературі.

Розглянемо, як впливають на міжособистісні взаємини слилі гумору, що їх визначає опитувальник Р.А.Мартіна.

Афіліативний гумор позитивно впливає на міжособистісні стосунки, пов'язаний з доброзичливістю, толерантністю, підвищує привабливість у спілкуванні. Гумор-самопідтримка висловлює оптимізм, хороший життєвий тонус, життєстійкість, самовладання, відсутність скарг і віру у себе, що також позитивно впливає на взаємини.

Агресивний гумор визначається бажанням показати свою перевагу, домінування, пов'язаний з приниженням інших; висловлює невдоволення, напруженість, загрозу, що негативно сприймається в спілкуванні.

Прагнення виставляти себе в смішних ситуаціях, звеселяючи цим інших, є притаманним для самозневажливого гумору. Такий гумор асоціюється з догідливістю, запопадливістю, підпорядкованістю, невпевненістю і тривожністю. Тому за ним стоять негативні емоції, які руйнують взаємини.

Опрацювання відповідей студентів на питання методики визначення стилів гумору Р.А.Мартіна дозволило з'ясувати середні показники (М) кожного з різновидів гумору. Серед опитаних студентів переважає гумор-самопідтримка (М = 32,4 балів), на другому місці – афіліативний гумор (М = 31,8 балів), на третьому – агресивний гумор (М = 28,7), на четвертому – гумор-самоприниження (М = 22,6 балів). У дівчат переважає афіліативний гумор (М = 32,4), а у хлопців гумор-самоприниження (М = 33,1). На другому місці у дівчат — гумор-самопідтримка (М = 31,5), а у хлопців — афіліативний гумор (М = 31,0). Третє місце і у дівчат, і у хлопців посідає агресивний гумор (відповідно М = 27,9 і М = 29,0). Гумор-самоприниження і у дівчат (М = 22,6), і у хлопців (М = 22,5) має майже однакові середні

значення і перебуває на останньому четвертому місці.

О.М.Іванова та співробітники (Російська Федерація) у своєму дослідженні за допомогою опитувальника Р.Мартіна також отримали дані про розподіл студентів за стилями гумору [13]. Ми порівняли їх зі своїми (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Порівняння розподілу студентів за стилями гумору у двох дослідженнях

Стиль гумору	Дані О.М.Іванової та співроб. (студенти, n=604)			Наші дані (студенти, n=286)		
	Загалом	Хлопці	Дівчата	Загалом	Хлопці	Дівчата
Афіліативний гумор	36,0	37,6	35,3	31,8	31,0	32,4
Гумор-самопідтримка	34,3	34,8	34,1	32,4	33,1	31,5
Агресивний гумор	29,9	33,2	28,7	28,7	29,0	27,9
Гумор-самоприпинення	28,2	28,7	28,0	22,6	22,5	22,6
Гумор загалом	32,1	33,6	31,5	28,9	28,9	28,6

Послідовність поширеності стилів гумору збігається у підвибірці дівчат, але відрізняється однією позицією у загальній вибірці та у чоловічій підвибірці. Якщо у нашому випадку – це гумор-самопідтримка, то за даними Іванової – це афіліативний гумор. Впадає у вічі дещо нижчий рівень всіх шкал у наших даних. Якщо за О.М.Івановою загальний рівень гумору вимірюється 32,1 балів, то у нашому випадку – 28,9 балів. У даних О.М.Іванової найбільш помітна гендерна різниця стосується агресивного гумору (у хлопців – 33,2, у дівчат – 28,7, амплітуда різниці), а у наших – афіліативного гумору (у хлопців 33,1, у дівчат – 31,5, амплітуда різниці 1,6).

Амплітуда різниць у даних дівчат і хлопців за О.М.Івановою є загалом більшою ($max=4,5$ бали), ніж у наших результатах ($max=1,6$ бали).

Здійснене порівняння дає підстави передбачати вплив соціокультурних чинників на загальний рівень гумору та рівні окремих його стилів у студентів. Питання це повинно стати предметом окремого вивчення.

Згідно з результатами методики Томаса-Кілменна, поширеність серед студентів домінуючих стилів поведінки у конфлікті відповідає такій спадаючій послідовності: компроміс (25%), співпраця (20%), уникнення (18%), суперництво (14 %), пристосування (8%). Ще 15% студентів мають змішані стилі поведінки у конфлікті, які поєднують 2-3 різних стилі. Спостерігаються наступні поєднання: *співпраці* з пристосуванням (6 осіб), з уникненням (13 осіб), з компромісом (4 особи), *уникнення* з компромісом (8 осіб), із суперництвом (3 особи), із пристосуванням (2 особи); *суперництва* з компромісом (2 особи). Ще 4 особи мають поєднання трьох типів, в якому повторюється пара *співпраця-пристосування*, а третім компонентом виступає або уникнення, або компроміс.

Аналіз розподілу студентів із домінуванням різних стилів поведінки у конфлікті за стилями гумору (табл. 3.12) свідчить, що студенти, які схильні до компромісу при вирішенні конфліктів, застосовують переважно два стилі гумору, а саме: спрямовані на афіліацію (28,6%) та на самопідтримку (28,6%). Представники типу «співпраця» також найчастіше використовують ці два стилі гумору (по 27,5%). Студенти, які схильні до поведінки уникнення, найбільш охоче використовують гумор як самопідтримку (28,5%) і як агресію (27,0%). Представники типу «боротьба» найчастіше послуговуються агресивним гумором (27,5%) і дещо рідше гумором-самопідтримкою (27,2%). Досліджувані, які належать до типу «пристосування» найчастіше послуговуються гумором-самопідтримкою (29%) та афіліативним стилем (28,6%). Студенти, що віднесені до мішаного типу поведінки у конфлікті (поєднуються 2-3 типи поведінки, які мають однакові бали), найбільш активно користуються афіліативним гумором (28,8%) і гумором-самопідтримкою (26,9%).

Таблиця 3.12

Розподіл студентів із домінуванням різних стилів поведінки у конфлікті за стилями гумору ($n=286$)

Домінуючий	Домінуючий стиль гумору
------------	-------------------------

стиль поведінки у конфлікті	Афіліація		Самопідтримка		Агресія		Самоприниження	
	М	Кіл-ть у %	М	Кіл-ть у %	М	Кіл-ть у %	М	Кіл-ть у %
Компроміс	31,7	28,6	31,7	28,6	25,4	22,8	22,2	20,0
Співпраця	32,5	27,5	32,7	27,7	29,5	24,9	23,4	19,9
Уникнення	30,8	25,2	34,8	28,5	33,0	27,0	23,6	19,3
Боротьба	30,2	26,6	30,9	27,2	31,2	27,5	21,2	18,7
Пристосування	34,5	28,6	35,0	29,0	26,9	22,4	24,1	20,0
Мішані	31,2	28,8	29,1	26,9	26,5	24,6	21,3	19,7
Загалом	31,8	27,5	32,4	28,0	28,7	24,9	22,6	19,6

Цікавим типом поведінки виявилось пристосування, представники якого мають найбільш високі середні показники трьох з чотирьох можливих стилів гумору, а саме: гумору-самопідтримки ($M=35$), афіліативного ($M=34,5$), гумору-самоприниження ($M=24,1$). Найвищий середній бал агресивного гумору ($M=33,3$) припадає на тип поведінки «уникнення». Ці дані свідчать про те, що представники типу поведінки «пристосування» найбільш активно використовують гумор при вирішенні суперечливих питань.

Наступним кроком був пошук взаємозв'язків між стилями гумору і стилями поведінки у конфлікті за допомогою обчислення коефіцієнту рангової кореляції Спірмена (r). Були знайдені коефіцієнти рангової кореляції для всієї вибірки загалом, що засвідчило позитивний статистично значущий зв'язок лише між агресивним гумором і суперництвом ($r = 0,23, p \leq 0,05$). Такий же зв'язок встановлено і у жіночій підвибірці ($n=160$).

У чоловічій підвибірці ($n=126$) встановлено три статистично значущих зв'язки (табл. 3.13). Два з них є оберненими: між афіліативним гумором і уникненням ($r = - 0,36, p \leq 0,01$) та між агресивним гумором і компромісом ($r = - 0,22, p \leq 0,05$). Між гумором-самопідтримкою і пристосуванням зафіксовано прямий зв'язок ($r = 0,28, p \leq 0,01$).

Таблиця 3.13

Коефіцієнти рангової кореляції Спірмена між стилями гумору і стилем поведінки у конфлікті у чоловічій підвбірці

Стиль гумору	Стиль поведінки у конфлікті				
	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Пристосування
Афіліація	0,08	- 0,16	- 0,03	- 0,36**	0,03
Самопідтримка	0,02	0,05	0,001	0,15	0,28**
Агресія	0,16	0,07	- 0,22*	0,17	0,0009
Самоприниження	- 0,005	- 0,06	0,19	- 0,02	0,1

Примітка: * статистична значущість відмінностей на рівні $p \leq 0,05$

** статистична значущість відмінностей на рівні $p \leq 0,01$

Були також визначені кореляційні зв'язки між стилями гумору і стратегіями поведінки у конфлікті (боротьбою, діалогом і втечею, за Н.В.Грішиною). Компонентами стратегій слугують типи поведінки у конфлікті, виокремлені Томасом-Кілменом. Стратегія боротьби утворена типом поведінки «суперництво», діалог охоплює типи співпраці і компромісу, а втеча – уникнення і пристосування.

Табл. 3.14 засвідчує, що для вибірки загалом між стилями гумору і стратегіями поведінки у конфлікті зафіксовано два статистично значущих зв'язки: обернений (між агресивним гумором і втечею, $r = - 0,22$, $p \leq 0,05$) і прямий (між агресивним гумором і боротьбою, $r = 0,23$, $p \leq 0,05$).

Таблиця 3.14

Коефіцієнти рангової кореляції Спірмена між стилями гумору і стратегіями поведінки у конфлікті у загальній вибірці

	Стратегії поведінки у конфлікті		
	Боротьба	Втеча	Діалог
Афіліація	0,005	- 0,09	0,12
Самопідтримка	0,05	0,02	0,01
Агресія	0,23*	- 0,22*	- 0,02
Самоприниження	- 0,005	0,02	0,08

Примітка: * статистична значущість відмінностей на рівні $p \leq 0,05$

** статистична значущість відмінностей на рівні $p \leq 0,01$

Порівняння кореляційних зв'язків у жіночій і чоловічій підвбірках відображено у табл. 3.15. Для жіночої підвбірки зафіксовано два статистично значущих зв'язки. Один з них прямий – між агресивним гумором і стратегією боротьби ($r = 0,23$, $p \leq 0,05$), інший – обернений – між агресивним гумором і стратегією втечі ($r = - 0,22$, $p \leq 0,05$). У чоловічій підвбірці виявлено три зв'язки стратегії втечі з різними стилями гумору, а саме: з афіліативним гумором ($r = - 0,29$, $p < 0,01$), з гумором-самопідтримкою ($r = 0,27$, $p \leq 0,01$), з гумором-самоприниженням ($r = 0,34$, $p \leq 0,01$).

Таблиця 3.15

Порівняння коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена між стилями гумору і стратегіями поведінки у конфлікті у жіночій ($n= 160$) і чоловічій підвбірках ($n= 126$)

Стиль гумору	Стратегії поведінки у конфлікті					
	Боротьба		Втеча		Діалог	
	жіноча	чоловіча	жіноча	чоловіча	жіноча	чоловіча
Афіліація	0,005	0,08	- 0,09	- 0,29**	0,12	- 0,16
Самопідтримка	0,05	0,02	0,02	0,27**	0,01	- 0,01
Агресія	0,23*	0,16	- 0,22*	0,11	- 0,02	- 0,16
Самоприниження	- 0,005	- 0,005	0,02	0,34**	0,08	- 0,03

Примітка: * статистична значущість відмінностей на рівні $p \leq 0,05$

** статистична значущість відмінностей на рівні $p \leq 0,01$

Якщо для жіночої підвбірки властиве використання агресивного гумору у конфліктній поведінці, то для чоловічої цей стиль гумору не є засобом самовираження під час конфліктів. У студенток агресивний гумор поєднується зі стратегією боротьби (прямий зв'язок), використовується з метою безкомпромісного відстоювання і захисту своїх інтересів та цілей. Натомість студентки з агресивним стилем гумору не схильні до стратегії втечі (обернений зв'язок), оскільки цей стиль гумору зачіпає опонента, викликає його зворотні дії, а це перешкоджає бажаному у цій стратегії припиненню взаємодії.

Стилі гумору у чоловічій підвибірці найбільш помітно пов'язані зі стратегією «втечі». Так, хлопці з афіліативним стилем гумору уникають стратегії втечі, бо його використання може послабити властиві для цієї поведінки ефекти, а саме: емоційне відсторонення, відштовхування, самозанурення і самозосередження. Афіліативний гумор, що породжений бажанням бути прийнятим суперником, - навпаки - полегшує досягнення взаєморозуміння, встановлення і зміцнення контактів, а уникнення цього стилю гумору призводить до протилежних результатів, на які й спрямована стратегія втечі. Відтак реалізація стратегії втечі перешкоджає використанню агресивного гумору дівчатами та афіліативного хлопцями. Натомість, гумор-самопідтримка і гумор-самоприниження сприяють реалізації стратегії втечі у хлопців.

Гумор-самопідтримка, використовуваний хлопцями під час стратегії втечі, дозволяє їм захистити свій особистий простір, покращує самообілізацію, підвищує віру у власні сили, що також спрямоване на розведення конфліктуючих сторін. Гумор-самоприниження демонструє миролюбність й відсутність агресивних намірів чи планів помсти, що дозволяє хлопцям легше позбутись претензій з боку свого опонента.

Отже, використання хлопцями різних стилів гумору найбільш властиве для стратегії втечі, дозволяючи досягати властивих їй ефектів розведення суперників. Гумор-самопідтримка і гумор-самоприниження дозволяють вибудувати психологічний бар'єр із суперником, нейтралізувати його претензії й гостре емоційне реагування, заспокоїти вируючі пристрасті. Афіліативний гумор при цьому має лунати якомога рідше, оскільки його використання призводить до зміцнення контактів, посилення емоційних зв'язків, що перешкоджає бажаному розведенню сторін. У конфліктних ситуаціях агресивним гумором, як це не дивно, хлопці послуговуються значно рідше, ніж дівчата.

У конфліктних ситуаціях дівчата користуються переважно агресивним гумором для посилення ефектів стратегії боротьби і послаблення ефектів

втечі.

Отже, проведене дослідження робить можливими наступні висновки.

З'ясовано, що найчастіше студенти використовують такі позитивні для міжособистісних взаємин стилі гумору, як гумор-самопідтримку і афіліативний гумор. Найпоширенішими типами поведінки студентів у конфлікті є компроміс і співпраця, що сприяють залагодженню конфліктів на основі інтеграції і взаєморозуміння. Однак близько 25% студентів обирає стратегію втечі від вирішення конфлікту.

Встановлено, що кожен тип поведінки у конфлікті пов'язаний зі своєрідним поєднанням стилів гумору, які найчастіше при цьому застосовуються. Студенти, які схильні до співпраці і компромісу, а також до змішаних типів поведінки при вирішенні конфліктів, застосовують переважно афіліативний гумор і гумор-самопідтримку. Досліджувані, які належать до типу «пристосування» найчастіше послуговуються гумором-самопідтримкою та афіліативним стилем. Студенти, які схильні до поведінки уникнення, найбільш охоче використовують гумор як самопідтримку і як агресію. Представники типу «боротьба» найчастіше послуговуються агресивним гумором і дещо рідше гумором-самопідтримкою. Таким чином, представники типів конфліктної поведінки, що орієнтовані на інтеграцію і взаєморозуміння з опонентом (компроміс, співпраця), а також враховують інтереси суперника через пристосування, використовують позитивні стилі гумору. Натомість студенти з типами поведінки боротьба, і уникнення частіше послуговуються негативним для взаємин агресивним гумором.

Показано, що найбільш активне використання гумору відбувається під час стратегії втечі, з якою зафіксовано чотири значущих кореляційних зв'язки, слабке використання гумору виявлено стосовно стратегії боротьби (один значущий зв'язок). Реалізуючи діалогову стратегію конфліктної поведінки, студенти практично не користуються жодним зі стилів гумору.

Визначено зв'язок стилів гумору та трьох стратегій конфліктної

поведінки (втеча, боротьба, діалог). Показано, що найбільш активне використання гумору відбувається під час стратегії втечі, з якою зафіксовано чотири значущих кореляційних зв'язки, слабе використання гумору виявлено стосовно стратегії боротьби (один значущий зв'язок). Реалізуючи діалогову стратегію конфліктної поведінки, студенти практично не користуються жодним зі стилів гумору.

Визначено, що використання гумору у конфліктній поведінці має гендерні особливості, а саме: дівчата частіше послуговуються агресивним гумором, а хлопці – гумором-афіліацією, самопідтримкою і самоприниженням.

Психологічний конструкт «Я-інші»

У даному підрозділі дослідження конфліктності студентів представлено результати теоретичного обґрунтування поняття психологічного конструкта «Я-інші» та емпіричного визначення його ролі у формуванні конфліктної поведінки студентів.

У тлумаченні сутності психологічного конструкта «Я-інші» ми виходимо з положення про те, що особистість є членом суспільства й перебуває у постійних і численних взаємозв'язках з іншими особистостями. У її свідомості відображені факти, а також складні процеси взаємозалежного існування «Я» та «інших», їх спілкування й співдіяльності. Процес співвіднесення особистістю себе з іншими є породженням індивідуально своєї потреби особистості у спілкуванні, тобто основного внутрішнього джерела її комунікативної активності, у тому числі й у процесі конфліктної взаємодії. Прийнято вважати, що за походженням потреба у спілкуванні є прижиттєво набутою у результаті прилучення дитини до соціального світу шляхом спілкування і співдії з дорослими (В.В.Москаленко [24], М.М.Філоненко [34] та ін.). Водночас, проблема ця далека від свого вирішення. Докорінно новий підхід до її дослідження пропонує академік С.Д.Максименко, вказуючи на цілісну біосоціальну основу потреб

особистості, яку називає «нуждою». «Природа нужди являє собою первинну енергетично-динамічну єдність біологічних і соціальних складників людської істоти. За психологічними показниками нужда є особливим базальним станом, динамічною напругою, яка визначає можливість індивіда бути активним протягом всього життя» ([23, с. 13]. Подальше вивчення цього питання відіграє важливу роль на шляху вирішення як концептуальних проблем сутності особистості, її соціального життя, так і системи спілкування і взаємин, зокрема, цілісного тлумачення причин її поведінки у ситуаціях конфлікту.

Потреба у спілкуванні – є досить узагальненим поняттям, у зміст якого входять пізнавальний, емоційний, діловий, оцінний і престижний компоненти (М. Кричфалушій) [19, с. 26]. Ця потреба зумовлює зростання ролі інших у побудові поведінки особистості, виявляючись як прагнення належати до групи, бути її членом, взаємодіяти з нею, брати участь у спільній діяльності, надавати і отримувати допомогу від навколишніх, перебувати разом тощо. Один з перших психологів-дослідників потреби у спілкуванні – Ю.М.Орлов – звернув увагу на її амбівалентну ціннісно-емоційну природу, що функціонує як процес співвіднесення себе та інших, як цілісне утворення «Я - інші». Так, дослідник відзначив, що потреба у спілкуванні зменшує орієнтованість на себе і посилює спрямованість на інших, зменшує егоїстичні прагнення заради збереження згоди й дружніх стосунків з іншими [25, с. 43].

Співвіднесення особистістю себе із соціальним оточенням є динамічним процесом, коли для особистості по чергово зростає значення то «Я», то інших. Відбувається ніби зважування, а утворення «Я-інші» відіграє роль психологічних терезів. Значення інших збільшується в емоційно позитивних ситуаціях та в умовах загрози і небезпеки. Прагнення залишатись наодинці посилюється в емоційно негативних ситуаціях (роздратованість, фрустрованість, напруженість), а також в умовах, що вимагають високої зосередженості. Психологічне утворення «Я-інші» є необхідним

інструментом і для формування самооцінки, підтвердження значущості свого "Я" (В.В.Москаленко [24, с. 389-392]).

Людей із високою потребою в спілкуванні вирізняють такі риси: прагнення до добрих стосунків із людьми; сильні переживання при їх порушенні, здатність йти на компроміси і поступки, відмовлятися від особистої користі заради збереження взаємин, бажання допомагати і підтримувати, очікування доброго ставлення і допомоги (якщо стане потрібно) від інших, висока довіра і відкритість (М. Кричфалушій) [19, с. 27].

Високий рівень потреби у спілкуванні слід відрізнити від комунікабельності та комунікативності. Потреба у спілкуванні належить до системи психологічних джерел поведінки, а комунікабельність і комунікативність є характеристиками поведінки. Комунікабельність передбачає як мотиваційну (високий рівень потреби у спілкуванні), так і операційну (інструментальну) складові, що у своїй єдності визначають здатність особистості до спілкування [30]. Комунікативність характеризує ступінь відкритості особистості для інших, готовність спілкуватися. Водночас, це близькі між собою явища. Наприклад, виявлено тісний позитивний зв'язок потреби у спілкуванні та рівня розвитку комунікативних властивостей підлітків (Т.В.Павленко) [27, с. 126].

Спираючись на проведений аналіз, відзначимо, що образ «Я» та образ «інших» є парою тісно пов'язаних полярних психічних явищ, які у міжособистісних взаєминах функціонують подібно до сполучених посудин. Для їх позначення ми скористались терміном конструкту, розуміючи під останнім засоби, шляхи інтерпретації і тлумачення світу, що «мають форму біполярних понять ..., але в той же час є особистісними винайденнями, тлумаченнями, що накладаються індивідом на реальність. У функціонуванні конструкту одночасно присутні узагальнення, відмінність, прогнозування і контроль за поведінкою. елементарна одиниця мислення, сприймання,

відношення, яка, об'єднуючи наявні дані і їх суб'єктивну інтерпретацію, дозволяє особистості прогнозувати свою поведінку» [30]. Відтак є підстави розглянути їх як цілісне утворення – психологічний конструкт «Я-інші», в якому співвіднесені уявлення особистості про своє місце у людській спільноті, про свою позицію у міжособистісних взаєминах. Цей конструкт становить цілісність, континуум, на одному полюсі якого перебуває зосередженість особистості на собі, що у крайніх варіантах супроводжується надмірним самолюбством, егоцентризмом, ігноруванням суб'єктності навколишніх людей, з якими виникають контакти, взаємини, спільні справи тощо. На протилежному полюсі превалюють такі явища, як самозречення, самозаперечення, залежність від думки навколишніх, що свідчить про гіпертрофію у конструкті «Я-інші» другої складової.

У своєму емпіричному дослідженні ми виходили з *припущення* про те, що психологічний конструкт «Я-інші» є чинником побудови конфліктної поведінки студентів, впливаючи на вибір того чи іншого її стилю і стратегії.

З метою виявлення внутрішньої будови конструкту «Я-інші» ми обчислили коефіцієнт кореляції Спірмена між значеннями потреби студентів у спілкуванні та їх самооцінці, який дорівнює 0,48, тобто є прямим і значущим на рівні 0,01. Враховуючи те, що оцінні шкали рівня потреби студентів у спілкуванні та їх самооцінки є різноспрямованими, цей зв'язок слід інтерпретувати як обернений, тобто чим вищою є потреба студентів у спілкуванні, тим нижча самооцінка для них притаманна. Потреба у спілкуванні, як зазначається більшістю дослідників, відображає спрямованість особистості на інших, чим вона вища, тим більш домінантною є складова «Інші» у конструкті «Я-інші». Рівень самооцінки, що перебуває в оберненому зв'язку із рівнем потреби у спілкуванні свідчить про ступінь зосередженості особистості на власному «Я». Чим вищим є рівень самооцінки, тим більш домінантною є складова «Я» у конструкті «Я-інші».

Наступним кроком було з'ясування розподілу студентів за високим, середнім, низьким рівнями потреби у спілкуванні. У поширених варіантах

методики «Потреба у спілкуванні» подаються діапазони оцінок низького, середнього і високого рівнів. Однак, на підставі останніх всі отримані нами емпіричні результати потрапляють до низького рівня (менше 24 балів), що не дозволяє нам схарактеризувати підвибірки з різними рівнями потреби у спілкуванні. Тому у визначенні рівня потреби у спілкуванні ми виходили з варіанту методики, де відсутній розподіл за рівнями, а пропонують оцінювати «чим більша кількість балів, тим сильніша потреба у спілкуванні» (М.М.Філоненко [34, с. 207-208]). Було використано наступний прийом. Діапазон отриманих нами результатів, що становить від 11 до 25 балів, був поділений на три однакових відтинки: 11-15 балів – низький рівень; 16-20 – середній; 21-25 – високий.

Таблиця 3.16

Середні показники самооцінки студентів із різними рівнями потреби у спілкуванні ($n=90$)

Рівні потреби у спілкуванні	Кількість студентів		Середні значення (М)	
	в особах	у %	потреби у спілкуванні	самооцінки
Низький	9	10,0	13	9,7
Середній	66	73,3	18,1	19,4
Високий	15	16,7	22	22,4

Користуючись цією шкалою, було визначено, що студентів із високим рівнем потреби у спілкуванні 10,0%, із середнім – 73,3%, із низьким – 16,7% (табл. 3.16). Середнє значення рівня самооцінки є найвищим у студентів з низьким рівнем потреби у спілкуванні і становить 9,7 балів, а найнижчим – у студентів з високим рівнем потреби у спілкуванні і становить 22,4 балів (не забуваємо, що оцінна шкала методики з визначення самооцінки є оберненою). Позначивши середні значення кожного рівня самооцінки від’ємними числами (9,7 як -9,7; 19,4 як -19,4; 22,4 як -22,4), ми ілюстрували

встановлений зв'язок між значеннями потреби студентів у спілкуванні та їх самооцінки за допомогою графіків (рис. 3.2).

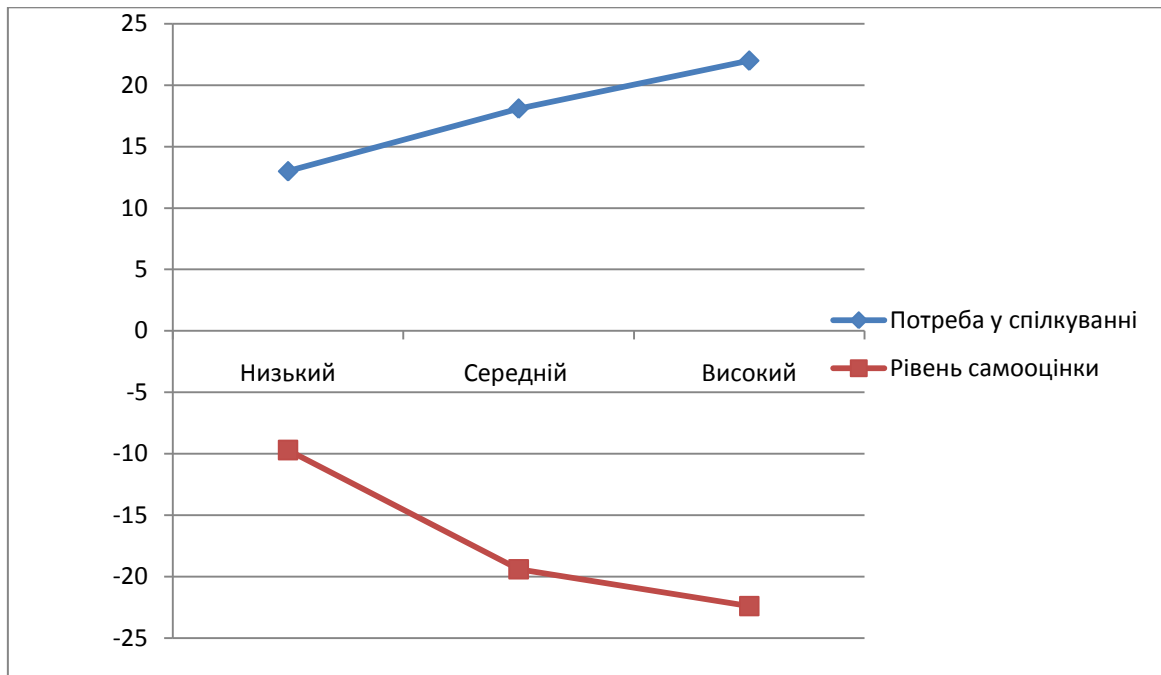


Рисунок 3.2. Зв'язок між рівнями потреби студентів у спілкуванні та їх самооцінки

Визначення гендерних особливостей конструкту «Я-інші» (табл. 3.17) показує, що середнє значення потреби у спілкуванні у дівчат є дещо вищим, ніж у хлопців (відповідно 18,6 і 17,8 балів), а рівень самооцінки – навпаки – у хлопців є вищим, ніж у дівчат (відповідно 17 і 20,5 балів). Тобто зв'язок між рівнем потреби у спілкуванні та рівнем самооцінки у гендерних підвбірках носить той же характер, що і у всій вибірці.

Таблиця 3.17

Середні показники (М) складових конструкту «Я-інші» у підвбірках студентів за гендерною приналежністю

Підвбірки студентів за гендерною приналежністю	Складові конструкту «Я-інші»	
	Потреба у спілкуванні, М	Рівень самооцінки, М
Дівчата, N = 51	18,6	20,5
Хлопці, N = 39	17,8	17

Таким чином, можна зробити певні узагальнення стосовно внутрішньої будови конструкта «Я-інші», як у хлопців, так і у дівчат.

За своєю будовою конструкт «Я-інші» містить дві сполучених складових – зростання однієї з них співвідноситься зі спаданням за іншою. Зростання-зменшення рівня потреби у спілкуванні відповідає зменшенню-зростанню рівня самооцінки, зростання-зменшення орієнтованості на інших супроводжується зменшенням-зростанням спрямованості на себе. Враховуючи внутрішню будову конструкта «Я-інші», можна виокремити три його види: з домінантою на інших (високий рівень потреби у спілкуванні і низький рівень самооцінки – 10%), з домінантою на собі (низький рівень потреби у спілкуванні і високий рівень самооцінки – 16,7%), з гармонійним поєднанням обох складових (середній рівень потреби у спілкуванні і середній рівень самооцінки – 73,3%),. Для представників цих видів конструкта були обчислені середні показники кожного з п'яти типів конфліктної поведінки, які ілюструє табл. 3.18.

Таблиця 3.18

Середні значення (М) типів конфліктної поведінки у студентів з різними видами конструкта «Я-інші»

Види конструкта «Я-інші»	Вираженість типу конфліктної поведінки, М (у балах)				
	суперництво	співпраця	компроміс	уникнення	пристосування
Домінанта на собі	3,3	7,3	5,0	5,7	6,7
Гармонійна структура	4,5	6,8	8,8	6,1	5,5
Домінанта на інших	4,2	5,6	6,4	7,2	6,6

Спостерігаються певні відмінності у частотності вибору різних стилів конфліктної поведінки представниками різних видів конструкта «Я-інші».

Суперництво у конфлікті найчастіше обирають студенти з гармонійною структурою конструкта «Я-інші» (4,5 бали); співпрацю – з домінантою на собі (7,3 бали), компроміс – з гармонійною структурою (8,8 бали); уникнення

– з домінантою на інших, пристосування – найбільш часто обирають обидві однополюсні структури (з домінантою на собі – 6,7 бали або з домінантою на інших – 6,6 бали).

Студенти з домінантою на собі найчастіше обирають співпрацю як стиль поведінки у конфлікті (7,3 бали), потім – пристосування (6,7 бали), уникнення (5,7 бали), компроміс (5 балів), а найрідше користуються суперництвом (3,3 бали).

Студенти з домінантою на інших найчастіше у конфлікті обирають уникнення (7,2 бали), потім – пристосування (6,6 бали), компроміс (6,4 бали), співпрацю (5,6 бали), а найрідше користуються суперництвом (4,2 бали).

Студенти з гармонійною структурою конструкта «Я-інші» найчастіше у конфлікті обирають компроміс (8,8 бали), потім – співпрацю (6,8 бали), уникнення (6,1 бали), пристосування (5,5 бали), а найрідше користуються суперництвом (4,5 бали).

Спільним моментом для представників всіх видів конструкта «Я-інші» є те, що вони найрідше обирають суперництво як спосіб залагодження конфліктів. Натомість, представники різних видів конструкта «Я-інші» мають відмінності у найчастотнішому виборі типу конфліктної поведінки, а саме: представникам структури з домінантою на собі властиво обирати тип співпраці, структури з домінантою на інших – тип уникнення, гармонійної структури – компроміс.

Наступним кроком було обчислення коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена між складовими конструкта «Я-інші» та типами поведінки у конфлікті (табл. 3.19).

Таблиця 3.19

Значення коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена між складовими конструкта «Я-інші» і типами поведінки студентів у конфлікті ($n=90$)

Складові конструкта «Я-інші»	Супер-	Співпраця	Компроміс	Уник-	Присто-
------------------------------	--------	-----------	-----------	-------	---------

	ництво			нення	сування
Самооцінка («Я»)	0,188	-0,356**	-0,026	0,231*	-0,062
Потреба у спілкуванні («Інші»)	0,05	-0,216*	-0,19	0,328**	0,04

Примітка: * статистична значущість відмінностей на рівні $p \leq 0,05$

** статистична значущість відмінностей на рівні $p \leq 0,01$

Стосовно самооцінки як складової конструкта «Я-інші» було встановлено два статистично значущих зв'язки, а саме: з типами конфліктної поведінки співпраця ($r = -0,356$, $p \leq 0,01$) та уникнення ($r = 0,231$, $p \leq 0,05$). Враховуючи те, що оцінна шкала рівня самооцінки є оберненою, ці зв'язки слід інтерпретувати таким чином: чим вищим рівнем відзначається самооцінка студентів, тим частіше вони користуються типом співпраці і тим рідше типом уникнення.

Зосередженість на собі знижує ймовірність уникнення студентів від вирішення конфлікту і водночас підвищує їх схильність до співпраці у конфліктних ситуаціях. Студенти з високою самооцінкою досить впевнені у собі і це, як ми бачимо, підсилює їх готовність бути партнерами, налагодити стосунки зі своїми опонентами. Вони не схильні обходити конфлікт, відкриті до діалогу, обговорення суперечливих питань. Водночас, як було встановлено, у студентів із високою самооцінкою рівень потреби у спілкуванні є низьким. Тому у процесі вирішення конфлікту вони мало опікуються проблемою збереження позитивних стосунків з іншими, не будуть заради спілкування з ними вдаватись до поступок, ігнорування, замовчування. Для них властивий більш відкритий та безпосередній спосіб реагування на конфлікт, спрямованість на усунення його об'єктивної причини.

На цій підставі можна відзначити, що студенти з високою самооцінкою є найбільш поміркованими, раціональними у виборі стилів конфліктної поведінки.

Потреба у спілкуванні позитивно корелює з типом уникнення ($r = 0,328, p \leq 0,01$) та негативно з типом співпраці ($r = -0,216, p \leq 0,05$). Тобто, чим вищим є рівень потреби у спілкуванні, тим частіше студенти обирають уникнення і тим рідше – співпрацю. Високий рівень потреби у спілкуванні свідчить про незадоволеність особистості своїми соціальними контактами, відчуття того, що навколишні їх не розуміють, не підтримують. Прагнення студента бути прийнятими може значно впливати на його поведінку у конфлікті, який особливо болісно сприймається особами, яким бракує спілкування. Зосередженість на інших мотивує студента уникати конфліктних зіткнень, які супроводжуються образами опонентів, їх негативними емоціями, що, як вважає особистість, може спричинити їх відмову від подальшого спілкування. Страх перед неприйняттям з боку інших мотивує студентів з високою потребою у спілкуванні обходити «гострі кути», уникати «важких розмов», приховувати свої справжні емоції (незадоволення, образи). Низька ймовірність вибору стилю співпраці говорить про неготовність студентів з високою потребою у спілкуванні бути рівноправними партнерами, про їх орієнтацію на підпорядковану позицію у взаєминах. Крім того, їм властива низька самооцінка, а потреба у спілкуванні зростає у тому числі й тому, що вони прагнуть підняти свою самооцінку, підтвердити значення свого "Я".

У конфліктних ситуаціях студенти з високим рівнем потреби у спілкуванні схильні уникати «відвертої» розмови, обходять важливі питання, відмовляються співпрацювати, що віддзеркалює їх зацікавленість у позитивному емоційному контакті заради якого вони уникають активності з подолання об'єктивних причин конфлікту. *На цій підставі можна засвідчити, що спосіб реагування на конфлікт студентів з високим рівнем потреби у спілкуванні є переважно емоційним, зумовленим страхом перед розривом стосунків, бажанням прихильності інших, їхнього емоційно позитивного ставлення, схвалення, заохочення тощо.*

Важливим є розуміння того, як конструкт «Я-інші» бере участь у

формуванні конфліктної поведінки. Коли студент постає перед вибором того чи іншого типу конфліктної поведінки, він має можливість скористатись раціональним підходом – проаналізувати особливості конфліктної ситуації та відповідно обрати найбільш ефективний шлях її подолання. Однак, наше дослідження свідчить, що студент послуговується не лише раціональними міркуваннями. На процес вибору способу подолання конфлікту впливають і особливості конструкту «Я-інші», де основними складовими є самооцінка та потреба у спілкуванні, які зумовлюють певну «упередженість» в інтерпретації конфліктної ситуації. Саме рівень останніх є чинником прийняття чи відмови студента від тих типів конфліктної поведінки, з якими вони мають значущі кореляції (зі стилями співпраці та уникнення). Водночас на вибір типів, з якими відсутні значущі кореляції, ці чинники суттєво не впливають, зокрема, це суперництво, компроміс та пристосування. У цих випадках більшого значення набувають інші чинники, виявлення яких ще чекає свого дослідження.

Були також визначені кореляційні зв'язки між складовими конструкта «Я-інші» та стратегіями поведінки у конфлікті (боротьбою, діалогом і втечею). Компонентами стратегій слугують типи поведінки у конфлікті, виокремлені Томасом-Кілменом. Стратегія боротьби утворена типом поведінки «суперництво», діалог охоплює типи співпраці і компромісу, а втеча – уникнення і пристосування.

Табл. 3.20 засвідчує, що складові конструкта «Я-інші» пов'язані трьома статистично значущими кореляційними зв'язками зі стратегіями діалогу і втечі. Негативний статистично значущий зв'язок ($r = -0,272$, $p \leq 0,01$) між рівнем самооцінки і стратегією діалогу полягає у тому (враховуючи обернену оцінну шкалу методики), що чим вищою є самооцінка, тим частіше студент вдається до стратегії діалогу. Вибір стратегії втечі найбільш властивий для студентів з високою потребою у спілкуванні ($r = 0,285$, $p \leq 0,01$). Натомість студенти обирають діалог тим рідше, чим нижчою є їхня потреба у спілкуванні ($r = -0,279$, $p \leq 0,01$).

Таблиця 3.20

Коефіцієнти рангової кореляції Спірмена між складовими конструкта «Я-інші» та стратегіями поведінки у конфлікті студентів ($n=90$)

Складові конструкта «Я-інші»	Стратегії поведінки у конфлікті		
	Боротьба	Діалог	Втеча
Самооцінка	0,188	-0,272**	0,147
Потреба у спілкуванні	0,05	-0,279**	0,285**

Примітка: * статистична значущість відмінностей на рівні $p \leq 0,05$

** статистична значущість відмінностей на рівні $p \leq 0,01$

Стратегія боротьби, за нашими даними, не пов'язана зі складовими конструкта «Я-інші», тобто рівень самооцінки і рівень потреби у спілкуванні суттєво не позначається на використанні студентами суперництва (протистояння, боротьби) у конфліктних ситуаціях.

Отже, проведене теоретико-емпіричне дослідження робить можливими наступні висновки.

Динамічне поєднання у психіці студента образу «Я» та образу «Інших» віддзеркалює процес його міжособистісних стосунків, у тому числі у випадках конфліктних зіткнень. Образ «Я» та образ «Інші» утворюють пару тісно пов'язаних полярних психічних явищ, які у міжособистісних взаєминах функціонують подібно до сполучених посудин. Для їх позначення ми скористались терміном конструкту «Я-інші».

Внутрішня будова конструкту «Я-інші» може бути виявлена на підставі визначення співвідношення між рівнями потреби студентів у спілкуванні та їх самооцінки. Потреба у спілкуванні відображає спрямованість особистості студента на інших, чим вона вища, тим більш домінантною є складова «Інші» у конструкті «Я-інші». Рівень самооцінки свідчить про ступінь зосередженості особистості на власному «Я».

Встановлено, що коефіцієнт рангової кореляції Спірмена між значеннями потреби студентів у спілкуванні – з одного боку, та їх самооцінки – з іншого боку, дорівнює 0,48, тобто є прямим і значущим на рівні 0,01. Враховуючи те, що оцінні шкали рівня потреби студентів у

спілкуванні та їх самооцінки є різноспрямованими, цей зв'язок слід інтерпретувати як обернений, тобто чим вищою є потреба студентів у спілкуванні, тим нижча самооцінка для них притаманна. Зв'язок між рівнем потреби у спілкуванні та рівнем самооцінки у гендерних підвибірках носить той же характер, що і у всій вибірці.

Показано, що складові конструкту «Я-інші» (рівні потреби студентів у спілкуванні та їх самооцінки) перебувають у динамічному сполученні між собою – зростання однієї з них співвідноситься зі спаданням іншої. Зростання-зменшення рівня потреби у спілкуванні відповідає зменшенню-зростанню рівня самооцінки, зростання-зменшення орієнтованості на інших супроводжується зменшенням-зростанням спрямованості на себе.

