Бердянський державний педагогічний університет

Кафедра психології

КУРСОВА РОБОТА

з конфліктології

на тему:

"Теоретичні основи конфліктологічної компетентності вчителя"

Студентки 5курсу 52 групи

Спеціальності: 7.01010201

"Початкова освіта"

Акімової Вікторії Валеріївни

Керівник: доцент кафедри психології,

доктор пед. наук Лісіна Л.О.

м. Бердянськ - 2015 рік

***Зміст***

Вступ

Розділ 1. Сутність конфліктології та специфіка конфліктів у шкільному колективі

1.1 Термінологічне поле дослідження

1.2 Причини виникнення педагогічних конфліктів

Розділ 2. Конфліктологічна компетентність як фактор професіоналізму вчителя

2.1 Конфліктологічна компетентність як складова професійної компетентності вчителя

2.2 Структура конфліктологічної компетентності вчителя

Висновки

Література

***Вступ***

Актуальність і доцільність дослідження. Складні й суперечливі процеси, які відбуваються в Україні на межі третього тисячоліття, вимагають підвищення рівня професіоналізму освітян. Особливо високі вимоги ставляться до компетентності вчителя (закони України "Про загальну середню освіту", "Про вищу освіту", Державна програма "Вчитель", Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті). Однією із складових професійно-педагогічної компетентності є конфліктологічна компетентність, яка передбачає здатність учителя ефективно взаємодіяти з іншими людьми, досягати консенсусу, запобігати і розв’язувати проблемні й конфліктні ситуації на засадах гуманності, толерантності, відповідальності, співпраці.

Актуальність формування конфліктологічної компетентності вчителя підсилюється значним зростанням кількості міжособистісних конфліктів у системі освіти. Разом з тим ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених і практикою здійснення навчально-виховного процесу в освітніх закладах свідчить, що серед освітян спостерігається досить низький рівень конфліктологічної культури, що призводить до високої конфліктогенності педагогічного середовища і стресогенності всіх учасників взаємодії в освітніх закладах.

Це підтверджується і даними проведених нами опитувань 240 учителів шкіл Запорізької області. Приблизно одна третина педагогів у професійній діяльності досить часто стикається з конфліктами, які мають негативні руйнівні наслідки. До того ж, більшість учителів не володіє методами розв’язання конфліктів, тому багато з них залишаються неврегульованими. Отже, практика школи вимагає розв’язання проблеми підготовки професійно компетентних педагогічних кадрів, які володіють методами передбачення, запобігання, регулювання конфліктів, що виникають у педагогічному процесі загальноосвітніх навчальних закладів.

Формування конфліктологічної компетентності вчителя як складової професійної є одним з основних завдань порівняно нової галузі наукової дисципліни-педагогічної конфліктології, що інтегрує систему принципів, наукових знань, форм і методів таких галузей, як загальна конфліктологія, соціологія, психологія, деонтологія, педагогіка.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, досліджень із загальних питань конфліктології, педагогічної конфліктології, а також проблем професійної компетентності вчителя свідчить, що проблема конфлікту і пов’язаних з ним явищ, формування конфліктологічної компетентності педагога вивчаються в таких основних напрямах:

 обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження проблеми конфліктів у педагогіці, основ педагогічного управління конфліктами (А. Анцупов, О. Бєлкін, В. Журавльов, О. Іонова, І. Коваль, Є. Тонков та інші);

 розкриття сутності конфліктів у шкільних колективах, причин їх виникнення, шляхів запобігання і розв’язання, зокрема в учнівському середовищі (А. Анцупов, В. Афонькова, Г. Балл, В. Басова, С. Гиренко, В. Журавльов, А. Зосимовський, О. Ковальов, Я. Коломинський, М. Рибакова, Є. Родченкова та інші); у взаєминах "учитель-учні" (О. Бєлкін, О. Гаврилюк, О. Гуменюк, Ю. Костюшко, В. Кушнірюк, М. Рибакова, Б. Хасан, Ю. Черненький, Є. Юрківський та інші), "учитель-батьки" (Ш. Дундуа), "учитель-учитель" (О. Бєлкін, В. Жаворонков, І. Зиміна, Г. Карпова, Т. Чистякова та інші);

 конфліктологічна підготовка педагогів і майбутніх учителів (Г. Антонов, С. Баникіна, М. Васильєва, О. Лукашонок, С. Мусатов, М. Рибакова, Г. Пльотка, Л. Порохня, В. Семиченко, Н. Щуркова та інші).