Виокремлено три види будови конструкта «Я-інші» у студентів: з домінантою на інших (високий рівень потреби у спілкуванні і низький рівень самооцінки – 10% досліджуваних студентів), з домінантою на собі (низький рівень потреби у спілкуванні і високий рівень самооцінки – 16,7%), з гармонійним поєднанням обох складових (середній рівень потреби у спілкуванні і середній рівень самооцінки – 73,3%). Представникам структури з домінантою на собі в якості способу подолання конфлікту властиво обирати стиль співпраці, структури з домінантою на інших – стиль уникнення, гармонійної структури – компроміс.

З'ясовано, що особливості будови конструкта «Я-інші» помітно впливають на вибір студентами таких стилів конфліктної поведінки, як уникнення (якщо послаблена складова «Я», тобто самооцінка є низькою, а потреба у спілкуванні – високою) та співпраця (якщо послаблена складова «Інші», тобто самооцінка є високою, а потреба у спілкуванні – низькою). Відсутність значущих кореляцій свідчить, що конструкт «Я-інші» практично не впливає на вибір студентами стилів суперництва, компромісу і пристосування.

Студенти з високою самооцінкою досить впевнені у собі, що підсилює їх готовність бути партнерами, налагодити стосунки зі своїми опонентами. Водночас вони мало опікуються проблемою збереження позитивних стосунків з іншими, не схильні до поступок, ігнорування, замовчування. Для них властивий більш відкритий та безпосередній спосіб реагування на конфлікт, спрямованість на усунення його об'єктивної причини. *На цій підставі відзначаємо, що студенти з домінантою на собі є найбільш поміркованими, раціональними у виборі стилів конфліктної поведінки.*

Спосіб реагування на конфлікт студентів з високим рівнем потреби у спілкуванні є переважно емоційним, зумовленим страхом перед розривом стосунків, бажанням прихильності інших, їхнього емоційно позитивного ставлення, схвалення, заохочення тощо. Страх перед неприйняттям з боку інших мотивує студентів з високою потребою у спілкуванні обходити «гострі кути», уникати «важких розмов», приховувати свої справжні емоції (незадоволення, образи). Вони схильні обирати стиль уникнення, оскільки не готові бути рівноправними партнерами та орієнтовані на підпорядковану позицію у взаєминах, а також уникають активності з подолання об'єктивних причин конфлікту. Відтак ми вважаємо, *що спосіб реагування на конфлікт студентів з домінантою на інших є переважно емоційним, зумовленим страхом перед розривом стосунків, бажанням прихильності інших, їхнього емоційно позитивного ставлення, схвалення, заохочення тощо.*

Не виявлено статистично значущих зв'язків складових конструкта «Я-інші» зі стратегією боротьби, тобто рівень самооцінки і рівень потреби у спілкуванні суттєво не позначається на використанні студентами суперництва у конфліктних ситуаціях.

Акцентуації особистості¹

Психологічний портрет особистості з боку провідних рис її

¹ виконано за участі Ю.В.Романової

темпераменту та характеру зазнає систематичних доповнень і уточнень у численних дослідженнях. Концепція акцентуацій особистості К.Леонгарда [20] виявилася досить продуктивною завдяки цілісному підходу до інтерпретації особистості як біосоціальної істоти, що водночас володіє як переважно біологічно визначеними якостями (темперамент), так і соціально зумовленими рисами (характер), що поєднуються і переплітаються. Такий підхід відкриває можливості для широкого використання психодіагностики акцентуацій характеру у медичній практиці з цілями пропедевтики і лікування різних розладів особистості, її емоційно-вольових станів, соматичних захворювань тощо (Н.Аkiskal et al. [38], М.Brandes, О.Ј.Вienvenu [42], L.A.Clark et al. [43], S.G.Hosier, W.M.Cox [45], N.P.Lizeretti et al. [47], Н.Шембелева [52] та ін.). Однією з провідних сфер вияву акцентуацій особистості є міжособистісні взаємини, зокрема, міжособистісні конфлікти. Прикладом досліджень у цій галузі є робота Е.А.Коваленко, в якому показано, що акцентуація певних рис особистості зі статистичною значущістю корелює з такими показниками комунікабельності, як співвідношення індивідуальних та соціальних установок, модальність емоційних реакцій, труднощі техніки спілкування [16].

К.Леонгард пропонував використовувати прояви конфліктної поведінки як показники, що допомагають діагностувати той чи інший вид акцентуацій. Особливе значення цим показникам дослідник надавав щодо ригідної акцентуації [20].

Враховуючи залежність акцентуацій особистості від віку та соціокультурних чинників (К.Леонгард [20]), було б цікаво порівняти результати різних досліджень, проведених на жіночих вибірках юнацького віку. Можливість такого порівняння забезпечує низка публікацій. По-перше, за авторством Н.А.Дудукало (Російська Федерація) [11], в якій висвітлено статеві відмінності у кореляціях між акцентуаціями особистості та стилями конфліктної поведінки у школярів віком 16-17 років. По-друге, у дослідженні Г.М. Дубчак (Україна) [10] наведено дані про частоту та

структуру акцентуацій характеру студентів. І, нарешті, дослідження І.В.Бадієва (Російська Федерація) [2] висвітлює частоту та структуру акцентуації характеру серед підлітків у віці 14-17 років.

За отриманими нами даними, кількість студенток з акцентуйованими рисами у загальній вибірці досліджуваних становить 73,1%. У дослідженні Г.М.Дубчак [10] частоту акцентуацій серед студенток віком 16-38 років визначено на рівні 62%. Дані І.В. Бадієва [2] свідчать, що 90% учнів у віці 14-17 років мають акцентуйовані риси характеру.

Порівняння рівнів акцентуацій особистості у студенток, які були виявлені у нашому дослідженні та у розвідках Г.М. Дубчак і Н. А. Дудукало, розкриває табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Порівняння трьох вимірювань частоти типів акцентуацій в осіб юнацького віку жіночої статі

Риси особистості (за опитувальником Шмішека)	Наші дані (Україна, n=104)		Дані Г.М.Дубчак (Україна, n=102)		Дані Р.А.Дудукало (Російська Федерація, n=40)	
	m	σ	m	σ	m	σ
1. Гіпертимія	14,8	5,9	17,4	4,9	15,2	4,1
2. Ригідність	11,2	3,1	14,2	3,6	10,6	4,8
3. Емотивність	18,0	4,4	16,0	5,3	15,9	4,0
4. Педантичність	11,8	3,6	15,3	4,3	11,9	4,0
5. Тривожність	12,0	6,1	12,9	6,4	9,7	5,0
6. Циклотимія	16,2	4,8	17,1	5,8	11,9	5,7
7. Демонстративність	13,8	4,5	15,6	4,8	13,1	3,9
8. Дистимія	9,6	4,6	11,8	3,5	6,1	4,3
9. Екзальтованість	14,5	5,6	16,5	5,5	14,0	4,7
10. Збудливість	11,4	4,2	13,9	5,6	8,7	5,3

Середні значення рівня акцентуйованих рис за результатами трьох порівнюваних зрізів досить помітно розрізняються між собою. Перші три

найвищих середні значення мають такі акцентуйовані риси, як емотивність ($m = 18,0$), циклотимія ($m = 16,2$), гіпертимія ($m = 14,8$) – у нашому дослідженні; гіпертимія ($m = 17,4$), циклотимія ($m = 17,1$), екзальтація ($m = 16,5$) – у дослідженні Г.М. Дубчак; емотивність ($m = 15,9$), гіпертимія ($m = 15,2$), екзальтація ($m = 14,0$) – за даними Н.А.Дудукало.

Серед акцентуйованих рис у студенток гіпертимія посідає одне з трьох перших місць у всіх порівнюваних зрізах, як в Україні, так і в Російській Федерації. Провідні ранги двох інших акцентуйованих рис збігаються лише в двох зрізах, а саме: циклотимія (у нашому дослідженні і у Г. М. Дубчак), емотивність (у нашому дослідженні і у Н.А.Дудукало), екзальтація (у Г.М.Дубчак і Н.А.Дудукало).

Розрахунок t-тесту Стьюдента свідчить, що наші дані істотно не відрізняються від даних ані Г.М.Дубчак ($t = 1,74$), ані Н. А. Дудукало ($t = 1,29$). Натомість значні відмінності зафіксовано між даними Г. М. Дубчак і Н.А. Дудукало ($t = 2,29$).

У пошуках інтерпретації цих відмінностей ми взяли до уваги наступні обставини. У свій час К. Леонгард зазначив, що близько 50% жителів Берліна були акцентуйованими особистостями. Крім того, К. Леонгард підкреслював мінливість частоти акцентуацій серед досліджуваних в залежності від національних особливостей та "життєвих обставин" [20, с. 18-19]. Наше порівняння отримало суперечливі результати. В одному випадку нами зафіксовано відсутність суттєвих відмінностей у рівнях трьох найбільш частотних акцентуйованих рис особистості у студенток в Україні та в Російській Федерації. Однак суттєві відмінності встановлено в іншій порівнюваній парі досліджень.

Отже, проведене порівняння підтверджує ідею щодо значної мінливості рівнів акцентуйованості рис особистості та свідчить про необхідність їх діагностики для кожної нової вибірки з певними віковими, статевими, політичними, соціально-економічними, соціально-психологічними та ін. параметрами.

Коефіцієнт кореляції Спірмена було використано для виявлення зв'язку між типами акцентуацій особистості та стилями поведінки у конфлікті як у загальній вибірці, так і у підвибірках, що складались з представниць лише певного типу акцентуацій. Передбачалось, що кореляції у підвибірках будуть більш сильними, ніж у загальній вибірці.

У загальній вибірці було виявлено *п'ять* значущих кореляцій (див. табл. 3.7). Серед них три кореляції є позитивними, а саме: між ригідністю та боротьбою (0,34, $P \leq 0,01$), емотивністю і пристосуванням (0,61, $P \leq 0,01$), дистимією та уникненням (0,23, $P \leq 0,05$). Дві кореляції були негативними, а саме: між гіпертимією та втечею (-0,22, $P \leq 0,05$), демонстративністю та втечею (-0,26, $P \leq 0,01$).

Таблиця 3.7

Кореляції між типами акцентуацій та стилями конфліктної поведінки у загальній вибірці студенток ($n = 104$)

Типи акцентуацій	Стилі конфліктної поведінки				
	Боротьба	Співпраця	Компроміс	Втеча	Пристосування
1. Гіпертимія	0,12	0,19	-0,02	-0,22*	0,11
2. Ригідність	0,34**	-0,01	-0,13	0,1	0,1
3. Емотивність	-0,01	0,07	-0,09	0,04	0,61**
4. Педантичність	0,14	0,17	-0,04	-0,07	-0,17
5. Тривожність	0,13	0,1	-0,01	-0,06	-0,15
6. Циклотимія	-0,09	0,02	-0,08	-0,11	-0,09
7. Демонстративність	0,12	0,04	-0,17	-0,26**	0,03
8. Дистимія	0,07	-0,01	-0,06	0,23*	0,06
9. Екзальтованість	0,1	0,07	0,01	-0,02	0,08
10. Збудливість	0,08	0,07	-0,15	-0,01	-0,09

Примітка: * статистична значущість відмінностей на рівні $p \leq 0,05$

** статистична значущість відмінностей на рівні $p \leq 0,01$

У підвибірці студенток з різними типами акцентуацій особистості виявлено *сім* статистично значущих кореляцій (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Значення коефіцієнтів кореляції Спірмена

між типами акцентуацій та стилями конфліктної поведінки
у підвибірці студенток з акцентуаціями ($n = 76$)

Типи акцентуацій	Стилі конфліктної поведінки				
	Боротьба	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Пристосування
1. Гіпертимія	0,18	0,12	0,07	-0,3**	-0,09
2. Ригідність	0,44**	0,03	-0,18	0,08	0,21
3. Емотивність	0,01	-0,05	0,08	0,15	0,48**
4. Педантичність	0,25*	0,21	-0,06	-0,06	-0,16
5. Тривожність	0,24*	0,15	-0,02	-0,07	-0,21
6. Циклотимія	-0,04	-0,01	-0,13	-0,12	-0,26*
7. Демонстративність	0,22	0,03	-0,13	0,22	-0,06
8. Дистимія	0,12	-0,06	-0,03	0,17	0,06
9. Екзальтованість	0,16	-0,05	0,03	-0,09	0,06
10. Збудливість	0,13	0,11	-0,13	-0,05	-0,29**

Примітка: * статистична значущість відмінностей на рівні $p \leq 0,05$

** статистична значущість відмінностей на рівні $p \leq 0,01$

У підвибірці студенток з акцентуаціями позитивно корелюють пари ригідність і боротьба ($0,44, P \leq 0,01$), емотивність та пристосування ($0,48, P \leq 0,01$), тривожність і боротьба ($0,24, P \leq 0,05$), педантичність і боротьба ($0,25, P \leq 0,05$). Негативно корелюють пари гіпертимія та уникнення ($-0,3, P \leq 0,01$), циклотимія та пристосування ($-0,26, P \leq 0,05$), збудливість та пристосування ($-0,29, P \leq 0,01$).

У таблиці 3.9 наведено дані статистично значущих коефіцієнтів кореляції у загальній вибірці студенток та у підвибірці студенток з акцентуаціями.

Таблиця 3.9

Значущі кореляційні зв'язки між типами акцентуацій та стилями конфліктної поведінки у загальній вибірці студенток та у підвибірці студенток з акцентуаціями

Пари, що корелюють	Загальна вибірка студенток ($n=104$)	Підвибірка студенток з акцентуаціями ($n=76$)
1. Ригідність і боротьба	0,34**	0,44**

2. Емотивність і пристосування	0,61**	0,48**
3. Тривожність і боротьба	-	0,24*
4. Педантичність і боротьба	-	0,25*
5. Дистимія і уникнення	0,23*	-
6. Гіпертимність і уникнення	-0,22*	-0,3**
7. Циклотимія і пристосування	-	-0,26*
8. Збудливість і пристосування	-	-0,29**
9. Демонстартивність і уникнення	-0,26**	-

Примітка: * статистична значущість відмінностей на рівні $p \leq 0,05$

** статистична значущість відмінностей на рівні $p \leq 0,01$

Дані, наведені у табл. 3.9, свідчать, що кількість та значення коефіцієнтів кореляції Спірмена у підвибірці студенток з акцентуаціями є вищими у порівнянні із загальною вибіркою. Отже, типи акцентуацій студенток впливають на вибір ними того чи іншого стилю конфліктної поведінки.

Аналіз значущості коефіцієнтів кореляції Спірмена між типами акцентуацій та стилями конфліктної поведінки у підвибірці (табл. 3.9) дає змогу оцінити силу дії того чи іншого типу акцентуацій особистості студенток. За величиною коефіцієнтів кореляції силу зв'язків між типами акцентуацій та стилем конфліктної поведінки у студентів ми розподілили на три рівні. Перший рівень складається з кореляційних пар, що мають статистичну значущість $P \leq 0.01$, другий – містить кореляційні пари зі статистичною значущістю $P \leq 0,05$, третій охоплює статистично незначущі кореляції. Зрозуміло, що перший рівень складається з тих типів акцентуацій, які найбільше впливають на стиль конфліктної поведінки студенток. Це такі типи акцентуацій, як гіпертимія, ригідність та емотивність, що, як виявилось, найбільш помітно впливають на поведінку студенток під час конфлікту. Другий рівень складається з типів акцентуацій педантичності, тривоги, циклотимії, збудливості, які відзначаються помірним впливом на стилі конфліктної поведінки студенток.

I, нарешті, третій рівень включає демонстративність, дистимію, екзальтованість, які практично не впливають на стиль конфліктної поведінки студенток.

Завдяки аналізу знаку коефіцієнтів кореляції ми можемо з'ясувати напрямок впливу типу акцентуацій особистості. Так, гіпертимія блокує поведінку уникнення під час конфлікту, оскільки коефіцієнт кореляції є від'ємним. Ригідність, педантичність та тривожність сприяють конфліктній боротьбі, оскільки коефіцієнти кореляції є позитивними. Емотивність схиляє особистість до пристосування у конфлікті. Натомість циклотимія та збудливість перешкоджають пристосуванню.

Використовуючи показники сили та напрямку кореляційних зв'язків, ми вирізнили чотири їх види (табл. 3.10), а саме: сильні сприятливі (ригідність та боротьба, емотивність та пристосування) й сильні гальмівні (збудливість та пристосування, демонстративність та уникнення), помірні сприятливі (тривожність та боротьба, педантичність та боротьба, дистимія та уникнення) й помірні гальмівні (гіпертимія та уникнення, циклотимія та пристосування).

Таблиця 3.10

Види кореляційних зв'язків між типами акцентуацій особистості та стилем конфліктної поведінки студенток

Кореляційні пари	Види кореляційних зв'язків	
	У загальній вибірці студенток	У підвибірці студенток з акцентуаціями
1. Ригідність - боротьба	Сильний сприятливий	Сильний сприятливий
2. Емотивність - пристосування	Сильний сприятливий	Сильний сприятливий
3. Збудливість - пристосування	Статистично незначущий	Сильний гальмівний
4. Демонстративність уникнення	Сильний гальмівний	Статистично незначущий
5. Тривожність - боротьба	Статистично незначущий	Помірний сприятливий
6. Педантичність – боротьба	Статистично незначущий	Помірний сприятливий
7. Дистимія - уникнення	Помірний сприятливий	Статистично незначущий

8. Гіпертимія - уникнення	Помірний гальмівний	Сильний гальмівний
9. Циклотимія - пристосування	Статистично незначущий	Помірний гальмівний

Порівняння видів кореляційних зв'язків у загальній вибірці та у підвибірці свідчить, що деякі види є однаковими і у загальній вибірці, і у підвибірці (ригідність - боротьба, емотивність – пристосування). Кореляційні пари *демонстративність-уникнення*, *дистимія-уникнення* є статистично значущими лише у загальній вибірці. Натомість кореляційні пари *збудливість-пристосування*, *тривожність-боротьба*, *педантичність-боротьба*, *циклотимія-пристосування* статистично значущі лише у підвибірці. Кореляційна пара *гіпертимія-уникнення* розрізняється своєю силою, а саме: у загальній вибірці є помірною, а у підвибірці - сильною. Кореляційні пари у загальній вибірці та у підвибірці розрізняються статистичною значущістю, а напрям зв'язку у всіх випадках збігається.

Крім того, важливо зрозуміти, як типи акцентуацій особистості студенток діють у процесі побудови ними своєї конфліктної поведінки. Коли особистість стикається з конфліктом, у неї є можливість раціонально вибирати найбільш ефективний стиль поведінки з урахуванням особливостей конфліктної ситуації. Наше дослідження показує, що не лише раціональні аргументи, але й акцентуйовані риси особистості студенток впливають на цей процес. Цей вплив полягає у тому, щоб сприяти або перешкоджати вибору того чи іншого стилю конфліктної поведінки, який співвідноситься із типом їх акцентуацій.

Коли тип акцентуації *блокує* один зі стилів конфліктної поведінки, перед особистістю постає вибір одного з решти чотирьох стилів. Йдеться про гіпертимію, циклотимію, збудливість. Водночас, коли тип акцентуації *схиляє* його носія обрати певний стиль конфліктної поведінки, то решта чотири є відкинутими. Так діють типи акцентуацій *ригідність*, *емотивність*, *тривожність* та *педантичність*.

Останній випадок свідчить про небажаний обмежувальний вплив типів

акцентуацій на вибір студентками стилю конфліктної поведінки. При виборі лінії конфліктної поведінки ці студентки практично не послуговуються аналізом конфліктної ситуації для того, щоб свідомо обрати той чи інший стиль поведінки, а діють під впливом своїх типів акцентуацій.

Отже, проведене порівняння даних щодо рівнів акцентуйованих рис особистості у студенток, отриманих у трьох дослідженнях в Україні та в Російській Федерації виявило значні відмінності. Це дає підстави вважати за необхідне діагностику акцентуйованих рис для кожної нової вибірки з певними віковими, статевими, політичними, соціально-економічними, соціально-психологічними та іншими особливостями.

Встановлено, що сім з десяти акцентуйованих рис особистості (гіпертимія, застрягання, емотивність, педантичність, тривожність, циклотимія, збудливість) впливають на стиль поведінки студенток у конфліктах. Найбільшим впливом відзначаються гіпертимія, застрягання та емотивність. Педантичність, тривожність, циклотимія, збудливість діють з помірною силою Демонстративність, дистимія, екзальтованість не мають значущого впливу. Застрягання, емотивність, педантичність, тривожність сприяють обранню акцентуйованими певного стилю управління конфліктом. Гіпертимія, циклотимія, збудливість створюють бар'єр для обрання певних стилів.

Визначено чотири типи кореляцій між акцентуйованими рисами особистості студенток та властивими для них стилями поведінки у конфлікті. Це сильний приваблюючий (застрягання і боротьба) та сильний блокуючий (збудливість і пристосування, демонстративність та уникнення), помірний приваблюючий (тривожність та боротьба, педантичність та боротьба, дистимія та уникнення) і помірний блокуючий (гіпертимія та уникнення, циклотимії і пристосування).

3.4. Загальна характеристика впливу психологічних чинників на конфліктну поведінку студентів

Завдяки проведеному емпіричному дослідженню склалась можливість охарактеризувати стилі конфліктної поведінки студентів з боку дії на них досліджених психологічних чинників, а саме: типів акцентуацій особистості, стилів гумору, психологічного конструкта «Я-Інші».

Вибору студентами **суперництва (боротьби)** як стилю конфліктної поведінки найбільше сприяє тип акцентуації ригідність, дещо менше тривожність та педантичність. У ситуаціях суперництва студенти найчастіше послуговуються агресивним гумором і дещо рідше гумором-самопідтримкою. До суперництва найбільш схильні студенти з агресивним гумором. Конструкт «Я-інші» суттєво не позначається на використанні студентами стратегії боротьби у конфліктних ситуаціях.

Співпрацю в якості конфліктної поведінки студенти обирають незалежно від типу акцентуації. При цьому найчастіше використовують афіліативний гумор, дещо рідше – гумор-самопідтримку. Вибір цього стилю конфліктної поведінки притаманний представникам структури з домінантою на собі, тобто чим вищим рівнем відзначається самооцінка студентів, тим частіше користуються стилем співпраці, і – навпаки – чим вищим є рівень потреби у спілкуванні, тим рідше використовують стиль співпраці.

Тип акцентуації суттєво не позначається на виборі конфліктної поведінки **компромісу**. Вдаючись до компромісної поведінки, студенти найчастіше використовують афіліативний гумор, дещо рідше – гумор-самопідтримку. Хлопці, що схильні до агресивного гумору, рідше вдаються до компромісу. Найчастіше компромісом користуються студенти з гармонійною будовою конструкта «Я-інші» (середні рівні самооцінки і потреби у спілкуванні).

Тип акцентуації впливає на вибір студентами стилю **уникнення**. Дистимія помірно сприяє вибору. Найбільше перешкоджає вибору демонстративність, дещо менше – гіпертимія. Найчастіше у цьому стилі

студенти послуговуються гумором-самопідтримкою і агресивним гумором. Хлопці зі стилем афіліативного гумору не схильні обирати своєю конфліктною поведінкою уникнення. Найчастіше уникнення обирають студенти, у яких будова конструкта «Я-інші» відзначається домінантою на інших, тобто чим вищим рівнем є самооцінка студентів, тим рідше обирають стиль уникнення, і – навпаки – чим вищим є рівень потреби у спілкуванні, тим частіше студенти обирають цей стиль.

Стиль конфліктної поведінки **приспосування** найбільш схильні обирати студентки емотивного типу акцентуації. Вибору найбільше перешкоджає збудливість, дещо менше – циклотимія. У цій поведінці студенти найчастіше використовують гумор-самопідтримку, а дещо рідше – афіліативний гумор. Приспосування в якості конфліктної поведінки схильні обирати хлопці, яким властивий гумор-самопідтримка. Конфліктна поведінка приспосування є найбільш насиченою різними стилями гумору.

Конструкт «Я-інші» суттєво не позначається на використанні студентами стилю приспосування.

Розглянуті характеристики стилів конфліктної поведінки представлено у табл. 3.21

Таблиця 3.21

Характеристика впливів психологічних чинників на стилі конфліктної поведінки студентів

Стилі конфліктної поведінки	Психологічні чинники		
	Тип акцентуації	Стиль гумору	Конструкт «Я-Інші»
Суперництво	Найбільше сприяє ригідність, дещо менше – тривожність та педантичність	Найчастіше використовують агресивний гумор і дещо рідше гумор-самопідтримку. Схильні обирати студентки зі стилем агресивного гумору	Суттєво не позначається
Співпраця	Суттєво не позначається	Найчастіше використовують афіліативний гумор, дещо рідше – гумор-	Притаманний представникам структури 3 домінантою на собі

		самопідтримку.	(висока самооцінка, низька потреба у спілкуванні)
Компромiс	Суттєво не позначається	Найчастіше використовують афіліативний гумор, дещо рідше гумор-самопідтримку. Агресивний гумор у хлопців перешкоджає вибору компромісу.	Найчастіше користуються студенти з гармонійною будовою конструкта «Я-інші»
Уникнення	Дистимія помірно сприяє. Найбільше перешкоджає демонстративність, дещо менше – гіпертимія.	Найчастіше у цьому стилі послуговуються гумором-самопідтримкою і агресивним гумором. Не схильні обирати хлопці зі стилем афіліативного гумору.	Притаманний представникам структури з доміантою на інших (низький рівень самооцінки і високий рівень потреби у спілкуванні).
Прийосування	Найбільше сприяє емотивність. Перешкоджає найбільше збудливість, дещо менше – циклотимія.	Найчастіше використовують гумор-самопідтримку, а дещо рідше – афіліативний гумор. Схильні обирати хлопці зі стилем гумор-самопідтримка. Найбільш активне використання гумору	Суттєво не позначається

Таким чином, досліджено і показано вплив на конфліктну поведінку чинників різного рівня, а саме: тип акцентуації як психофізіологічний (поєднання темпераменту і характеру), стиль гумору як психологічний (складова емоційного інтелекту), конструкт «Я-інші» як соціально-психологічний (самосвідомість особистості) чинники.

Якщо стиль гумору у різних своїх проявах має місце в усіх стилях конфліктної поведінки, то стосовно психофізіологічного і соціально-психологічного чинників спостерігається певна суперечність. Так, виокремлюються стилі конфліктної поведінки, які переважно визначені психофізіологічними чинниками. У цих випадках встановлено значущі кореляційні зв'язки між стилем конфліктної поведінки і типами акцентуацій,

у той час, як кореляційні зв'язки з конструктом «Я-Інші» не є суттєвими. До таких стилів, що переважно є психофізіологічно детермінованими, належать суперництво і пристосування.

Натомість інші стилі конфліктної поведінки мають протилежну детермінованість і переважно залежать від соціально-психологічного чинника – конструкта «Я-Інші», з яким встановлено значущі кореляції. Разом з тим тип акцентуації на них суттєво не впливає. Це стилі співпраці і компромісу, які є підстави вважати детермінованими соціально-психологічними чинниками.

Стиль уникнення має одночасну детермінацію і психофізіологічним, і соціально-психологічним чинниками.

Беручи до уваги вище розглянуті особливості чинників конфліктної поведінки студентів, висловлюємо припущення про те, що стилі суперництва і пристосування більшою мірою спираються на вроджені біологічні основи поведінки, залежні від нервово-психічної організації людини, менше потребують соціалізації (виховання). Стилi співпраці і компромісу своїм фундаментом мають культуро-історичні основи поведінки особистості, є більш залежними від виховання. Стиль уникнення водночас визначається як відповідною вродженою основою, так і виховними впливами.

Висновки до розділу 3

Проведене дослідження конфліктної поведінки майбутніх учителів дозволяє зробити наступні висновки.

1. Згідно до принципу єдності психіки і поведінки, ми розглядаємо конфліктну поведінку як зовнішній прояв конфліктності особистостей, що беруть участь у зіткненні. Відтак вивчення конфліктної поведінки майбутніх учителів є важливим аспектом у дослідженні їх конфліктності.
2. З'ясовано розподіл студентів за їх схильністю до того, чи іншого стилів конфліктної поведінки та типів індивідуальної динаміки конфліктної поведінки, виявлено вплив на вибір стилю конфліктної поведінки таких

психологічних чинників, як акцентуації особистості, стилі гумору, психологічний конструкт «Я-інші».

3. Встановлено, що поширеність використання студентами стилів конфліктної поведінки відзначається стійкою тенденцією (протягом десяти років), а також відносною незалежністю від отримуваного фаху.

4. Під час конфліктної поведінки найбільшою популярністю серед студентів користуються компроміс і співпраця (разом становлять 47,6% репертуару конфліктної поведінки). Дещо меншою – стилі уникнення і пристосування (40,6%). Помітно рідше студенти послуговуються прийомами конфліктної поведінки, властивими для стилю суперництва (12,3%).

5. *Акцентуації особистості* є важливим психофізіологічним чинником конфліктної поведінки майбутніх учителів. Показано, що на стиль конфліктної поведінки студенток найбільш помітно впливають такі типи акцентуацій, як гіпертимія, ригідність, емотивність. Педантичність, тривожність, циклотимія, збудливість мають помірну силу впливу. Демонстративність, дистимія, екзальтованість практично не впливають. Деякі типи акцентуацій (ригідність, емотивність, педантичність, тривожність) сприяють вибору певного стилю конфліктної поведінки, а інші (гіпертимія, циклотимія, збудливість), навпаки, створюють психологічний бар'єр для вибору певних стилів.

6. *Стили гумору виступають* психологічним чинником конфліктної поведінки майбутніх учителів. Встановлено, що кожен стиль поведінки у конфлікті пов'язаний зі своєрідним поєднанням стилів гумору, які найчастіше при цьому застосовуються.

7. З'ясовано, що студенти, які під час конфліктів орієнтовані на інтеграцію і взаєморозуміння з опонентом (компроміс, співпраця), а також на врахування інтересів суперника (пристосування), послуговуються переважно позитивними стилями гумору (гумор-самопідтримка, афіліативний гумор). Натомість студенти, яких у конфлікті мало цікавить збереження міжособистісних стосунків (боротьба і уникнення), частіше послуговуються

негативним для взаємин агресивним гумором.

8. Показано, що гумор відіграє у конфліктній поведінці захисну для особистості функцію. Гумор використовується, якщо студент відчуває загрозу для своєї особистості з боку опонентів у конфлікті та вдається до втечі як самозбереження або до боротьби як самоствердження. Натомість діалог спирається на довіру до опонента, а тому особистість не потребує захисту й відповідно не застосовує гумор.

9. *Дослідження чинника «Я-Інші»* засвідчило, що динамічне поєднання у психіці студента образу «Я» та образу «Інших» утворює пару тісно пов'язаних полярних психічних явищ, які у міжособистісних взаєминах функціонують подібно до сполучених посудин.

10. Виокремлено три види будови конструкта «Я-інші» у студентів: з домінантою на інших, з домінантою на собі, з гармонійним поєднанням обох складових. Представникам структури з домінантою на собі в якості способу подолання конфлікту властиво обирати стиль співпраці, структури з домінантою на інших – уникнення, гармонійної структури – компроміс.

11. Показано, що студенти з домінантою на собі є найбільш поміркованими, раціональними у виборі стилів конфліктної поведінки. Спосіб реагування на конфлікт студентів з домінантою на інших є переважно емоційним, зумовленим страхом перед розривом стосунків, бажанням прихильності інших, їхнього емоційно позитивного ставлення, схвалення, заохочення тощо.

12. Встановлено, що конструкт «Я-інші» суттєво не позначається на використанні студентами стратегії боротьби у конфліктних ситуаціях.

13. Схарактеризовано стилі конфліктної поведінки студентів з боку дії на них досліджених психологічних чинників. Висловлено припущення про те, що стилі суперництва і пристосування більшою мірою спираються на вроджені біологічні основи поведінки, а стилі співпраці і компромісу своїм фундаментом мають культурно-історичні передумови поведінки особистості

(виховання). Стиль уникнення однаковою мірою визначається як відповідною вродженою основою, так і культурно-історичними умовами.

Перспективи дослідження. З'ясування розподілу студентів за стилями конфліктної поведінки було б доречним продовжити визначенням залежності від етапу отримання вищої освіти, від педагогічної спеціальності, а також порівняти зрізи, що виконані на відстані досить тривалого часового проміжку (10-15 років).

Потребує продовження робота зі створення психологічного портрету акцентуованої особистості у ракурсі її конфліктності, що, як можна передбачати, також складають певний тип. Ці знання відкривають шлях до індивідуалізації роботи з формування конструктивної конфліктності студентів.

Важливими для розроблення програм оптимізації конфліктної поведінки студентів є пошук відповідей на низку питань, зокрема: яким є використання гумору студентами у процесі реалізації стратегій боротьби і діалогу, стосовно яких не було виявлено статистично значущих кореляційних зв'язків зі стилями гумору; чому у конфліктній поведінці дівчата частіше аніж хлопці (для яких це здається більш властивим) послуговуються саме агресивним гумором; у чому полягає роль гумору при реалізації кожного зі стилів і стратегій конфліктної поведінки; чому стратегія втечі від вирішення конфлікту є найбільш насиченою різними видами гумору.

За наслідками вивчення чинника «Я-Інші» залишились не зрозумілими й потребують роз'яснення психологічні підстави для вибору студентами стилів суперництва, компромісу, пристосування як шляхів залагодження міжособистісних конфліктів.

Перспективним видається розроблення індивідуалізованих програм оптимізації конфліктної поведінки студентів з урахуванням дії досліджених чинників.

Список використаних джерел до розділу 3

1. Артемьева Т.В. Корреляционные исследования юмора и Я-концепции студентов. Проблемы сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. Вип. 23. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. С.17-29.
2. Бадиєв И.В. Типология акцентуаций характера у подростков. Вестник Бурятского государственного университета. 5/2015. С. 60-65.
3. Белова Л.И. Деструктивные и конструктивные функции юмора (социологический аспект). Вестник ЮУрГУ, № 32 (291), 2012. С. 143-144.
4. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. Санкт-Петербург: Питер, 1998. 336 с.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Москва: Издательство МГУ, 1984. 240 с.
6. Галицька Е. В., Донкоглова Н. А. Природа конфліктів у вищих навчальних закладах та шляхи їх розв'язання. Том 107. Економічні науки. 2010.
7. Гришина Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 544 с.
8. Дмитриев А.В., Сычев А.А. Смех: социофилософский анализ. Москва : Альфа-М, 2005. 592 с.
9. Дорошенко Н.М. Гендерна детермінація вибору студентами стратегії поведінки в конфлікті: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 188 с.
10. Дубчак Г.М. Акцентуації характеру в контексті стресостійкості особистості. Технології розвитку інтелекту. 2016. Т. 2, № 2. Електронний ресурс. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2016_2_2_4
11. Дудукало Н.А. Взаимосвязь акцентуаций личности и стилей поведения в конфликте старшеклассников. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai>
12. Зайва О.О. Методики, спрямовані на вимірювання почуття гумору: опис,

- адаптація, перші результати. Наукові записки інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. За ред. академіка С.Д.Максименка. Київ: Главник. Вип. 26, в 4-х томах. Том 2. (2005). С. 99-106.
- 13.Иванова Е.М., Митина О.В., Зайцева А.С., Стефаненко Е.А., Ениколопов С.Н. Русскоязычная адаптация опросника стилей юмора Р.Мартина. Теоретическая и экспериментальная психология, Т. 6. № 2., 2013. С. 71-85.
- 14.Ішмуратов А.Т. Конфлікт і згода. Київ: Наукова думка, 1996. 190 с.
- 15.Коберник Л.О. Психологія прояву конфліктних форм поведінки в студентському віці. Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології : монографія / За ред.проф. Н.І.Пов'якель. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. С. 232-240.
- 16.Коваленко Е.А. Специфические особенности общительности при некоторых типах акцентуации характера. Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2007. №3. С. 226-230.
- 17.Коваль І. А. Психологічні особливості конфліктів у процесі спільної учбової діяльності студентів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2003. 20 с.
- 18.Кошова І.В. Вплив інтерпретаційних схем на розвиток і завершення конфліктних ситуацій. Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Вип. 26, в 4-х томах. Том 2. Київ: Главник, 2005. С.384-389.
- 19.Кричфалушій М. Потреба у спілкуванні як фактор формування особистості майбутнього спортивного педагога в процесі професійної підготовки. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук.праць. №. 1 (17), 2012. С.24-28.
- 20.Леонгард К. Акцентуированные личности. Пер. с нем. В.М.Лещинская / под ред. В.М.Блейхера. 2-е изд., стер. Київ: Вища школа, 1989. 375 с.

21. Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: Навчальний посібник. Київ: Професіонал, 2007. 407 с.
22. Лукашенок О.Н., Щуркова Н.Е. Конфликтологический этюд для учителя. Москва : Изд-во "Российское педагогическое агенство", 1998. 80 с.
23. Максименко С.Д. Теоретико–методологічні проблеми психології особистості. Проблеми сучасної психології: Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 7. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. С.3-18.
24. Москаленко В.В. Соціальна психологія. Підручник. Видання 2-ге, виправлене та доповнене. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 688 с.
25. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 287 с.
26. Орлянський В.С. Конфліктологія. Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 160 с.
27. Павленко Т.В. Визначення особистісних чинників розвитку комунікативних властивостей підлітків. Психологічний часопис : збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка. № 1 (11) 2018. Київ : Інститут психології імені Г.С.Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2018. С.126-137.
28. Пірен М.І. Конфліктологія. Київ: Академія, 2007. 452 с
29. Практикум з психодіагностики / Укладачі: Музика О.О. та ін. Житомир, 1999. С. 103-109.
30. Психологічний словник / [авт.-уклад.: В. В. Синявський, О.П.Сергеєнкова; за ред. Н.А.Побірченко]. Київ: Наук. світ, 2007. 274 с.
31. Сафін О.Д. Профілактика та розв'язання конфліктів у педагогічній діяльності засобами гумору. Вісник Національної академії державної прикордонної служби. Вип. 5, 2011. Електронне видання. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_5/11soddzg.pdf
32. Скотт Д. Г. Конфликты. Пути их преодоления. Киев: Внешторгиздат,

1991. 191 с.
- 33.Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: Учеб. пособие. Москва, Изд-во Института Психотерапии. 2002. 339 с.
- 34.Філоненко М. М. Психологія спілкування. Підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. С. 210-213.
- 35.Швалб Ю.М., Данчева О.В. Практична психологія в економіці та бізнесі: Навчальний посібник для економічних спеціальностей в.н.з. Київ: Лібра, 1998. 270 с.
- 36.Шейнов В.П. Юмор как способ влияния. СанктПетербург: Питер, 2015. 240 с.
- 37.Abel M.H. Humor, stress, and coping strategies. *Humor*. 15–4. 2002. P. 365-381.
- 38.Akiskal H., Akiskal K. Epilogue. The renaissance of the ancient concept of temperament (with a focus on affective temperaments). Maj M., Akiskal H.S., Mezzich J.E, Okasha A., editors. *Personality disorders*, Chichester, J. Wiley Sons, 2005. P. 479-493.
- 39.Antonioni D. Relationship Between The Big Five Personality Factors And Conflict Management Styles. *International Journal of Conflict Management*, 1998, Vol. 9. Iss: 4. P. 336-355.
- 40.Artemyeva T.V. Humor as a Form of Coping Behavior among Russian Students. *Middle East Journal of Scientific Research*. Vol. 16(3), 2013. P. 348-351.
- 41.Bodtker A.M., Jameson J.K. Emotion in conflict formation and its transformation: application to organizational conflict management. *The International Journal of Conflict Management*, 2001, vol. 12 (3). P. 259-275.
- 42.Brandes M., Bienvenu O.J. Personality and anxiety disorders. *Current Psychiatry Reports*, 2006, vol. 8, no. 4. P.263-269.
- 43.Clark L.A, Watson D., Mineka S. Temperament, personality, and the mood and anxiety disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 1994, vol. 103(1). P. 103-

116.

44. Desivilya H.S., Yagil D. The role of emotions in conflict management: The case of work teams. *The International Journal of Conflict Management*, 2005, vol.16 (1). P. 55-69.
45. Hosier S.G, Cox W.M. Personality and motivational correlates of alcohol consumption and alcohol-related problems among excessive drinking university students. *Addicted Behavior*, 2011. doi:10.1016/j.addbeh.2010.08.029.
46. Kirsh G.A., Kuiper N.A. Positive and negative aspects of sense of humor: Associations with the constructs of individualism and relatedness. *Humor: International Journal of Humor Research*. Vol. 16(1), 2003. P. 33-62.
47. Lizeretti N.P., Costa M.V., Gimeno-Bayón A. Emotional Intelligence and Personality in Anxiety Disorders. *Advances in Psychiatry*, Article ID 968359, 7 pages, 2014. <https://doi.org/10.1155/2014/968359>.
48. Martin R., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., Weir K. Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being. Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, February. 37(1), 2003. P. 48-75.
49. McGuigan R.J., Popp N. *Integral Conflict: The New Science of Conflict*. SUNY Press State University of New York, Press Albany, 2016. P. 330.
50. Rahim A.M., Magner N.R., Shapiro D.L. Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors?: What justice perceptions, precisely? *The International Journal of Conflict Management*, 2000, vol. 11 (1). P. 9-31.
51. Scheier M.F., Carver C.S. Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expedencies. *Health Psychology*. Vol. 4., 1985. P. 219-247.
52. Shembeleva H.: On Pathopsychological Features of the Personality of Women Suffering from Lues. *Dermatology and Psychosomatics*, S. Karger AG, 2002, Vol. 3, N 1. P. 38-40.
53. Yip Jeremy A., Martin Rod A. Sense of humor, emotional intelligence, and social competence. Brief report. *Journal of Research in Personality*. №40, 2006.

P. 1202-1208.

54. Zayvaya O.A., Nosenko E.L. Antecedents, contents and forms of humor manifestations as a coping resource. 12th European Conference on Personality: Conference Abstracts. The Netherlands, Groningen: The University of Groningen, 2004. P. 199.