Разом з тим у педагогічній науці не розкрито сам процес формування конфліктологічної компетентності педагога, який забезпечує готовність учителя до здійснення педагогічно доцільної взаємодії, безконфліктного спілкування з іншими учасниками педагогічного процесу - учнями, їхніми батьками, колегами, адміністрацією.

Такий стан наукового знання зумовлює необхідність розв’язання суперечностей, що об’єктивно мають місце в теорії і практиці педагогіки:

між наявністю різноманітних конфліктів у шкільній практиці й нездатністю педагогів запобігати та конструктивно розв’язувати їх;

між потребою теоретичного і практичного забезпечення готовності вчителя до конструктивного розв’язання конфліктів та відсутністю цілеспрямованої організації його конфліктологічної підготовки;

Таким чином, актуальність проблеми, об’єктивна потреба у формуванні конфліктологічної компетентності педагогічних кадрів, відсутність науково-методичного обґрунтування процесу конфліктологічної підготовки, технології її реалізації зумовили вибір теми дослідження "Теоретичні питання формування конфліктологічної компетентності вчителя"

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати зв‘язок конфліктологічної компетентності вчителя з професіоналізмом вчителя.

Відповідно до мети дослідження визначені такі завдання:

▪ з’ясувати на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури основні підходи до розгляду поняття конфлікту та особливості прояву конфліктів у шкільних колективах;

▪ науково обґрунтувати сутність і структуру конфліктологічної компетентності вчителя;

Об’єкт дослідження - процес конфліктологічна компетентність вчителя.

Предмет дослідження - теоретичні основи конфліктологічної компетентності вчителя та забезпечення їх реалізації.

З метою виконання визначених завдань і перевірки гіпотези були використані такі методи дослідження: *теоретичні*: аналіз і синтез наукової, навчально-методичної літератури для порівняння, зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему, визначення поняттєво-категоріального апарату; *емпіричні*: анкетування, опитування, спостереження, бесіда, діалог, методи самооцінки, вивчення продуктів діяльності педагогів для виявлення рівня готовності до здійснення антиконфліктної діяльності за різними показниками.

конфліктологічна компетентність вчитель шкільний

# ***Розділ 1. Сутність конфліктології та специфіка конфліктів у шкільному колективі***

# ***1.1 Термінологічне поле дослідження***

У системі освіти, як у всіх інших сферах людської діяльності, майже щомиті спалахують конфлікти. Одні з них розв’язуються досить швидко, а інші можуть не затухати роками. У простих ситуаціях можна й без спеціальних знань відійти від конфлікту, пристосуватися до нього і навіть жити в ньому, не руйнуючи міжособистісні стосунки. Або, зорієнтувавшись у конфлікті, прийняти рішення, що зробити й як діяти.

Проте насиченість сучасного життя конфліктами у сполученні з крайніми виявами емоцій, переживань, що викликане хибним трактуванням конфлікту чи дій його учасників, невмінням адекватно сприймати та інтерпретувати конфлікти, використанням неефективних форм реагування й розв’язання конфліктів, породжує високий потенціал конфліктогенності особистості, середовища, суспільства. Конфлікти здійснюють помітний негативний вплив на психічний стан, настрій конфліктуючих, значно ускладнюючи їх взаємини. Стрес, що виникає в ході конфлікту, може бути причиною десятків захворювань, психосоматичних станів, неврозів. Конфлікти сприяють формуванню неадекватних психологічних захистів і стереотипів поведінки. Усе це знижує працездатність і продуктивність професійної діяльності.