Розділ 4. Складові конструктивної конфліктності студентів

Для поліпшення фахової підготовки майбутніх учителів важливим є з'ясування чітких ознак, якими мають відзначатись складові конфліктності студентів, щоб позитивно впливати на вирішення конфліктних ситуацій та сприяти цим процесу професіоналізації. У цьому розділі представлено результати аналізу структури конструктивної конфліктності майбутніх учителів, що дозволив виокремити такі основні складники, як: морально-ціннісна спрямованість, сформованість образу та аналізу міжособистісного конфлікту і комунікативно-мовленнєва гнучкість.

4.1. Морально-ціннісна спрямованість

У попередніх розділах було показано, що конфлікти між студентами з приводу цінностей є віковою особливістю, яка відіграє важливу роль у становленні особистості майбутнього фахівця. Враховуючи пріоритет цінностей у структурі особистості, розпочинаємо аналіз складових з морально-ціннісної спрямованості конфліктності.

Поведінка студента у ситуації конфлікту виявляє його здатність знаходити баланс між своїми потребами та інтересами й запитам його опонентів. Він може концентруватись лише на собі та ігнорувати інтереси інших, що несприятливо позначається на вирішенні конфлікту. Таким чином співвідношення егоїстичних і гуманістичних цінностей майбутніх учителів у процесі розгортання міжособистісного конфлікту виявляється як спосіб розподілу відповідальності, прав і обов'язків між його сторонами на засадах егоїстичних або гуманістичних цінностей.

Гуманістичні цінності зумовлюють визнання майбутніми вчителями рівних відповідальності, прав і обов'язків обох сторін конфлікту, ніхто з них не визнається априорі більш достойним чи важливим. У ставленні студента з перевагою гуманістичних цінностей до опонента характерний індивідуальний та особистісний підходи, врахування його цілей, мотивів,

повага позиції та цінностей тощо.

Перевага *егоїстичних цінностей* полягає у концентрації і перебільшенні студентом своїх повноважень, можливостей, у розширенні меж нормативно дозволеного лише для однієї зі сторін міжособистісного конфлікту. У ставленні до ігнорованого партнера переважають прояви деперсоналізації, нездатність об'єктивно сприймати його потреби, цілі, можливості, поважати його цінності та інтереси.

Стійкість цінностей особливо яскраво виявляється у тих ситуаціях, коли необхідно докласти зусилля (проявити волю) задля збереження обраної цінності. Стійкість цінностей залежить від їх змісту: якимось з них особистість досить легко поступається заради злагоди з навколишніми (матеріальні блага, престиж тощо), а від якихось не здатна відмовитись за жодних умов (збереження життя, здоров'я тощо). Найбільш важливі цінності є водночас і найбільш стійкими. Вони визначають сутність морально-етичного портрету особистості.

Особливості ціннісної структури майбутніх учителів також виявляються як їх спрямованість на певний тип взаємодії з навколишніми. Співпраця визначається як така міра функціональної взаємозалежності сторін, де успіх і винагорода окремого індивіда обумовлені успіхом усіх інших членів, що вимагає від них узгоджених дій, вільного діалогу. Довіра і симпатія між учасниками є результатом обміну інформацією, способами дій, почуттями і настроями; взаємної корекції, уточнення, збагачення думок, зіткнення й узгодження різних підходів і поглядів тощо.

Толерантність знаходить виявлення у повазі й визнанні рівності, партнерства, у прагненні до розуміння з іншими, уникненні домінування й тиску, визнанні явища плюралізму думок й позитивному ставленні до цього факту, розумінні його переваг. Одноманітність та одностайність сприймаються толерантною людиною як примітивізм й спрощення багатовимірної дійсності (Г.С.Кожухарь [30], Г.Крісталл [34] та ін.).

Для міжособистісних конфліктів студентів важливими є як раціонально-логічний, так емоційно-чуттєвий різновиди толерантності. Раціонально-логічна відіграє важливу роль у соціокогнітивних конфліктах під час дискусій, диспутів, обговорень, інших інтерактивних форм освітнього процесу. Толерантність забезпечує студенту розуміння когнітивного плюралізму, складності, багатоманітності, неосязності дійсності.

Для побудови взаємин переважне значення має афективна толерантність, яка сприяє позитивній емоційній спрямованості на іншу людину, емпатії у стосунках з навколишніми, здатності до співчуття й співпереживання. Афективна толерантність дозволяє долати емоційне навантаження, переносити болючі переживання (тривогу, страх, хвилювання), підсилює емоційну стабільність (Г.Крісталл [34]), терпляче ставлення до дразливих емоційних проявів навколишніх (С.Л. Братченко [11]). Сформованість толерантності характеризують кількома рівнями [49].

Низький рівень (терпимість) виявляється як стримування негативних реакцій на морально важливі чинники, відмова від насилля. Справжня терпимість спричиняється емпатією, на відміну від уповільнених реакцій, нерішучості, байдужості, релігійності.

Середній рівень позначається як визнання за кожним права на власну думку, готовність зрозуміти іншого, порозумітись із ним.

Високий рівень передбачає критичний діалог і спроможність до збагачення власного досвіду шляхом осмислення різних позицій.

Міжособистісний конфлікт, як своєрідний екран, дозволяє висвітити здатність людини поводитись по-справжньому толерантно. Адже у спокійних ситуаціях людина схильна поводитись раціонально, а розум підказує їй виявляти толерантність, іноді навіть маскуючи справжні свої почуття.

Зауважимо, що для майбутніх учителів морально-ціннісна спрямованість конфліктності є важливим чинником процесу професійного становлення як у ЗВО, так і згодом – на місцях роботи – у різноманітних освітніх установах. Адже педагогічна професія вимагає від її суб'єкта

стійкого володіння високоморальними цінностями, які дозволятимуть конструктивно і з урахуванням виховних цілей будувати взаємини у шкільному соціумі. У цьому процесі важливою є здатність педагога робити гуманістично орієнтовані вибори, виступати на захист духовних цінностей, відстоювати їх у конфліктних ситуаціях, вирішувати проблемні комунікативні ситуації виходячи з принципів захисту інтересів дитини та забезпечення всебічних умов її розвитку, чітко розмежовувати випадки можливих компромісів і твердої непохитності та непримиренності.

Морально-ціннісна спрямованість конфліктності майбутніх учителів виявляється більш чи менш виразно, що дозволяє емпірично виокремити відповідні їх рівні.

Таким чином, конфліктність майбутніх педагогів відзначаються морально-ціннісною спрямованістю, показниками якої слугують співвідношення егоїстичних і гуманістичних цінностей, стійкість цінностей, прагнення до злагоди з товаришами і толерантність.

4.2.Образ міжособистісного конфлікту

Конфлікт отримує свої зовніші прояви лише тоді, коли особистість пройшла певний шлях сприймання і розуміння тієї суперечливої ситуації, у якій вона опинилась. Тобто, образ конфлікту – це та відправна точка, з якої виростає вся подальша конфліктна поведінка особистості. Від того, якою студенту видається конфліктна ситуація, значною мірою залежить її подальше конструктивне спрямування. Це зумовлює необхідність проаналізувати таке психологічне явище, як образ конфлікту.

Образ міжособистісного конфлікту є одним з феноменів соціальної перцепції, таким психічним утворенням, що формується у процесі соціальної перцепції та становить її окремий результат. У даному випадку йдеться про перцептивні образи соціальних об'єктів та явищ — інших людей, соціальних груп, взаємин між ними, суспільних подій тощо.

Об'єктами досліджень у галузі соціальної перцепції виступали: образ

іншої людини (Г.М. Андрєєва [1], О.О.Бодальов [10], М.М.Обозов [44], І.М.Юсупов [65] та ін.), образ міжособистісних взаємин (Р.Л.Кричевський та К.М.Дубовська [35], О.О.Кронік [37] та ін.), образ міжособистісного конфлікту, уявлення про нього (Л.В.Долинська, Л.Матяш-Заяц [22], Є.Закогодна [25], А.І.Тащова і Л.В.Ісаєва [58]), образ соціальної норми (М.І.Бобнєва [9]), образ один одного в учасників конфлікту (М.А.Джерелієвська [21], О.В.Мисенко [42] та ін.)

Відійшло у минуле спрощене уявлення про пізнавальну діяльність як спочатку сприймання з отриманням перцептивного образу, потім осмислення цього образу та його використання у практиці. У кожному моменті пізнання тісно переплетені всі пізнавальні процеси, становлячи систему, зумовлену цілями, спрямованістю, цінностями, мотивами особистості. Не випадково академік С.Д.Максименко [41], пропонуючи свою концепцію структури особистості, значну увагу приділяє проблемам формування перцептивного образу і аналізує дослідження сприйняття предмету в ускладнених умовах (до таких умов можна з усією впевненістю віднести і сприйняття соціальних явищ), виконане Г.С.Костюком. У цьому дослідженні об'єкт сприйняття знаходився у темній камері, що раз пораз освітлювалась спалахом лампи. Короткочасність спалаху не давала досліджуваній людині можливості одразу розпізнати предмет, лише після серії спалахів вибудовувався його більш-менш цілісний образ. Експеримент виразно демонструє, що у процесі сприйняття людина вирішує пізнавальні задачі, дослідницькі, пошукові й творчі за своїм характером, результатом яких є побудова цілісного образу.

Пізнавальна діяльність зі створення суб'єктивного образу в ускладнених умовах має багаторівневу структуру і проходить кілька етапів. Розпізнавання сприйманого об'єкту відбувається поступово у процесі побудови його образу, що проходить як вирішення проблемної ситуації за допомогою розумово-пошукової діяльності особистості. Для останньої властивою є постановка гіпотез, їх перевірка, вибір найбільш адекватної. Особистість прагне розпізнати сприйнятий образ за допомогою категоризації

(віднесення до відомих категорій), узагальнення та інших операцій осмислення, що дозволяє зрозуміти сприйняте та творчо використовувати його у подальшій діяльності (див. табл. 4.1). Враховуючи участь мислення та інших пізнавальних процесів при побудові образу сприйманого об'єкту, є всі підстави кваліфікувати відповідну психічну активність особистості як інтелектуально-пошукову діяльність.

Таблиця 4.1

Етапи побудови образу об'єкту в ускладнених умовах

№ з/п	Етапи перцептивного процесу	Місце етапу у структурі пізнавальної діяльності
1.	Аналізатор не може перетворити окремі фрагменти зовнішнього впливу на факт свідомості (розпізнавання є утрудненим)	Проблемна ситуація
2.	Поступове вимальовування цілісного образу з невизначеними межами та «білими плямами»	Перцептивна задача
3.	Перцептивна задача актуалізує пізнавально-пошукові дії, що призводять до появи більш-менш закінченого образу	Пошук розв'язання перцептивної задачі
4.	Актуалізація особистісних структур (досвіду, спрямованості) з метою породження низки чимдалі точніших гіпотез з категоризації сприйманого об'єкту (віднесення до вже відомих явищ)	Початкова схема розв'язання перцептивної задачі
5.	Розвиток образу, виділення його ознак, віднесення його до певної категорії за допомогою вербалізації (образ отримує свою назву)	Осмислення розв'язання перцептивної задачі
6.	Долучення результату розв'язання перцептивної задачі у контекст різних видів діяльності особистості	Поведінкові реакції, можливості творчого використання

Образ за своєю структурою поєднує когнітивний та емоційний (переживання) компоненти, зміст та ставлення. Емоційний компонент образу соціальних явищ відзначається особливою пристрасністю, зміст цього образу значною мірою залежить від ставлення суб'єкта до сприйраних явищ.

Соціально-перцептивні образи відіграють специфічні *функції* у життєдіяльності особистості, а саме: забезпечують пізнання соціальної дійсності та регуляцію взаємин і поведінки; слугують об'єктом особистісної рефлексії, у результаті яких виробляються ставлення і оцінки; виступають еталонами оцінки соціальної дійсності і самооцінки; утворюють матеріал

побудови внутрішнього світу особистості; виступають основою вироблення вищих регуляторів поведінки (цінностей, переконань, ідеалів).

Дослідниками показано роль образів соціальних об'єктів у процесі використання суб'єктом засобів соціального пізнання — таких, як схеми і стереотипи, ментальні прийоми спрощення суджень, алгоритми. Також важливим є положення про те, що образи соціальних об'єктів становлять певну культурну систему особистості, що дозволяє їй адаптуватись до соціальних вимог (Е.Аронсон, Т.Уїлсон, Р.Ейкерт [2]).

Вплив соціально-перцептивних чинників на розгортання конфліктних взаємин особистості переконливо показано у працях І.Г.Батраченко і О.А.Коновалової [4], А.О.Бетіної [6], Н.В.Грішиної [19], О.В.Дем'янович [20], Г.С.Кожухарь [30], К.В.Коростеліної [32], І.В.Кошової [33], М.В.Крогіус [36], Г.В.Ложкіна і Н.І.Пов'якель [39], М.І.Пірен [47], Ю.С.Смірної [51], Н.І. Фригіної [60] та ін.

У своїх теоретичних позиціях ми спираємось на положення про те, що конфлікт виступає об'єктивно-суб'єктивним явищем, зумовленим як зовнішньою ситуацією, так і її сприйманням та інтерпретацією людьми, що в ній перебувають. Оскільки образ певного соціального об'єкта належить конкретній особистості з її неповторними індивідуальними особливостями, то цей образ так чи інакше носить відбиток суб'єктивності, що включається у процеси виникнення конфліктної поведінки.

Як відзначає Н.В.Грішина, сьогодні в психології остаточно утвердився підхід, що передбачає врахування суб'єктивного ставлення людини до різних подій та явищ, сторін доквілля [19, с. 62-63]. Стосовно конфліктів це означає, що віднесення особистістю зовнішньої ситуації, чи власних почуттів і переживань до категорії конфліктних явищ, розглядаються як обов'язкова умова виникнення конфлікту, а сама по собі зовнішня ситуація, які б об'єктивні суперечності вона не містила, автоматично не призводить до розвитку конфлікту.

Вже у класичних теоріях конфлікту (М. Дойч, Л. Козер, Г. Зіммель,

К.Мітчел, Ч. Макклінток [19; 67]) зверталась увага на роль особистісних чинників його виникнення і розгортання. Такими особистісними чинниками виступають, передовсім, мотиваційні та когнітивні особливості людини, які, у свою чергу віддзеркалюють складові структури образу сприйманих соціальних явищ. В основі мотиваційної концепції лежить уявлення про провідну роль у виникненні конфлікту суперечності у цілях, мотивах, цінностях учасників. Відсутність суперечностей формує орієнтацію учасників групи на кооперацію і співпрацю, а наявність протилежних мотиваційних тенденцій призводить до конкурентної поведінки. При цьому конкуренція призводить до конфлікту лише внаслідок її певного сприймання учасниками взаємодії.

З погляду оцінки співвідношення об'єктивного й суб'єктивного у виникненні конфліктів, у психології сформувались кілька підходів:

- 1) як явища, походження якого визначається суто через інтрапсихічні процеси та чинники (психоаналітична традиція);
- 2) як явища, виникнення й особливості якого визначаються переважно ситуацією (біхевіоризм);
- 3) як явища, для розуміння якого недостатньо знання особистісних властивостей чи об'єктивного опису ситуації, але необхідне розуміння когнітивної складової — суб'єктивної інтерпретації (когнітивна психологія).

Вирізняють наступні варіанти відповідності між суб'єктивним і об'єктивним у конфліктній ситуації: адекватно сприйнятий конфлікт; неадекватно сприйнятий; неусвідомлений конфлікт; хибний конфлікт, коли об'єктивна ситуація відсутня, але сторони сприймають свої взаємини як конфліктні (Л.М.Карамушка [28], Г.В.Ложкін і Н.І.Пов'якель) [39], Л.А.Петровська [46] та ін.). Ці автори включають в образ конфліктної ситуації такі елементи: уявлення учасників конфлікту про себе (про свої потреби, можливості, цілі, цінності тощо); уявлення учасників конфлікту про опонента (його потреби, можливості, цілі, цінності тощо); уявлення учасників конфлікту про середовище та умови перебігу конфлікту.

Міжособистісний конфлікт виникає за схемою: організаційний контекст — спільно виконувана діяльність — цілепокладання — когнітивні процеси (Р.Л.Кричевський та К.М.Дубовська) [35, с. 152].

Проблема образу ситуації, що формується у суб'єкта внаслідок пізнання ним об'єктивних зовнішніх обставин з урахуванням свого попереднього досвіду та всіх інших відомих особистісних чинників пізнання, глибоко розглядалась у когнітивній психології стосовно міжособистісних взаємин взагалі. Були розроблені трьохкомпонентна (Ф.Хайдер) та п'ятикомпонентна (Т.Ньюкомб) моделі сприймання ситуації міжособистісної взаємодії двома суб'єктами — учасниками інтеракції [19].

Значну роль образу ситуації у виникненні міжособистісного конфлікту надає когнітивна концепція, згідно з якою основою конфлікту є протилежність різних поглядів стосовно предмету спільної діяльності, яка, у свою чергу, впливає на формування певних упереджених установок у міжособистісному сприйманні партнерів, спотворює інформацію один про одного. Недостатньо аргументована й коректна критика дій один одного призводить до появи роздратування, ворожості й агресивності. Внаслідок цього когнітивний конфлікт легко переходить в емоційно-особистісну площину (М.В.Крогіус) [36].

Деякі дослідження переконливо показують вплив когнітивного стилю на індивідуальний стиль міжособистісної поведінки (Л.М.Собчик [52]). У свою чергу, когнітивний стиль, за висновками дослідниці, визначається індивідуальним типом сприймання інформації, її переробки та відтворення. З іншого боку, когнітивний стиль значною мірою пов'язаний із провідною тенденцією особистості. Особистості, що формуються на основі ригідних, мало рухливих властивостей нервової системи, відзначаються формально-логічним, прагматичним мисленням з перевагою здібностей у сфері цифрового матеріалу, чітких схем, конкретних конструкцій та формул. Представники емотивного типу особистості відзначається перевагою наочно-образного, цілісно-чуттєвого, художнього сприймання. Вони виявляють

здібності, передусім, при розкритті змісту та узагальненні словесної інформації. У них добре розвинена інтуїція, що (за наявності інтелектуальної норми) забезпечує досить високу прогностичну функцію мислення.

Сприймання будь-яких явищ чи об'єктів навколишньої дійсності включає інтерпретацію сприйнятого на основі порівняння актуального образу із образом-еталоном (концептом), що зберігається у пам'яті (Р.Солсо [53, с. 251-254]). У такий же спосіб індивід оцінює кожен сприйману ситуацію: через порівняння її зі зразками різних ситуацій соціальної взаємодії, наявними у його досвіді.

Зміст образу конфліктної ситуації становить єдність узагальненого образу конфліктної ситуації (еталону) із образом конкретної конфліктної ситуації. Образ-еталон у свою чергу передбачає дві сторони:

- ідеальний зразок належного (соціально прийнятного) розгортання конфлікту;
- модель соціально неприйнятного розгортання конфлікту;

Співвіднесення безпосередньо сприйманих соціальних ситуацій із своєрідними їх ідеальними еталонами відбувається як розумова операція категоризації, результат якої виступає чинником виникнення конфлікту. Категоризація, що веде до конфлікту, полягає у сприйманні суб'єктом міжособистісної взаємодії як конфліктної. Ефективне регулювання та розв'язання конфлікту особистістю передбачає у неї когнітивну диференційованість, багатомірність й варіативність перцептивно-експектаційних структур (І.Г.Батраченко, О.А.Коновалова [4]).

Побудова образу міжособистісного конфлікту відзначається своїми індивідуально-типологічними властивостями. У кожного суб'єкта є індивідуально-своєрідна система критеріїв для диференціації соціальних ситуацій як конфліктних, нейтральних, або гармонійних. Таку систему критеріїв низка авторів позначає як «ситуаційну модель» (Т.А.Ван Дейк [14], Н.В.Грішина [19], І.В.Кошова [33]), як «концепт», психосемантична модель (О.В.Демьянович [20]). Ситуаційні моделі будуються на основі

інтерпретаційних схем, вироблених особистістю. На структуру і зміст цих схем впливають об'єктивні та суб'єктивні характеристики соціально-перцептивної діяльності. І.В.Кошова досліджувала інтерпретаційні схеми у студентів, виділивши поведінковий, емоційний, смисловий та когнітивний їх типи. Найбільш типовими є поведінкові схеми (28,4%), у яких поєднується конформність з неприязню. Когнітивні схеми спрямовані на пошук компромісу. Емоційні (22,4%) — пов'язані з підвищеною конфліктністю. Найпродуктивнішою визначено смислову схему (24,1%), яка пов'язана зі співробітництвом та орієнтує на активну участь у вирішенні конфлікту при врахуванні інтересів обох сторін. Встановлено зв'язок типу інтерпретаційної схеми із продуктивністю завершення конфлікту. Непродуктивні способи завершення конфлікту пов'язані з поведінковим типом у його поєднанні з усіма іншими. Продуктивні способи найчастіше є результатом застосування когнітивно-смислових моделей.

Із індивідуально-стильовими властивостями особистості пов'язаний не лише процес формування, але й зміст образу міжособистісного конфлікту. Так, показано різні особливості образу конфлікту у людей, що володіють різними стилями процесу прийняття рішення про включення у конфліктну взаємодію. К.В. Коростеліна [32] вирізняє об'єктивні та суб'єктивні стилі прийняття рішення особистості долучитись до конфліктної взаємодії, що, у свою чергу, поділяються на залежні й незалежні.

Об'єктивні стилі характеризуються децентрованим підходом, визначеним об'єктивною структурою ситуації. Людина сприймає себе і ситуацію у взаємозв'язку із об'єктивним аналізом, що зумовлений структурою ситуації, спирається на зв'язки і логіку об'єкта; абстрагується від себе; бере на себе відповідальність. Представникам об'єктивно-незалежного стилю властиві позитивні емоційні стани (оптимізм, ентузіазм) та мобілізація вольової сфери. У об'єктивно-залежних осіб рішення продиктовані ситуацією; виявляються нездатність виходу за її межі,

послаблення вольових можливостей та негативні емоційні стани (нетерплячість, роздратованість).

Суб'єктивним стилям властиві егоцентризм у сприйманні конфлікту, викривлення у його сприйманні внаслідок дії власних бажань, думок, прагнень, почуттів. При суб'єктивно-незалежному стилі здійснюється вихід за межі ситуації, емоційно-вольова сфера спрацьовує на подолання конфлікту. Суб'єктивно-залежний відрізняється відсутністю виходу за межі ситуації. Вольова регуляція спрямовується на придушення негативних емоцій, на збереження стійкості психічних функцій.

Образ конфлікту має свої особливості і залежно від когнітивного стилю та індивідуальних особливостей розвитку мислення особистості. За даними Ю.П.Черненко [62], найбільш конфліктними виявились педагоги, для когнітивного стилю яких одночасно притаманні ознаки полнезалежності, імпульсивності, когнітивної простоти. Дослідження Т.В.Артемьєвої [66] показало набагато більш успішну копінг-поведінку у студентів з розвиненим почуттям гумору, що, у свою чергу, є показником розвитку їх мислення.

О.В.Мисенко [42, с. 27] за допомогою модифікованої методики А.І.Ташової виокремлює три типи інтерпретації конфлікту: як вербальної агресії, як фізичної агресії, як психологічної несумісності. У дослідженні Є.Закоłodної [25] показано, що студенти-спортсмени тлумачать конфлікт переважно у понятійних термінах війни (бою, боротьби, битви, перемоги і ін.).

Психосемантична модель уявлень підлітків про конфлікт залежить від ступеня їх агресивності й ворожості. Якщо цей ступінь є високим, то в уявленнях підлітків про конфлікт переважають такі складники, як вербальна і фізична агресія, проблема. Якщо агресивність і ворожість підлітків незначного ступеня, то їх уявлення визначаються факторами, передовсім, конструктивної активності й особистісної позиції, а лише потім – агресії (О.В.Демьянович) [20, с. 109].

Образ конфлікту не є чимось завершеним, що лиш сприяє ініціюванню конфлікту. Формування та переструктурування образу взаємин продовжується під час конфлікту. Учасники конфлікту своїми діями, висловленнями, ставленнями взаємно впливають на постійну трансформацію своїх початкових образів, що може бути більш чи менш конструктивним процесом. Керування цими процесами покладено в основу технології «конфліктного діалогу» П.Келлетта, що призначена для подолання конфліктів [29].

Міжособистісне сприймання під час конфлікту виявляється утрудненим через підвищено негативне емоційне тло взаємин між опонентами. Кожен з них намагається якомога точніше передбачити дії супротивника, а свою поведінку прагне зробити максимально непрозорою і непередбачуваною. Для цього вони спотворюють, заплутують, блокують інформацію про себе. Натомість успішне регулювання та розв'язання конфлікту передбачає побудову в її учасників найбільш точного диференційованого, багатовимірного і динамічного образу один одного [4].

Формуванню образу конфлікту у позитивному спрямуванні сприяє така особистісна властивість, як толерантність. Остання дозволяє особистості побудувати більш зважений, об'єктивний образ один одного і конфліктної ситуації загалом, а відтак розглядається як умова попередження деструктивних та зниження гостроти конфліктів. Толерантність – своєрідна стійкість до конфліктів й фундаментальна основа різноманітних форм взаємодії між людьми (О.Г.Асмолов) [3].

Головна функція толерантності полягає у спрямуванні розвитку потенційно конфліктної ситуації до конструктивного вирішення. Завдяки толерантності негативне ставлення до опонента, викликане неприйняттям його позиції, перетворюється на позитивне ставлення на основі поваги, відкритості. Розкриття механізмів толерантності передбачає врахування детермінант негативних феноменів при сприйманні іншої людини, формування образу «свій – чужий», сприймання та інтерпретацію

антагонізму з іншою людиною, когнітивних здібностей до співвіднесення й узгодження протилежних поглядів, до розширення власного досвіду. Таким чином, здатність особистості до толерантності тісно пов'язана з її когнітивними якостями при сприйманні іншої людини. Психологічною сутністю толерантності виступає готовність сприймати іншу людину та вступати з нею у стосунки засобами критичного діалогу як із співбесідником у результаті подолання емоційно-когнітивного дисонансу (А.Т. Ішмуратов [26, с. 9]. Толерантність – та властивість людини, яка відіграє чільну роль у подоланні станів фрустрації, до одного з різновидів яких належить міжособистісний конфлікт, особливо початкові його стадії. Таким чином, певна когнітивна схема особистості, що виникає в неї при сприйманні антагонізму з іншими людьми, лежить в основі подолання негативних емоційних станів, що у протилежному випадку виступають мотивами розгортання конфліктної поведінки.

Толерантність лежить в основі стримування (копінгу) негативних, образливих, принижуючих іншого реакцій на конфліктну ситуацію. Образ міжособистісних взаємин включається у процес стримування на всіх етапах, трансформуючись і зумовлюючи позитивну динаміку емоційних станів людини у напрямку відновлення самовладання. Актуалізація толерантності у конфліктній взаємодії відбувається за такими етапами (А.Т.Ішмуратов) [26]:

I. Активізація: сприймання антагонізму та його категоризація, виникнення негативних емоцій;

II. Рефлексія: дисонанс – переживання невідповідності гуманістичних цінностей із актуальною негативною «емоційно-оціночною» категоризацією опонента; вибір активної усвідомленої позиції, здатної подолати дисонанс.

III. «Подолання» – перетворення та управління внутрішніх і зовнішніх ресурсів, децентрація на партнера;

IV. Толерантне реагування у формі критичного діалогу в єдності афективних і когнітивних елементів.

Окрему складність при формуванні образу міжособистісного конфлікту становлять випадки помилкових інтерпретацій у сприйманні соціальних явищ. Загалом образи соціальних явищ дають можливість людині досить точно й ефективно обробляти та використовувати віддзеркалену інформацію для побудови взаємин з навколишніми, однак не виключенням є помилкові інтерпретації, які негативно впливають на взаємини особистості. Наприклад, Е.Аронсон зі співавторами звертають увагу на роль помилкових інтерпретацій і наводить приклад так званого «пророцтва, що самореалізується». Воно полягає у тому, що на взаємини з іншою людиною впливають наші очікування щодо неї. Очікування негативних явищ у взаєминах призводить до дійсної їх появи. Шляхи зменшення помилковості в інтерпретації соціальної інформації полягають у знятті «бар'єра самовпевненості» та в оволодінні основами статистики [2, с. 110].

Низка дослідників звертає увагу на те, що помилкові образи конфлікту є досить загрозливим явищем, що реально перешкоджає взаєморозумінню і може бути суб'єктивною причиною міжособистісних зіткнень (Н.В.Грішина, Л.М.Карамушка, Л.А.Петровська та ін.). У цьому випадку об'єктивна суперечність відсутня, але особистість розцінює свої взаємини з іншими як конфліктні. Таке сприймання міжособистісних взаємин зумовлене викривленим тлумаченням (атрибуцією) думок, висловлень, учинків навколишніх. Широкий спектр упереджених атрибуцій у міжособистісному сприйманні слугує бар'єром у вирішенні конфліктів (Ю.С.Смірнова [51]).

Причини упереджених атрибуцій можна згрупувати у ситуативні (обмеженість неформального спілкування, недостатній досвід спілкування), поведінкові (скутість, невміння чи небажання прилюдно виявити свою щиросердність, доброту, увагу; недостатнє володіння уміннями етикету); психологічні (специфічні якості характеру, або навіть і психопатологічні особливості окремих членів соціальної групи).

Образ міжособистісного конфлікту, що несе у собі негативну або спотворену семантику, заважає формуванню конструктивної позиції

особистості у його вирішенні. Спотворене уявлення про конфлікт може зумовлювати вибір особистістю недостатньо конструктивних або невідповідних ситуації тактик поведінки у конфлікті. Вирішувати міжособистісні конфлікти, що виникають не з об'єктивних, а із суб'єктивних причин, найбільш складно, і це підкреслює важливість дослідження викривлень суб'єктивного образу міжособистісного конфлікту та пошук можливостей його корекції.

Проведене теоретичне дослідження дозволяє стверджувати, що у майбутніх учителів соціально-перцептивний образ міжособистісного конфлікту має такі особливості:

- виступає в індивідуальних (суб'єктивних) варіантах, що впливає на динамічні особливості конфліктної взаємодії (легкість початку і припинення, гостроту, швидкість розгортання);
- в якості еталона-зразка є основним засобом категоризації конфліктних ситуацій та використовуваних при цьому інтерпретаційних схем;
- слугує критерієм готовності до педагогічної діяльності, професійної культури майбутнього вчителя;
- тісно і взаємно пов'язаний із індивідуально-стильовими особливостями, які стосуються когнітивної та особистісної сфер студента;
- спотворення в образі міжособистісного конфлікту зумовлюють неконструктивні варіанти конфліктності студентів;
- викривлення образу міжособистісного конфлікту виникають як внаслідок когнітивних помилок, так і у результаті надмірної негативної емоційності у взаєминах студентів;
- толерантність дозволяє студентам сформувати більш зважений і об'єктивний образ міжособистісного конфлікту за рахунок подолання упередженості і ворожості.

Сформованість образу міжособистісного конфлікту у майбутніх учителів є важливою складовою їх конструктивної конфліктності і передбачає гуманістичну (толерантну) спрямованість у сприйманні

конфлікту, розуміння мотиваційного джерела конфлікту (розподіл причини і приводу, цілей учасників – відкритих і прихованих), справедливий розподіл відповідальності сторін за конфлікт, раціональність планування виходу з конфлікту, орієнтацію на дотримання норм культури поведінки у процесі конфліктної взаємодії, реалістичне й оптимістичне прогнозування фіналу конфлікту.

Отже, сформований образ міжособистісного конфлікту є важливим складником конструктивної конфліктності студентів, а діагностика його особливостей дозволяє прогнозувати конфліктну поведінку студентів, позитивно впливати на її перебіг.

4.3. Аналіз міжособистісного конфлікту

Аналіз конфліктної ситуації відіграє важливу роль як у залагодженні наявних конфліктів, так і у попередженні можливих у наступному (І.В.Ващенко, С.П. Гіренко [15], А.М.Гірник [18], Л.М.Карамушка [28], Г.В.Ложкін і Н.І. Пов'якель [39], Л.А.Петровська [46], М.І.Пірен [47], Є.М.Потапчук [48] та ін.). Основні зусилля при аналізі конфлікту спрямовуються на виявлення його причин та проектування варіантів їх усунення. Кваліфіковане виявлення причин конфлікту вимагає спеціального аналізу ситуації, розмежування її складових, передовсім, ділових і особистісно-емоційних. Успішність можливого виходу з конфлікту теж слід проаналізувати.

До основних функцій аналізу конфлікту належить, по-перше, осмислення конфліктної ситуації суб'єктом, яке включає вірогідне моделювання структурних компонентів конфлікту (сторін, предмету, цілей, динаміки, фази розгортання, емоційної складової). По-друге, таке моделювання зумовлює побудову суб'єктом більш чи менш деталізованого образу конфлікту, що включає прогнозування виходу з нього з розглядом різних можливостей подальшого розгортання взаємин учасників конфлікту, обопільне задоволення їх потреб, блокованих конфліктом. По-третє, аналіз

конфлікту надає особистості той досвід, який необхідний для уникнення непродуктивних конфліктних ситуацій у майбутньому, для формування раціональної поведінки у конфлікті.

Суб'єктами аналізу конфлікту за різних обставин виступають або самі учасники конфлікту, або треті особи (посередники), які можуть мати (психолог, конфліктолог), або не мати (друзі, батьки, родичі) спеціальної кваліфікації. У деяких випадках психолог проводить аналіз конфлікту спільно з його учасниками.

Аналіз конфлікту може відбуватись більш чи менш усвідомлено і цілеспрямовано. Учасники конфлікту при переході до раціональної поведінки у конфлікті починають мимоволі аналізувати його. Педагог цілеспрямовано аналізує конфлікт, бо це — обов'язковий елемент процесу кваліфікованого його залагодження.

Основні зусилля при аналізі конфлікту спрямовуються на виявлення його причин та проектування варіантів їх усунення. Кваліфіковане виявлення причин конфлікту вимагає спеціального аналізу ситуації, розмежування її складових, передовсім, ділових і особистісно-емоційних. Вихід з конфлікту може бути менш чи більш успішним процесом, який теж слід проаналізувати. Предметом аналізу при цьому є глибина подолання суперечності як джерела конфлікту (об'єктивний показник) і міра задоволеності виходом з конфлікту його учасників (суб'єктивний показник).

Аналіз конфлікту передбачає вивчення педагогом різнобічної інформації про конфлікт. Аналіз слугує професійним інструментом педагога і використовується ним виключно для розробки шляхів подолання конфлікту, тому є конфіденційною інформацією.

Методика аналізу міжособистісного конфлікту виступала предметом низки психологічних досліджень (Е.Берн [5], Н.В.Грішина [19], А.Т.Ішмуратов [26], Х.Корнеліус і Ш.Фейр [31], Г.В.Ложкін і Н.І.Пов'якель [39], Н.О.Макарчук [40], Л.А.Петровська [46], М.М.Рибакова [50], В.П.Шейнов [63] та ін.).

Психологами розроблено низку методик формалізованого аналізу міжособистісного конфлікту: аналіз за схемою (М.М.Рибакова), самоаналіз за схемою, аналіз за формулою (В.П.Шейнов), картографія конфлікту (Х.Корнеліус і Ш.Фейр), аналіз за допомогою системи запитань, транзактний аналіз (Е.Берн), аналіз наслідків конфлікту тощо.

У роботах Х.Корнеліус і Ш.Фейр [31], В.П.Шейнова [63] аналіз міжособистісного конфлікту розглядається як етап цілісної технології роботи психолога з міжособистісним конфліктом. Для технології Х.Корнеліус і Ш.Фейр властива орієнтація на співпрацю психолога з учасниками конфлікту, на залучення клієнтів до аналізу та розробки шляхів подолання конфліктів. Зокрема, психолог використовує у роботі з конфліктуючими методики картографії конфлікту, аналізу за схемою «Пам'ятка до розв'язання конфліктів». Ці методики активізують самопізнання та самоаналіз клієнтами своїх дій у конфлікті та спрямовані на забезпечення стратегії подолання конфлікту «Колаборація», коли виграє кожен [31, с. 208].

Як свідчать вищезгадані праці, аналіз міжособистісного конфлікту становить собою складну інтелектуальну діяльність, від рівня виконання якої залежить успішність подолання конфліктних суперечностей. Творчий підхід до виконання діяльності свідчить про її високий та продуктивний рівень, а відтак ми розглядаємо його як провідний критерій сформованості аналізу міжособистісних конфліктів у студентів.

Дослідження видів творчості виходять з того, що творчість пронизує всі сфери людської діяльності. Традиційне трактування творчості як діяльності, спрямованої на створення нових соціально цінних матеріальних і духовних продуктів, вимагає свого уточнення, коли розглядається у психологічному аспекті. Ми приєднуємось до думки В.О.Моляко, що «в психологічному аспекті під творчістю слід розуміти процес створення, відкриття чого-небудь нового, раніше для *цього конкретного суб'єкта невідомого*» [43, с. 7]. Отже, у психології творчості на перший план виступають питання не стільки суспільної цінності отриманих продуктів,

скільки внутрішнього конструктивного ефекту творчості, здатної підносити особистість на вищі щаблі розвитку, надавати одухотворення її світогляду та діянням.

Творчість фокусує процеси перебудови світу із внутрішнім зростанням її суб'єкта, який переживає творчість як значущу не тільки для оточуючих, але й особливо цінну власне для себе. Ці міркування дозволяють значно розширити традиційну класифікацію видів творчості на наукову, технічну, літературно-художню. Так, В.О.Моляко пропонує, крім згаданих, вирізнити музичну, образотворчу, ігрову, навчальну, побутову (“домашню”), військову, управлінську, ситуаційну, комунікативну творчість. Дослідник ставить низку вузлових проблем психології творчості, серед яких дослідження у напружених, критичних, несприятливих ситуаціях [43, с. 375-376]. Саме до такої категорії ситуацій належить і міжособистісний конфлікт.

На жаль, творчість у соціальній сфері, до якої належить і міжособистісний конфлікт, по сьогодні випадає із поля зору дослідників. У розробці питання творчого підходу як критерію сформованості аналізу міжособистісних конфліктів ми спираємось на праці В.О.Моляко, де окреслюються особливості побутової, ситуаційної, комунікативної творчості. Творча організація діяльності людини у різних сферах має місце там, де є домінування пошуків оригінальних, нових рішень традиційних або нестандартних проблем [43, с. 382]. Так, побутова творчість відіграє важливу роль в особистому житті людини, полягає у вихованні дітей, організації життя у сім'ї (розподіл бюджету, облаштування квартири, приготування їжі тощо). Ситуаційна — передбачає розв'язання задач, що виникають і поза роботою, і поза сім'єю. Наприклад, при орієнтуванні у незнайомому місці, при несподіваних та екстремальних ситуаціях у транспорті, на вулиці, під час відпочинку на природі тощо.

Комунікативна творчість розгортається у сфері різних видів спілкування людей між собою (ораторське мистецтво, педагогічне спілкування, дотепність). Для спілкування на творчому рівні властиве

ставлення до співрозмовника як до самостійної цінності, коли обидва учасники виступають один для одного самостійними цілями. Творчість пронизує всі рівні спілкування: внутрішньо особистісний (внутрішній діалог), міжособистісний та надособистісний (залучення до культурних цінностей). Не всі контакти між людьми справедливо називати спілкуванням, яке по-справжньому розгортається лише у системі “суб’єкт-суб’єкт” і призводить до співтворення духовної спільності “Ми”. Розрізняють творче, особистісне, ігрове спілкування, які мають різні джерела мотивації. Відповідно, першому властива найбільш повна і глибока мотивація, джерелами якої є продукт, партнер, процес спілкування. Особистісне спілкування відзначається мотивацією на партнері та процесі, а ігрове — лише на процесі (М.С.Каган, А.М.Еткінд) [27].

Виникає питання, до якого виду творчості слід віднести творчість особистості у ситуаціях міжособистісного конфлікту. На нашу думку, вона становить особливий різновид, де мають місце ознаки і побутової, і ситуаційної, і комунікативної творчості водночас. Особливим випадком слід вважати діяльність педагога, спрямовану на роботу з міжособистісними конфліктами, оскільки це входить у коло його професійних обов’язків. Така творчість може бути визначена також як професійна.

Як показує наш досвід роботи зі студентами під час занять з конфліктології, майбутні педагоги відчують низку труднощів при аналізі міжособистісного конфлікту, пов’язаних із неспроможністю подолати стереотипи, із недостатньою гнучкістю мислення, неспроможністю бачити та співвідносити різні варіанти розгортання подій. Поширеними помилками при аналізі міжособистісних конфліктів є покладання провини на одну зі сторін, виділення приводу конфлікту в якості його причини, нездатність розкрити психологію взаємин за зовнішніми їх проявами тощо. Все це перешкоджає формуванню у майбутніх учителів творчого підходу до аналізу міжособистісних конфліктів.

Таким чином, творчий підхід до аналізу міжособистісних конфліктів

виступає важливим критерієм в оцінці його сформованості у студентів. Сформований аналіз міжособистісного конфлікту є необхідним для конструктивного його подолання та відбувається на основі творчого підходу, забезпечуючи глибину розуміння сутності конфлікту, оригінальність та продуктивність пропозицій з його подолання.

Сформованість аналізу міжособистісних конфліктів є важливою складовою конструктивної конфліктності майбутніх учителів та виявляється як точність і глибина, оригінальність і продуктивність оцінок та пропозицій, варіативність інтерпретацій причин конфлікту, запропонованих прогнозів розгортання конфлікту, пропозицій щодо залагодження конфлікту, які спрямовані на залагодження конфліктної ситуації з використанням стратегії співпраці, виграша обох сторін.

4.2. Комунікативно-мовленнєва гнучкість

Аксіомою професійної придатності педагога є любов до дітей та стійка потреба у спілкуванні з ними, що виявляються як чутливість до радощів і болю своїх учнів, почуття обов'язку й особистої відповідальності за кожного з них; як тяжіння до емоційних контактів і довірливих стосунків; як настанова на мудру терплячість, однаково доброзичливе і гуманне ставлення до вихованців.

Важливість комунікативних якостей у роботі педагога доведено у працях Н.Ю. Бутенко [13], Н.Р.Вітюк [17], Н.П. Волкової [16], М.М. Заброцького, С.Д.Максименка [23], І.Я.Зязюна [45], Н.В.Кузьміної [38], В.М.Федорчука [59], Т.Д.Щербан [64] та ін.

Влучність та доречність використання комунікативно-мовленнєвих засобів свідчить про культурний і освітній рівень майбутнього вчителя. Адже вчитель повною мірою творить своє спілкування за допомогою мовлення, обираючи його стиль, складність, тип інтонації, спосіб побудови речень, міміко-жестовий супровід.

Н.В.Кузьміна вважає комунікативно-мовленнєву гнучкість важливим

критерієм компетентності вчителя. Так, до складу соціально-психологічної компетентності дослідниця зараховує вміння орієнтуватися в соціальних стихіях, правильно визначати особистісні якості та емоційні стани інших людей, вибирати адекватні способи поводження з ними і реалізовувати ці способи в процесі взаємодії.

Відповідно до досліджуваної нами проблеми зупинимось на комунікативно-мовленнєвій гнучкості майбутнього вчителя як складовій його конструктивної конфліктності. Відомо, що підвищена з багатьох причин конфліктність молодих учителів живиться дефіцитом комунікативно-мовленнєвої гнучкості, що викликає труднощі у виборі засобів й побудові процесу фахового спілкування, спричиняє брак навичок і вмінь ефективних педагогічних впливів, необхідних для порозуміння, переконання, залучення, мотивування учнів. Комунікативно-мовленнєві помилки вчителя знижують ефективність його праці, серйозно шкодять його авторитету та репутації, погіршують імідж. Навколо недосвідченого фахівця, що не вміє поводитись відповідно до вимог ситуації, формується негативна соціально-психологічна атмосфера.

Комунікативно-мовленнєва гнучкість майбутніх учителів спрямована на забезпечення діалогічності у різних за своєю функціональністю та психологічним змістом ситуаціях педагогічного спілкування. Діалогічність забезпечує суб'єкт-суб'єктний вектор взаємодії, який зумовлює низку морально-етичних орієнтирів діяльності вчителя, що відповідають основним засадам Концепції нової української школи. Назвемо головні з них.

1. Ціннісність. Ціннісне ставлення до учнів, інтерес до думки кожного, здатність узагальнювати, синтезувати одне ціле з багатьох думок.
2. Партнерство. Поважне ставлення майбутнього учителя до свого учня, розуміння і прийняття його індивідуальності, його ініціативи й самовираження. Це передбачає орієнтування педагогічної діяльності на партнерський тип співпраці з учнями.
3. Взаєморозуміння. Вчитель повинен уміти не лише зрозуміло говорити, але

й слухати та розуміти учнів, гнучко трансформувати свої впливи з урахуванням думки й переживань учнів.

4. Персоніфікованість. Діалогічна манера мовлення, коли відсутні дуже довгі й складно побудовані висловлювання, які учневі важко зрозуміти і на які важко відповісти. Студента слід вчити сказати коротко, але гранично зрозуміло й відверто, відкидаючи усю зайву інформацію.

5. Рефлексивність – єдність зовнішнього і внутрішнього діалогу. Студента потрібно готувати до того, що вчитель постійно контролює хід свого спілкування і його вплив на учня, оперативно фіксує й виправляє комунікативно-мовленнєві помилки й недоречності.

Значну увагу конфліктам у роботі вчителя приділив відомий український педагог ХХ століття В.О.Сухомлинський. З плином часу твори В.О. Сухомлинського не тільки не втрачають своєї актуальності, але й чимдалі більше виявляють свою багатогранність та універсальність, висвітлені через призму невтомної турботи педагога про фізичне й духовне благополуччя дитини. Ідеї вченого продовжуються сьогодні у дослідженнях багатьох наукових спрямувань: філософських, філологічних, етнографічних, екологічних, психологічних тощо. У працях Василя Олександровича закладено положення, важливі для розуміння сутності, причин, функцій конфліктності у системі стосунків учителя й учнів. А мовленню вчений відводив особливе значення: «Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність» [56, с. 160]. У протилежному випадку, – коли вчитель припускається психологічних помилок, – мовлення стає конфліктогенним, породжуючи негативні реакції учнів, що відіграють деструктивну роль в їх розвитку. У таких працях, як «Сто порад учителяві», «Директору школи», у статтях «Слово про слово», «Слово вчителя в моральному вихованні» наголошується положення про те, що мовлення вчителя за деяких умов може набувати конфліктогенного значення, породжуючи ті конфлікти з учнями, які не мають об'єктивного підґрунтя, а тому завжди виконують негативні функції.

Слова-конфліктогени мають сильну деструктивну дію, спрямовані на те, щоб образити, принизити опонента, вивести його з себе.

В.О.Сухомлинський рішуче виступав проти такого роду міжособистісних конфліктів, вважаючи за правило виховання «згладити, нейтралізувати конфлікт у самому його зародку, не роздмухувати іскру, не робити з неї вогнища, а погасити, коли вона ще тільки зароджується». ... «Потрясіння, конфлікти, вибухи у вихованні дітей не є об'єктивною необхідністю» [57, с. 626]. Натомість, у стосунках з учнями повинні панувати добро, радість, краса, повага.

Як зауважував В.О.Сухомлинський, слово може викликати в учня ті стани, які згодом призводять до конфліктів того чи іншого типу, а саме: образу, недовіру, пригніченість, несправедливість, поранення, біль, ранку-образу, докори. Врешті-решт це призводить до спотворення душі дитини: «Я твердо переконаний, що багато шкільних конфліктів, які нерідко закінчуються великою бідою, починаються з невміння вчителя говорити з учнями» [55, с. 321].

У цьому твердженні вчений належним чином оцінив руйнівну силу слів-конфліктогенів не тільки для взаємин вчителя й учня, але й для всієї подальшої особистісної долі останнього. Чому виникає така різка реакція на конфліктоген? Динаміка цієї реакції розгортається за схемою: конфліктоген ображає, принижує гідність особистості → виникає бурхливе роздратування → особистість шукає засоби подолання, чи зниження роздратування. Засоби зняття роздратування можуть бути двох основних різновидів, вибір яких обумовлює прогноз розгортання міжособистісних відносин і динаміку конфлікту. По-перше, конструктивні засоби, якими є прийоми самоволодіння. По-друге, афективні (бурхливо емоційні) реакції з негативним забарвленням, що мають форму агресивних проявів, спрямованих на конфліктогенне джерело. Використання цих засобів загострює конфлікт, тобто призводить до його ескалації.

Нарощування конфліктогенів у педагогічному спілкуванні призводить

до ворожості та розбрату між педагогом і учнями, причиною чого є невміння володіти собою, брак експресивно-емоційної культури. Така конфліктність вчителя є деструктивною, негативно позначаються на розвитку дитини, свідчать про недостатню комунікативну компетентність, а зрештою – і про його професійну неспроможність.

В.О. Сухомлинський наполягав на тому, що вчитель повинен майстерно володіти емоційною та мовленнєвою культурою, заснованими на чутливості до інших людей, до їх емоційних станів. Коли в дитини знижується чутливість до інших людей, вона не реагує на добре слово вчителя, байдужа до його звертань та закликів. Часто у таких випадках вчителі вдаються до крику, але засіб цей, на думку В.О.Сухомлинського, неприпустимий, бо ще більше заглиблює прірву між педагогом та учнем. Замість цього необхідно пробудити у дитини спостережливість та уважність до психічного стану іншої людини. Вчений рекомендував учителям разом з учнями спостерігати та разом розшифровувати психічні стани інших людей. Наприклад, коли селяни йдуть на роботу, вчителю доцільно привернути увагу учнів до того, чи втомлені їх обличчя, радість чи сум відбивається в їх зовнішності.

Слово педагога, на думку В.О.Сухомлинського, відіграє також значну роль у попередженні конфліктів з учнями. Перерахуємо основні положення вченого з цієї проблеми.

- Майстерне мовлення вчителя насичує спілкування з учнями інтелектуальним змістом, призводить до духовної спільності, пробуджує потребу вихованців в особистих бесідах, спільних роздумах. обговореннях.

- Мовлення педагога повинно бути емоційно гнучким і виразним. Гуманність не в тому, наголошував Василь Олександрович, щоб говорити завжди рівним, стриманим тоном. Виховувати слід емоціями. Вчитель має бути чутливим до дитини, дотримуватись емоційної культури, особливо у вираженні негативних почуттів гніву, обурення.

- У мовленні повинен переважати оптимістичний та радісний настрій. Натомість часто виявляється навпаки – панує докір, заборона, дозвіл. Майстерність виховного звертання спирається на багатий спектр позитивних емоцій дитини: «Майстерність, мистецтво застосування слова вихователя виявляється в тому, що він створює для учнів атмосферу, насичену душевністю, атмосферу шукань, відкриттів, не тільки наукових, суто пізнавальних, а й етичних, естетичних» [56, с. 329]. Головним при цьому виступає здатність вчителя роз'яснювати, переконувати, пробуджувати в учнів власну думку, здатність до самоаналізу. Вчитель повинен своїм словом досягати внутрішнього світу вихованця.

- Щоб слово вчителя було дієвим, спонукало учня до самовдосконалення, воно повинно спиратись на почуття власної гідності, здорове самолюбство учня.

- Те, що проголошує вчитель, не повинно розходитись із його поведінкою. Діти дуже тонко відчують неправдиве, лицемірне слово.

- Мовлення вчителя повинно виражати завжди позитивне, доброзичливе ставлення до учня, турботу про його майбуття. Слово вчителя повинно бути добрим. Вислів «добре слово» не раз зустрічається на сторінках творів В.О.Сухомлинського.

- Слід дотримуватись тактовності, продумувати свої бесіди, обговорення з учнями з погляду того, чи не поранять вони когось з них, не викличуть образ. 89-та порада учителю розглядає, чого не можна обговорювати в шкільному колективі. Вчений перераховує особливо болючі для дітей теми, щодо яких слід виявляти особливий такт: сімейні проблеми, дії учня, що є наслідком помилок учителя, глибоко особисті стосунки дитини з іншими дітьми.

- Дитину слід навчити сприймати добре слово учителя, а для цього виховувати їх почуття, проникливість у внутрішній світ інших людей. Фізичні покарання неприпустимі, бо така дитина не сприймає доброго слова.

- Вчитель повинен якомога частіше розмовляти з учнями, вміти вести індивідуальні та колективні бесіди. Не виголошувати, а розмовляти [54, с. 452].

- Педагогові не припускатись крику, бо він руйнує тонкі почуття в душах дітей, травмує їх. У крикові дитина відчуває безсилля і розгубленість вчителя. Крик учителя викликає в дитини реакцію протесту, між ними виростає стіна нерозуміння, зростає ненависть.

Комунікативно-мовленнєва гнучкість учителя відіграє важливі пропедевтичні функції у структурі його конфліктності. Поняття «пропедевтика» (грец. προαίδεο – попередньо вчу, випереджую) використовується у значенні, по-перше, скороченого викладу певної науки у систематизованому вигляді, тобто підготовчого, ознайомлювального курсу, що передує детальному вивченню відповідної дисципліни; по-друге, як система заходів, що попереджають виникнення будь-чого. У психолого-педагогічному контексті поняття використовують переважно у другому значенні. Комунікативно-мовленнєва гнучкість вчителя дозволяє попереджувати деструктивні конфліктні явища у педагогічному процесі за рахунок наступних своїх функцій:

- Насичує спілкування з учнями інтелектуальним змістом, формує духовну спільність і взаєморозуміння, пробуджує потребу вихованців в особистих бесідах, спільних роздумах, обговореннях;

- Забезпечує емоційну гнучкість і виразність спілкування, дозволяє виявляти чуйність до дитини, втілювати емоційну культуру, особливо у вираженні негативних почуттів гніву, обурення, невдоволення;

- Надає педагогічному спілкуванню оптимістичного та життєствердного значення, дозволяє роз'яснювати, переконувати, пробуджувати в учнів власну думку, здатність до самоаналізу, впливати на внутрішній світ вихованців;

- Актуалізує почуття власної гідності, здорове самолюбство учня, спонукає його до самовдосконалення, до єдності «слова» і «діла», декларованих і реальних моральних норм;

- Виражає завжди позитивне, доброзичливе ставлення до учня, турботу про його майбуття, слугує прикладом вияву тактовності, поміркованості, толерантного і здоров'я зберігаючого ставлення.

- Створює емоційну атмосферу для того, щоб дитина сприймала думку вчителя і однокласників, була уважною, проникливою, співчутливою до навколишніх.

- Забезпечує емоційно та інтелектуально насичений зворотній зв'язок з учнями за рахунок проведення індивідуальних та колективних бесід, обговорень під час яких відпрацьовується вміння учнів не лише говорити, але й слухати.

Щоб попереджувати конфліктні ситуації у педагогічному процесі, вчителю потрібно майстерно володіти своїм мовленням, уникаючи тих слів, висловлень, інтонацій тощо, які можуть нашкодити довірливому й діалогічному спілкуванню з учнями. Іноді вчитель використовує у мовленні невдалі висловлення, навіть не передбачаючи, що вони можуть образити, принизити учня. Причинами недостатньої комунікативно-мовленнєвої гнучкості вчителя є і обмежений лексичний запас, і брак тактовності, делікатності, проникливості, і недостатнє володіння механізмами взаєморозуміння (емпатією, ідентифікацією, рефлексією, каузальною атрибуцією).

Отже, комунікативно-мовленнєва гнучкість учителя є водночас і важливим критерієм педагогічного спілкування, і складовою конструктивної конфліктності. Зниження комунікативно-мовленнєвої гнучкості вчителя призводить до зростання деструктивної конфліктності його взаємин з учнями.

Положення стосовно комунікативно-мовленнєвої гнучкості як складової конструктивної конфліктності вчителя, що переконливо

обґрунтовані В.О.Сухомлинським, виступають суттєвим внеском у розробку проблем сучасної педагогічної конфліктології, дають сучасним фахівцям багатий матеріал для осмислення та подальшого дослідження деструктивних явищ у процесі педагогічного спілкування.

У низці сучасних праць підтверджено незаперечну роль комунікативно-мовленнєвої гнучкості у розгортанні міжособистісних взаємин, у виникненні й попередженні конфліктних ситуацій у педагогічному процесі (Д.О.Бігунов [7], Л.А.Білоконенко [8], Н.Ю.Бутенко [13], Н.П.Волкова [16], Л.В.Завальська [24], Л.В. Чайка [61] та ін.).

Л.А.Білоконенко розглядає мовлення як засіб (інструмент), яким послуговуються конфліктанти, та характеризує особливості «жорсткої» і «м'якої» тактики мовлення на різних фазах конфлікту. Показано роль мовлення для нарощування емоційності, тобто ескалації конфлікту.

Л.В.Завальська показує, як учасники конфлікту будують своє мовлення у процесі спілкування залежно від цілей консолідації, дискредитації, маніпуляції, захисту тощо.

Досліджено типи мовленнєвої поведінки старшокласників у конфліктних комунікативних ситуаціях, Частина з них відповідає реалізації стилів конфліктної поведінки за Томасом-Кілменном і спрямовується на конфронтацію, викривлення (спотворення), виключення (або вилучення), деструктивну пропаганду, індоктринацію, приниження партнера, уникнення тощо (Д.О.Бігунов [7, с.211]).

До основних психологічних чинників конструктивної мовленнєвої поведінки старшокласників під час конфліктів Д.О.Бігунов зараховує комунікабельність, соціальну близькість, спрямованість мовлення на використання найбільш доцільних психологічних механізмів виходу з конфлікту, а також сформованість:

- гармонійної особистості (передовсім, Я-концепції), яка здатна уникати або оптимально виходити з конфлікту;

- Я-авторського, що дасть змогу ефективно використовувати набуті психологічні механізми виходу з конфліктної комунікативної ситуації;
- міжособистісних афіліативних мотивів та їх реалізація у «соціально значущій мікрогрупі [7, с. 213-214].

Зауважимо, що дослідники обходять своєю увагою такі випадки, коли мовлення не «слухається» мовця та стає приводом конфлікту через брак його комунікативно-мовленнєвого розвитку. Відтак, аналіз вищезгаданих праць дає підстави вважати, що спеціальне дослідження проблеми комунікативно-мовленнєвої гнучкості майбутнього вчителя у структурі його конфліктності є не лише актуальним, але й дозволить забезпечити важливу складову його професійної підготовки. Здатність майбутнього вчителя пристосовувати своє мовлення адекватно до ситуацій спілкування дозволить йому попереджувати й ефективно вирішувати конфліктні ситуації у педагогічному процесі.

Висновки до розділу 4

1. Виокремлено складники конструктивної конфліктності студентів – такі, як морально-ціннісна спрямованість, сформованість образу та аналізу міжособистісного конфлікту і комунікативно-мовленнєва гнучкість.

2. Складники конструктивної конфліктності забезпечують сприятливе проходження основних стадій формування конфліктної поведінки. Морально-ціннісна спрямованість дає можливість майбутнім учителям робити гуманістично орієнтовані вибори, виступати на захист духовних цінностей, відстоювати їх у конфліктних ситуаціях, вирішувати проблемні комунікативні ситуації виходячи з принципів захисту інтересів дитини та забезпечення всебічних умов її розвитку, чітко розмежовувати випадки можливих компромісів і твердої непохитності та непримиренності. Сформованість образу конфлікту призводить до адекватного і точного його сприймання та розуміння. Сформованість аналізу конфлікту визначає його осмислення й планування шляхів його подолання. Комунікативно-

мовленнєва гнучкість формує ефективний спосіб відреагування на конфлікт та поведінки у ньому.

3. Показано, що морально-ціннісна спрямованість конфліктності майбутніх учителів виявляється як спосіб розподілу відповідальності, прав і обов'язків між сторонами конфлікту на засадах егоїстичних або гуманістичних цінностей, визначаючи баланс між особистісними потребами та інтересами й запитам навколишніх. Показниками морально-ціннісної спрямованості слугують співвідношення егоїстичних і гуманістичних цінностей, стійкість цінностей, прагнення до злагодності з товаришами і толерантність.

4. Встановлено, що образ конфліктної ситуації формується за допомогою розумової операції категоризації як співвіднесення узагальненого образу конфлікту (еталону) із образом конкретної ситуації. Категоризація, що веде до конфлікту, полягає у сприйманні суб'єктом міжособистісної взаємодії як конфліктної.

5. Показниками сформованості образу міжособистісного конфлікту у майбутніх учителів є толерантність у сприйманні конфлікту, розуміння мотиваційного джерела конфлікту (розподіл причини і приводу, цілей учасників – відкритих і прихованих), справедливий розподіл відповідальності сторін за конфлікт, раціональність планування виходу з конфлікту, орієнтація на дотримання норм культури поведінки у процесі конфліктної взаємодії, реалістичне й оптимістичне прогнозування фіналу конфлікту.

6. З'ясовано, що сформований аналіз конфлікту відбувається на основі творчого підходу й дозволяє осмислювати конфліктну ситуацію, вирізняти складники конфлікту (сторони, предмет, цілі, динаміку, фазу, гостроту), прогнозувати варіанти виходу з конфлікту, уникати непродуктивних конфліктних ситуацій й формувати раціональну поведінку у майбутніх конфліктах. Сформованість аналізу міжособистісних конфліктів виявляється як точність і глибина, оригінальність і продуктивність оцінок та пропозицій,

варіативність інтерпретацій причин конфлікту, запропонованих прогнозів розгортання конфлікту, пропозицій щодо залагодження конфлікту, які спрямовані на використання стратегії співпраці, виграша обох сторін.

7. Комунікативно-мовленнєва гнучкість майбутніх учителів забезпечує вибір засобів й побудову процесу фахового спілкування, ефективних педагогічних впливів, необхідних для порозуміння, переконання, залучення, мотивування учнів у найскладніших ситуаціях. Комунікативно-мовленнєва гнучкість спрямована на забезпечення діалогічності у різних за своєю функціональністю та психологічним змістом ситуаціях педагогічного спілкування, забезпечуючи суб'єкт-суб'єктний вектор взаємодії, який зумовлює низку морально-етичних орієнтирів діяльності вчителя.

Список використаних джерел до розділу 4

1. Андреева Г.М. Место межличностного восприятия в системе перцептивных процессов и особенности его содержания. Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М.Андреевой, А.И.Донцова. Москва: Изд-во МГУ, 1981. С. 26-44.
2. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология: Психологические законы поведения человека в социуме. Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 560 с.
3. Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности. Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы I-й междунар. научно-практ. конф. Москва, 16-18 декабря 2004. М.: Смысл, 2004. С.6-10
4. Батраченко І.Г., Коновалова О.А. Сприймання та очікування в структурі конфлікту. Конфлікти в суспільстві: Діагностика і профілактика. Тези III-ї Міжн. наук.-практ. конф / За ред. М.І.Пірен, А.М.Зельницького та ін. Київ – Чернівці, 1995. С. 31-34.
5. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. Перевод с англ. Санкт-

- Петербург : издательство «Братство», 1992. 224 с.
6. Бетина А.О. Исследование структуры представлений о конфликтах у старших подростков, прошедших программу обучения равноправной медиации. Практична психологія та соціальна робота. №9. 2007. С. 76-79.
 7. Бігунов Д.О. Психологічні особливості мовленнєвої поведінки старшокласників у конфліктних комунікативних ситуаціях. Дис. ... канд. психол. наук за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2019. 270 с.
 8. Білоконенко Л.А. Українськомовний міжособистісний конфлікт : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2015. 335 с.
 9. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / Отв. ред. Е.В.Шорохова. Москва : Наука, 1978. 312 с.
 - 10.Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 200 с.
 - 11.Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. Москва: Смысл, 1999. 137 с.
 - 12.Булах І.С. До проблеми су'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічному процесі. Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2003. Т. 5. Ч. 6. С.28-33.
 13. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник. Київ: КНЕУ, 2004. 383 с.
 - 14.Ван-Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. Москва : Прогресс, 1989. 312 с.
 - 15.Ващенко І.В., Гіренко С.П. Конфлікти великих соціальних груп: Навчальний посібник. Харків: Бурун-Книга, 2005. 208 с.
 - 16.Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посібн. Київ: Видавничий центр «Академія», 2006. 256 с.

17. Вітюк Н.Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2002. 20 с.
18. Гірник А.М. Конфліктологічна експертиза: теорія і методика. Соціальна психологія. № 2 (10). 2005. С. 175-176.
19. Гришина Н.В. Психологія конфлікту. Санкт-Петербург, Москва, Харків, Мінск: ПИТЕР, 2000. 464 с.
20. Демьянович О.В. Психологічні особливості суб'єктивних представлень підлітків о конфлікті: На матеріалі кадетів і школярів: дис. ... канд. психол. наук, 19.00.07. Педагогічна і вікова психологія. Москва, 2006. 182 с.
21. Джерелієвська М.А. Установки комунікативного поведіння: діагностика і прогноз в конкретних ситуаціях. Москва : «Смысл», 2000. 191 с.
22. Долинська Л., Матяш-Заяц Л. Уявлення сучасної молоді про особливості міжособистісних конфліктів. Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. Київ: Український центр політичного менеджменту, 2003. С. 331-338.
23. Заброцький М.М., Максименко С.Д. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. Київ-Житомир: Волинь, 2000. 32 с.
24. Завальська Л.В. Комунікативні стратегії консолідації в інтерактивному спілкуванні українських політиків. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки. 2015. Випуск 40. С. 88-91.
25. Закоłodна Є. Значення поняття «конфлікт» в середі студентів-спортсменів. Фізична активність, здоров'я і спорт. 2013. №1 (11). С. 3-11.
26. Ішмуратов А.Т. Конфлікт і згода. Київ: Наукова думка, 1996. 190 с.
27. Каган М.С., Эткінд А.М. Общенье как ценность и как творчество.

- Вопросы психологии. №4. 1988. С. 25-34.
28. Карамушка Л. М. Психологія управління: Навч. посіб. Київ: Міленіум, 2003. 344 с.
29. Келлетт П. Конфликтный диалог. Работа с пластами значений для продуктивных взаимоотношений. Изд-во «Гуманитарный Центр»: Харьков, 2010. 416 с.
30. Кожухарь Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении. Вопросы психологии. №2. 2006. С.3-12
31. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый. Как разрешать конфликты. Москва : СТРИНГЕР, 1992. 212 с.
32. Коростелина К.В. Учет стилевых особенностей принятия решения при прогнозировании конфликта. Конфлікти в суспільстві: Діагностика і профілактика / Тези III-ї Міжн. наук.-практ. конф / За ред. М.І.Пірен, А.М.Зельницького та ін. Київ – Чернівці, 1995. С. 23-25.
33. Кошова І.В. Вплив інтерпретаційних схем на розвиток і завершення конфліктних ситуацій. Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Вип. 26, в 4-х томах. Том 2. Київ: Главник, 2005. С.384-389.
34. Кристалл Г. Аффективная толерантность. Журнал практической психологии и психоанализа, 2001. №3. С. 56-66.
35. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы. Теоретический и прикладной аспекты. Москва: Изд-во МГУ, 1991. 207 с.
36. Крогиус Н.В. Познание людьми друг друга в конфликтной деятельности / Автореф. дисс. ... доктора психол. наук. Ленинград, 1980. 40 с.
37. Кроник А.А. Межличностное оценивание в малых группах / Отв. ред. Е.В.Шорохова. Київ: Наукова думка, 1982. 160 с.
38. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М: Высшая Школа, 1990. С. 88-106.
39. Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: Навчальний посібник. Київ: Професіонал, 2007. 407 с.

- 40.Макарчук Н.О. Психологічні особливості проведення аналізу та експертизи конфліктів у студентських групах. Конфліктологічна експертиза : теорія і методика. Київ : Т-во конфліктологів України ІПППО АПН України, 2003. Випуск 3: Методика конфліктологічної експертизи. С.50-55.
- 41.Максименко С.Д. Структура особистості. Практична психологія та соціальна робота. №1. 2007. С. 1-13.
- 42.Мисенко О.В. Модифікація методики дослідження особливостей міжличностного сприйняття в конфліктній ситуації. Практична психологія та соціальна робота. №5. 2005. С. 23-27.
- 43.Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены). Київ: «Освіта України», 2007. 388 с.
- 44.Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. Київ: Либідь, 1990. 192 с.
- 45.Педагогічна майстерність: Підручник / І.Я.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
- 46.Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Г.М.Андреевой, Н.Н.Богомолова. Москва : Изд-во МГУ, 1977. С. 126-143.
- 47.Пірен М.І. Конфліктологія. Підручник. Київ: Академія, 2007. 452 с.
- 48.Потапчук Є.М. Деякі аспекти аналізу міжособистісних конфліктів у вітчизняній та зарубіжній психології. Ціннісні орієнтації в громадському становленні особистості. Науково-методичний збірник. Дрогобич: Відродження, 2005. С.32-35.
- 49.Рожков М.И., Байбородова Л.В., Ковальчук М.А. Воспитание толерантности у школьников. Ярославль: Академия развития: Академия холдинг, 2003. 192 с.
- 50.Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. Москва: Просвещение, 1991. 128 с.

- 51.Смирнова Ю.С. Атрибутивные процессы в конфликтном взаимодействии. Психологический журнал, 2011, № 1-2. С.40-44.
- 52.Собчик Л.Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений. Практическое руководство. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 96 с.
- 53.Солсо Р. Когнитивная психология. Санкт-Петербург, Москва, Харьков, Минск: ПИТЕР, 2002. 592 с.
- 54.Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи. Вибрані твори у 5-ти т. Т. 4. Київ: Радянська школа, 1977. С. 393-626.
- 55.Сухомлинський В.О. Слово вчителя в моральному вихованні. Вибрані твори у 5-ти т. Т. 5. Київ: Радянська школа, 1977. С. 321-330.
- 56.Сухомлинський В.О. Слово про слово. Вибрані твори у 5-ти т. Т. 5. Київ: Радянська школа, 1977. С. 160-167.
- 57.Сухомлинський В.О. Сто порад учителям. Вибрані твори у 5-ти т. Т. 2. Київ: Радянська школа, 1977. С. 419-654.
- 58.Тащѐва А.И., Исаева Л.В. Субъективная картина конфликтов в диаде «подросток-родитель». Психологический вестник РГУ. Вып.4. 1999. Ч.1-2. С. 162-167.
- 59.Федорчук В.М. Розвиток комунікативної компетентності викладача. Соціально-психологічний тренінг. Кам'янець-Подільський: "Абетка", 2003. 240 с.
- 60.Фрыгина Н.И. Факторы превращения когнитивного конфликта в межличностный конфликт в ситуациях группового обсуждения. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 1981. 24 с.
- 61.Чайка Л.В. Психолінгвістичні фактори породження вербальних конфліктів. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки». 2011. № 2 (2). С. 232-237.
- 62.Черненко Ю.П. Вплив стильової сфери на конфліктну поведінку вчителя. Практична психологія та соціальна робота. 1999. №3. С. 5-9.
- 63.Шейнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. Минск:

- Амалфея, 1996. 288 с.
- 64.Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: Автореф. дис...д-ра. психол. наук: 19.00.07. Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2005. 32 с.
- 65.Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. Казань: Татарское книжное издательство, 1991. 192 с.
- 66.Artemyeva T.V. Humor as a Form of Coping Behavior among Russian Students. Middle East Journal of Scientific Research 16 (3), 2013. P. 348-351,
- 67.Coser L.A. Conflict: Social Aspects. International Encyclopedia of the Social Sciences / Edited by D.Sills. V. III, USA, 1968. Pp. 232-236.

Розділ 5. Формування конструктивної конфліктності у майбутніх педагогів

5.2. Поняття і основні засади формування конструктивної конфліктності у майбутніх педагогів

Необхідність формування конструктивної конфліктності у майбутніх учителів впливає з факту невідворотності конфліктних явищ у шкільному середовищі та водночас їх важливості для постійного оновлення освітнього процесу. Конструктивна конфліктність у діяльності педагога є одним з механізмів її постійного оновлення через свої розвивальні ефекти як для особистості, так і для різноманітних соціальних груп у закладі освіти. Натомість деструктивна конфліктність відзначається протилежними наслідками й чисельними негативними проявами. Не випадково основні зусилля фахівців, що займаються різними аспектами конфліктології, зосереджені саме на тому, щоб виявити умови, за яких конфліктність відіграє конструктивні функції, дозволяючи попередити чи послабити руйнівну дію конфліктів.

Вирішуючи вище зазначену проблему, ми виходимо з того, що явище конфлікту між студентами носить об'єктивний та закономірний характер, але його перебіг, дія на його учасників значною мірою залежить від психологічних особливостей студентів (чинників конфліктності), рівня їх особистісного розвитку, в якому чільне місце посідає сформованість конструктивної конфліктності. У випадках, коли студенти відзначаються достатньо сформованою конструктивною конфліктністю, конфлікти між ними сприятливо позначаються на становленні їх світоглядно-ціннісної системи, сприяють розвитку їх взаємин та соціальної структури університету загалом. Однак, як було виявлено, досить вагома частина майбутніх педагогів (більше чверті) відзначається низьким рівнем конструктивної конфліктності, що перешкоджає нормальній професіоналізації студентів, як на етапі навчання у ЗВО, так і на перших етапах роботи вчителем.

Відтак, дослідження шляхів покращення показників сформованості у

майбутніх учителів конструктивної конфліктності належить до актуальних проблем психологічної науки.

Метою нашої формувально-дослідницької роботи було теоретико-методичне обґрунтування поняття і основних засад формування конструктивної конфліктності у майбутніх учителів.

Об'єкт дослідження: формування конструктивної конфліктності у майбутніх учителів.

Предмет: психолого-методичні умови формування конструктивної конфліктності у майбутніх учителів.

Перед дослідженням були поставлені наступні завдання:

- визначити поняття й основні засади формування конструктивної конфліктності у майбутніх учителів;
- обґрунтувати і впровадити методику формування конструктивної конфліктності (проект «Школа конструктивної конфліктності»);
- здійснити оцінку ефективності впровадження методики формування конструктивної конфліктності студентів.

Методи дослідження: загальнонаукові (аналіз, синтез, класифікація, систематизація, узагальнення, моделювання) — для розроблення теоретичного обґрунтування методики; емпіричні — для визначення стану сформованості конструктивної конфліктності студентів до і після підготовки; методи формування – навчально-просвітницькі (дискусійний клуб, лекційні й практичні навчальні заняття, самостійна робота студентів), консультативні (проведення індивідуальних і групових консультацій як за ініціативою студентів, так і за тематичним планом), тренінгові методи (тренінгові вправи, проведення тренінгових занять); методи кількісної обробки результатів (обчислення відсоткових співвідношень, χ^2 -критеріїв Пірсона); методи інтерпретації та унаочнення (таблиці, рисунки).

Основною організаційною формою було обрано освітній проєкт «Школа конструктивної конфліктності», що передбачав такі методи роботи, як: дискусійний клуб, лекційний курс, практикум і тренінг.

Визначення нами засад формування конструктивної конфліктності майбутніх учителів спирається, передовсім, на теоретико-прикладні розробки проблем конфліктологічної компетентності й конфліктологічної культури. Питання конфліктологічної компетентності особистості та її формування висвітлено у працях психологів М.В.Башкіна [4], Є.М.Богданова і В.Г.Зазикіна [5], І.В.Ващенко, М.І. Кляп [6], Є.М.Потапчука [19], Н.Г. Торби [25], С.С.Філь [27], Б.І.Хасан [28], Е. Van de Vliert [31] та ін.; педагогів С.В.Баникіної і Е.І.Степанова [3], Є.А. Дурманенко [10], Є.Є.Єфімової [12], І. В.Козич [17] та ін. Автори розкривають конфліктологічну компетентність як ментально-діяльне утворення, що передбачає єдність володіння особистістю знань про конфлікт, його сутність, динаміку, структуру, а також наявність у них відповідних умінь та навичок. Водночас, підкреслюється, що в основі конструктивного вирішення міжособистісних конфліктів студентами знаходиться їх психологічна грамотність, розвинена самосвідомість, здатність бачити ситуацію не лише з власного погляду, але і з позицій інших людей — партнерів зі спілкування. На думку С.С.Філь, поняття конфліктологічної компетентності – це, «перш за все, здатність фахівця розуміти й аналізувати, а також прогнозувати можливі конфліктні ситуації, спираючись на систему відповідних знань. Водночас, конфліктологічна компетентність (як і конфліктна компетентність) передбачає наявність значущої практичної складової, тобто умінь і навичок» [27, с.24].

Поняття конфліктологічної культури особистості знаходить у сучасній психології кілька тлумачень. Зокрема, частина дослідників розглядають її як прояв комунікативної компетентності особистості (Д.П.Зьоркін [14], Б.І.Хасан [28] та ін.). Інші вважають її складовою професійної культури (О.С.Дзяна [9], О.А.Іванова [15], І.В.Козич [17], Н.В.Самсонова [23], Н.У.Яричев [30] та ін.). Третє тлумачення ґрунтується на взаємозв'язку конфліктологічної культури та конфліктостійкості особистості

(А.Я.Анцупов, А.І. Шипілов [2], Е.Регнет [22] та ін.).

Формування конфліктологічної культури здійснювалось переважно у системі фахової підготовки працівників освіти та соціальної сфери (О.С.Жук [13], О.А.Іванова [15], Н.В.Самсонова [23], Н.У.Яричев [30] та ін). Вчені наголошують, що конфліктологічна культура є важливою складовою професійної підготовленості фахівця до виконання своїх посадових функцій у професійному конфліктогенному середовищі (Н.В.Самсонова [23, с. 22]). При цьому для кожної професії конфліктологічна культура є специфічною, оскільки дозволяє вирішувати конфлікти у конкретному професійному конфліктогенному середовищі (І. О. Агалець [1], О.С.Жук [13], Н.В.Підбуцька [18] та ін.). Формування конфліктологічної культури потребує трансформації її самосвідомості, передовсім, системи цінностей (С.П. Гіренко [8]).

Порівнюючи поняття конфліктологічної культури і конфліктологічної компетентності, О.І.Щербакова розмежовує їх як два різних рівні конфліктологічної підготовки людини. Перший рівень становить конфліктологічна грамотність, другий – конфліктологічна компетентність, третій (вищий) – конфліктологічна культура [29, с. 81]. О.С.Дзяна вважає конфліктологічну компетентність складовою конфліктологічної культури [9].

Дослідники відзначають ціннісну природу професійної культури майбутнього фахівця, яка знаходить свій вияв і розвивається у різноманітних видах професійної діяльності (В.М. Гриньова [7]).

Для нас важливою є морально-ціннісна, етична складова, що відрізняє конфліктологічну культуру від конфліктологічної грамотності й компетентності. На нашу думку, конфліктологічна грамотність і компетентність слугують, передовсім, своєрідним психологічним (когнітивно-поведінковим) знаряддям, інструментом для роботи з конфліктами. А конфліктологічна культура несе виразне ціннісно-сміслову навантаження, гуманістичну спрямованість.

Конструктивну конфліктність майбутнього учителя ми розуміємо як чинник його конфліктологічної культури, що полягає у здатності спрямовувати будь-які прояви конфліктності (як власної, так і учнів) на отримання їх позитивних ефектів, як здатність посилювати, потенціювати позитивні функції конфліктів.

Так, учитель зі сформованою конструктивною конфліктністю має володіти здатністю спрямовувати конфлікт на виявлення його розвивальних функцій. Педагог посідає особливе місце у ситуаціях конфліктів, де він може бути або його учасником (суб'єктом конфлікту), або посередником при розв'язанні (суб'єктом управління конфліктом). Сформованість конструктивної конфліктності передбачає здатність майбутніх педагогів бути водночас і суб'єктом конфлікту, і суб'єктом управління конфліктом.

Управління міжособистісними конфліктами можна розглядати в двох аспектах: внутрішньому і зовнішньому. Внутрішній аспект передбачає вживання самими конфліктантами технологій ефективного спілкування і раціональної поведінки в конфлікті. Зовнішній аспект відображає діяльність з боку педагога або іншого суб'єкта управління (батьків, друзів) щодо конкретного конфлікту, де сам педагог не виступає учасником. Конструктивна конфліктність педагога передбачає, що він не лише сам уміє поводитись у конфлікті, але й навчає цьому своїх вихованців.

Особливі випадки становлять конфлікти серед учнів. Учитель повинен реагувати на конфлікт між своїми вихованцями, а не вичікувати, що все само собою розв'яжеться. Наприклад, вчасно дасть конфліктуючим різні завдання. На самоті вони матимуть час заспокоїтись, зважити свої вчинки.

Узагальнення проведеного нами теоретико-емпіричного дослідження свідчить, що предметом формування мають виступати складові конструктивної конфліктності, стосовно яких ми очікуємо отримати наступні зміни: посилення гуманістичної морально-ціннісної спрямованості конфліктності, розвиток здатності до побудови об'єктивного образу конфлікту, до здійснення творчого підходу до аналізу конфліктів, а також

підвищення комунікативно-мовленнєвої гнучкості задля забезпечення діалогічності у конфліктній поведінці.

Відтак, формування конструктивної конфліктності є багатокomпонентною діяльністю, що становить собою систему психолого-методичних форм і засобів, націлених на бажані зміни в основних складових конструктивної конфліктності, а саме: у морально-ціннісній спрямованості (особистісна), у стані сформованості образу і аналізу конфлікту (когнітивна) та у стані сформованості когнітивно-мовленнєвої гнучкості (поведінкова) (рис. 5.1).

Сфера психічної організації	Складові конструктивної конфліктності	↔	Напрями формування конструктивної конфліктності	Основні методичні засоби формування
Особистість	Морально-ціннісна спрямованість конфліктності	↔	Особистісний розвиток	Самоосвіта, дискусії
Пізнання	Сформованість образу і аналізу конфліктів	↔	Когнітивна підготовка	Лекційний курс
Поведінка	Комунікативно-мовленнєва гнучкість у конфліктній поведінці	↔	Поведінкове тренування	Тренінг-практикум

Рис. 5.1. Обґрунтування поняття формування конструктивної конфліктності майбутніх учителів

Отже, **мету формування** конструктивної конфліктності майбутніх учителів можна розкрити як сформованість в особистісній, пізнавальній та поведінковій сферах психічної організації студентів комплексної здатності

спрямовувати будь-які прояви конфліктності (як власної, так і учнів) на отримання їх позитивних ефектів.

Орієнтирами організації та проведення формувальної роботи для нас виступили певні методичні підходи й принципи, а також накопичений у конфліктології досвід. Розглянемо прийняті нами підходи у формуванні конструктивної конфліктності студентів.

Аналітичний підхід

Якісний аналіз міжособистісного конфлікту — ключ до його вирішення. Аналіз конфлікту проводять за допомогою таких засобів, як схема аналізу, постановка низки питань, картографія, техніка транзактного аналізу тощо.

Аналіз конфлікту ускладнюється тим, що турботою про справу учасники маскують корисливі інтереси, травмоване самолюбство, образи, бажання зайняти чиєсь місце, посаду тощо. Спрацьовує механізм самозахисту, як і в усіх випадках поганих учинків: замість справжньої непривабливої причини вигадується деяка благородна і висока.

На цьому етапі роботи зі студентами високою ефективністю відзначаються завдання на аналіз прикладів конфліктів у середовищі ЗВО. Початковий рівень умінь студентів аналізувати конфлікт відзначається такими недоліками: визначення приводу конфлікту як його причини; нездатність чітко встановити сторони конфлікту та його ініціаторів; підтримка лише однієї зі сторін у конфлікті при ігноруванні інтересів іншої; висловлення звинувачень на адресу окремих учасників конфлікту; однобічність у розгляді перспектив розгортання конфлікту. Поступово, з отриманням досвіду всебічного та психологічно обґрунтованого аналізу міжособистісних конфліктів в освітньому середовищі ЗВО, студенти позбавляються згаданих вище помилок, навчаються творчо підходити до аналізу конфліктних явищ.