Сучасною наукою визнано природність і неминучість конфліктів у людському житті. Отже, особистості, особливо, якщо вона працює в системі "людина-людина", необхідно знати, як правильно поводити себе в конфлікті, як завершити конфлікт або як конструктивно для конфліктуючих сторін розв’язати його.

Саме на це спрямована конфліктологія - наука про конфлікти (від латинського conflictus - зіткнення) - зіткнення сторін, думок, сил.

*Конфліктологія* в сучасних джерелах [14, 150] визначається як *система знань про закономірності й механізми виникнення і розвитку конфліктів, а також про принципи і технології управління ними*.

Більшістю науковців конфліктологія вважається інтегративною галуззю наукового знання, що об’єднує дослідження, котрі ведуться в рамках воєнних наук, мистецтвознавства, історії, математики, педагогіки, політології, правознавства, психології, соціології, філософії й деяких інших наук (наприклад, психіатрії, економіки) [14,51].

З конфліктологічної проблематики наявна велика кількість літературних джерел українською й російською мовами: лише монографій з цієї тематики існує не менше ста, є також безліч журнальних публікацій вітчизняних і зарубіжних авторів.

З огляду на це розглянемо лише основні наукові підходи до аналізу конфлікту.

Так, класична, передусім, зарубіжна психологія запропонувала три основні підходи до проблем конфлікту [72,139,174, 191,244,254,275,276, 281,284-286]:

інтрапсихічна інтерпретація (психодинамічні підходи) - уявлення про конфлікт як постійний елемент людської душі (З. Фрейд, К. Хортні, А. Адлер, Г. Саллівен, Е. Ериксон, К. Юнг та ін.);

ситуаційні підходи - уявлення про конфлікт як реакцію на зовнішню ситуацію (Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Міллер, А. Бандура, М. Дейч, М. Шериф та ін.);

когнітивістські підходи *-* конфлікт як когнітивний феномен (К. Левін, В. Мерлін та ін.).

На сьогодні українські й російські науковці в дослідженні конфліктів спираються на такі основні підходи [14,35,38,50,51,72,86,101,116,126,150,174, 181,187, 197,237]:

організаційний (В. Бойко, І. Ващенко, О. Єршов, В. Лебедєв, Р. Кричевський, М. Пірен, В. Рубахін, Є. Тонков та ін.), згідно якому конфлікти розглядаються як процес і наслідок дій суперечностей і недоліків у функціонуванні організації, а також порушення психологічних зв’язків між персоналом у процесі їх взаємодій, що забезпечують стабільність організації як системи;

діяльнісний (Н. Гришина, В. Зазикін, О. Ковальов, С. Ємельянов, Н. Крогіус, В. Шорін та ін.) - орієнтує дослідника на переважне вивчення поведінкових і діяльнісних аспектів суб’єкту конфлікту;

особистісний (В. Зазикін, Н. Крогіус, В. Мерлін, М. Обозов та ін.) зумовлює необхідність виявлення та врахування конкретних індивідуально-психологічних особливостей, інтересів, норм регуляції поведінки й діяльності людини в конфлікті;

ситуаційний (А. Анцупов, Н. Гришина, В. Князів та ін.) - розгляд критичних і кризових ситуацій, котрі виникають у процесі життєдіяльності, особливості їх сприйняття, фактори суб’єктивної й об’єктивної причинності в їх оцінці, реагування на них.

У рамках вище розглянутих підходів дослідники дають своє бачення сутності конфлікту. Науковцями конфлікти характеризуються за різними аспектами: внутрішньоособистісний і інтерактивний антагонізми; уявлення про реакції людей на певні невідповідності, протилежності, суперечності; змагання, конкуренція; зіткнення, несумісність цілей, інтересів, поглядів, настанов, мотивів; протидія, внутрішня та зовнішня боротьба тощо.

Таким чином, на сьогодні єдиної категоріальної системи у галузі науки про конфлікти поки ще не створено, оскільки багато чого в розумінні сутнісних характеристик конфліктів і явищ, що їх супроводжують, залежить від підходів до їх вивчення, котрі застосовували різні автори й наукові школи.