Індивідуальний підхід

У роботі з формування конструктивної конфліктності необхідно

враховувати індивідуальні особливості студентів, насамперед, такі риси особистості, які виступають чинниками загострення конфліктів. Студентам також корисно знати, які риси вдачі, особливості поведінки людини є притаманними конфліктній особі. В останньому випадку задачею психолога виступає висвітлення негативної ролі певних рис особистості та поступове їх витіснення з поведінкового репертуару студентів.

Зокрема, особистісним чинником виникнення конфліктів є рівень конфліктності особистості. Коли цей рівень високий, говорять про конфліктну особистість, яка схильна загострювати перебіг конфліктних взаємин.

Ми також враховували дію на конфліктну поведінку студентів емпірично досліджених чинників (Розділ 3), а саме: акцентуацій характеру, стилів гумору та психологічного конструкта «Я-Інші» (див. табл. 3.21). Важливо посилити ті чинники, що сприяють, та водночас послабити дію тих, що перешкоджають, формуванню діалогізму в конфліктній поведінці. Так, було визначено наступні завдання.

Щодо акцентуацій: знижувати ригідність, тривожність, педантичність, дистимію та емотивність, які замість співпраці і компромісу схиляють особистість до суперництва, уникнення і пристосування.

Щодо використання різних стилів гумору: перешкоджати агресивному гумору, заохочувати афіліативний гумор, гумор-самопідтримку. Не захоплюватись використанням гумору, оскільки останній відіграє захисні функції і сприяє уникненню від конфлікту.

Щодо конструкта «Я-Інші»: підвищувати самооцінку, сприяти якнайповнішому задоволенню комунікативних потреб.

Проективно-варіативний підхід

Студенти повинні прийти до розуміння того, що вже під час сприймання й аналізу міжособистісного конфлікту, розпочинається пошук способів, шляхів його вирішення. Навколо цієї надзадачі студентам слід концентрувати свої розумові зусилля. Під час роботи зі студентами важливо

сформувати у них готовність до моделювання конфліктних ситуацій шляхом пошуку різних варіантів їх розгортання, різних їх поєднань і трансформацій з відбором найбільш вдалих способів вирішення.

Професійно-педагогічної спрямованості підхід

Вища освіта виконує важливу суспільну місію підготовки компетентних фахівців своєї справи, зокрема, педагогічної. Весь зміст навчання студента підпорядкований завданням формування професійно-педагогічної спрямованості. Враховуючи зазначені вимоги, формуванню конструктивної конфліктності слід надати професійно-педагогічної спрямованості, що поєднує розвиток всебічно гармонійної особистості студента із підготовкою його до діяльності у ролі суб'єкта організації освітнього процесу в реальних умовах сучасних закладів освіти. Під час формування конструктивної конфліктності важливо стимулювати потребу студентів у фахових знаннях та їх практичному застосуванні й забезпечити їх особисту зацікавленість, перехід від навчально-пізнавальної мотивації до навчально-професійної.

Організація роботи з формування конструктивної конфліктності студентів спиралась на наступні вихідні положення (принципи).

Єдність різних методів і форм полягала у цілісному характері формувальних впливів, що надходять до студентів з різних джерел (від товаришів, від психолога, з навчально-методичних та інформаційних матеріалів тощо). Передбачалось, що окрім дії на студентів самої формувальної роботи з боку психолога, буде спрацьовувати їхнє щоденне навчання у ЗВО.

Активність та самостійність студентів спрямовувалась на забезпечення можливості планувати, прогнозувати та реалізовувати свої взаємини, а також впливати на їх характер, змінюючи їх у бажаному напрямку. Цьому сприяє використання у процесі формування ігрових моментів відповідного змісту з подальшим його осмисленням, надання студентам можливості усвідомити особливості взаємин учасників конфлікту.

Нами відкидались такі форми організації формувальної роботи, які ставлять студентів у пасивну позицію, мінімізують їх пізнавальну й мовну активність. Адже при цьому відсутня можливість відпрацьовувати навички професійного спілкування і взаємодії у конфліктних ситуаціях.

Наочність і чіткість. Конфліктні явища складні й заплутані, містять у собі ряд нюансів, вирізнити які студентам вдається не одразу. У цьому допоможуть різні способи унаочнення й фіксації. Наприклад, активне залучення студентів до самостійної розробки допоміжних таблиць, схем, пам'яток, алгоритмів, карт тощо сприяє глибшому осмисленню ними знань про конфлікт, формуванню на їх основі стійких переконань як мотивів власної поведінки.

Установка на зняття комунікативно-мовленнєвих бар'єрів. Окремим етапом у формуванні конструктивної конфліктності студентів є опрацювання проблеми конфліктогенів — висловлень, дій, або їх відсутності, що ускладнюють спілкування, загострюють перебіг міжособистісних конфліктів, а іноді виступають і їх причиною.

Культура спілкування передбачає, що людина володіє установкою на заборону для себе тих слів, висловлень, дій, які можуть образити, принизити, вразити, поранити іншого. Іноді у мовленні ми використовуємо невдалі висловлення, навіть не передбачаючи, що вони можуть когось образити. Зниження вмісту конфліктогенів у спілкуванні призводить до попередження конфліктів ворожості, а інші різновиди конфліктів дозволяє перевести у конструктивне русло.

Інтерактивність різних форм роботи зі студентами. Інтерактивність є важливою властивістю студента, що дозволяє йому налагоджувати взаємодію з навколишніми, залучати їх до співпраці. Згідно з поширеним у конфліктології діяльнісним підходом до вирішення конфліктів (Н.В.Грішина, Г.В.Ложкін, Н.І.Пов'якель та ін.), організація співпраці з правильним і чітким розподілом функцій, вимог до учасників, ефективна взаємодія та управління співпрацею дозволяють ефективно залагоджувати

суперечки. Крім того, співпраця з навколишніми — найважливіша умова розвитку особистості.

Це положення підтверджується і стосовно формування особистості майбутнього фахівця. Інтерактивний характер навчання призводить до активізації взаємодії між викладачем і студентами, яка, у свою чергу, забезпечує формування системи взаємин на основі партнерства, гуманності, моральних норм.

Досвід інтерактивної взаємодії студентів розвиває у них навички діалогічного спілкування (обміну інформацією, способами дій, почуттями і настроями; взаємної корекції, узгодження поглядів і підходів у ситуаціях зіткнення різних підходів і поглядів).

Інтерактивність студентів, побудована на засадах партнерства і рівності, відповідає їх віковим особливостям, які виявляються у прагненні до взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємодопомоги. Спілкування з однолітками приносить особистості відчуття повноти життя і задоволеності, що, у свою чергу, створює сприятливі умови для її саморозкриття і самореалізації, спонукає цінувати й берегти позитивні взаємини з товаришами.

Отже, формування конструктивної конфліктності передбачало впровадження заходів проекту «Школа конструктивної конфліктності», розроблення якого спиралось на такі теоретико-методичні підходи, як аналітичний, індивідуальний, проєктивно-варіативний, а також принципи єдності різних методів і форм (передовсім, теоретичних і практичних), активності та самостійності студентів, наочності та чіткості, установки на зняття комунікативно-мовленнєвих бар'єрів, інтерактивності різних форм роботи зі студентами.

5.1. Емпіричне дослідження вихідного стану сформованості конструктивної конфліктності у майбутніх учителів

З метою визначення вихідного стану сформованості конструктивної конфліктності у майбутніх учителів було організовано емпіричне

дослідження кожного зі складників, тобто рівня морально-ціннісної спрямованості, а також сформованості образу міжособистісного конфлікту, аналізу міжособистісних конфліктів та гнучкості мовлення. У дослідженні взяло участь 135 здобувачів ОС «Бакалавр» третього курсу (середній вік 20,4 років) галузей знань 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта за предметними спеціалізаціями природничого і філологічного профілю.

Рівень морально-ціннісної спрямованості конфліктності визначено за показниками:

- співвідношення егоїстичних і гуманістичних цінностей;
- стійкість цінностей;
- прагнення до злагодності з товаришами;
- толерантність.

Сформованість образу міжособистісного конфлікту у нашому дослідженні визначено за такими показниками, як:

- розуміння функцій конфлікту;
- орієнтація на дотримання норм культури поведінки у процесі конфліктної взаємодії;
- адекватність образу конфлікту.

Сформованість аналізу міжособистісних конфліктів у нашому дослідженні визначено за такими показниками, як:

- точність та глибина аналізу;
- варіативність інтерпретацій причин конфлікту, запропонованих прогнозів розгортання конфлікту, пропозицій щодо залагодження конфлікту;
- оригінальність запропонованих варіантів структурних компонентів конфліктної ситуації (причин, шляхів розгортання і виходу з конфлікту);
- продуктивність пропозицій (наскільки вони спрямовані на залагодження конфліктної ситуації з використанням стратегії співпраці, яка передбачає виграв обох сторін).

Комунікативно-мовленнєву гнучкість майбутніх учителів було

досліджено на підставі таких показників:

- адаптивність спілкування;
- ригідність мовлення;
- мовний (лексичний) розвиток;
- здатність до розуміння контексту.

Методи емпіричного дослідження розкрито у табл. 5.1.

Таблиця 5.1

Методи емпіричного дослідження стану сформованості конструктивної
конфліктності майбутніх педагогів

Складники конструктивної конфліктності	Показники конструктивної конфліктності	Методи на визначення сформованості показників
Морально-ціннісна спрямованість	Співвідношення егоїстичних і гуманістичних цінностей	Авторська анкета «Мої цінності у конфлікті»
	Стійкість цінностей	Опитувальник «Визначення схильності до девіантної поведінки» (А.Н.Орел): шкала схильності до порушення норм і правил
	Прагнення до злагоди з товаришами	Діагностика комунікативних установок (В.В. Бойко)
	Толерантність	Діагностика комунікативної толерантності (В.В.Бойко)
Образ конфлікту	Розуміння функцій конфлікту	Метод незакінчених речень „Яким повинен бути конфлікт?“
	Орієнтація на дотримання норм культури поведінки	Метод незакінчених речень „Яким повинен бути конфлікт?“
	Адекватність образу конфлікту	Анкета «Моє уявлення про конфлікт» (авторська розробка)
Аналіз конфлікту	Точність та глибина аналізу	Експертні оцінки результатів аналізу міжособистісних конфліктів
	Варіативність	
	Оригінальність	
	Продуктивність пропозицій	
Комунікативно-мовленнєва гнучкість	Адаптивність спілкування	Опитувальник «Вивчення здатності до самоуправління у спілкуванні»
	Ригідність мовлення	Тест «Ригідність мовлення»
	Мовний (лексичний) розвиток	LAB (Language Aptitude Battery) Субтест «Мовний (лексичний) розвиток»
	Здатність до розуміння контексту	LAB (Language Aptitude Battery) Субтест «Чуття мови»

Методи дослідження рівня морально-ціннісної спрямованості

Показник *«співвідношення егоїстичних і гуманістичних цінностей»* досліджено за допомогою авторської анкети *«Мої цінності у конфлікті»* (додаток Д.1). Анкета складається з 12 тверджень, щодо яких опитуваний висловлює згоду чи незгоду. За кожну згоду нараховується 1 бал. *Оцінка результатів:* чим більшою є сума балів, тим більшою перевагою відзначаються егоїстичні цінності. Діапазон значень від 0 до 12 балів має три рівні егоїстичних цінностей: 0-4 – низький, 5-8 – середній, 9-12 – високий.

Показник *«стійкість цінностей»* встановлено за допомогою шкали схильності до порушення норм і правил опитувальника *«Визначення схильності до девіантної поведінки»* (А.Н.Орел). Методика містить 17 тверджень у чоловічому варіанті й 16 у жіночому [16, с. 141-154]. *Оцінка результатів:* чим більше балів, тим нижчий рівень стійкості цінностей. Хлопці: 0-5 – високий, 6-11 середній 12-17 низький рівень стійкості цінностей. Дівчата: 0-4 – високий, 5-10 середній 11-16 низький рівень стійкості цінностей (додаток Д.2).

Показник *«прагнення до злагоди з товаришами»* визначено за допомогою методики *«Діагностика комунікативних установок»* В.Бойко [21, с. 298-301]. Методика призначена для виявлення рівня негативізму (заперечення, відкидання) у стосунках з іншими. Відповідно негативізм у стосунках є свідченням відсутності прагнення до злагоди. *Оцінка результатів:* низький рівень негативізму і високий рівень прагнення до злагоди 0-33 бали; середній 34-67; високий 68-100 балів.

Показник *«толерантність»* визначено за допомогою методики *«Діагностика комунікативної толерантності»* В.В.Бойко [20, с. 60-64]. У методиці запропоновано сорок п'ять тверджень на визначення 9 ознак комунікативної інтолерантності, по п'ять пунктів на кожну ознаку. Максимально можлива сума за кожною ознакою п'ятнадцять балів. Підраховувалась сума балів за всіма 9 ознаками. *Оцінка результатів:* чим

більше балів, тим нижчий рівень толерантності: високий рівень толерантності 0-44; середній 45-89; низький 90-135 балів.

Методи дослідження сформованості образу міжособистісного конфлікту

Сформованість образу міжособистісного конфлікту у студентів визначались за допомогою анкети «Моє уявлення про конфлікт» (авторська розробка) (додаток Д.3) і методу незакінчених речень „Яким повинен бути конфлікт?”.

Показники «розуміння функцій конфлікту» та «готовність дотримуватись норм культури поведінки у конфлікті» виявлено за допомогою методу незакінчених речень. Пропонується завершити наступні речення: Конфлікт – це добре, бо... Конфлікт — це погано, бо ... У ситуації конфлікту можна дозволити собі... У ситуації конфлікту не можна дозволити собі... За кожну правильно названу функцію нараховується 1 бал, якщо студент вважає неможливим порушувати загальноприйняті правила поведінки у конфлікті нараховується 1 бал.

Адекватність образу конфлікту визначено за допомогою анкети «Моє уявлення про конфлікт» (авторська розробка). Анкета складається з 20 тверджень, до кожного з яких студент висловлює міру згоди оцінкою у балах від 0 до 4: 0 – не згоден, 1 – рідко, 2 – майже завжди, 3 – завжди так.

Методи дослідження сформованості аналізу міжособистісних конфліктів

Сформованість у студентів аналізу міжособистісних конфліктів досліджувались за допомогою методу експертних оцінок виконаних студентами завдань на аналіз міжособистісних конфліктів за запропонованими описами. Метод експертних оцінок використано для визначення відповідності зроблених студентами аналізів міжособистісних конфліктів встановленим показникам. Експертами виступали викладачі психології.

Студентам пропонувалось проаналізувати три міжособистісних конфлікти (по одному з категорій «сімейні», «виробничі», «педагогічні») за їх описами. Використовувалась методика аналізу «за схемою», яка

передбачали виконання студентами таких завдань:

- виділити привід конфлікту;
- визначити якомога більше можливих причин конфлікту;
- описати смисл конфлікту для його учасників;
- визначити всі можливі помилки спілкування, допущені учасниками у конфлікті;
- запропонувати якомога більше варіантів подолання конфліктної суперечності та спрогнозувати їх виховні та пізнавальні цілі.

Сформованість аналізу конфліктів, зробленого студентами, оцінювалась експертами за допомогою вищеназваних показників. Експертами виступили п'ять викладачів психології, які користувались трьохбальною шкалою: 1 бал — показник на низькому рівні; 2 — на середньому; 3 — на високому. Таким чином, кожен студент сумарно міг отримати від 12 до 36 балів, які відображали рівень сформованості у нього творчого підходу.

Методи дослідження сформованості комунікативно-мовленнєвої гнучкості

Адаптивність спілкування визначено за допомогою опитувальника «Вивчення здатності до самоуправління у спілкуванні» [26, с. 117-118]). Опитувальник складається з 25 тверджень, щодо яких досліджуваний висловлює свою згоду («так») або незгоду («ні»). Відповідно до ключа підраховується кількість балів. Менше за 8 балів – низький, 8-16 – середній, 17-25 – високий рівень адаптивності спілкування (додаток Д.4).

Ригідність мовлення визначалась за допомогою тесту, в якому кожному з досліджуваних пропонувались однакові кольорові зображення зимового пейзажу розміром 20x25 см. Їх завданням було написати твір за картинкою. Час написання – 15 хвилин.

З метою *обробки результатів* вертикальною рисою у тексті відокремлюється кожні сто слів. У кожній сотні слів підкреслюють усі слова, які повторюються, однакові за звучанням і написанням, у тому числі слова,

що мають спільний корінь (зелень, зелений, зеленуватий). Для кожної сотні слів окремо підраховують кількість слів-повторів.

Показник ригідності мовлення – коефіцієнт (кількість повторюваних слів, поділений на загальну кількість слів у творі і помножений на 100).

Рівень мовного (лексичного) розвитку визначений за допомогою субтесту, створеного на основі LAB (Language Aptitude Battery) П.Пімслера і тесту Д.Векслера. Проведення субтесту займає 15-20 хвилин. Субтест складається з двох частин: підбір синонімів; складання визначення слів (додаток Д.5).

У першій частині субтесту до виділених слів словесного ряду досліджуваному потрібно вибрати найближчий синонім. Кожна правильна відповідь оцінюється 1 балом. Максимальна кількість за цю частину субтесту становить 10 балів.

У другій частині субтесту потрібно дати визначення певним словам. За другу частину субтесту можна отримати максимум 10 балів.

За допомогою цього субтесту можна визначити також ступінь розгорнутості мовлення (максимум 10 балів). Розгорнутим мовлення вважається у випадку, коли досліджуваний дає широке визначення поняття у формі висловлення. Згорнутим, – коли поняття пояснюється одним словом. Чим більш розгорнутих визначень пропонує досліджуваний, тим більш розгорнутим є його мовлення. Всього за наслідками виконання субтесту «Рівень мовного (лексичного) розвитку» досліджуваний може отримати 30 балів.

Здатність студентів до розуміння контексту визначено за допомогою субтесту «Чуття мови» (здатність досліджуваного відчувати, які саме слова є найбільше влучними у певному контексті чи ситуації). Стимульний матеріал складається з тексту, в якому пропущено деякі слова. Завдання полягає в тому, щоб заповнити пропуски. Проведення субтесту займає приблизно 10-15 хвилин. Максимальна кількість балів – 15 балів.

Проаналізуємо отримані емпіричні результати за наслідками

дослідження сформованості окремих складників конструктивної конфліктності.

Результати проведених методик на визначення показників морально-ціннісної спрямованості конфліктності студентів віддзеркалює табл. 5.2.

Таблиця 5.2

Розподіл студентів за рівнями показників морально-ціннісної спрямованості конфліктності (у %, $n = 135$)

Рівні	Показники морально-ціннісної спрямованості у конфлікті			
	Егоїстичність	Стійкість цінностей	Прагнення до злагоди з товаришами	Толерантність
Високий	31,8	12,6	18,5	19,3
Середній	63,7	57,8	60,0	50,4
Низький	4,5	29,6	21,5	30,4

За допомогою інтегрованого обчислення отриманих кількісних результатів за кожним з показників було визначено, що високий рівень морально-ціннісної спрямованості конфліктності притаманний 13,7% досліджуваних, середній – 58%, низький – 28,3% майбутніх учителів (рис. 5.2).

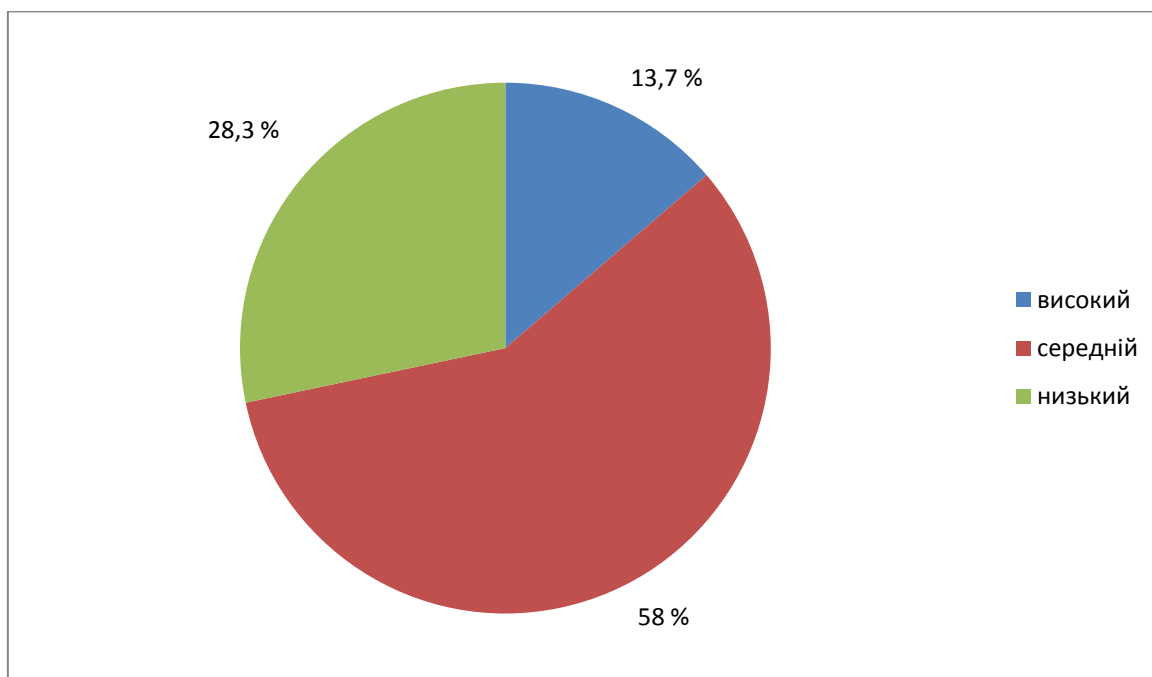


Рисунок 5.2. Розподіл студентів за рівнями морально-ціннісної спрямованості конфліктності (у %)

У студентів з *високим рівнем* морально-ціннісної спрямованості конфліктності більшість суперечок прямо стосуються відстоювання гуманістичних цінностей та відображають уявлення студентів про належну поведінку. Конфлікт сприймається як спосіб відстоювання інтересів більшості, утвердження справедливості й соціальної рівності. Студенти толерантні, поважають і визнають рівність, партнерство, прагнуть до розуміння з іншими, уникають домінування й тиску, визнають явища плюралізму думок й позитивно ставляться до цього факту, розуміють його переваги.

Студенти із *середнім рівнем* морально-ціннісної спрямованості лише опосередковано розуміють зв'язок міжособистісного конфлікту й відстоювання гуманістичних цінностей. Конфлікт, насамперед, сприймається як спосіб відстоювання власних (часто егоїстичних) інтересів, проте студенти намагаються узгодити особисте із цінностями справедливості й соціальної рівності. Толерантність цих студентів нестійка й ситуативна. У ситуаціях конфлікту різко знижується. Вони готові до поваги й визнання рівності, партнерства, до розуміння з іншими лише тоді, коли це безпосередньо не зачіпає їх особистих інтересів, переваг чи привілеїв.

Низький рівень морально-ціннісної спрямованості проявляється у випадках, коли студенти не розуміють зв'язку міжособистісного конфлікту й відстоювання духовних цінностей, а сприймають конфлікт суто як спосіб захисту власних егоїстичних інтересів, не намагаються при цьому узгодити особисте із загальноприйнятими цінностями. У них невиражена толерантність, вони неготові до поваги й визнання рівності, партнерства, до порозуміння з іншими. У спілкуванні переважає прагнення до домінування, до нав'язування своїх думок і поглядів. Одноманітність та одностайність сприймаються як ідеал людських стосунків.

Таким чином, отримані дані свідчать про необхідність розроблення ефективних заходів з посилення морально-ціннісної спрямованості конфліктності майбутніх учителів.

На підставі отриманих емпіричних матеріалів було встановлено різні рівні показників **сформованості образу міжособистісних конфліктів у студентів** (табл. 5.3).

Таблиця 5.3

Розподіл студентів за рівнями показників образу міжособистісного конфлікту (у %, $n = 135$)

Показники	Рівні сформованості		
	Високий	Середній	Низький
Розуміння функцій конфлікту	18,5	51,1	30,4
Орієнтація на дотримання норм культури поведінки	24,4	34,9	40,7
Адекватність образу конфлікту	14,8	49,6	35,6
Інтегрований показник	19,2	45,2	35,6

Образ конфліктної ситуації у нашому дослідженні виступає як система уявлень щодо того, якою повинна бути конфліктна взаємодія, які засоби впливу на опонента дозволяє собі студент, а які вважає неприпустимими. Можна сказати, що це образ-еталон, образ „ідеального конфлікту” в очах студентів. Основними різновидами образу конфлікту виявилось два протилежних описи його ідеального розгортання. Проаналізуємо їх.

Високий рівень сформованості образу міжособистісного конфлікту продемонструвала незначна частина опитуваних (19,2%). Найбільше серед представників високого рівня розвинена орієнтація на дотримання норм культури поведінки (24,5%), дещо гірше представлений показник «розуміння функцій конфлікту» (18,5%), а найменш сформованим є показник «адекватність образу конфлікту» (14,8%).

Представники високого рівня сформованості образу міжособистісного конфлікту розглядають його як засіб загострення і більш чіткого вираження своєї позиції, як інструмент висловлення готовності до відстоювання своєї позиції, значущості для особистості певного стану речей, який вона захищає.

Партнер сприймається як особа зі своїми правами й особливостями, які потрібно враховувати й поважати. Проявляється готовність стримувати свої

емоції ворожості й агресивності; прагнення разом з партнером вирішити справу так, щоб це було корисним для обох сторін.

У діях готові керуватись культурними моральними нормами, відкидають принцип „око за око, зуб — за зуб”. Вважають необхідним залишатись культурною людиною, незалежно від поведінки партнера.

Розподіляють відповідальність за виникнення конфлікту між двома його сторонами, знаходячи аргументи „за” і „проти” як одного, так і іншого учасника конфлікту. Схильні раціонально осмислювати конфліктні ситуації, аналізувати та розбиратись у них на шляху пошуку розв’язання конфлікту.

Вважають, що у конфлікті не повинно бути ані переможців, ані переможених. Прагнуть, щоб розв’язання конфлікту призводило до вдосконалення взаємин між опонентами, до їх зміцнення.

На низькому рівні сформованості образу міжособистісного конфлікту перебуває більше третини студентів 35,6%. Найбільше серед них тих, хто ігнорує дотримання загальноприйнятих норм поведінки у конфлікті (40,7%), дещо менше представлені студенти з низьким рівнем адекватності образу конфлікту (35,6%), а найменше таких, що погано розуміють функції конфлікту (30,4%).

Представники низького рівня сформованості образу міжособистісного конфлікту розглядають конфлікт як засіб протидії, відсічі, протиставлення себе опоненту, можливість розправитись із ним. Функції конфлікту розуміються переважно у негативному ключі (розбрат, сварка, ворожість, ненависть тощо). Партнер сприймається як особа, негідна ставлення до себе на принципах загальнолюдської моралі. Тому щодо неї можна дозволити собі переступити через загальноприйняті правила культури поведінки.

Чим більш емоційною, насиченою проявами ворожості й агресивності буде поведінка індивіда, тим більшого успіху він зможе досягти у протиборстві. Характерне прагнення якомога глибше вразити опонента, дискредитувати його, нанести йому максимальну шкоду. Спостерігається готовність відповідати на ворожі й аморальні дії опонента тим же; діє

правило „ти мені — я тобі”, „око за око, зуб — за зуб”. Особа не вбачає нічого поганого у тому, щоб у боротьбі з опонентом порушувати правила культури поведінки; намагається знайти аргументи щодо виправдання своєї позиції, своїх негідних дій.

Студенти з низьким рівнем сформованості образу міжособистісного конфлікту не вміють помічати своїх помилок у ставленні до опонента. Поділяють учасників на „правих” і „неправих”; одну сторону схильні беззастережно виправдовувати, а іншу — засуджувати. Вважають, що конфлікт завжди призводить до того, що одна сторона перемагає, а інша буде покарана, отримає «по заслугі». Готові до розриву відносин з опонентом при виході з конфлікту. Відзначається безжальне ставлення до партнера, цілковите його знецінення, деперсоналізація.

У відносно більшій частині опитаних студентів (45,2%) уявлення про міжособистісний конфлікт виявились сформованими *на середньому рівні*. У їх відповідях та інтерпретаціях присутні елементи, як високого, так і низького рівнів сформованості такого образу. Найбільше на середньому рівні студентів за показником «розуміння функцій конфлікту» (51,1%), дещо менше – «адекватність образу конфлікту» (49,6%), а найменше – «орієнтація на дотримання норм поведінки» (34,9).

Узагальнюючи вищезазначені прояви сформованості образу міжособистісного конфлікту, можна засвідчити, що у його високому рівні виявляється гуманістична спрямованість особистості стосовно навколишніх.

Гуманістичний образ „ідеального конфлікту” проявляється у такій власній позиції особистості, що бере до уваги свого опонента, а отже виходить з демократичних цінностей. У ставленні до опонента характерний особистісний підхід, урахування його цілей, мотивів, цінностей тощо. При аналізі конфлікту переважає раціональне осмислення. Студент готовий дотримуватись норм культури поведінки, якою б не була поведінка опонента. Поляризація сторін конфлікту середнього рівня. Визнається, що обидві сторони конфлікту мають рівні права й обов’язки, ніхто з них не визнається

апріорі більш достойним. Фінал конфлікту має бути оптимістичним для обох його сторін.

Гуманістичний образ „ідеального конфлікту” є одним з проявів духовності особистості, її здатності до гуманного, альтруїстичного ставлення до інших незалежно від тих чи інших зовнішніх обставин.

Натомість, низький рівень сформованості образу міжособистісного конфлікту є проявом егоїстичної позиції особистості студента щодо навколишніх. Переживання такого студента концентруються на собі, перебільшуються свої повноваження, можливості, розширюються межі дозволеного для себе. Характерною є домінантна позиція і прагнення досягти її будь-якою ціною. У ставленні до партнера переважає деперсоналізація, нездатність об’єктивно сприймати його потреби, цілі, можливості. Переважають сильно поляризовані емоційні оцінки: одна сторона виступає зосередженням позитивної модальності; інша — негативної. Ідентифікація з учасниками конфлікту носить однополюсний характер.

Студент готовий порушувати правила культури поведінки, досягаючи свого будь-якою ціною.

Розподіл прав й обов’язків також носить однополюсний характер: права зосереджуються на боці тієї сторони конфлікту, з якою ідентифікує себе досліджуваний; а обов’язки приписуються опоненту .

Взаємини з опонентом практично не мають цінності. Фінал конфлікту передбачає розрив взаємин з партнером при досягненні бажаного опитуваним.

Таким чином, представник низького рівня сформованості образу міжособистісного конфлікту виявляється носієм подвійної моралі: однієї для позаконфліктних взаємин та іншої для взаємин у конфлікті. Взаємини у конфлікті припускають вихід за межі дозволеного з характерним його виправданням „а вони ж так роблять; їм же можна, чому *нам* не можна”.

Опрацювання отриманих емпіричних матеріалів дозволило встановити різні **рівні показників сформованості у студентів аналізу міжособистісних**

конфліктів (табл. 5.4).

Таблиця 5.4

Розподіл студентів за рівнями сформованості
аналізу міжособистісного конфлікту (у %, $n = 135$)

Показники	Рівні сформованості		
	Високий	Середній	Низький
Точність та глибина	22,2	65,9	11,9
Варіативність	17,8	66,7	15,5
Оригінальність	12,6	56,3	31,1
Продуктивність	14,1	64,4	21,5
Інтегрований показник	16,7	63,3	20,0

Високий рівень, що свідчить про творчий підхід до аналізу міжособистісних конфліктів (28-36 балів), виявлено у 16,7% студентів. Ось як проаналізували міжособистісний конфлікт між вчителем і учнем представники високого рівня.

Опис конфлікту. *Йде урок української мови. Вчитель, йдучи класом, зупиняється біля парти семикласника.*

- *Що ти робиш? – запитує вчитель.*
- *Пишу, – спокійно відповідає учень.*
- *Покажи.*
- *Ага, а Ви заберете.*
- *Покажи, тобі говорять !*

Учень з гордою посмішкою витягує сирий від акварельних фарб номер журналу.

- *Ось, журнал свій пишу.*
- Вчитель у гніві вириває з рук учня журнал.*
- *Я ставлю тобі незадовільно за чверть!*

Аналіз (високий рівень).

Привід. Учень займається, на перший погляд, сторонніми справами – виготовляє журнал на уроці української мови.

Причини. Вчитель недосконало володіє своїми емоційними станами та прийомами індивідуального підходу до учнів, безпосередньо та імпульсивно реагує на порушення поведінки учнем.

Смисл конфлікту для кожного учасника. Вчитель прагне висловити своє емоційно бурхливе засудження дій учня, повернути дисципліну на урок, змусити учнів виконувати шкільні вимоги. Учень хоче показати свою творчість, поділитись своєю улюбленою справою, викликати у вчителя та однокласників захоплення своїм авторським журналом (З гордою посмішкою продемонстрував свій журнал).

Помилки спілкування в ситуації. Вчитель виявив недостатню проникливість, погане володіння механізмами взаєморозуміння, нечутливість до внутрішнього стану учня. Відреагував бурхливими негативними емоціями – якраз з тоністю до навпаки очікуванням учня.

Учень обрав невідповідну ситуацію для того, щоб презентувати свої творчі напрацювання (журнал), не вибачився.

Перспективні виховні та пізнавальні цілі при різних варіантах розгортання конфлікту. Якби вчитель похвалив учня за прояв літературно-мистецьких здібностей, переглянув журнал, використовуючи звичайний тон мовлення, проте наголосив, що таким справами доречніше займатись після уроку, конфлікту можна було уникнути. У жодному разі вчитель не має права виставляти «незадовільно» цьому учневі за чверть, інакше конфлікт лише заглибиться, а учень (та й його батьки) будуть надовго ображеними на вчителя. Це також шкодить репутації вчителя, показує його професійну неспроможність.

Якщо конфлікт дійшов до того, що вчитель виявив агресію, незадоволення, припустився погроз на адресу учня (виставити незадовільну оцінку), то тепер йому потрібна мудрість вчасно зупинитись. Краще за все викликати учня на відверту розмову і спокійно поговорити. Напевне, у цього

учня були непогані знання з української мови та ще й дуже цінне креативне ставлення до цього предмету. Тому незадовільна оцінка була б необ'єктивною. Можливо, запропонувати учневі вступити до літературного гуртка, або долучити його до тих школярів, які готують стінні газети. Вчителю треба добре подумати, щоб подіяти на учня так, щоб він ще більше проявив свою творчість і талант, уникнувши придушення його креативності.

Як можна побачити з наведеного прикладу, студенти з високим рівнем аналізу конфлікту глибоко й різнобічно обгрунтовують розмежування його приводу й причин. Інтерпретація причин та висування пропозицій щодо шляхів вирішення відзначаються варіативністю (3-6 варіантів). Особливо яскраво у цій групі проявляється оригінальність запропонованих варіантів. Серед усього обсягу пропозицій 46% зустрічається лише один раз і не повторюється в інших студентів. Оригінальні пропозиції водночас є і найбільш продуктивними (чого не спостерігається у групі студентів середнього рівня). Наприклад, студенти з творчим підходом до аналізу міжособистісних конфліктів запропонували такі способи виходу з них: учителю — подарувати учневі олівці, який систематично їх забуває вдома і через що у нього виникають постійні непорозуміння; дружині — запросити у гості колег свого чоловіка, з якими він постійно затримується на роботі, що обурює дружину.

Серед студентів з високим рівнем найбільше тих, хто відзначається точністю і глибиною аналізу (22,2%); 17,8% досліджуваних мають високий рівень варіативності; 14,1% — продуктивності. Найменше серед досліджуваних тих, хто виявив високий рівень оригінальності (12,6%).

Середній рівень сформованості аналізу міжособистісних конфліктів (20-27 балів) виявлено у 63,3% студентів. Ось приклад аналізу того ж конфлікту між учителем і учнем, віднесений експертами до **середнього рівня**.

Привід: порушення правил поведінки на уроці.

Причини конфліктної ситуації: непорозуміння вчителя і учня, який займається сторонніми справами на уроці, неправильні очікування учня.

Смисл конфлікту для кожного учасника. Вчитель прагне навчити учня виконувати поставлені ним завдання, сторонні справи залишити на перерву. Учень прагне розізлити вчителя. Він хотів самореалізуватись, виконав важливу для себе справу, а її не оцінили.

Помилки спілкування в ситуації. Вчитель виявив агресію та підвищив голос, погрожував учневі незадовільною оцінкою. Учень замість того, щоб вибачитись і припинити роботу з журналом, почав хизуватись ним.

Перспективні виховні та пізнавальні цілі при різних варіантах розв'язання конфлікту. Учень має вибачитись. Вчитель може поговорити з учнем та його батьками. Якби вчитель спокійно зробив зауваження учневі, то конфлікту можна було уникнути. А так учень відповів агресією на агресію вчителя.

Наведений приклад свідчить, що студенти, віднесені до середнього рівня аналізу, вміють чітко розмежувати причину і привід конфлікту, пропонують кілька варіантів (2-4) інтерпретації причин конфлікту та пропозицій щодо його вирішення. Водночас, оригінальних пропозицій серед запропонованих варіантів було мало: лише 15,0% з них зустрічається у групі студентів середнього рівня один раз. Тобто при забезпеченні варіативності пропозицій студенти орієнтуються більше на наслідування один одному, ніж на висування власних ідей. Найбільшою продуктивністю відзначаються випробувані й перевірені (тобто стандартні) пропозиції щодо виходу з конфлікту (відверто поговорити, переконати опонента; знайти посередника, який допоможе).

Склад показників сформованості аналізу конфлікту у групі досліджуваних із середнім рівнем такий: переважає показник «варіативність аналізу» (66,7%); за ним – рівень точності і глибини (65,9%); на третьому місці – рівень продуктивності (64,4%). Найменше серед досліджуваних тих, хто виявив середній рівень оригінальності (56,3%).

Низький рівень сформованості аналізу міжособистісного конфлікту

(12-19 балів) виявлено у 20,0% опитаних. Прикладом аналізу того ж конфлікту, здійсненому на низькому рівні, є наступний опис.

Привід: недотримання дисципліни на уроці.

Причини конфліктної ситуації: учень займається сторонніми справами на уроці.

Смисл конфлікту для кожного учасника. Вчитель має забезпечити дисципліну і провести урок. Учень хоче виявити своє геройство, що йому не страшно порушувати правила поведінки, щоб його поважали товариші.

Помилки спілкування в ситуації. Вчитель дуже розсердився і кричав. Учень відповів на зауваження з наїсмшкою.

Перспективні виховні та пізнавальні цілі при різних варіантах розв'язання конфлікту. Для учня треба навчитись дотримуватись дисципліни на уроці. Для вчителя треба заспокоїтись і дати цьому учневі індивідуальні завдання, але не ставити йому погану оцінку, бо він її не заслужив.

Перебування на низькому рівні виявляється у тому, що студенти нечітко розмежовують привід і причину конфлікту та плутають їх, обмежуються одним-двома варіантами прогнозу щодо розгортання конфлікту і пропозицій виходу з нього. Запропоновані варіанти носять формальний характер, тобто не відзначаються оригінальністю і продуктивністю.

У студентів з низьким рівнем сформованості аналізу міжособистісних конфліктів найбільш вразливим є показник оригінальності (31,1%); 21,5% досліджуваних мають низький рівень продуктивності; 15,5% — варіативності. Найменше серед досліджуваних тих, хто виявив низький рівень точності і глибини (11,9%).

Узагальнюючи дані про характер співвідношення між різними показниками сформованості аналізу міжособистісних конфліктів, слід зазначити, що найкраще студенти володіють точністю, глибиною та варіативністю аналізу. За цими показниками найбільше студентів має високий і найменше – низький рівні. Найгірше досліджувані володіють

здатністю до оригінальності у припущеннях щодо причин та при проєктуванні можливих шляхів виходу з конфлікту. Приклади аналізу конфліктів студентами подано у додатку Є.

Результати емпіричного дослідження **сформованості у майбутніх учителів гнучкості мовлення** опрацьовано і у вигляді відсоткових співвідношень подано у табл. 5.5.

У процесі аналізу кількісних даних було враховано, що ригідність мовлення перебуває із гнучкістю мовлення у зворотному зв'язку («чим вище ригідність мовлення, тим нижче гнучкість мовлення»), а рівень мовного (лексичного) розвитку і здатність до розуміння контексту – у прямому.

Таблиця 5.5

Розподіл студентів за рівнем сформованості комунікативно-мовленнєвої гнучкості (у %, $n = 135$)

Показники гнучкості мовлення	Рівні сформованості		
	Високий	Середній	Низький
Адаптивність спілкування	18,5	56,3	25,2
Ригідність мовлення (обернена шкала оцінок)	31,1	52,6	16,3
Рівень мовного (лексичного) розвитку	11,8	57,8	30,4
Здатність до розуміння контексту	27,8	58,5	13,7
Інтегрований показник	18,6	56,3	25,1

Більшість студентів (56,3%) перебувають на середньому рівні адаптивності спілкування, 18,5% мають високий, а четверта частина досліджуваних (25,2%) – низький рівні цього показника. Позитивним є те, що переважна більшість студентів пристосовують свою комунікативно-мовленнєву поведінку до умов ситуації спілкування. Вони здатні змінювати стиль свого спілкування залежно від ситуації, виявляють готовність до діалогу, хорошу сформованість механізмів взаєморозуміння, здатність бути уважним до співрозмовників, враховувати їх стани, бути партнером. Однак,

чверті майбутнім учителям робить це вкрай складно. Натомість їх спілкування мало залежить від ситуації, притаманною є монологічна орієнтація, їм бракує чуйності, тактовності, спостережливості, здатності розуміти стани інших людей. І це спричиняє негативний прогноз для їх майбутньої професіоналізації, яка, ймовірно, буде відбуватись з багатьма труднощами. Тому набагато доречнішим є коригування зазначених недоліків на рівні отримання вищої освіти.