На нашу думку, основним недоліком запропонованих підходів до визначення сутності конфлікту є однобічний погляд на ключову постать будь-якого конфлікту, тобто людину, її душевні складові, між котрими може встановлюватися напруженість чи гармонія.

Мова йде про те, що людина, згідно з антропософські орієнтованим ученням Р. Штайнера, яке ми поділяємо, виступає як триєдність її тілесного, душевного й духовного буття, а її індивідуальність - людське "Я", виявляється в трьох основних функціях людської психіки - мисленні, почуттях і волі [266-270].

Невраховування цього надто важливого основоположного принципу, розгляд людини в певній проекції, подання одного з боків цілісного об’єкта призводить до дослідження й інтерпретації різних абстрактно виражених боків психіки людини - свідомості й її прояву, пізнавальних процесів, афективної сфери, поведінки, діяльності тощо. Як наслідок, найпоширеніші підходи до конфлікту мають однобічний характер - когнітивіський, комунікативний, ситуаційний, діяльнісний тощо.

Одночасно теоретична та практична робота з конфліктами вимагає цілісного погляду на природу й сутність людини.

Такий - цілісний - підхід притаманний уявленням Р. Штайнера і його послідовникам (Ф. Глазлу, Б. Лівехуду та ін.). Завдяки своїй цілісності антропософський підхід інтегрує найпоширеніші уявлення про людину як центральний ланцюжок конфлікту, а саме: біологічна модель, або людина як фізично-тілесна істота (З. Фрейд); соціально-психологічна модель (А. Адлер, Е. Еріксон, Е. Фромм, К. Хортні та ін.); гуманістична модель, або людина як духовна істота (Р. Ассаджоли, А. Маслоу, В. Франкл, К. Юнг та ін.) [16,142, 172, 191,243,244,246,251,254,275,276].

Детально ці питання висвітлено нами в публікаціях [157-159,161].

У контексті даного дослідження велике значення мають такі основні положення антропософських поглядів на конфлікти.

По-перше, конфлікт необхідно розглядати з опорою на цілісну структуру людини в єдності й взаємовпливі розумових, емоційно-почуттєвих і вольових процесів.

Хоча кожна людина як індивідуальність думає, відчуває й діє інакше, ніж інша людина, проте несумісність лише в думках або в почуттях чи діях ще не є конфліктом. Так, несумісність тільки в когнітивній галузі може привести до помилкової перцепції, розходжень у думках, логічних суперечностей, непорозумінь тощо. Несумісність лише в почуттях - до емоційних розходжень або амбівалентності (одночасна спрямованість на об’єкт суперечливих емоційних ставлень, протилежних, несумісних між собою схильностей, прагнень, почуттів). Чисто вольові розходження, без відповідного перетворення їх у дії, також не є конфліктом. Вони призводять до антагонізму (сперечання, боротьби) або до виникнення кризи, якщо до антагонізму додаються розходження в почуттях. Якщо поведінка однієї людини несумісна з поведінкою іншою й при цьому така поведінка не пов’язана з відповідними поглядами, уявленнями, почуттями, то це веде до інциденту.

Конфліктом же є така взаємодія людей, при котрій принаймні одна сторона усвідомлює несумісність у мисленні (уявленні, сприйнятті), почуттях, волі з іншою стороною таким чином, що у своїх діях вона наштовхується на протидію іншої сторони і відчуває це як нанесення їй шкоди.

По-друге, конфлікти й робота, пов’язана з їх розв’язанням, відіграють велику роль у соціальному житті людини, або стимулюючи зростання суспільної напруженості, чи, навпаки, сприяючи гармонізації людських стосунків.

По-третє, конфлікти, кризи, суперечності, що переживаються людиною, є передумовами визначення її конструктивного чи деструктивного життєвого сценарію. Правильне ставлення до конфлікту може стати джерелом розвитку особистості, істотним крок у її самопізнанні й саморозвитку.