Встановлено, що високу ригідність мовлення має близько третини (31,1%), а низьку – лише 16,3% майбутніх вчителів. Такий результат є досить тривожним, оскільки свідчить про схильність студентів до «мовної» стереотипії, що перешкоджатиме здійсненню індивідуального й особистісного підходів до учнів. Адже педагогічний вплив часто нівелюється виникненням враження в учнів, що «Вчитель усім так говорить». Кожна дитина чекає від учителя якихось тільки своїх, унікальних слів, інтонацій тощо. Не випадково, Б.Г.Ананьєв зауважив, що педагогічний ефект проходить «меридіанами індивідуальності».

Подібна картина спостерігається щодо мовного розвитку майбутніх учителів, високий рівень якого має лише 11,8%, а низький 30,4% опитаних. Можливо, якраз ригідність мовлення пов'язана зі збідненням лексики, її активної складової, яка породжує складнощі у підборі синонімів, у самостійному формулюванні визначення понять. Наприклад, характерними підставами для зниження балів був підбір до слова «імітація» найближчого синоніма «уподібнення» (замість «наслідування»); до слова «конкретизувати» – «деталізувати» (замість «уточнювати»); до слова «ідентичний» – «подібний» (замість «однаковий») тощо.

Близько чверті досліджуваних дають визначення поняття одним словом – шляхом підбору синоніма. Наприклад, «розвиватися – вдосконалюватись»; «комунікабельний – балакучий (товариський)»; «переконувати – доводити (аргументувати)»; «мікроскоп – лупа» тощо.

Наведемо також приклади визначень, віднесені до високого рівня: «розвиватись – перебувати у стані постійного вдосконалення, переходу від нижчих до вищих щаблів організації»; «мікроскоп – прилад, призначений для збільшення зображення тих об'єктів, які не сприймає людське око».

Відносно краще розвинена у студентів здатність до розуміння контексту: високий рівень має 27,8%, а низький – 13,7% опитаних. Можливо, це результат є наслідком більш тривалої практики студентів з розуміння писемного мовлення у процесі роботи над засвоєнням навчального матеріалу з підручників, посібників, інших друкованих джерел. Студенти часто перебувають у ситуаціях, коли потрібно швидко прочитати і засвоїти досить значні за обсягом текстові матеріали, що виробляє у них здатність за окремими словами відновлювати цілісний контекст. Натомість, основні проблеми зосереджуються у формулюванні майбутніми вчителями своїх думок, ставлень, вражень, що є центральним компонентом мовлення вчителя. Тому висока ригідність мовлення і низький рівень мовного розвитку у близько третини студентів є несприятливим чинником їх професійного становлення, що й актуалізує задачу спеціальної роботи з вдосконалення їх мовлення на етапі вузівського навчання.

Для масиву відсоткових співвідношень окремих складових гнучкості мовлення досліджуваних були обчислені середні арифметичні, що засвідчили високий рівень гнучкості мовлення у 18,6%, середній – у 56,3%, низький – у 25,1% майбутніх учителів. Також проведено підрахунок кількісних результатів для студентів окремих факультетів (табл..5.6).

Таблиця 5.6

Розподіл рівнів комунікативно-мовленнєвої гнучкості
у студентів різних факультетів (у %, $n = 135$)

Факультет	Рівні сформованості гнучкості мовлення		
	Високий	Середній	Низький
Педагогічний, $n = 45$	20,0	55,5	24,5
Природничий, $n=37$	10,8	43,3	45,9

Іноземної філології, $n = 53$	24,5	69,8	5,7
-------------------------------	------	------	-----

Дані табл. 5.6 показують, що рівні гнучкості мовлення студентів різних факультетів розподіляються по-різному. Найбільше студентів із високим (24,5%) і середнім (69,8%) рівнями гнучкості мовлення навчається на факультеті іноземної філології, а з низьким – найбільше на природничому (45,9%). Ці результати, вочевидь, зумовлені специфікою отримуваної ними професійної підготовки. Так, у студентів філологічних спеціальностей (порівняно зі студентами природничих спеціальностей) у змісті професійної підготовки набагато більше тих навчальних дисциплін, що сприяють комунікативній підготовці, при викладанні яких широко використовуються дискусії, обговорення, групова робота тощо.

Отже, переважна більшість майбутніх учителів досить гнучко використовує мовлення у процесі свого спілкування, володіє достатнім арсеналом мовних засобів для формулювання власних думок, ставлень, вражень. Можна сподіватись, що ці студенти зможуть знаходити влучні і дієві формулювання, які стануть зрозумілими й переконливими для їх учнів у майбутньому. Таке мовлення успішно пройде «випробування» конфліктними ситуаціями, які педагог зможе успішно попередити, знявши емоційне напруження, переключивши активність учнів на раціональний підхід. Водночас, турбує те, що більше чверті майбутніх педагогів відзначаються низьким рівнем гнучкості мовлення.

Встановлено залежність рівня гнучкості мовлення від педагогічної спеціальності, що характеризується певними методами та формами професійної підготовки у ЗВО. У студентів тих спеціальностей, які орієнтують на активну комунікативну взаємодію в їх професії, зафіксований найвищий рівень гнучкості мовлення.

Враховуючи отримані результати, можна окреслити перспективні напрями роботи, що необхідні для вдосконалення мовленнєвої гнучкості цих студентів. Зокрема, це розвиток у них вміння висловлювати свої думки,

ставлення, враження; збільшення й упорядкування активної складової лексики; відпрацювання вмінь розуміння та відновлення контексту; посилення зв'язності системи «думка-мова-мовлення».

Узагальнення результатів дослідження окремих складових дозволило нам визначити розподіл студентів за **інтегрованим рівнем** сформованості конструктивної конфліктності майбутніх учителів (табл. 5.7).

Таблиця 5.7

Розподіл студентів за рівнем сформованості складових конструктивної конфліктності (у %, $n = 135$)

Складові	Рівні сформованості		
	Високий	Середній	Низький
Морально-ціннісна спрямованість	13,7	58,0	28,3
Сформованість образу міжособистісного конфлікту	19,2	45,2	35,6
Сформованість аналізу міжособистісного конфлікту	16,3	63,7	20,0
Комунікативно-мовленнєва гнучкість	18,6	56,3	25,1
Інтегрований рівень	17,0	55,8	27,2

Студенти з *високим рівнем* конструктивної конфліктності (17%) відзначаються гуманістичною морально-ціннісною спрямованістю конфліктів, орієнтують їх перебіг у напрямку раціонального вирішення в інтересах обох сторін, володіють чітким і адекватним образом міжособистісного конфлікту, розуміють його позитивні й негативні функції, справедливо розподіляють відповідальність у конфлікті між його сторонами, творчо підходять до аналізу конфлікту, виділяючи не лише його компоненти, але й продуктивно і оригінально прогнозуючи його вирішення, відзначаються хорошою мовленнєвою гнучкістю, здатністю пристосовувати своє мовлення до різних ситуацій.

Студентам із *середнім рівнем* конструктивної конфліктності (55,8%) притаманна не досить чітка і стійка морально-ціннісна спрямованість конфліктів, що не завжди відзначається гуманістичною модальністю та

толерантністю у взаєминах з товаришами. Вони неповно розуміють функції конфліктів, часто плутаються в їх оцінці, їх установка на дотримання правил поведінки у конфлікті залежить від поведінки супротивника (ладні порушувати правила, якщо той їх провокуватиме), схвалюють підвищену емоційність конфліктної поведінки, володіють недостатньо чітким і адекватним образом міжособистісного конфлікту, у деяких ситуаціях допускають домінування однієї зі сторін у конфлікті, розподіл сторін на «правих» і «неправих», на винних та ображених. Не досить творчо підходять до аналізу конфлікту. Пропонують менше оригінальних, продуктивних пропозицій під час аналізу конфлікту та прогнозуючи його вирішення, припускаються помилок (плутають привід і причину, ігнорують нюанси у взаєминах сторін). Відзначаються посередньою мовленнєвою гнучкістю, важче підібрати синоніми, антоніми, найбільш влучні до комунікативних ситуацій, трапляються помилки у використанні слів, термінів, понять, що перешкоджає побудові гнучкої мовленнєвої поведінки у конфліктній ситуації.

Представники *низького рівня* конструктивної конфліктності (27,2%) притаманна егоїстична морально-ціннісна спрямованість конфліктів, брак толерантності у стосунках, знижене прагнення до злагоди з товаришами. Конфлікт сприймається переважно як підвищено емоційне явище у стосунках, що перетворює його образ з двополюсного на однополюсне (егоцентричне) утворення. Їм важко визначити справжні позитивні функції конфліктів, вони розглядають конфлікт як засіб тиску, доведення своєї правоти, «вибивання» привілеїв. Відкидають дотримання правил поведінки у конфлікті, оскільки цим нічого не досягнеш. Вважають більш важливим не раціональний, а емоційний підхід до вирішення конфлікту, схвалюючи прояви ворожості і агресивності. фінал конфлікту розуміють як перемогу однієї сторони над іншою. Тобто у вирішенні конфлікту відкидають мету досягнення порозуміння. Домінування однієї зі сторін у конфлікті, розподіл сторін на «правих» і «неправих», на винних та ображених вважають нормою.

Однобічно і поверхнево підходять до аналізу конфлікту. Варіативність пропозицій щодо складових аналізу конфлікту є мінімальною, а іноді відсутньою. Аналіз конфлікту є упередженим і однополюсним (очима одного з учасників). Мовлення відзначаються ригідністю, обмеженістю лексичного запасу, що ускладнює пристосування мовленнєвої поведінки до вимог комунікативних ситуацій.

Отримані дані свідчать про те, що конструктивна конфліктність студентів перебуває переважно на середньому рівні сформованості (55,8%). На жаль, близько третини опитаних мають її низький рівень (27,2%), а отже викривлено, спрощено, поверхнево сприймають, розуміють та інтерпретують конфліктні явища, що несприятливо позначаються на подальшому їх розгортанні, загрожують їх поглибленням і загостренням. Така ситуація є, безумовно, неприйнятною. Враховуючи, що конфліктні явища є типовими для педагогічної професії, конструктивна конфліктність учителя слугує провідним чинником утримання освітнього процесу на стабільному позитивно-емоційному рівні, без якого неможливо забезпечити не лише різнобічний розвиток особистості учнів, але й зберегти їх здоров'я. Це ставить задачу організації спеціальної роботи з формування у майбутніх учителів конструктивної конфліктності.

5.2. Психолого-методичні особливості проекту «Школа конструктивної конфліктності» та аналіз результатів його впровадження

На підставі співвіднесення результатів емпіричного дослідження актуального стану сформованості конструктивної конфліктності майбутніх педагогів з теоретичною моделлю складників конструктивної конфліктності були визначені мета і завдання проекту «Школа конструктивної конфліктності» (надалі – Проект).

Метою Проекту визначено формування конструктивної конфліктності майбутніх учителів як здатності спрямовувати прояви конфліктності (як власної, так і учнів) на отримання їх позитивних ефектів. Формування конструктивної конфліктності спиралось на вдосконалення її основних

складових – морально-ціннісної спрямованості, адекватного і точного образу конфлікту, творчого підходу до аналізу конфліктів, комунікативно-мовленнєвої гнучкості у конфліктній поведінці. Такий підхід визначив основні завдання Проєкту, а саме:

- забезпечення морально-ціннісної спрямованості особистості майбутніх учителів у конфліктній взаємодії, що виявляється як здатність до гуманістично орієнтованого вибору, до утвердження духовних цінностей у конфліктних ситуаціях, до вирішення проблемних комунікативних ситуацій на засадах захисту інтересів дитини та забезпечення всебічних умов її розвитку;
- оволодіння майбутніми вчителями вміннями будувати об'єктивний образ конфлікту, що передбачає адекватне, точне, толерантне його сприймання та розуміння, спроможність контролювати своє сприймання конфлікту та виправляти можливі викривлення й помилки у власному образі конфлікту;
- засвоєння методики творчого підходу до аналізу конфлікту, що визначає його глибоке осмислення й ефективне планування шляхів його подолання, розуміння мотиваційного джерела конфлікту (розподіл причини і приводу, цілей учасників – відкритих і прихованих), послуговування міркуваннями справедливості й раціональності при плануванні виходу з конфлікту, орієнтація на дотримання норм культури поведінки у процесі конфліктної взаємодії, реалістичне й оптимістичне прогнозування фіналу конфлікту;
- розвиненість комунікативно-мовленнєвої гнучкості, що визначає ефективний спосіб відреагування на конфлікт та поведінки у ньому, здатність долати комунікативні помилки і бар'єри під час конфліктної взаємодії.

Карту концептуальних засад організації Проєкту розкрито у табл. 5.8.

Таблиця 5.8

Концептуальні засади організації проекту «Школа конструктивної
конфліктності»

Складові	Зміст складових		
<i>Мета</i>	Конструктивна конфліктність майбутніх учителів – здатність спрямовувати прояви конфліктності (як власної, так і учнів) на отримання їх позитивних ефектів		
<i>Критерії результату формування</i>	Гуманістична морально-ціннісна спрямованість	Об'єктивний образ конфлікту, творчий аналіз конфлікту	Комунікативно-мовленнєва гнучкість
<i>Методолого-методична база формування</i>	<i>Підходи:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Аналітичний • Індивідуальний • Проективно-варіативний • Професійно-педагогічної спрямованості 	<i>Принципи:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Єдність методів і форм • Активність і самостійність • Наочність і чіткість • Зняття комунікативно-мовленнєвих бар'єрів • Інтерактивність 	<i>Модулі й засоби (методи):</i> <ul style="list-style-type: none"> • Теоретичний (лекційні заняття, круглий стіл) • Практичний (творчі завдання, самодослідження і самодіагностика, інтерактивні завдання, тренінгові вправи, бесіда, обговорення, рольова гра, моделювання конфліктних ситуацій, методи математичної статистики, складання висновків) • Самоосвітній (робота з науковими працями, конспектування, обговорення, дискусія, консультування)

Заходи Проекту були сплановані в єдності трьох модулів: теоретичного, практичного й самоосвітнього.

Теоретичний модуль передбачав проведення 15 занять (14 лекцій і круглого столу) тривалістю 2 години кожне. Практичний модуль складався з 15 тренінгово-практичних занять тривалістю 2 години кожне. Самоосвітній модуль включав низку завдань до опрацювання наукових праць за авторством провідних фахівців у галузі конфліктології з подальшим аналізом та обговоренням їх змісту, а також проведення дискусій на задані теми. Кожне заняття за самоосвітнім модулем тривало 1 годину. Зміст модулів Проекту характеризує табл. 5.9.

Таблиця 5.9

Основний зміст заходів проєкту «Школа конструктивної конфліктності»

Модулі проєкту		
Теоретичний	Практичний	Самоосвітній
ТЕМА 1. Поняття про конфлікт і конфліктність	<ul style="list-style-type: none"> • Творче завдання. Наведіть приклади 10-15 професійних задач у роботі педагога, при вирішенні яких необхідно враховувати знання про конфлікт і конфліктність. • На основі теорій Зіммеля, Дарендорфа і Козера підготувати питання "Чинники впливу на гостроту конфлікту" (описати чинники гостроти конфліктів та розробити рекомендації педагогу щодо зниження гостроти конфлікту на прикладі конкретного змодельованого конфлікту). 	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорення змісту наукової статті: Ульянова Т. Ю. Співвідношення показників конфліктності з широким спектром рис особистості. Наук. записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 46–49. • Дискусія на тему: Чи завжди конфлікт шкодить? Умови, за яких конфлікт не шкодить.
ТЕМА 2. Роль конфліктності у розвитку особистості	<ul style="list-style-type: none"> • Виконати 2-3 психодіагностичні методики на визначення рівня конфліктності. • Навчальна група обговорює питання показників конфліктності особистості. Студенти складають висновок про значення діагностики конфліктності педагога для аналізу і попередження конфліктних ситуацій. 	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорення змісту наукової статті: Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанти самоактивності особистості у вихованні й самовихованні. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Навч.-метод. посіб. / За ред. М.Й.Боришевського. Київ: ЗМН, 1998. С. 182-190. • Дискусія на тему: Життєдайні суперечності.
ТЕМА 3. Механізми виникнення і динаміка конфліктів	<ul style="list-style-type: none"> • Студенти за рекомендованою літературою і матеріалом лекції розкривають поняття за допомогою створення і презентації майнд-карт: “типи конфлікту за механізмами виникнення (А, Б і В)”, “конфліктогени”, “ескалація конфліктогенів”, “конфліктна ситуація”, “інцидент”. • Студентам пропонуються задачі з конкретними конфліктними ситуаціями. Вони аналізують ці ситуації та визначають, якій формулі відповідає механізм виникнення конфлікту, пропонують схему 	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорення фрагменту з наукової праці: Грішина Н.В. Моделі розвитку міжособистісної конфліктної ситуації // Психологія конфлікту. СПб.: Питер, 2008. С. 310-319. • Дискусія на тему: Що таке ескалація конфлікту, як можна її уникнути?

	можливого розв'язання кожного конфлікту.	
ТЕМА 4. Особливості конфліктів у діяльності педагога	<ul style="list-style-type: none"> • Психологічний аналіз педагогічних конфліктів за поданою схемою. • Варіанти аналізу педагогічних конфліктів обговорюються в навчальній групі. За розглянутими прикладами студенти пропонують класифікацію педагогічних конфліктів, з'ясовують їх вікові особливості. • Формулюється висновок про особливості педагогічних конфліктів та їх аналізу. Висловлюються побажання щодо вдосконалення схеми аналізу педагогічного конфлікту. 	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорення фрагменту наукової праці: Карамушка Л.М. Структура та динаміка конфліктів в освітніх закладах / Психологічні основи управління у системі середньої освіти. К.: ІЗМН, 1997. С. 143-151. • Дискусія на тему: Конфлікт і булінг в стінах школи: спільне і відмінне.
ТЕМА 5. Конфлікти з участю дітей різного віку	<ul style="list-style-type: none"> • Студенти обговорюють вікові закономірності конфліктів дітей різного віку між собою та з дорослими, принципи оцінки ролі конфлікту в розвитку психіки та особистості дитини, основні правила поведінки дорослих у конфлікті з дітьми. • Розроблення пам'яток (10-12 положень) для педагогів і батьків щодо правил їх поведінки у конфлікті, в якому беруть участь діти різного віку (дошкільного, молодшого шкільного, підліткового). • Презентація та обговорення складених пам'яток. 	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорення змісту наукової статті: Матяш-Заяц Л.П. Агресивність як чинник виникнення міжособистісних конфліктів у ранньому юнацькому віці / Психологія: Зб. наук. пр. НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 21. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. С.153-160. • Дискусія на тему: Чи може бути виховання безконфліктним?
ТЕМА 6. Конфлікти між студентами, їх роль для формування особистості майбутнього фахівця	<ul style="list-style-type: none"> • Рольова гра. Студенти працюють у парах. Один бере на себе роль ініціатора конфліктної ситуації зі студентського життя, а другий – роль опонента. Перший звертається до другого з конфліктогенною реплікою (за поданим переліком: Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. – СПб.: ПИТЕР, 2001. – С. 35-44). Другий повинен відповісти у двох варіантах – такому, що знижує емоційну напругу та такому, що посилює її, загострюючи конфлікт. Після кожної репліки студенти обмінюються ролями. Потім обидва студенти записують свої емоційні реакції, що супроводжували розмову. • Варіанти мовного реагування на конфліктогенні репліки у ситуаціях взаємин студентів обговорюються в 	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорення фрагменту наукової праці: Коберник Л.О. Психологія прояву конфліктних форм поведінки в студентському віці. Практична психологія в системі вищої освіти : монографія / За ред. проф. Н.І.Пов'якель. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. С. 232-240. • Дискусія на тему: Якими є конфлікти професіоналізації та яким є їх вирішення?

	навчальній групі. Формулюється висновок про принципи і засоби побудови поведінки, за яких конфлікт сприяє формуванню особистості фахівця.	
ТЕМА 7. Міжособистісний конфлікт як зіткнення цінностей	<ul style="list-style-type: none"> • Студенти за рекомендованою літературою і матеріалом лекції розкривають поняття за допомогою створення і презентації майнд-карт: цінності особистості, ціннісний конфлікт. • Психодіагностика за методикою «Ціннісні орієнтації особистості» Рокича, за її наслідками складання «середнього» варіанту ієрархії цінностей у групі студентів. • Обчислення коефіцієнту рангової кореляції між «середнім» варіантом • та індивідуальним варіантом ієрархії цінностей у кожного студента. • Інтерпретація отриманих результатів та прогноз щодо рівня конфліктності студентів з різними коефіцієнтами рангової кореляції. 	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорення змісту наукової статті: Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / Педагогіка і психологія. 1997. №1. С. 124-129. • Дискусія на тему: Чи допомагає конфлікт відстояти справедливість?
ТЕМА 8. Образ конфлікту і конфліктна поведінка	<ul style="list-style-type: none"> • Студенти за рекомендованою літературою і матеріалом лекції розкривають зміст поняття за допомогою створення і презентації майнд-карт: образ конфлікту, чинники образу конфлікту. • Обговорення явища атракції, атрактивних властивостей особистості та їх впливу на побудову образу конфлікту. • Розробити характеристики “приємної” та “неприємної” поведінки у спілкуванні (по 10 і більше ознак до кожної характеристики). • Описати варіанти “приємної” і “неприємної” поведінки вчителя з: а) учнями; б) колегами; в) батьками. • Використати розроблені характеристики для визначення самооцінки привабливості поведінки методом ранжування і обчислення коефіцієнту рангової кореляції. • Зробити висновок про роль атрактивності педагога і про бажаний емоційний тип поведінки, сприяючий виконанню ним своїх професійних завдань. 	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорення змісту наукової статті: Ключек Л.В. Ціннісно-діалогічна парадигма розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. № 6 (51). С. 172-182. • Дискусія на тему: Чому не сталося конфлікту там, де він здавався неминучим? (за мотивами казки Г.-Х.Андерсена «Що не зробить старий – все гаразд!»)

<p>ТЕМА 9. Аналіз конфлікту та його методи</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Студенти розкривають зміст поняття: транзактний аналіз міжособистісної взаємодії, рольова схема транзактного аналізу Дорослий-Бітько-Дитина, співвідношення ролей у міжособистісній конфліктній взаємодії як показник рівня конфліктності. • Проведення аналізу педагогічних конфліктів транзактним і картографічним методами. Визначення та обґрунтування рівня гостроти конфліктності взаємодії. 	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорення змісту наукової статті: Потапчук Є.М. Деякі аспекти аналізу міжособистісних конфліктів у вітчизняній та зарубіжній психології / Ціннісні орієнтації в громадському становленні особистості. Науково-методичний збірник. Дрогобич: Відродження, 2005. С.32-35. • Дискусія на тему: Як самоаналіз конфлікту може змінити його хід?
<p>ТЕМА 10. Комуникативні помилки і бар'єри як чинник конфліктності особистості</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Інтерактивне завдання на визначення характерних комуникативних помилок педагога, формування навичок їх подолання за допомогою психологічних засобів. Виконується у підгрупах з трьох студентів. Приклади найбільш поширених комуникативних помилок педагога подаються на окремих картках (по одному прикладу на кожній картці). Кожен учасник повинен вибрати із загального набору карток приклади, що відповідають одному з типів комуникативних помилок: <ul style="list-style-type: none"> а) порушення педагогічної етики; б) ігнорування вимог законодавства; в) несправедлива оцінка учнів. • Група обговорює і доповнює приклади всіх визначених типів комуникативних помилок педагога. Студенти роблять висновок про їх вплив на соціально-психологічний клімат у шкільному класі. 	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорення змісту наукової статті: Коць М. О. Комуникативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога [Текст]. Практична психологія та соціальна робота. 2007. № 1. С. 52-55. • Дискусія на тему: Комуникативні помилки і конфліктогени: спільне і відмінне.

ТЕМА 11. Як віднайти взаєморозуміння у конфлікті	<ul style="list-style-type: none"> • Бесіда зі студентами про роль взаєморозуміння між партнерами у налагодженні між ними позитивних взаємовідносин; про порушення взаєморозуміння як причину конфлікту. • Виконання “Тесту на об’єктивність міжособистісного сприймання”. • Студенти обговорюють питання про важливість об’єктивного соціального сприймання у роботі педагога, а також заходи з його нормалізації. 	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорення змісту наукової статті: Пов’якель Н.І. Характеристика Я-концепції як чинника продуктивності саморегуляції професійного мислення у вирішенні конфліктів / Актуальні проблеми психології. Том 1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. Максименка С.Д., Карамушки Л. М. Ч. 10. Київ : Міленіум, 2003. С. 43–47. • Дискусія на тему: Що нам заважає розуміти один одного?
ТЕМА 12. Як будувати поведінку у конфлікті	<ul style="list-style-type: none"> • Інтерактивне завдання на визначення типів конфліктних особистостей (демонстративний, ригідний, некерований, надточний, “безконфліктний”). Ознаки різних типів конфліктних особистостей (за: Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. СПб.: ПИТЕР, 2001. С. 90-91) подаються на окремих картках (по одній ознаці на кожній картці). Студенти поділяються на групи по 5 учасників. Кожен учасник повинен вибрати із загального набору карток ознаки, що відповідають одному з п’яти типів конфліктної особистості. Група складає характеристики всіх визначених типів. • Обговорити і уточнити в навчальній групі складені у підгрупах характеристики типів конфліктної поведінки. Розробити короткі рекомендації щодо індивідуального підходу педагога до осіб з різними типами конфліктної поведінки. 	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорення змісту наукової статті: Черненко Ю.П. Вплив стильової сфери на конфліктну поведінку вчителя / Практична психологія та соціальна робота. 1999. №3. С. 5-8. • Дискусія на тему: Культура і етика поведінки у конфлікті.
ТЕМА 13. Конструктивна конфліктність учителя	<ul style="list-style-type: none"> • Студенти обговорюють проблему ознак ситуації, на підставі яких можна робити рекомендації щодо ефективного типу поведінки конфліктуєчих, формувати прийоми гнучкого поєднання проявів різних типів поведінки у конфлікті з метою конструктивного виходу з нього. 	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорення фрагменту наукової праці: Грیشина Н.В. Робота з конфліктами / Психологія конфлікту. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. С. 346-357. • Дискусія на тему: Якою має бути конфліктність

	<ul style="list-style-type: none"> • Інтерактивне завдання. Виконується у підгрупах по 5 студентів. Ознаки конфліктних ситуацій (за: Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту. К.: МАУП, 1996. С.153-157) подаються на окремих картках (по одній ознаці на кожній картці). Ролі у підгрупах розподіляються таким чином, що кожен зі студентів повинен зібрати у себе картки з ознаками тих ситуацій, для яких ефективним є один з типів поведінки особистості у конфлікті: суперництво, втеча, поступливість, співпраця, компроміс. • Обговорення і уточнення складених у підгрупах характеристик типів конфліктної поведінки. Розробити короткі рекомендації щодо індивідуального підходу педагога до учнів з різними типами конфліктної поведінки. 	учителя?
<p>ТЕМА 14. Залагодження конфліктів як вияв професіоналізму вчителя</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Використовуючи матеріал тесту “Оцінка глибини конфлікту” (за: Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. СПб.: ПИТЕР, 2001. С. 78-80) студенти аналізують конфліктні ситуації, які проходили з їх участю, або ті, за якими вони спостерігали, на предмет оцінки виразності кожного з 8 факторів, представлених у тесті. • Обговорення основних понять: моделі, етапи, прийоми посередництва і переговорів у подоланні конфліктів. • Ігрове моделювання процесу залагодження конфлікту. Студентам пропонується ігрова ситуація. Створюються ігрові підгрупи по 4 студенти, 2 з яких грають роль конфліктуючих, 1 – роль педагога і 1 медіатора (в ході гри студенти обмінюються ролями). Конфліктуючі визначають предмет і напрямок конфліктної взаємодії, яку вони повинні розіграти (напрямок взаємодії не повинен бути відомим іншим учасникам гри). Педагогу і медіатору повідомляється предмет конфлікту і надається рольова установка, поперше, на оцінку глибини конфлікту 	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорення змісту наукової статті: Калаур С.М. Попередження та розв’язання конфліктів в освітньому середовищі вищих навчальних закладів. Наукові записки. Серія: 126 Педагогіка. 2010. № 3. С. 126-130. • Дискусія на тему: Коли вчитель може (повинен) бути посередником?

	<p>між умовними конфліктуючими методами бесіди з ними, спостереження за їх поведінкою, спираючись на тестові позиції (див.: попереднє заняття), по-друге, на вирішення конфлікту.</p> <ul style="list-style-type: none"> • На підготовку до рольової взаємодії учасникам надається 10 хвилин. На рольову взаємодію - 10-15 хвилин. • Кожен рольовий сюжет обговорюється у групі. Формулюється висновок про переваги і недоліки технології посередництва у залагодженні конфліктів. 	
<p>ТЕМА 15. Круглий стіл: підсумки проєкту «Школа конструктивної конфліктності»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Рефлексія «Я – у Проєкті». Студенти обмінюються враженнями про участь у заняттях, осмислюють рівень своєї конструктивної конфліктності та визначають перспективи її самовдосконалення. • Проведення самооцінки конструктивної конфліктності методом ранжування і обчислення коефіцієнту рангової кореляції. Висновки з отриманих результатів та їх обговорення. 	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорення змісту наукової статті: Долинська Л., Матяш-Заяц Л. Уявлення сучасної молоді про особливості міжособистісних конфліктів. Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. Київ: Український центр політичного менеджменту, 2003. С. 331-338. • Дискусія на тему: Як вчитель може досліджувати конфлікти у своїй діяльності?
30 годин	30 годин	15 годин

Консультативна робота в Проєкті передбачала проведення індивідуальних і групових консультацій щодо проблем конструктивної конфліктності. Консультації відбувались як епізодично (за запитом студентів), так і планово (за розробленим планом тематичних консультацій).

Реалізація Проєкту розрахована на один семестр. На кожен тиждень передбачено по три заняття. Всього було проведено 45 занять загальним обсягом 75 годин.

До початку проведення формувальної роботи студентів експериментальної групи було ознайомлено із основним змістом Проєкту та

досліджено мотиви їх участі у ньому. Ми передбачали, що зацікавленість студентів у Проєкті має особистісну природу, оскільки дозволяє студентам оволодіти дієвими інструментами в осмисленні складних професійно-комунікативних ситуацій, супроводжуваних нервово-психічною напругою, та у виробленні конструктивних способів поведінки, спрямованих на попередження ескалації конфлікту чи на пошук виходу з нього.

Беручи до уваги такі функції мотиву, як спонукальну, спрямовуючу й регулюючу (В.А.Семиченко) [22], ми вважаємо, що участь у Проєкті передбачає піднесення культури міжособистісних взаємин студента, дозволяє йому будувати більш гнучку й виважену поведінку, сприяє виробленню у нього навичок самоволодіння. Тренінг поведінки у ситуаціях конфліктної напруги формує нове позитивне ставлення до конфліктів, що є відсутнім у тих студентів, які не беруть участь у Проєкті. Це дозволяє передбачати певні особливості мотивів студентів до участі у Проєкті, які впливатимуть як на перебіг, так і на результати його здійснення.

Була використана методика «Структура мотивації» [11]. Вона дозволяє виявити два типи мотивації: мотивацію досягнення та мотивацію ставлення. Перший тип включає пізнавальні мотиви, мотив змагання, мотив досягнення успіху, внутрішній мотив, мотив визначення результатів, мотив складності завдань. Другий тип містить мотив ініціації, мотив самооцінки вольового зусилля, мотив самообілізації, мотив самооцінки особистісного потенціалу, мотив особистісного осмислення роботи, мотив позитивного особистісного очікування.

Кожен мотив вимірювався діапазоном від 9 до (-9) балів, а тип мотивації – від 54 до (-54). Було опитано 60 студентів експериментальної групи. Отримані кількісні результати в узагальненому вигляді відображені у табл. 5.10.

Таблиця 5.10

Мотивація участі студентів експериментальної групи у проєкті «Школа конструктивної конфліктності» ($n=60$)

<i>Види мотивації досягнення</i>	<i>Рівень мотивації (у балах)</i>	<i>Види мотивації ставлення</i>	<i>Рівень мотивації (у балах)</i>
Пізнавальний	6,5	Ініціації	4,1
Змагання	2,6	Самооцінки вольового зусилля	2,1
Досягнення успіху	3,8	Самообілізації	3,3
Внутрішній	7,2	Самооцінки особистісного потенціалу	5,3
Визначення результатів	5,2	Мотив особистісного осмислення	6,2
Складності завдань	3,1	Мотив позитивного особистісного очікування	4,3
<i>Середній бал</i>	<i>4,7</i>	<i>Середній бал</i>	<i>4,2</i>
Всього мотивація досягнення (max=54)	28,4	Всього мотивація ставлення (max=54)	25,3

Як свідчить аналіз даних табл. 5.10, у структурі мотивації студентів до участі у Проєкті переважають (мають бал, вищий за середній за відповідним типом мотивації) мотиви, пов'язані із можливістю вирішувати особистісні проблеми студентів, а саме: у межах *мотивації досягнення* – внутрішній (7,2 бали) і пізнавальний (6,5 балів) мотиви, мотив визначення результатів (5,2 бали); у межах мотивації ставлення – мотиви особистісного осмислення (6,2 бали), самооцінки особистісного потенціалу (5,3 бали). Перелічені мотиви визначають прагнення студентів зрозуміти для себе особистісний сенс участі у Проєкті, з'ясувати свою компетентність в аналізі та вирішенні складних комунікативних ситуацій, глибше пізнати закономірності конфліктів у людському суспільстві, отримати задоволення у процесі виконання завдань, очікувати успіхів від виконання завдань. Водночас найслабшими (мають бал, нижчий за середній за відповідним типом мотивації) виступають: у межах мотивації досягнення – мотиви змагання (2,6 бали), досягнення успіху (3,8 бали), складності завдань (3,1 бали); у межах мотивації ставлення – мотив самооцінки вольового зусилля (2,1 бал), самообілізації (3,3 бали). З них три мотиви, що мають найнижчі бали у межах мотивації досягнення, визначають екстернальну мотивацію,

джерелом якої слугують взаємини з навколишніми. Натомість, два мотиви, які мають найнижчі бали у межах мотивації ставлення, стосуються докладання вольових зусиль у процесі участі у Проєкті.

Отже, у структурі мотивів студентів до участі у Проєкті мотиви особистісної спрямованості переважають над екстернальними мотивами і мотивами докладання вольових зусиль. Ми вбачаємо у цьому свідчення спрямованості студентів на отримання задоволення й очікування успіху від участі у Проєкті.

Таким чином, у процесі визначення мотивації участі студентів у Проєкті виявлено провідну роль особистісних мотивів, пов'язаних з процесами самопізнання та саморегуляції шляхом осмислення знань про конфлікт, використання їх у власному досвіді міжособистісних стосунків з метою побудови більш адаптивної поведінки.

Загалом мотивація досягнення студентів становить 28,4 балів, а це 53% від її максимально можливого значення (мах=54). Загальний рівень мотивації ставлення вимірюється 25,3 балами (47% від максимального значення). Це є свідченням досить високого рівня мотивації студентів до участі у Проєкті.

З отриманих результатів випливає положення, яке є важливим для методики реалізації Проєкту, а саме: чим більше викладач буде піклуватись про висвітлення особистісно значущих для студентів питань конфліктології, чим чіткіше проводитиме зв'язки з конкретними життєвими й професійними комунікативними ситуаціями, сприятиме включенню отриманих знань, умінь та навичок у досвід особистої поведінки студента, тим вищою буде його мотивованість участі у Проєкті, тим глибшим буде його розуміння, вправнішим виконання завдань та сильнішим задоволення від виконаної роботи.

З метою **оцінки результатів впровадження** проєкту «Школа конструктивної конфліктності» із загальної вибірки було створено експериментальну й контрольну групи, які налічували по 60 студентів.

Створення цих груп зумовлено необхідністю забезпечити зближення їх вихідних параметрів. Співвідношення між собою рівнів сформованості складових конструктивної конфліктності студентів у контрольній та в експериментальній групах, а також із даними по вибірці у цілому свідчать про збереження загальної тенденції у відсотковому розподілі студентів стосовно кожного з них (табл. 5.11).

Таблиця 5.11

Порівняння розподілу студентів за рівнями сформованості складових конструктивної конфліктності в експериментальній і контрольній групах на початок формування (у %)

Складові конструктивної конфліктності	Рівні сформованості								
	Високий			Середній			Низький		
	Е	К	З	Е	К	З	Е	К	З
Морально-ціннісна спрямованість	13,4	11,7	13,7	58,3	60,0	58,0	28,3	28,3	28,3
Сформованість образу міжособистісного конфлікту	18,3	20,0	19,2	46,7	45,0	45,2	35,0	35,0	35,6
Сформованість аналізу міжособистісного конфлікту	16,7	15,0	16,3	63,3	63,3	63,7	20,0	21,7	20,0
Комунікативно-мовленнєва гнучкість	18,3	20,0	18,6	55,0	56,7	56,3	26,7	23,3	25,1
Інтегрований показник	16,7	16,7	17,0	55,8	56,3	55,8	27,5	27,0	27,2

Умовні скорочення: *Е* – експериментальна група, *К* – контрольна група, *З* – загальна вибірка.

Після завершення формувальної роботи проводилось повторне діагностичне дослідження рівня сформованості у студентів конструктивної конфліктності (табл. 5.12).

Таблиця 5.12

Розподіл студентів експериментальної групи за рівнями сформованості складових конструктивної конфліктності ($n=60$, у %)

Складові	Рівні сформованості						χ^2
	Високий		Середній		Низький		
	до	після	до	після	до	Після	
Морально-ціннісна спрямованість	13,4	20,0	58,3	73,3	28,3	6,7	23,5
Сформованість образу конфлікту	18,3	41,7	46,7	41,6	35,0	16,7	40,1

Сформованість аналізу конфлікту	16,7	46,7	63,3	41,6	20,0	11,7	57,9
Комунікативно-мовленнєва гнучкість	18,3	30,0	55,0	66,7	26,7	3,3	30,5
Інтегрований показник	16,7	34,6	55,8	57,5	27,5	7,9	33,1

Аналіз даних табл. 5.12 свідчить, що зросла кількість студентів з високим (з 13,4% до 20,0%) та середнім (з 58,3% до 73,3%) рівнями морально-ціннісної спрямованості, знизилась із низьким рівнем (з 28,3% до 6,7%).

Кількість студентів з високим рівнем сформованості образу конфлікту зросла більше ніж удвічі (з 18,3% до 41,7%). Дещо зменшилась кількість студентів з середнім рівнем (з 46,7% до 41,6%), більше ніж удвічі стало менше студентів із низьким рівнем (з 35,0% до 16,7%).

На високому рівні сформованості аналізу конфлікту перебувало 16,7%, а після формування стало помітно більше (46,7%). Зменшилась кількість студентів із середнім (з 63,3% до 41,6%) та низьким рівнями (з 20,0% до 11,7%).

Після формувальних занять стало більше студентів з високим (з 18,3% до 30,0%) та середнім (з 55,0% до 66,7%) рівнями комунікативно-мовленнєвої гнучкості. У вісім разів менше стало студентів з низьким рівнем комунікативно-мовленнєвої гнучкості (з 26,7% до 3,3%).

Порівняння результатів першого й другого вимірювання за інтегрованим показником в експериментальній групі (табл. 5.11) свідчить про зростання кількості студентів з високим (з 16,7% до 34,6%) та середнім (з 55,8% до 57,5%) рівнями сформованості конструктивної конфліктності. Натомість, кількість студентів з низьким рівнем помітно зменшилась (з 27,5% до 14,2%).

Як свідчить обчислення χ^2 критеріїв Пірсона, різниці для всіх показників є статистично значущими на 0,001 рівні (мінімально припустиме значення - 13,82). Тобто спостерігається тенденція до зростання рівня

сформованості всіх складників та загалом конструктивної конфліктності у студентів експериментальної групи.

Найбільш відчутні перетворення стосувались зростання кількості студентів із високим рівнем сформованості аналізу міжособистісного конфлікту (майже у 3 рази) та сформованості образу конфлікту (більше як у 2 рази). Найсуттєвіше зниження стосувалось зменшення кількості студентів із низьким рівнем сформованості комунікативно-мовленнєвої гнучкості (у 8 разів).

Інтерпретація отриманих даних свідчить про ефективність проведеної роботи з формування конструктивної конфліктності студентів.

Проаналізуємо результати порівняння двох вимірювань у контрольній групі (табл. 5.13).

Таблиця 5.13

Розподіл студентів контрольної групи за рівнями сформованості складових конструктивної конфліктності ($n=60$, у %)

Складові	Рівні сформованості						χ^2
	Високий		Середній		Низький		
	до	після	до	після	до	після	
Морально-ціннісна спрямованість	11,7	13,4	60,0	58,3	28,3	28,3	0,25
Сформованість образу міжособистісного конфлікту	20,0	16,7	45,0	43,3	35,0	40,0	1,4
Сформованість аналізу міжособистісного конфлікту	15,0	21,7	63,3	56,6	21,7	21,7	3,7
Комунікативно-мовленнєва гнучкість	20,0	18,3	56,7	58,3	23,3	23,4	0,2
Інтегрований показник	16,7	17,5	56,3	54,1	27,0	28,4	0,2

У контрольній групі студентів порівняння результатів першого й другого вимірювання рівня сформованості конструктивної конфліктності свідчить про мало помітні зміни у розподілі студентів за цими рівнями. Так, кількість студентів із середнім рівнем зменшилась лише на 2,2%. Зростання кількості студентів з високим рівнем відбулось на 0,8%, із низьким — на 1,4%. Обчислення χ^2 критеріїв Пірсона свідчить про відсутність статистично

значущих відмінностей у першому і другому вимірюваннях за всіма показниками конструктивної конфліктності.

Аналогічні тенденції у студентів контрольної групи спостерігаються і у змінах за окремими складовими конструктивної конфліктності. Слабка вираженість у студентів контрольної групи змін у рівнях сформованості окремих складових та конструктивної конфліктності загалом свідчить про те, що ці зміни, вочевидь, були результатом випадкових чинників професійного становлення майбутніх фахівців в умовах навчання у ЗВО, коли цілеспрямована робота з формування конструктивної конфліктності не проводилась.

Отже, аналіз результатів впровадження проєкту «Школа конструктивної конфліктності» в експериментальній групі свідчить про значущі позитивні зміни у стані сформованості показників конструктивної конфліктності, зокрема, більше ніж удвічі зросла кількість студентів з високим рівнем сформованості конструктивної конфліктності. Натомість, кількість студентів з низьким рівнем зменшилась майже удвічі.

Найбільш відчутні перетворення в учасників Проєкту стосувались сформованості у них аналізу конфлікту та дещо менш помітні – образу конфлікту. Висока інтенсивність позитивних перетворень спостерігалась стосовно сформованості комунікативно-мовленнєвої гнучкості, зокрема, студентів із низьким рівнем цього показника стало у 8 разів менше.

У контрольній групі студентів порівняння результатів першого й другого вимірювання рівня сформованості конструктивної конфліктності свідчить про мало помітні зміни його стану. Відтак, проведена інтерпретація отриманих порівняльних даних свідчить про ефективність впровадження проєкту «Школа конструктивної конфліктності».

Висновки до розділу 5

1. Визначено, що конструктивна конфліктність майбутнього вчителя виступає чинником його конфліктологічної культури, що полягає у здатності

спрямовувати будь-які прояви конфліктності (як власної, так і учнів) на отримання їх позитивних ефектів, як здатність посилювати, потенціювати позитивні функції конфліктів.

2. Обґрунтовано актуальність організації спеціальної роботи з формування у майбутніх учителів конструктивної конфліктності, оскільки конфліктні явища є типовими для педагогічної професії, а конструктивна конфліктність учителя слугує провідним чинником утримання освітнього процесу на стабільному позитивно-емоційному рівні, без якого неможливо забезпечити не лише різнобічний розвиток особистості учнів, але й зберегти їх здоров'я.

3. З'ясовано, що формування конструктивної конфліктності є багатокомпонентною діяльністю, яка становить собою систему психолого-методичних форм і засобів, націлених на бажані зміни в основних складових конструктивної конфліктності, а саме: у морально-ціннісній спрямованості (особистісна), у стані сформованості образу і аналізу конфлікту (когнітивна) та у стані сформованості когнітивно-мовленневої гнучкості (поведінкова)

4. Визначено мету формування конструктивної конфліктності майбутніх учителів, якою виступає сформованість в особистісній, пізнавальній та поведінковій сферах психічної організації студентів комплексної здатності спрямовувати будь-які прояви конфліктності (як власної, так і учнів) на отримання їх позитивних ефектів.

5. Встановлено в емпіричному дослідженні вихідний стан сформованості конструктивної конфліктності студентів, який перебуває переважно на середньому рівні (55,8%), а близько третини опитаних мають її низький рівень (27,2%), а отже викривлено, спрощено, поверхнево сприймають, розуміють та інтерпретують конфліктні явища, що несприятливо позначаються на подальшому їх розгортанні, загрожують їх поглибленням і загостренням.

6. Обґрунтовано можливість формування конструктивної конфліктності шляхом впровадження проекту «Школа конструктивної конфліктності»,

розроблення якого спиралось на такі теоретико-методичні підходи, як аналітичний, індивідуальний, проєктивно-варіативний, професійно-педагогічної спрямованості, а також принципи єдності різних методів і форм (передовсім, теоретичних і практичних), активності та самостійності студентів, наочності та чіткості, установки на зняття комунікативно-мовленнєвих бар'єрів, інтерактивності різних форм роботи зі студентами.

7. Методика формування конструктивної конфліктності передбачає єдність теоретичних і практичних навчальних занять з самостійною роботою й консультуванням студентів. Теоретичний модуль реалізовано шляхом методів лекційного викладання і круглого столу. У проведенні практичного модуля використано методи творчих завдань, самодослідження і самодіагностики, інтерактивних завдань, тренінгових вправ, бесіди, обговорення, рольової гри, моделювання конфліктних ситуацій, методи математичної статистики, складання висновків. Самостійна робота студентів полягала в опрацюванні наукових першоджерел, конспектуванні, в організації обговорень, дискусій, проведенні консультацій.

8. Показано, що впровадження проєкту «Школа конструктивної конфліктності» в експериментальній групі студентів спричинило значущі позитивні перетворення, у той час як у контрольній групі відбулись лиш мало помітні зміни стану сформованості всіх показників конструктивної конфліктності.

9. Охарактеризовано кількісні та якісні зміни сформованості конструктивної конфліктності студентів у результаті реалізації проєкту «Школа конструктивної конфліктності», зокрема, більше ніж удвічі зросла кількість студентів з високим рівнем сформованості конструктивної конфліктності. Натомість, кількість студентів з низьким рівнем зменшилась майже удвічі. Найбільш відчутні перетворення стосувались сформованості аналізу конфлікту та дещо менш помітні – образу конфлікту. Найбільш висока інтенсивність позитивних перетворень спостерігалась у

сформованості комунікативно-мовленнєвої гнучкості, студентів із низьким рівнем якої стало у вісім разів менше.

10. Відзначено ефективність впровадження освітнього проєкту «Школа конструктивної конфліктності» як дієвої методики формування конструктивної конфліктності у майбутніх педагогів, що дозволяє забезпечити їх комплексну здатність до спрямування будь-яких проявів конфліктності на отримання позитивних ефектів у професійно-педагогічній діяльності.

Список використаних джерел до розділу 5

1. Агалець І. О. Конфліктологічна культура освітян – складова професійно-соціальної педагогічної компетентності (реферат. огляд) [Електронний ресурс] Аналіт. вісн. у сфері освіти і науки. Київ, 2017. Вип. 6. С. 54-73.
2. Анцупов А.Я., А.И.Шипилов Словарь конфликтолога. СанктПетербург: Питер, 2006. 528 с.
3. Баныкина С.В., Степанов Е.И. Конфликты в современной школе: изучение и управление. М.: URSS: КомКнига, 2006. 169 с.
4. Башкин М.В. Конфликтная компетентность личности: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.05. Ярославль, 2009. 242 с.
5. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте : Учебное пособие [2-е изд.]. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 224 с.
6. Ващенко І.В., Кляп М.І. Конфліктологія та теорія переговорів: навч. посібник. Київ: Знання, 2013. 407 с.
7. Гриньова В.М. Культурологічний підхід // Наукові підходи до педагогічних досліджень : Колективна монографія / В.М. Гриньова, М.К.Подберезський; [за заг. ред. В.І. Лозової]. Харків: Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2012. С. 81-126.

8. Гіренко С.П. Формування конфліктологічної культури особистості в контексті трансформації її самосвідомості. Вісник Національного університету оборони України. Питання педагогіки. 3 (40) /2014. С. 50-64.
9. Дзяна О.С. Роль конфліктологічної компетентності у структурі конфліктологічної культури. Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої вищої та післядипломної освіти: збірник наукових праць I Всеукраїнського науково-методичного семінару, 29 жовтня 2010 р. Хмельницький: Поліграфіст-2, 2011. С. 127-130.
10. Дурманенко Є.А. Конфлікти в педагогічному процесі: [монографія] . Луцьк: РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2004. 286 с.
11. Елисеєв О.П. Практикум по психологии личности. М.-СПб.: ПИТЕР, 2006. С. 431-433.
12. Ефимова Е.Е. Формирование конфликтной компетентности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2001. 189 с.
13. Жук О.С. Аналіз теорії й практики формування конфліктологічної культури у вищих навчальних закладах. Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2009. № 16. С. 34-37.
14. Зеркин Д.П. Основы конфликтологии: курс лекций. Ростов-н/Д.: «Феникс», 1998. 105 с.
15. Иванова О.А. Система подготовки педагога к взаимодействию в конфликтной образовательной среде: дис. ... д-ра пед. наук: спец: 13.00.08. Санкт-Петербург, 2004. 391 с.
16. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: учеб. пособ. Москва, 2004. С.141-154.
17. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Запоріжжя, 2008. 254 с.

18. Підбуцька Н.В. Педагогічні умови формування конфліктологічної культури майбутнього інженера - машинобудівника: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2008. 253 с.
19. Потапчук Є.М. Психопрофілактика міжособистісних конфліктів у сім'ях військовослужбовців Прикордонних військ : Автореф. дис.... канд. психолог. наук: 20.02.02. Академія Прикордонних військ України ім. Б.Хмельницького. Хмельницький, 1998. 17 с.
20. Психодіагностика толерантності личности; под. ред. Г.У.Солдатовой, Л.А.Шайгеровой. Москва: Смысл, 2008. С.60-64.
21. Райгородский Д.Я. Практическая психодіагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: Издательский дом „Бахрах”, 1998. 672 с.
22. Регнет Э. Конфликты в организациях. Формы, функции и способы преодоления. – Х.: Изд-во Института прикладной психологии "Гуманитарный Центр", 2005. – 341с.
23. Самсонова Н.В. Конфліктологічна культура спеціаліста і технологія її формування в системі вузовського освіти: монографія. Калининград : Изд-во Калининградского государственного университета, 2002. 329 с.
24. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). Київ: Миллениум. 2004. 521 с.
25. Торба Н.Г. Деякі аспекти попередження та профілактики педагогічних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах. Актуальні проблеми психології. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Випуск 9 / за ред. Максименка С.Д. Київ: ІВЦ Держкомстату України, 2009. С. 367-374.
26. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: Учеб. пособие. Москва, Изд-во Института Психотерапии. 2002. 339 с.

- 27.Філь С.С. Визначення, зміст та структура конфліктологічної компетентності студентів. Наукові записки НаУКМА. Том 123. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2011. С. 20-24.
- 28.Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта: Учеб. пособие. Москва, Санкт-Петербург, Н. Новгород: Питер, 2003. 276 с.
- 29.Щербакова О.И. Формирование и развитие понятия «конфликтологическая культура личности» Проблемы современного образования, 2010, № 2. Новые исследования в образовании. С. 78-83.
- 30.Ярычев Н.У. Конфликтологическая культура учителя: сущность, внутреннее строение и особенности развития. Москва: ALMA MATER, 2010. 180 с.
- 31.Van de Vliert, E. Conflict and Conflict Management. P.J.D.Drenth, H.Thierry, C.J. de Wolff (Eds.), Handbook of Work and Organizational Psychology: Hove, UK: Psychology Press. 1998. Vol.3 (2nd ed.). Pp. 351-376.

ПІСЛЯМОВА

Проведене теоретико-емпіричне дослідження було присвячено з'ясуванню різних взаємопов'язаних аспектів такого соціально-психологічного явища, як конфліктність майбутніх учителів. Важливим вихідним етапом було встановлення психологічної сутності поняття конфліктності, що відкриває шлях для оцінки значення цього явища для самого студента, для системи його взаємин, для проходження професіоналізації.

У роботі здійснено спробу дослідити конфліктність майбутніх учителів одночасно як їх особистісну властивість та як характеристику процесів їх спілкування і взаємин. Конфліктність особистості характеризується як потреба у пошуку конфліктних ситуацій, схильність до сприймання ситуації як конфліктної та до реалізації конфліктної поведінки. Конфліктність у контексті процесу спілкування позначається як готовність особистості до соціальної взаємодії у формі конфліктів, як частота участі людини у реальних конфліктах, як насиченість процесу спілкування конфліктогенами.

Конфліктність майбутніх учителів відзначається низкою особливостей, зумовлених як віком студентів, так і специфікою педагогічної професії. Студентам властивий підвищений рівень конфліктності, викликаний їх перебуванням у стані «кризи входження в дорослість» з притаманним для нього загостренням суперечностей розвитку і професіоналізації. Останні представлені мотиваційними (з приводу правильності вибору професії, зацікавленості нею), когнітивними (навчально-пізнавальна діяльність, структура знань), рольовими (засвоєння професійної ролі педагога) суперечностями.

Конфліктність і суперечності є тісно пов'язаними явищами психіки студента. Конфліктність розуміється нами як емоційний рівень усвідомлення суперечностей, а механізмом подолання останніх слугує конфлікт, що має

двоспрямований ефект, дозволяючи знижувати конфліктність та забезпечуючи професійний розвиток майбутніх учителів.

Відзначимо, що конфліктність тісно вплітається у процес становлення світоглядно-ціннісної системи студента, який є провідною лінією його особистісного розвитку. Цінності не лише регулюють та етично мотивують конфліктну поведінку, але й виступають типовим предметом конфліктів між студентами. Міжособистісний конфлікт серед студентів сприяє стабілізації їх світоглядно-ціннісної системи, створюючи унікальні умови для практики утвердження і відстоювання студентами своїх моральних цінностей у процесі групових дискусій, обговорень, суперечок. Це дозволяє формувати у майбутніх учителів гуманістичні цінності, прагнення до злагоди з товаришами і толерантність.

Морально-ціннісна спрямованість конфліктності майбутніх педагогів є важливим чинником їх професійного становлення, що сприяє формуванню у них здатності робити гуманістично орієнтовані вибори, виступати на захист духовних цінностей, відстоювати їх у конфліктних ситуаціях, вирішувати проблемні комунікативні ситуації, виходячи з принципів захисту інтересів дитини та забезпечення всебічних умов її розвитку, чітко розмежовувати випадки можливих компромісів і твердої непохитності та непримиренності.

Відзначимо важливу роль конфліктності у професійно-розумовому розвитку майбутніх учителів, зокрема у формуванні педагогічного мислення, яке передбачає осмислення педагогічної реальності за критеріями фахових цінностей. Конфліктні зіткнення, суперечки між студентами під час групових обговорень проблемних і неоднозначних педагогічних ситуацій навчають їх осмислювати явища у різних ракурсах, знаходити найкращі варіанти рішень, обґрунтовувати їх, уникати різноманітних помилок у своїх діях. Це дозволяє нам стверджувати, що провідним засобом формування педагогічного мислення слугують інтерактивні методи, побудовані на створенні навчальних ситуацій з притаманними для них інтелектуальним спілкуванням та співпрацею викладача і студентів, в яких поєднуються соціально-

психологічний та когнітивний конфлікти.

Дослідження конфліктності передбачало з'ясування особливостей конфліктної поведінки майбутніх учителів. Згідно принципу єдності психіки і поведінки, ми розглядаємо конфліктну поведінку як зовнішній прояв конфліктності особистостей, що беруть участь у зіткненні. Впливаючи на конфліктну поведінку студента, викладач отримує можливість регулювати не лише рівень конфліктності молодого людини, але й формувати низку важливих особистісних якостей.

Встановлено, що співвідношення стилів у репертуарі конфліктної поведінки студентів відзначається стійкою тенденцією (протягом десяти років), а також відносною незалежністю від отримуваного фаху. Важливо, що майже половина опитаних молодих людей під час конфлікту стійко зорієнтована на діалог (компроміс і співпрацю), що свідчить про їх хороше психічне здоров'я й достатню соціалізованість. Лише приблизно десята частина студентів послуговуються силовими прийомами, притаманними для суперництва.

З'ясовано вплив на вибір студентами стилю конфліктної поведінки таких психологічних чинників, як акцентуації особистості, стилі гумору, психологічний конструкт «Я-інші». Показано, що на стиль конфліктної поведінки студенток найбільш помітно впливають такі типи акцентуацій, як гіпертимія, ригідність, емотивність. Педантичність, тривожність, циклотимія, збудливість мають помірну силу впливу. Демонстративність, дистимія, екзальтованість практично не впливають. Деякі типи акцентуацій (ригідність, емотивність, педантичність, тривожність) сприяють вибору певного стилю конфліктної поведінки, а інші (гіпертимія, циклотимія, збудливість), навпаки, створюють психологічний бар'єр для вибору певних стилів.

Показано, що студенти з позитивними стилями гумору (гумор-самопідтримка, афіліативний гумор) більш зацікавлені у збереженні стосунків і схильні до діалогу з опонентом у конфлікті. Натомість студенти, яких мало цікавить збереження міжособистісних стосунків, частіше

послугуються агресивним гумором. У конфліктній поведінці гумор відіграє захисну для особистості функцію і використовується, якщо студент відчуває загрозу для себе з боку опонентів.

Студенти, у яких конструкт «Я-інші» має домінанту на собі, є найбільш поміркованими, раціональними у виборі стилів конфліктної поведінки. Спосіб реагування на конфлікт студентів з домінантою на інших є переважно емоційним, зумовленим страхом перед розривом стосунків, бажанням прихильності інших, їхнього емоційно позитивного ставлення, схвалення, заохочення тощо.

З'ясування важливих і унікальних позитивних функцій конфліктності, особливостей конфліктної поведінки та її чинників засвідчує необхідність роботи з посилення конструктивної спрямованості конфліктності. Це спонукало нас долучити до наукового апарату дослідження поняття конструктивної конфліктності майбутнього вчителя, яке ми розглядаємо чинником його конфліктологічної культури, що полягає у здатності спрямовувати будь-які прояви конфліктності (як власної, так і учнів) на отримання їх позитивних ефектів, як здатність посилювати, потенціювати позитивні функції конфліктів. Складниками конструктивної конфліктності студентів нами визначені гуманістична морально-ціннісна спрямованість, сформованість образу та аналізу міжособистісного конфлікту і комунікативно-мовленнєва гнучкість. У своїй сукупності ці складники забезпечують сприятливе проходження основних стадій конфліктної поведінки. Морально-ціннісна спрямованість дає можливість майбутнім учителям робити гуманістично орієнтовані вибори, виступати на захист духовних цінностей, відстоювати їх у конфліктних ситуаціях, вирішувати проблемні комунікативні ситуації виходячи з принципів захисту інтересів дитини та забезпечення всебічних умов її розвитку, чітко розмежовувати випадки можливих компромісів і твердої непохитності та непримиренності. Сформованість образу конфлікту призводить до адекватного і точного його сприймання та розуміння. Сформованість аналізу конфлікту визначає його

осмислення й планування шляхів його подолання. Комунікативно-мовленнєва гнучкість формує ефективний спосіб відреагування на конфлікт та поведінки у ньому.

Формування у майбутніх учителів конструктивної конфліктності є професійною значущим, оскільки конфліктні явища є типовими для педагогічної професії, а конструктивна конфліктність учителя слугує провідним чинником утримання освітнього процесу на стабільному позитивно-емоційному рівні, без якого неможливо забезпечити не лише різнобічний розвиток особистості учнів, але й зберегти їх здоров'я. Формування конструктивної конфліктності є багатокомпонентною діяльністю, яка становить собою систему психолого-методичних форм і засобів, націлених на бажані зміни в основних складових конструктивної конфліктності, а саме: у морально-ціннісній спрямованості (особистісна), у стані сформованості образу і аналізу конфлікту (когнітивна) та у стані сформованості когнітивно-мовленнєвої гнучкості (поведінкова). Метою формування виступає сформованість в особистісній, пізнавальній та поведінковій сферах психічної організації студентів комплексної здатності спрямовувати будь-які прояви конфліктності (як власної, так і учнів) на отримання їх позитивних ефектів.

Формування конструктивної конфліктності передбачає різноманітні форми і методи, зокрема свою ефективність показало впровадження освітнього проєкту «Школа конструктивної конфліктності» в якому реалізовано аналітичний, індивідуальний, проєктивно-варіативний, професійно-педагогічної спрямованості підходи, принципи єдності різних методів і форм, активності та самостійності студентів, наочності та чіткості, установки на зняття комунікативно-мовленнєвих бар'єрів, інтерактивності.

Методика формування конструктивної конфліктності передбачає єдність теоретичних і практичних навчальних занять з самостійною роботою й консультуванням студентів. Використано такі методи роботи зі студентами, як навчально-просвітницькі (лекційні навчальні заняття,

самостійна робота студентів), консультативні (проведення індивідуальних і групових консультацій як за ініціативою студентів, так і за тематичним планом), практично-тренінгові (методи творчих завдань, самодослідження і самодіагностики, інтерактивних завдань, тренінгових вправ, бесіди, обговорення, рольової гри, моделювання конфліктних ситуацій, методи математичної статистики, складання висновків).

Позитивними наслідками реалізації проєкту «Школа конструктивної конфліктності» стало подвоєння в експериментальній групі кількості студентів з високим рівнем та одночасне зменшення майже удвічі кількості студентів з низьким рівнем сформованості конструктивної конфліктності. Натомість у контрольній групі відбулись лиш мало помітні зміни стану сформованості всіх показників конструктивної конфліктності.

Отже, можна стверджувати, що освітній проєкт «Школа конструктивної конфліктності» є дієвою методикою формування конструктивної конфліктності у майбутніх педагогів, що дозволяє забезпечити їх комплексну здатність до спрямування будь-яких проявів конфліктності на отримання позитивних ефектів у професійно-педагогічній діяльності.

Широкий спектр явищ конфліктності й конфліктів заслуговують на своє подальше дослідження. У перспективі видається цікавим вивчення питань гендерних особливостей конфліктності студентів, динаміки конфліктності на різних етапах професіоналізації педагогів, проявів конструктивної конфліктності у діяльності педагога.

ДОДАТКИ

Додаток А. Приклади опису конфліктності у художній літературі

Додаток А.1. Г.Х.Андерсен «Що не зробить старий – все гаразд!» (фрагмент)

<https://svit-kazok.info>

Ну й матимеш ти стусанів від своєї жінки, коли повернешся додому! — сказали вони.- Ото буде репету!

— Поцілунок матиму, а не стусани! — відповів селянин.- Стара моя скаже: «Що не зробить старий — все гаразд!»

— Хочеш, об заклад поб’ємося? — запропонували англійці.- Бочку золотих! Сто фунтів в кожному золотому!

— І однієї-повної мірки золота досить! — сказав селянин,- а я можу поставити тільки повну мірку яблук та мене з старою в додачу, тільки це вже не буде повна мірка, а ще й з верхом!

— Ну-ну! — сказали ті і побилися об заклад.

Під’їхав віз корчмаря, на нього злізли англійці, зліз селянин, покладали яблука і поїхали просто до дідового дому.

— Добри вечір, стара!

Здоровенький був, старий!

— Ну, я обміняв!

— Та ти ж у мене на цьому розумієшся! — мовила стара і обняла старого, не звертаючи уваги ні на лантух, ні на незнайомих.

— Я поміняв коняку на корову!

— От добре! Тепер ми з молоком! — сказала стара.- Тепер ми матимемо до столу і молочний суп, і масло, і сир. Це чудова міна!

— Так то воно так, але корову я проміняв на вівцю.

— Та це ж, напевне, вже краще! — сказала стара.- Ти завжди все гаразд обміркуєш. У нас трави якраз для вівці вистачить. Тепер у нас буде овече молоко, овечий сир і вовняні панчохи, може навіть, і вовняні фуфайки. Ти таки розумний в мене чоловік.

Але вівцю я проміняв на гусака!

— Та це у нас в цьому році на свято буде смажений гусак? Старенький! Ти тільки про те й дбаєш, щоб мене потішити! Як це ти добре вигадав! Гусак ходитиме на прив’язі і ще як розжиріє до свята!

— Та гусака я проміняв на курку! — сказав старий.

— Курку!. Оце добре діло! — мовила стара.- Курка нанесе яєць, вилупляться курчата, у нас буде цілий пташник! Я завжди так цього бажала!

— А курку я проміняв на лантух гнилих яблук.

— Ну, за це вже я тебе поцілую! — сказала стара.- Спасибі, любий чоловічок! От послухай, що я розповім тобі. Коли ти поїхав, я надумала приготувати тобі добру страву — яечню з цибулею. Яйця в мене були, а

цибулі не було. От я пішла до жінки шкільного вчителя. Цибуля в неї є, я знаю, та вона ж скнара скнарою. Прошу я позичити. «Позичити? — питає вона.- Нічого в нашому саду, мовляв, не росте, навіть гнилого яблука нема — нічого я не можу позичити!» Ну, так тепер я можу позичити цілий десяток, та хоч увесь лантух! Ото буде сміху, старенький!

І вона поцілувала його в губи.

Це нам до вподоби,- мовили англійці.- Щоразу все гірше, а вона радіє — це варто грошей.

І вони відсипали мірку золотих старому за те, що йому дістались не стусани, а поцілунок.

Так, це вже без нагороди не лишиться, коли жінка вважає, що чоловік найрозумніший від усіх і все, що не зробить,- все гаразд.

Бачите, яка історія. Я чув її в дитинстві, а тепер і ти почув і знаєш: що не зробить старий — усе гаразд.

Додаток А.2. А.П.Чехов «Людина у футлярі» (фрагмент)

https://librebook.me/chelovek_v_futliare

Мій Беліков з зеленого став білим і точно заціпенів. Зупинився і дивиться на мене ...

- Дозвольте, що ж це таке? - запитав він. - Чи, може, мене обманює зір? Хіба викладачам гімназії і жінкам пристойно їздити на велосипеді?

- Що ж тут непристойного? - сказав я. - І нехай катаються собі на здоров'я.

- Та як же можна? - крикнув він, дивуючись моєму спокою. - Що ви говорите?!

... Коваленко сидів, надувшись, і мовчав. Беліков почекав трохи і продовжував тихо, сумним голосом:

- І ще я маю дещо сказати вам. Я давно служу, ви ж тільки ще починаєте службу, і я вважаю боргом, як старший товариш, застерегти вас. Ви катаєтесь на велосипеді, а ця забава зовсім непристойна для вихователя юнацтва.

- Чому ж? - запитав Коваленко басом.

- Та хіба тут треба ще пояснювати, Михайло Савич, хіба це не зрозуміло? Якщо вчитель їде на велосипеді, то що ж залишається учням? Їм залишається тільки ходити на головах! І раз це не дозволено циркулярно, то і не можна. Я вчора жахнувся! Коли я побачив вашу сестрицю, то у мене запаморочилось в очах. Жінка або дівчина на велосипеді - це жахливо!

- Що ж власне вам завгодно?

- Мені завгодно тільки одне - застерегти вас, Михайло Савич. Ви - людина молода, у вас попереду майбутнє, треба поводитись дуже, дуже обережно, ви ж так манкіруєте, ох, як манкіруєте! Ви ходите у вишиванці, постійно на вулиці з якимись книгами, а тепер ось ще велосипед. Про те, що

ви і ваша сестриця катається на велосипеді, дізнається директор, потім дійде до попечителя ... Що ж хорошого?

- Що я і сестра катаємося на велосипеді, нікому немає до цього діла! - сказав Коваленко і почервонів. - А хто буде втручатися в мої домашні і сімейні справи, того я пошлю до чортів собачих. Беліков зблід і підвівся.

- Якщо ви говорите зі мною таким тоном, то я не можу продовжувати, - сказав він. - І прошу вас ніколи так не висловлюватись у моїй присутності про начальників. Ви повинні з повагою ставитися до влади.

- А хіба я казав що погане про владу? - запитав Коваленко, дивлячись на нього зі злістю. - Будь ласка, дайте мені спокій. Я чесна людина і з таким паном, як ви, не бажаю розмовляти. Я не люблю фіскалів.

Беліков нервово заметушився і почав одягатися швидко, з виразом жаху на обличчі. Адже це перший раз в житті він чув такі грубощі.

- Можете говорити, що вам завгодно, - сказав він, виходячи з передпокою на сходовий майданчик. - Я повинен тільки попередити вас: можливо, нас чув хто-небудь, і, щоб не перекрутив нашої розмови і чогось не вийшло, я повинен буду доповісти пану директору зміст нашої розмови ... у головних рисах. Я зобов'язаний це зробити.

- Доповісти? Йди, доповідай! Коваленко схопив його ззаду за комір і штовхнув, і Беліков покотився донизу сходами, гримаючи своїми калошами.

**Додаток Б. Анкета «Діагностика суперечностей входження у професію»
(авторська розробка)**

Шановний добродію! Щоб покращити умови Вашого навчання, проводиться дана анкета. Оцініть, будь ласка, кожне нижченаведене твердження з погляду того, наскільки воно властиве особисто для Вас: зовсім не властиве (1 бал), властиве певною мірою (2 бали), властиве на середньому рівні (3 бали), проявляється досить сильно (4 бали), проявляється повною мірою (5 балів).

Питання анкети	Оцінка в балах
1. Маю сумніви в обранні професії	
2. Я обрав професію не ту, яку хотів, а ту, яка виявилась для мене доступною	
3. Жалкую, що навчаюсь у цьому ЗВО	
4. Мені не подобається навчатись	
5. Мої успіхи у навчанні значно нижчі за очікувані	
6. Мої зусилля у навчанні ніхто не помічає	
7. Почуваюсь недостатньо компетентним	
8. Хочу змінити професію (ЗВО)	
9. Мої професійні знання зростають не досить швидко	
10. Не знаю, як буду діяти на своєму робочому місці у майбутньому	
11. Моїх знань недостатньо, щоб вирішити складні ситуації у своїй професії	
12. Відчуваю, що багато професійних знань ще доведеться засвоїти	
13. Моїм професійним знанням не вистачає практичної перевірки	
14. Відчуваю, що мої знання складаються з фрагментів, які суперечать між собою	
15. Мої професійні знання нечіткі й розпливчасті	
16. Маючи такі знання, мені буде важко приймати правильні професійні рішення	
17. Не уявляю себе у ролі вчителя	
18. Вчитель має занадто багато обмежень у виборі своєї зовнішності	
19. Вчитель поводить за шаблоном, йому бракує творчості й свободи	
20. Моя зовнішність далека від вимог до професії вчителя	
21. Зарплатня вчителя занадто мала для мене	
22. Вчитель заслуговує набагато більшої поваги від навколишніх	

23. Наразі рано замислюватись, чи відповідаю я ролі вчителя	
24. Зміню свою зовнішність і поведінку, коли цього буде вимагати посада вчителя	

Дякуємо за співпрацю!

Додаток В. Психодіагностичні методики до розділу 3

Додаток В. 1. Методика визначення стилів поведінки у конфлікті Томаса-Кілмена

Прізвище _____

Вік _____ Стать _____ Група _____

Інструкція. Розгляньте кожне запитання і у спеціальному бланку позначте обрану відповідь А або Б.

Опитувальник

№ з/п	Варіант відповіді	Твердження
1.	А	Іноді я даю змогу іншим людям взяти на себе відповідальність за вирішення суперечливого питання.
	Б	Замість того, щоб обговорювати наші розходження у поглядах, я намагаюсь звернути увагу на те, з чим ми погоджуємося.
2.	А	Я намагаюсь знайти компромісне вирішення питання.
	Б	Я намагаюсь залагодити справу, враховуючи інтереси іншої людини та власні.
3.	А	Зазвичай я наполегливо намагаюся домогтися свого.
	Б	Я намагаюся заспокоїти іншу людину та, насамперед, зберегти наші стосунки.
4.	А	Я намагаюся знайти компромісне рішення.
	Б	Іноді я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини.
5.	А	Залагоджуючи суперечливу ситуацію, я весь час намагаюся знайти підтримку іншої людини.
	Б	Я намагаюся зробити все, щоб уникнути непотрібної напруженості.
6.	А	Я намагаюся уникнути неприємностей для себе.
	Б	Я намагаюся домогтися свого.
7.	А	Я намагаюся відкласти вирішення суперечливого питання, щоб потім розв'язати його остаточно.
	Б	Я вважаю можливим у чомусь поступитися, щоб домогтися іншого.
8.	А	Зазвичай я наполегливо намагаюся домогтися свого.
	Б	Насамперед, я намагаюся чітко визначити те, з чого складаються усі порушені інтереси й питання.
9.	А	Гадаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь суперечності.
	Б	Я докладаю зусиль, щоб домогтися свого.
10.	А	Я твердо намагаюся досягти свого.

	Б	Я намагаюсь знайти компромісне вирішення питання.
11.	А	Насамперед, я намагаюсь чітко визначити те, з чого складаються усі порушені інтереси й питання
	Б	Я намагаюся заспокоїти свого опонента і насамперед зберегти наші стосунки
12.	А	Здебільшого я уникаю займати ту позицію, яка може викликати суперечності.
	Б	Я даю змогу співрозмовнику в чомусь не змінювати своєї думки, якщо він також піде мені назустріч
13.	А	Я пропоную варіант взаємовигідного розв'язку суперечливого питання.
	Б	Я наполягаю на тому, щоб усе було зроблено по-моєму.
14.	А	Я ознайомлюю іншу людину зі своєю точкою зору та цікавлюся її поглядами.
	Б	Я намагаюсь продемонструвати іншій людині логіку та переваги моєї точки зору.
15.	А	Я намагаюсь заспокоїти іншу людину та, насамперед, зберегти наші стосунки.
	Б	Я намагаюсь зробити все необхідне, щоб уникнути напруження.
16.	А	Я намагаюсь не вразити почуття іншої людини.
	Б	Я намагаюсь переконати опонента у перевагах моєї позиції.
17.	А	Зазвичай, я наполегливо намагаюсь домогтися свого.
	Б	Я намагаюсь зробити все, щоб уникнути марної напруженості.
18.	А	Якщо це зробить партнера щасливим, я дам йому можливість наполягати на своєму.
	Б	Я даю змогу співрозмовнику в чомусь не змінювати своєї думки, якщо він також піде мені назустріч.
19.	А	Насамперед, я намагаюсь чітко визначити те, з чого складаються всі порушені інтереси та суперечливі питання.
	Б	Я намагаюсь відкласти вирішення суперечливого питання, щоб потім розв'язати його остаточно.
20.	А	Я намагаюсь негайно подолати наші суперечності.
	Б	Я намагаюсь найкраще поєднати здобутки та втрати для нас обох.
21.	А	На переговорах я намагаюсь бути уважним до побажань співрозмовника.
	Б	Я завжди схильюсь до прямого обговорення проблеми.
22.	А	Я намагаюсь знайти "серединну" позицію між моїми поглядами та переконаннями іншої людини.
	Б	Я відстоюю свої бажання.
23.	А	Як правило, я турбуюся про те, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

	Б	Іноді я надаю змогу іншим людям взяти на себе відповідальність за вирішення суперечливого питання.
24.	А	Якщо позиція іншої людини здається їй надзвичайно важливою, я намагатимусь піти назустріч таким побажанням.
	Б	Я намагаюсь переконати партнера дійти компромісу.
25.	А	Я намагаюсь показати іншій людині логіку та переваги моїх поглядів.
	Б	На переговорах я намагаюсь бути уважним до побажань співрозмовника.
26.	А	Я пропоную "серединний" варіант позиції.
	Б	Я майже завжди турбуюся про те, щоб задовольнити побажання кожного з нас.
27.	А	Здебільшого я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечності.
	Б	Якщо це зробить мого партнера щасливим, я дам йому можливість наполягати на своєму
28.	А	Зазвичай я наполегливо намагаюсь домогтися свого.
	Б	Залагоджуючи суперечливу ситуацію, я зазвичай намагаюсь знайти підтримку іншої людини.
29.	А	Я пропоную "серединний" варіант позиції.
	Б	Гадаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності.
30.	А	Я намагаюсь не вразити почуттів іншої людини.
	Б	Я завжди займаю таку позицію в спірному питанні, щоб ми разом з іншими зацікавленими людьми могли домогтися успіху.

Бланк заповнення відповідей

№ з/п	Боротьба	Співробітництво	Компроміс	Відхід від конфлікту	Поступливість
1.				А	Б
2.		Б	А		
3.	А				Б
4.			А		Б
5.		А		Б	
6.	Б			А	
7.			Б	А	
8.	А	Б			
9.	Б			А	
10.	А		Б		
11.		А			Б
12.			Б	А	
13.	Б		А		

14.	Б	А			
15.				Б	А
16.	Б				А
17.	А			Б	
18.			Б		А
19.		А		Б	
20.		А	Б		
21.		Б			А
22.	Б		А		
23.		А		Б	
24.			Б		А
25.	А				Б
26.		Б	А		
27.				А	Б
28.	А	Б			
29.			А	Б	
30.		Б			А
Σ					

Обробка результатів та їх інтерпретація

Знайти суму відзначених респондентом відповідей у кожній з колонок бланка відповідей.

Характеристика кожного з п'яти типів поведінки.

Відхід від конфлікту або намагання його не помітити – це такий тип поведінки, коли у конфлікті мінімально враховуються як власні інтереси, так і опонента. За такого типу поведінки на проблему просто не звертають уваги, вважають, що вона зникне сама по собі. Суть такої поведінки чудово відображають відомі приказки: "Не буди лихо, доки воно тихе", "Не чіпай, бо зламається" та ін. Відтак жодна зі сторін нічого не отримує, а результат поведінки описується формулою "поразка – поразка" (власна поразка – поразка опонента).

Боротьба, або "конкуренція" – тип поведінки, за якого у конфлікті максимально враховуються і задовольняються власні інтереси та мінімально – інтереси опонента. Зміст такої поведінки можна охарактеризувати за допомогою приказок: "Сильний завжди правий", "Переможців не судять", а результат поведінки описати формулою "перемога–поразка" (власна перемога – поразка опонента).

Поступливість, іншими словами, жертовність – тип поведінки, орієнтований на мінімальне врахування в конфлікті власних інтересів і максимальне задоволення інтересів опонента. Зміст такої поведінки відображають відомі приказки: "Убий ворога своєю добротою", "Підстав щоку", "Мир за будь-яку ціну", а результат поведінки визначає формула "поразка–перемога" (власна поразка–перемога опонента).

Компроміс або зговірливість – тип поведінки, який забезпечує часткове задоволення у конфлікті власних інтересів й інтересів опонента, що досягається за такої умови: "Я поступлюся тобі в чомусь, а ти мені – в іншому". Зміст такої поведінки втілений у приказках: "Краще півхлібини, ніж нічого", "Поганий мир ліпший за добру сварку", а результат поведінки описується формулою "поразка – поразка" (частково власна поразка – частково поразка опонента), бо повністю не задовольняються інтереси жодного з опонентів.

Співробітництво (співпраця, колаборація) – тип поведінки, який забезпечує максимальне задоволення у конфлікті власних інтересів та інтересів опонента. Зміст такої поведінки описують приказки: "Одна голова добре, а дві ліпше", "Те, що добре для вас, те добре і для мене", а результат поведінки визначає формула "перемога–перемога" (власна перемога – перемога опонента).

Додаток В.2. Опитувальник «Моя поведінка у конфлікті» (авторська розробка)

Інструкція. У роботі над самовдосконаленням майбутньому вчителю важливо знати свої особливості, для чого призначений цей опитувальник. Потрібно оцінити, наскільки кожне твердження є справедливим для Вас за допомогою 3-х бальної шкали: 1 – не погоджуюсь, 2 – іноді так, іноді - ні, 3 – погоджуюсь.

Текст опитувальника

1. Під час конфлікту я не схильний поступатись
2. Якщо ми і посварились, то в результаті важливо помиритись
3. Мене сильно дратують погані манери моїх знайомих
4. Якщо суперник поступається, то і я відповім тим же
5. Немає потреби вислуховувати опонента, він завжди буде захищати лише себе
6. Конфлікт так мене обурює, що мені вдається отямитись лише згодом
7. У мене часто трапляються несерйозні конфлікти, які швидко згасають
8. Моє обурення спадає, якщо суперник є дуже агресивним і непоступливим
9. Я припиню конфлікт тільки тоді, коли отримаю потрібне мені
10. Обміркувавши конфлікт, вважаю за краще прислухатись до суперника
11. Мене вважають запальним (ою) і конфліктним (ою)
12. Моє обурення зростає, якщо суперник є агресивним і непоступливим
13. Волю відкрито і голосно заявляти про свої інтереси
14. Стояти на своєму не завжди є розумним
15. Обурююсь навіть з дрібниць, але швидко заспокоююсь
16. Якщо суперник не поступається, то і я піду до кінця
17. Варто повною мірою висловити супернику своє обурення
18. Швидко спалахую, якщо щось мене не влаштовує, але згодом охороняю
19. Несерйозні конфлікти, що трапляються час від часу, мені подобаються

20. Чим менше суперник наполягає на своєму, тим більше я схильний йти йому назустріч

Ключ

Типи поведінки	Номери тверджень
Безкомпромісний.	1, 5, 9, 13, 17
Поміркований	2, 6, 10, 14, 18
Циклічний.	3, 7, 11, 15, 19
Залежний.	4, 8, 12, 16, 20

Дякуємо за участь!

Додаток В.3. Бланк опитування за методикою Шмішека «Акцентуації особистості»

Вік _____ Стать _____ Спеціальність _____

№ зп	Відповідь + -	+	-	№ зп	Відповідь + -	+	-	№ зп	Відповідь + -	+	-
	<i>Заповнює респондент</i>	<i>Заповнює психолог</i>			<i>Заповнює респондент</i>	<i>Заповнює психолог</i>			<i>Заповнює респондент</i>	<i>Заповнює психолог</i>	
1.		Н		31.			С	61.		П	
2.		З		32.		Е		62.		Ц	
3.		Л		33.		Н		63.		Д	
4.		П		34.		З		64.		В	
5.			Т	35.		Л		65.			С
6.		Ц		36.			П	66.		Д	
7.		Д		37.		З		67.		Н	
8.		В		38.		Т		68.		З	
9.		С		39.		П		69.		Л	
10.		Е		40.		Ц		70.		П	
11.		Н		41.		Д		71.		Т	
12.			З	42.		В		72.		Ц	
13.		Л		43.		С		73.		Д	
14.		П		44.		Д		74.		В	
15.		З		45.		Н		75.		С	
16.		Т		46.			З	76.		Е	

Додаток Д. Психодіагностичні методики до розділу 5

Додаток Д.1. Анкета «Мої цінності у конфлікті» (авторська розробка)

Інструкція. У таблиці подано твердження, які описують позиції людини у ситуації конфлікту з іншими. Визначте, наскільки ці твердження справедливі щодо Вас особисто. До кожного з 12 тверджень висловіть свою згоду чи незгоду, проставивши відмітку у відповідній клітинці.

Правила поведінки	Так	Ні
1. моя позиція завжди є правильною		
2. якби я був не правий, то не починав би конфлікт		
3. суперників можна не поважати		
4. відстояти свої інтереси на шкоду супернику		
5. суперника можна ображати		
6. у конфлікті відповідальною є лиш одна зі сторін		
7. у конфлікті завжди є винний		
8. я розумію суперника, а він мене не розуміє		
9. потрібно ігнорувати інтереси суперника		
10. порушу норми поведінки, якщо їх порушує суперник		
11. порушу норми поведінки заради захисту своїх інтересів		
12. переживання суперника мене не хвилюють		

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!

Додаток Д.2. Опитувальник «Визначення схильності до девіантної поведінки» (А.Н.Орел): шкала схильності до подолання норм і правил

Інструкція до тесту. Перед вами ряд тверджень, які стосуються деяких сторін вашого життя, характеру, звичок. Прочитайте перше твердження і з'ясуйте чи вірне дане твердження щодо вас. Якщо Ви погоджуєтесь із твердженням, то у бланку відповідей проти твердження у колонці «так» поставте хрестик. Якщо не погоджуєтесь, то поставте хрестик у колонці «ні».

Якщо Вам важко відповісти, то постарайтесь обрати варіант відповіді, який все-таки більше відповідає Вашій думці. Таким чином відповідайте на всі пункти опитувальника. Пам'ятайте, що ви висловлюєте власну думку про себе в даний момент. Тут не може бути «поганих» чи «хороших» відповідей. Довго не обдумуйте відповідей, важлива ваша перша реакція на зміст тверджень. **Дякуємо за участь!**

Бланки опитування

Чоловічий варіант

Твердження	Так	Ні
1. Я віддаю перевагу одягу неяскравих, приглушених тонів.		

2. Я ціную в людях обережність і обачність.		
3. Лише слабкі й боягузливі люди виконують усі правила і закони.		
4. Деякі правила і заборони можна відкинути, якщо відчуваєш сильний статевий потяг.		
5. Мають рацію люди, які в житті слідуєть прислів'ю «Якщо не можна, але дуже хочеться, то можна».		
6. Якщо б я народився в давні часи, то став би шляхетним розбійником.		
7. Одяг повинен з першого погляду вирізняти людину серед інших у натовпі.		
8. Під час мандрівок і поїздок я люблю відхилятися від будь-яких маршрутів.		
9. Коли я читаю детектив, мені часто хочеться, щоб злочинець врятувався від переслідування.		
10.Я прагну уникати у розмовах виразів, які можуть засмутити навколишніх.		
11.Щоб отримати задоволення, потрібно порушити деякі правила і заборони.		
12.Мене дратує, коли дівчата палять.		
13.Мені подобаються компанії, де всі жартують наді мною.		
14.Люди справедливо обурюються, коли дізнаються, що злочинець залишився не покараний.		
15.Наївні люди самі заслуговують на те, щоб їх обдурювали.		
16.Я би спробував одурманюючу речовину, якби твердо знав, що це не зашкодить моєму здоров'ю і не спричинить покарання.		
17.Будь-який бруд мене лякає або викликає сильну огиду.		

Жіночий варіант

Твердження	Так	Ні
1. Я прагну в одязі наслідувати найсучаснішу моду або навіть випереджати її.		
2. Мені подобається, коли мій одяг і зовнішність дратує людей старшого покоління.		
3. Лише боягузливі люди виконують усі правила і закони.		
4. Деякі правила і заборони можна відкинути, якщо чогось сильно хочеш.		
5. Мають рацію люди, які в житті слідуєть прислів'ю		

«Якщо не можна, але дуже хочеться, то можна».		
6. Якщо б я народилась у давні часи, то стала би шляхетною розбійницею.		
7. Одяг повинен з першого погляду вирізняти людину серед інших у натовпі.		
8. Мені би сподобалась професія дресирувальника хижих звірів.		
9. Буває, що я з інтересом слухаю непристойний, але смішний анекдот.		
10. Я часто засмучуюсь через дрібниці.		
11. Мені подобається бувати в компаніях, де в міру випивають і веселяться.		
12. Мені подобається стан, який настає, коли вип'єш в міру і в хорошій компанії.		
13. Секс повинен займати в житті молоді одне з головних місць.		
14. Буває, що мені доводиться приховувати від дорослих деякі свої вчинки.		
15. Коли я стою на місці, то мене іноді так і кортить скочити вниз.		
16. Коли я злюсь, то мені хочеться голосно облаяти винуватця моїх неприємностей.		

Ключ.*Чоловічий варіант*

1 (ні), 10 (ні), 11 (так), 22 (так), 34 (так), 41 (так), 44 (так), 50 (так), 53 (так), 55 (ні), 59 (так), 61 (ні), 80 (так), 86 (ні), 88 (так), 91 (так), 93 (ні).

Оцінка результатів: 0-5 – низький, 6-11 середній 12-17 високий рівень схильності до порушення норм і правил:

Жіночий варіант

1 (так), 10 (ні), 11 (так), 22 (так), 34 (так), 41 (так), 44 (так), 50 (так), 53 (так), 55 (так), 59 (так), 61 (так), 80 (так), 86 (ні), 91 (так), 93 (ні).

Оцінка результатів: 0-4 – низький, 5-10 середній 11-16 високий рівень схильності до порушення норм і правил.

Додаток Д.3. Анкета «Моє уявлення про конфлікт» (авторська розробка)

Інструкція. Шановні студенти! Вам пропонується ряд тверджень. Розгляньте кожне з них і висловіть ступінь своєї згоди з ними за 4-х бальною шкалою: 0 – не згоден, 1 – рідко, 2 – майже завжди, 3 – завжди так. Прагніть відповідати відверто на кожне питання.

Дякуємо Вам за участь у дослідженні!

Твердження анкети	Моя оцінка
1. Конфлікт – це можливість:	
а) Чітко виразити і відстояти свою позицію	
б) Дати відсіч, перемогти супротивника	
2. За конфлікт відповідають	
а) обидві сторони	
б) одна зі сторін	
3. Якою є умова успішного завершення конфлікту	
а) Наполеглива, впевнена, якщо потрібно і агресивна, поведінка	
б) Зважений пошук виходу спільно обома сторонами	
4. Під час конфлікту норми поведінки	
а) Можна порушувати, особливо якщо це робить одна зі сторін	
б) Обов'язково дотримуватись норм культури поведінки	
5. Чим має завершуватись конфлікт	
а) Хтось переможе, а хтось буде покараний	
б) Вдосконалення взаємин, задоволення інтересів обох сторін	
6. Люди конфліктують	
а) у боротьбі за привілеї	
б) бо наштотвхуються на нерозуміння і несприйняття	
7. Люди конфліктують	
а) з поважних причин	
б) через неспроможність стримати агресію і ворожість	
8. Якщо мене принижує мій супротивник у конфлікті, то я	
а) відповім тим же	
б) намагатимусь змінити його ставлення, шукатиму «залізні» аргументи на свою користь	
9. Я вважаю, що	
а) конфлікти слід виключити зі свого життя	
б) конфліктів неможливо уникнути	
10. Якщо батьки учнів конфліктують з учителями, то	
а) вони просто нестримані і не вміють нормально спілкуватись	
б) існують реальні проблеми у роботі вчителя	

Ключ:

рівень сформованості образу конфлікту визначаємо за сумою балів, набраних за твердження 1а 2а 3б 4б 5б 6б 7а 8б 9б 10б

0-3 – низький рівень
4-6 – середній рівень
7-10 – високий рівень

Додаток Д.4. Вивчення здатності до самоуправління у спілкуванні

Призначення: Методика призначена для визначення мобільності, адаптивності в різних ситуаціях спілкування.

Інструкція: Нижче наведено твердження, що стосуються різних ситуацій в спілкуванні. Всі твердження різні, за змістом не збігаються, тому уважно прочитайте кожне з них, перш ніж відповідати. Якщо Ви вважаєте твердження справедливим що себе, поставте букву «в» поруч з відповідним номером твердження. Важливо, щоб ви відповідали щиро і чесно.

Опитувальник

1. Я вважаю, що імітувати поведінку інших людей важко.
2. В моїй поведінці найчастіше відбивається все те, що я думаю і в чому я переконаний насправді.
3. На вечірках, у різних компаніях я не намагаюся робити або говорити те, що приємно іншим.
4. Я можу захищати тільки ті ідеї, в які сам вірю.
5. Я можу виголошувати промови експромтом навіть на ті теми, за якими не маю майже жодної інформації.
6. Я вважаю, що вмю проявляти себе так, щоб справити враження на людей або розважити їх.
7. Якщо я не впевнений, як слід поводитися в певній ситуації, починаю орієнтуватися на поведінку інших людей.
8. Можливо, з мене вийшов би непоганий актор.
9. Я рідко потребую порад друзів щодо вибору книг, музики або фільмів.
10. Іноді здається, що я переживаю глибші емоції, ніж це є насправді.
11. Я сміюся над комедією більше, коли дивлюся її разом з іншими, ніж коли дивлюся її насамоті.
12. У групі людей я рідко є центром уваги.
13. У різних ситуаціях з різними людьми я поведжуся абсолютно по-різному.
14. Мені не дуже легко домогтися того, щоб інші відчули до мене симпатію.
15. Навіть якщо я не в гуморі, часто роблю вигляд, що приємно проводжу час.
16. Я не завжди такий насправді, яким здаюся.
17. Я не стану спеціально висловлювати думку чи змінювати поведінку, коли мені хочеться комусь сподобатися чи домогтися прихильності.
18. Я вважаюся людиною, що здатна розважити.

19. Щоб сподобатися, налагодити відносини з людьми, я намагаюся насамперед робити саме те, чого від мене очікують.
20. Я ніколи не був особливо успішним, якщо грав з іншими в ігри, що вимагають кмітливості або імпровізованих дій.
21. Я відчуваю труднощі, коли намагаюся змінювати свою поведінку так, щоб вона відповідала поглядам різних людей і ситуацій.
22. Під час вечірок я надаю іншим можливість жартувати і розповідати історії.
23. У компаніях я почуваюсь трохи ніяково і не можу розкритись повною мірою.
24. Якщо це буде потрібно для якоїсь благородної справи, я можу будь-кому, дивлячись прямо у вічі, сказати неправду і при цьому зберігати байдужий вираз обличчя.
25. Я можу зробити так, щоб довколишні були зі мною доброзичливими, навіть якщо ці люди мені не подобаються.

Обробка та інтерпретація результатів

Підраховуються всі збіги зі словами «справедливо» і «несправедливо» відповідно до ключа:

Справедливо – до тверджень: 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 24, 25.

Несправедливо - до тверджень: 1, 2, 3, 4, 9, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 23.

Всі бали додаються.

Менше 8 балів - стабільна модель спілкування, деяка ригідність.

8-17 балів - потреба бути в спілкуванні самим собою, проявляти залежно від ситуації спрямованість на партнера, схильність до партнерства в спілкуванні.

17-25 балів - мобільність у спілкуванні, вміння підлаштовуватися до поведінки партнера, готовність до діалогу, здатність змінювати стиль спілкування залежно від ситуації.

Додаток Д.5. Субтест на основі LАВ (Language Aptitude Battery)

П.Пімслера, тесту Д.Векслера.

Час проведення – 15-20 хвилин.

Частина 1. До десяти слів досліджуваній обирає і підкреслює найближчий синонім зі словесного ряду. Кожна правильна відповідь оцінюється 1 балом.

Інструкція: До поданих слів кожного ряду виберіть і підкресліть найближчий синонім (зі слів у дужках).

1. Імітація (асиміляція, уподібнення, наслідування, адаптація).
2. Конкретизувати (аргументувати, деталізувати, ототожнювати, уточнювати).
3. Ідентичний (рівний, однаковий, близький, подібний).
4. Аргументувати (доводити, пояснювати, уточнювати, обґрунтовувати).

5. Дискусія (обговорення, суперечка, диспут, діалог).
6. Говорити (прорікати, лаяти, бормотати, сокотати, мовити).
7. Зблідлий (жовтий, жовтковий, пожовклий, змарнілий).
8. Доброчесність (чеснота, цнотливість, відвертість, добропорядність).
9. Порада (пропозиція, думка, рекомендація, ініціатива).
10. Книга (блокнот, підручник, манускрипт, альбом, том).

Ключ: наслідування, уточнювати, однаковий, обґрунтовувати, обговорення, мовити, змарнілий, добропорядність, рекомендація, том.

Частина 2. Складається із завдання дати визначення певним словам.

Інструкція. Перед вами набір слів, яким потрібно дати визначення (пояснити, що це таке) українською мовою. Якщо, на вашу думку, слово багатозначне, дайте кілька визначень.

Розвиватися – Комунікбельний –... Переконувати –... Мікроскоп – ...

Прибуток –

Критерії оцінювання визначень є наступними: 2 бали ставиться за:

- близький синонім;
- вказівку на основний вид використання даного слова;
- одну чи кілька ключових ознак;
- вказівку на загальний клас, до якого належить слово;
- правильне методичне використання слова;
- основну ознаку дії чи причинного зв'язку;
- коли поняття характеризується за двома і більше вищезгаданими пунктами.

1 бал ставиться за:

- характеристику поняття лише за одним вищезгаданим пунктом;
- менш близький синонім;
- недеталізовану вказівку на використання слова;
- правильні, але малосуттєві властивості;
- через приклад, але без пояснення поняття.

0 балів за:

- очевидно неправильна відповідь;
- вербалізм;
- дуже тривіальну і бідну відповідь.

Субтест. Чуття мови

Виявляє здатність досліджуваного відчувати, які саме слова найбільше підходять до контексту, ситуації.

Час проведення - 10-15 хвилин.

Стимульний матеріал: текст, в якому пропущено слова. Завдання полягає в тому, щоб заповнити пропуски.

Інструкція: Перед вами текст, у якому пропущено деякі слова. Спробуйте здогадатися, які це слова, і заповніть пропуски (українською мовою).

Текст

Поля починаються за Мокрою долиною і 1)... на північ аж до лісу. Майже 2)..... їх перерізає розлогий яр, по самому 3).... якого колись 4).....річка, котра не так давно 5).....до струмка. Навпроти села яр перегороджений трьома греблями, й тепер там три 6).....: два невеликі і один величезний – на півкілометра. Недавно тут почали розводити рибу. На греблях 7).... верби, схили яру 8)....травою, і бур'янами, які 9)..... цвітуть по весні, а з середини літа 10)..... білий пух. Над бур'янами шугають ластівки і 11).....на льоту комашню. По той бік яру поля 12)..... жовтіють аж ген до лісосмуги, а по цей гречка доцвітає. Посеред гречки асфальтова 13)....., яка 14)до траси. Вона 15).....і ще не має ані вибоїн, ані здутлостей, і асфальт блищить чистою річкою.

Ключ до субтесту:

1. тягнуться, простягаються (1), пролягають, продовжуються (0.5)...
2. посередині, навпіл (1), повністю, одразу (0.5)...
3. дну, руслу (1), краю (0)...
4. текла, протікала (1), була (0.5) ...
5. всохла, висохла, зміліла, пересохла (1), зменшилась, звузилась (0.5), приєдналась (0)...
6. ставки (1), озера (0.5), яри (0)...
7. ростуть (1), схилилися, нависають, висаджено, хиляться (0.5)...
8. вкриті, покриті, встелені, поросли, заросли (1)
9. буйно, рясно, пишно (1), завжди, гарно, сильно, розкішно (0.5)...
10. пускають, випускають (1), з'являється, летить, кружляє, розкидають (0.5), перетворюються, опадає (0) ...
11. ловлять, хапають (1), поїдають, їдять, лапають (0.5)...
12. пшениці (1), вівса, ячменю (0.5), колоски, яскраво (0)...
13. дорога, доріжка (1)...
14. веде, прямує (1), простягається, виходить, прилягає, тягнеться, іде (0.5), під'єднана ...
15. новенька, нова...(1), щойно збудована, тільки-но заасфальтована, рівна (0.5)...

Підрахунок результатів. Максимальна кількість балів –15 балів.

- 1 бал дається тоді, коли вставлене слово;
- відповідає ключу (слово-синонім або дуже близьке за значенням).
- 0.5 бала:
- далекий синонім або дещо подібне слово, яке повністю підходить до контексту і не змінює зміст речення.
- 0 балів:
- слово зовсім не підходить до контексту і змінює зміст речення.

Додаток Е. Приклади описів конфліктів, наданих студентами

1.Протягом п'ятирічного навчання на денному відділення історичного факультету були різні життєві ситуації, в тому числі конфліктні.

Я вважаю що життєва дорога кожної людини - це конфлікт світоглядів, особистих протистоянь.

Психологія як наука вивчає різні типи конфліктів. Ми часто навіть у повсякденному житті використовуємо слова: конфлікт, конфліктна ситуація, конфліктна людина і таке інше. Пригадуючи навчання у вузі на думку приходять різні життєві ситуації. Проаналізувавши їх, розумієш, що в деяких з них слід було чинити не так, інакше.

Про одну з таких ситуацій, яку я вважаю конфліктною. Вступивши на 1 курс, я оселилась у гуртожитку. Моєю сусідкою по кімнаті була студентка також 1-го курсу історичного факультету. Як виявилось пізніше, ми навіть опинилися з нею в одній академічній групі. Все, здавалось, було на нашу користь - вчилися на одному курсі, в одній академічній групі, жили разом. Як це зазвичай буває у студентів-першокурсників, почали товаришувати по двоє, по троє. Проте через певний час я познайомилась з іншими однокурсниками, Людина я комунікативна і тому ніколи не виникало проблем у плані знайомства, налагодження відносин і таке інше. Коло моїх знайомих за декілька днів навчання збільшилося, і тому я почала спілкуватися не тільки з сусідкою по кімнаті. На відміну від мене, вона не заводила нових знайомств, тому фактично її спілкування обмежувалося лише зі мною.

Через певний час, наші відносини дещо погіршились. Під час дівочих посиденьок, що відбувались зазвичай у нашій кімнаті і супроводжувались довготривалими розмовами, вона все частіше вступала у дискусію і займала протилежну моїй позицію. Звісно, мати власну думку, погляд – це позитивне явище, проте, в даному випадку спостерігалось інше. Дискусії перетворювались на самотійні суперечки, а потім на гризню, взаємні звинувачення один одного і насамкінець відбувся розрив спілкування, оскільки далі психологічно неможливо було спілкуватися.

Отак і сталося, що проживаючи в одній кімнаті, постійно зустрічаючись поглядами, ми не спілкувались. Під час взаємного мовчання у нас формувалася образ одна одної як ворога. Конфлікт поступово переходив в агресивну фазу. Почалися підозри щодо злих намірів одна одної. Я підозрювала її, вона підозрювала мене. Ситуація дійшла до тієї межі, що навмисно не хотілося поділитися інформацією щодо навчання, спостерігались прояви обману, підлості, підступності. Через певний проміжок часу агресивна фаза перейшла у відкрите протистояння. Зрозуміло було, що далі так тривати не може, тому почалось фактичне виживання з кімнати: «Я зроблю все, щоб тобі жилося тут погано!».

Завершилось тим, що я переселилась в іншу кімнату. Звичайно, це не вирішило повністю конфлікту, ми зустрічались на заняттях, в гуртожитку, в бібліотеках. Лише через рік відновилося наше спілкування.

Фактично ми не можемо прожити життя не конфлікуючи. Проте ми, як суспільні істоти, маємо вирішувати конфліктні ситуації раціонально. На сьогодні, аналізуючи цю конфліктну ситуацію, впевнена, що її можна було уникнути.

2. Перед парою з історії куратор представив групі нову студентку Ліду.

«Лідія, - сказав куратор, у перекладі з грецької «блискуча». Прізвище в Ліди теж особливо звучить – Новенька. Усе інше Ліда про себе розповість сама, мою ж інформацію візьміть до відома й очікуйте від Ліди блиску, радуйтеся її творчим здібностям у майбутньому».

Куратор вийшов із групи, а викладач історії Костянтин Миколайович запропонував Ліді зайняти комфортне для неї робоче місце. Ліда не довго думала, пішла до столу біля вікна і сіла поруч з Юрою. Стас із «гальорки» тихо присвиснув у відповідь на її рішення, на що група дружно розреготалась. Історик жестом приглушив бурхливу реакцію і почав заняття.

Після пар Ліда розповіла про себе, про причини переходу в інший вуз, у зв'язку з новим призначенням тата. Діти військових мужніють разом з ними.

Гучна зухвала група замовкла. А Ліда продовжувала розповідати про цікаві олімпіади, веселі КВК у її попередньому вузі. «Скажи, тобі наша група із першого погляду сподобалась?» – запитав її Стас.

«Серед нових співгрупників я відразу шукала схожих на попередніх друзів, тих, що розуміють мене і приймають. Схожість навіть одного з чужих допомагає симпатизувати всім іншим», – відповіла Ліда.

«І цей «схожий» допомагає тобі вибрати місце в новій групі?» – запитала Катя. «Так», – просто відповіла Ліда.

На наступний день Ліда отримала записку: «Бомжихо, твоя гра в новизну з Юрою може для тебе закінчитися погано, з далеко несхожим дотепер кінцем. Радимо на наступному занятті пересісти, здійснити посадку на третій ряд, до стінки». Записка була без підпису.

Ліда прочитала її і передала Юрі. Група заворушилася. Реакція Юри була миттєвою: він різко скочив з місця, вихром ввірвався в «густо населену» частину групи і різко схопив за руку Машу: «Чуєш, зараз же вибачся перед Лідою. Вона наш гість. Зрозуміла?» «Хамло», – сказала Маша. – Уже переметнувся до нової красуні».

Викладач вивів з аудиторії Юру з Машею, і відвів до куратора.

Куратор уважно подивився на агресивно налаштованих студентів і голосно запитав: «Юра, скажи мені, у якому місці зосередилася зараз Ваша злість?»

«У мене немає злості», – відповів Юра. – У мене біль. Злість конкретизується у хребті, а біль поселяється у серці і трясє душу. Біль за себе і за інших».

«Машо ти вмієш завдавати болю іншим? – запитав куратор. – Сідайте дорого, за стіл і напишіть про те, що сказати вам соромно».

3. На парі в студентки А. зник із сумки мобільний телефон. Звичайно, в такій ситуації ніхто нічого не бачив і винного не знайшли. Інша студентка О. запропонувала свою допомогу у пошуках мобільного. Через знайомого О. знаходять мобільний в магазині на вітрині. І якщо А. хоче повернути собі викрадене, то має його купити.

О. пояснила ситуацію А. Остання звинуватила (несправедливо) О. у крадіжці і зароблянні на цьому коштів. О. образилась і взагалі відмовилась допомагати. Згодом, як ні в чому не було, А. пропонує О. піти разом в магазин і викупити побілку. О. відмовляє.

На мою думку, конфлікт полягає в тому що О. хотіла щиро допомогти, але тим самим викликала недовіру і підозри з боку А. О. допомагає, а А. звинувачує її. В кінцевому рахунку О. ображається на А. і взагалі відмовляє їй у допомозі. Надалі студентки не виявляли одна до одної ворожості, але стосунки між ними прохолодними.

4. Під час свого навчання в університеті я простежувала конфліктну ситуацію між двома студентами. Студент А. має певні політичні переконання щодо кандидата в президенти, які суперечать позиції студента Б. Напередодні передвиборчої кампанії студент А. і студент Б. були товаришами, але в процесі ознайомлення з передвиборчими програмами кандидатів їхні думки розійшлися.

Цей конфлікт виник буквально на перерві, коли студент А. в агресивній манері доводив правильність програми політичної особи, а також його дій задля прогресу України. На що студент Б. спокійно і аргументовано навів факти, що суперечили думці студента А.

У цій конфліктній ситуації домінуючим був студент А. при чому практично не керованим, що суперечить поведінці студента Б.

У процесі конфлікту учасники щосили намагались переконати один одного у правильності своєї позиції, але безуспішно. Під кінець суперечки студент А. використав нецензурну лексику до студента Б. Студент Б. не розгубився і відповів: «Ти недалеко пішов від свого кандидата». Така агресивна ситуація привернула до себе невимушених слухачів – одnogрупників, які підтримали більш врівноваженого і розсудливого студента Б. Студента А. почали сторонитись і уникати.

5. Юнацькі роки майже у всіх проходять в навчальних закладах. І конфлікти між студентами виникають доволі часто. **Можливо, тому, що є проблема достовірності знань один про одного, браку потрібної інформації. У таких випадках інформація впливає на ставлення, а ставлення, в свою чергу, діє на поведінку.** Я спостерігала конфлікт, який відбувся між двома студентами академічної групи. Відбулось це після

того, як викладач запропонував надіслати на електронну пошту студентів посібник, в якому був викладений цінний матеріал, необхідний для вивчення з цього предмету. Староста групи почала збирати електронні адреси для надсилання цієї книги. Конфлікт виник між старостою і студентом, який відмовився дати свою електронну адресу, бо не бачив необхідності у посібнику. Згодом товариш цього студента потайки повідомив старосту, що у того просто немає комп'ютера через складну матеріальну ситуацію в родині. На мою думку, конфлікт виник тому що староста зосередив свою увагу на важливості мати посібник для підготовки до іспиту, виявив недостатню обізнаність життям своїх одногрупників, повівся не досить тактовно. Староста поступово втрачала свій авторитет у групі. Якби вона вибачилась, то, можливо, її б краще зрозуміли.

6. Все розпочалося з появи у нашій групі «новенької», яка перевелася із іншого вузу до нашого. Все було б добре, якби не звички дівчини влізати у чужі справи, багато говорити зайвого та брехати. Дівчина нам не сподобалась, тому ми не намагались захистити її перед викладачами, коли її ловили її на брехні. Але, здавалось, що вона не помічає нашої неприязні до неї. Тому під час підготовки до університетського концерту, ми відкрито сказали їй, що усі ролі розібрали, а ти будеш зайвою. Дівчина образилась, але не надовго. Вже через день вона продовжувала свої непотрібні балачки. Напружена атмосфера відчувалась одразу після її появи в аудиторії. Усі замовкали, не бажаючи спілкуватись з нею. Усе закінчилось тим, що пропустивши багато занять (всі знали, що вона була здоровою, в той час як вона говорила, що була хворою), дівчина не склала сесії та вимушена була піти з університету. Соромно, але усі у нашій групі були раді цьому.

7. Конфліктна ситуація для мене – це перш за все неприємні переживання, порушення взаємовідносин. Тому у своєму житті я намагаюсь всі непорозуміння вирішувати так, щоб не було місця конфлікту. Не знаю чи правильно, але я просто уникаю розмови, переключаючись на інше.

Мені доводилось спостерігати конфлікт, який відбувся в паралельній групі між моїми знайомими. Тривав він 5 років. Обидві студентки були для мене приємними і цікавими.

Визначити, хто з них був правим, хто ні, було важко. Тому я просто слухала обох. Розпочалось все з того, кому вирішувати організаційні питання, а кому просто ходити з журналом і в деканат.

Цей випадок був настільки яскравим, що забути просто неможливо.

Проявлялось це просто брудними словами на адресу студентки, яка посправжньому виручала групу, узгоджувала розклад з викладачами, добросовісно виконувала всі організаційні питання. І при всьому цьому залишалася спокійною.

Якщо спочатку всі студенти спостерігали за з'ясуванням стосунків, то далі всі стали учасниками конфлікту.

Конфлікту могло б і не бути, якби не були задіяні інтереси групи. Якщо спочатку спостерігали, то пізніше хотіли бачити результат роботи. Без відома обох студенток одногрупники написали листа до керівництва факультету з проханням, перекласти обов'язки з однієї студентки на іншу, що призвело до справжнього конфлікту в групі, і тільки тоді всі побачили, хто посправжньому дбав про інтереси групи, а хто – про власні.

Щодо завершення конфлікту, чим все закінчилось?. В групі запанував спокій, доброзичлива атмосфера. Вся група з успіхом завершила навчання. Конфлікт для них залишився в минулому.

8. Під час навчання на 3 курсі (коли сформувались взаємини у групі та визначились лідери) староста групи пішла у декретну відпустку. Вона рекомендувала деканату на посаду старости свою подругу, яка не користувалась авторитетом серед одногрупників. Деканат не з'ясувавши думки студентів, призначив старостою «рекомендовану» студентку. Близько тижня група обговорювала між собою призначення та обурювалась ним. Проте відкрито ніхто не протестував. Але одного разу, скориставшись тим, що викладач не прийшов на заняття, один студент запропонував провести імпровізовані (бо до них ніхто не готувався) збори. Він запропонував обрати старосту шляхом голосування. На розсуд групи виносилось дві кандидатури: призначену деканатом та запропоновану студентом-ініціатором. Одногрупникам пропонувалось на аркуші паперу написати прізвище тієї студентки, яку б вони хотіли бачити старостою. Перевагу віддали кандидатурі, яку запропонував студент. Призначена староста з рішенням групи погодилась. Далі це рішення довело до відома деканату. Декан спершу обурювалась самовільним рішенням студентів, але зрештою прийняла думку студентів і затвердила обрану ними старосту. У подальшому стосунки декана і старости були нормальними. Нормальною була атмосфера і всередині групи. Дещо натягнутими були стосунки колишніх конкуренток, але у відкритому протистоянні вони не проявлялись.

9. Завідувач кафедри надав студентам право самим обрати викладача, в якого вони хотіли б писати курсову роботу. Студентка Р.В. взяла це право на себе одну і розподілила всіх своїх одногрупників згідно списків з журналу, незважаючи на думку самих студентів. Дехто з них хотів узгодити написання курсової з обраними вже темами майбутніх дипломних робіт. Хоча Р.В. знала про це, однак проігнорувала думку студентів, які не змогли дійсно скористатись правом свого вибору. Найбільш активні студенти групи вказали Р.В. на цю її помилку, зробили зауваження, що необхідно спершу врахувати думку тих людей, хто вже має матеріали до курсової, і розписати до тих керівників, яких вони обрали.

Р.В., звичайно розсердилася, рознервувалась, збрехавши, що нічого не знала. І нехай цим займеться хтось інший, розбирається і розписує. Студенти пояснили Р.В.: якщо людині дано право вибору, то вона має ним

скористатися, але ніхто не повинен вирішувати за неї без її відома і згоди на це. І якщо студент пише дипломну роботу, вже має певну тему, відповідну літературу знайшов, проконсультувався зі своїм керівником, то його треба за ним і закріпити, а не призначати зовсім іншого. У підсумку Р.В. погодилась, що кожен з присутніх сам обере собі керівника.

10. Студентка О. пропустила багато занять з живопису. Щоб виконати залікову роботу з даної дисципліни, вона попросила в однокурсниці К. дати їй свою роботу. Відомо Студентка О. перемалювала натюрморт К. Викладачу було представлено роботи обох студенток. За свою роботу студентка О. отримала оцінку «добре», студентка К. – «відмінно».

Однак студентка О. була не задоволена своєю оцінкою «добре», наголошуючи на тому що ці малюнки абсолютно ідентичні, а її робота є абсолютною копією роботи студентки К. Одногрупники О. обурились її поведінкою та пояснили їй, що відмінності між роботами є, але вона їх не бачить, бо не ходила на пари. Староста сказала, що роботи студентки О. і К. не є абсолютною ідентичними. Вони мають відмінності у використанні колориту. Робота студентки О. виконана сухим мазком, не передано об'єм предметів. У роботі студентки К. використана необхідна кольорова гама, передано глибину простору, об'єм предметів. Інші одногрупники сказали О., що вона не бачить відмінності у двох представлених роботах, оскільки не відвідувала пари і не вивчила особливостей роботи масляними фарбами при передачі об'єму, простору, колориту. Студентка О. замовкла, похилила голову і вибігла з аудиторії.

11. В одній із груп коледжу стався такий випадок: проводилась дискотека для студентів. Їх речі зберігались в одній з аудиторій, ключ від якої був у куратора, який перебував у приміщенні, де проводилась дискотека. Раз по раз студенти підходили до викладача і просили ключ від аудиторії, де і зберігались їх речі. В результаті в одного із студентів зникла куртка. Опитування нічого не дало, тому куратор вирішила питання так: відшкодувати збиток за рахунок студентів цієї групи, зібравши, скажімо, по 100 гривень. Студенти жваво обговорювали це питання, вважали несправедливим покривати крадія у своїй групі за рахунок порядних людей. Одна зі студенток помітила, як у гуртожитку сохла зникла куртка. Підгледівши, хто її буде забирати, вона виявила нечесну одногрупницю та повідомила всім у групі. Крадійка не визнала своєї провини, сказала, що куртку знайшла. Хоча їй ніхто не повірив, однак допитуватись не стали, щоб не розпалювати конфлікт. Погодились на тому, що куртка знайшлась.

12. Взаємодія та спілкування не завжди проходять гладко, інколи виявляється антагонізм позицій, що відображає наявність взаємно виключних цінностей завдань і цілей. Це приводить до ворожості, до конфлікту. Конфлікти бувають дуже різноманітними.

Прикладом може бути конфлікт ВНЗ з власного досвіду. Під час підсумкової контрольної роботи у двох студенток М. і П. відповіді були абсолютно однаковими, письмові завдання повністю збігались. Викладач зрозумів, що одна з них виконувала роботу не самостійно, а скористалася добротою своєї подруги. Він вирішив поставити обом студентам незадовільні оцінки. Звичайно ж, дівчата були вкрай незадоволені, тому що всі завдання були виконані правильно. Викладач запропонував студенткам признатися, котра з них працювала самостійно. М. тихенько підійшла до викладача і сказала, що роботу виконувала вона, а П. лише списала. І це була неправда. Однак викладач поставив М. «добре», а П. не зарахував роботу. Коли це стало відомо П., то вона сильно обурилась і на занятті у присутності всієї групи викрила неправду. Інші студенти повірили їй, бо П. була дуже старанною і відповідальною студенткою. Для М. влаштували бойкот, ніхто не хотів з нею розмовляти, навіть почались глузування, її називали крадійкою. М. змушена була знову поговорити з викладачем і признатись, що сказала неправду. Поступово у групі забули про цей вчинок М., вибачили їй та все повернулось на свої місця.

Додаток Є. Приклади аналізу конфліктів, проведеного студентами

1. Опис конфлікту. Вчитель образотворчого мистецтва зайшов в клас і, підійшовши до столу, поставив на нього ящик з олівцями та гіпсовий зрізаний конус.

- Візьміть для виконання малюнку по олівцю.

В кінці уроку:

- А де ж олівці ?

Ніхто не відповідає вчителю і не повертає олівці, взяті на початку уроку.

- Де ж олівці? – ще раз повторює вчитель.

Знову у відповідь тиша. Учні розходяться і не звертають увагу на слова та дії вчителя.

- Віддайте мені олівці! – вже у відчаї промовляє вчитель.

- Відчетись, - відповідає один з учнів, а інші підтримуючи його сміються.

Аналіз

Середній рівень

Привід: учні не повернули олівці вчителю.

Причини конфліктної ситуації: непокоря учнів, булінг щодо вчителя.

Смисл конфлікту для кожного учасника: вчитель хоче позбутись відчуття приниження, а учні – навпаки - принизити вчителя, самореалізуватись шляхом булінгу.

Помилки спілкування в ситуації: вчитель неправильно проінструктував учнів, коли давав олівці, треба було додати, що після роботи повернете олівці в коробку. Учні помиляються, бо виявили супротив, насмішку, принизили вчителя.

Перспективні виховні та пізнавальні цілі при різних варіантах розв'язання конфлікту: якби вчитель чітко висловився, повідомив учням, що вони повинні після уроку повернути олівці та ввічливо про це попросив, то олівці були би у коробці. Діти відчули слабку натуру вчителя, тому вирішили взяти над ним верх, принизивши його своїм сміхом та ігноруванням його прохання.

2. Опис конфлікту. До вчительки початкових класів завітала мати одного з третьокласників. Вона вимагала пересадити свою доньку, яка навчалася досить добре з передостанньої парти на першу, щоб їй приділялося більше уваги. Вчителька відповіла відмовою, аргументуючи тим, що дівчинка найвища в класі, а увагу вона приділяє під час уроку всім дітям однаково. І запропонувала відвідати кілька своїх уроків. Мати дівчинки залишилася невдоволеною і пообіцяла, що так не залишить цього питання, і, якщо потрібно, піде до завуча та директора школи.

Аналіз

Середній рівень

Привід: небажання вчителя виконати прохання матері.

Причини конфліктної ситуації: невдоволення матері відмовою у тому, щоб її дитину пересадили, непоступливість вчителя.

Смисл конфлікту для кожного учасника: вчителька доводить, що вона у класі – головна, а мати учениці вказувати їй, як і що робити, не буде; мати – образа на відмову у проханні.

Помилки спілкування в ситуації: вчителька пояснила без наведення прикладів, мати виявила агресію, несприйняття іншої думки, зосередженість на задоволенні власного «Я хочу»

Перспективні виховні та пізнавальні цілі при різних варіантах розв'язання конфлікту. Вчителька одразу почала відмовляти, хоча посадити дитину можна було на ближніх крайніх партах біля стін, пояснити мамі що вчителька пересувається класом і видно її з усіх куточків класу.

3. Опис конфлікту. Зробивши уроки і прибравши у квартирі, Микола з сестрою Танею чекали з роботи батьків. Першою прийшла мати. Вона була не в настрої. Зайшла на кухню і голосно гукнула Тані:

- *Як ти помила посуд? А чашки як стоять?*
- *Я старалася, мамусю, - виправдовувалася Таня.*
- *Замовкни, ледащо! – продовжувала мати.*
- *А ти чого витріщився? – переключилася мати на сина.*

І син, і дочка ні в чому не відчували своєї провини. Обоє не знали, як себе поводити.

Аналіз

Середній рівень

Привід: погане виконання домашньої роботи.

Причини конфліктної ситуації: перекладання своїх негативних емоцій та поганого настрою на інших.

Смисл конфлікту: для кожного учасника мати виплеснути свої негативні емоції, діти – прагнення до визнання їхньої старанності.

Помилки спілкування в ситуації: мати сварила за виконану справу, не пояснивши, що саме було не так. Мати вживала образливі епітети про своїх дітей (ледащо), які хотіли її порадувати.

Перспективні виховні та пізнавальні цілі при різних варіантах розв'язання конфлікту: мамі потрібно було, прийшовши додому, подякувати дітям за виконану роботу, а не сварити їх. Або пояснити що у неї поганий настрій, тому краще не чіпати її, дати можливість відпочити, відійти.

4.Опис конфлікту. Марійка з матір'ю чекали на автовокзалі автобус. Поруч стояла незнайома жінка. Вона подивилася на Марійку і запитала у матері:

- Це ваша дочка? Гарна, мабуть, дівчинка? Ось мої діти всі нерви мені зіпсували!

- Та всі вони однакові! - несподівано відповіла мати. - Якби ви знали, яка моя дочка ледарка, яка вона неакуратна дівчинка! Завжди у неї все брудне: і плаття, і взуття, і обличчя, і руки.

– Мамочко, навіщо ти так? - мовила дівчинка.

– Мовчи! Дивитися на тебе іноді соромно.

– Коли вони приїхали додому, дочка, плачучи, дорікала матері:

– Яке кому діло, яка я в тебе?

Дівчина довго ображалась на матір. Але після цього випадку все ж змінилася на краще: стала більше допомагати матері. стежити за одягом.

Аналіз

Низький рівень

Привід: запитання до матері незнайомої жінки.

Причини конфліктної ситуації: публічне вказування мами на недоліки доньки.

Смисл конфлікту для кожного учасника: мати хоче довести донці, що вона мусить бути охайнішою. Донька хоче показати матері образу за публічне приниження.

Помилки спілкування в ситуації: мати публічно соромила доньку для невизнання своїх помилок.

Перспективні, виховні та пізнавальні цілі різних варіантах розв'язання конфлікту: донька все ж визнала свої помилки у ставленні до свого зовнішнього вигляду, тому, з одного боку, мамині слова пішли їй на користь. Проте все може обернутися тривалою агресією доньки до мами та вічним конфліктом непорозуміння.

5.Опис конфлікту. Світлана не підготувала урок.

- *Одиниця, - сказав учитель. - Давай щоденник!*
- *Я вдома забула, - відповіла учениця.*
- *Завтра подаси, а одиницю я поставлю в журнал.*

Потім вийшов відповідати Левко. Учитель здивувався: Левко ще ніколи так добре не відповідав...

- *Молодець! Дванадцять, - посміхнувся педагог.*

Левко не міг приховати своєї радості: це була чи не перша в його житті “дванадцятка”.

- *Давай щоденник! - повернувся вчитель до Левка.*

Учень незграбно переступає з ноги на ногу.

- *У мене немає щоденника.*

Тоді вчитель сухо відповів:

- *В такому випадку я тобі “дванадцятку” в журнал не ставлю, буде щоденник, тоді ще раз викличу тебе.*

Аналіз

Низький рівень

Привід: відсутність щоденника в учнів.

Причини конфліктної ситуації: неправильне оцінювання вчителем.

Смисл конфлікту для кожного учасника: вчитель не має стійких правил в оцінюванні учнів, учень ображений (як двійку, то в журнал ставлять, як відмінно - то ні).

Помилки спілкування в ситуації: вчитель поганий бал ставить в журнал, а гарну оцінку – ні, тим самим відбиває в учнів охоту вчити щось наступного разу.

Перспективні виховні та пізнавальні цілі при різних варіантах розв'язання конфлікту. Вчитель повинен був поставити обом учням оцінку в журнал, або жодному, бо таким чином він відбиває охоту щось вчити. Можна добре вивчити і відповідати, але в журнал не поставлять гарний бал, тільки поганий.