Це можна пояснити таким чином. У конфлікті сторони, як правило, редукують один одного до лише негативного образу, не хочуть бачити супротивника в іншому світлі й тим самим сковують один одного і себе самого, створюючи перешкоди на шляху подальшого розвитку.

Як свідчить конфліктологічна практика [65] і наш досвід роботи в конфліктних ситуаціях, якщо людина, котра знаходиться в конфлікті з іншою людиною, компетентно поводиться в конфлікті, то вона може розвинути інший - цілісний - погляд на себе і свого супротивника, побачити в протилежній стороні не лише негативне, що дратує, але й її позитивні боки. Цілющий ефект виникає з того, що людина може звільнитися від бачення свого супротивника лише в негативному світлі. Це може привести до розуміння, що один у одного можна навіть учитися. Через конфронтацію в конфлікті люди (навіть з іншими намірами) починають висувати один одному вимоги, котрі в результаті можуть слугувати певним поштовхом до їх власного подальшого розвитку.

Отже, колишні супротивники можуть допомогти один одному набути реалістичного погляду на самих себе, а з конфлікту здобути користь. Конфлікт у цьому разі перетворюється в зустріч, якою вони досягають більш всеосяжного усвідомлення і більш людської глибини взаємин. Болючий, проте екзистенційний досвід конфлікту стає для людини істотним кроком у її самопізнанні й розвитку, завдяки чому для неї відкривається шлях, на якому вона може створювати плідні стосунки з оточенням і знаходиться в гармонії із самою собою.

У психолого-педагогічній і конфліктологічній літературі [13,14,26-28,74,87,133,150,237] зазначається, що конфлікти в загальноосвітніх навчальних закладах на сьогодні педагогами, психологами, соціологами та представниками інших наук вивчено ще явно недостатньо. Проте можна відмітити певні особливості, що приманні саме конфліктам у шкільних колективах.

Конфлікти в школах мають різне походження, в них залучаються різні суб’єкти освітнього процесу. Для нашого дослідження особливе значення мають конфлікти, центральною фігурою яких виступає вчитель, а також його стосунки з адміністрацією закладу, колегами, учнями та їхніми батьками.

У зв’язку з цим спочатку, спираючись на існуючі класифікації конфліктів [14,35,51,72,150, 197,211], проведемо систематизацію - визначимо основні типи конфліктів, у яких одна з головних діючих сторін - це вчитель.

У конфліктологічних джерелах виділення засад для типології й класифікації конфліктів посідає важливе місце серед вузлових питань конфліктології. З метою побудови теорії та для практичної роботи з конфліктами зроблена велика кількість спроб їх класифікувати за істотними ознаками. Одночасно спостерігається відсутність єдиної універсальної схеми.

Аналіз різних підходів до класифікації конфліктів свідчить, що найбільш поширеною характерною ознакою є розрізнення конфліктів за залученням у них учасників конфлікту. З огляду на це серед конфліктів у шкільних колективах необхідно, насамперед, виділити дві великі групи конфліктів за участю вчителів, а саме:

▪ учитель-дорослі (адміністрація, колеги, батьки). Ці конфлікти у науковій літературі називають організаційними (управлінськими, виробничими), оскільки в них учитель виступає як суб’єкт взаємодії всередині організації (навчального закладу) [35]. Такі конфлікти можуть бути "вертикальними" (між учителем і адміністрацією - директором, завучем) і "горизонтальними" (між педагогами, між учителем і батьками);

▪ учитель-учні, або педагогічні конфлікти - конфлікти, що виникають в процесі навчання і виховання.

Аналіз педагогічної практики, наукових праць (А. Анцупов, Є. Богданов, А. Гусєва, П. Куконков та ін.) дозволяють зробити висновок, що вчитель є однією з головних діючих осіб конфліктів у школі [13,35,74,133].

Результати наших опитувань учителів свідчать, що частіш усього (44,6 %) в них відбуваються конфлікти з адміністрацією школи (директором або завучем). Це посередньо підтверджуються результатами вивчення 1000 конфліктів у взаєминах державних службовців, що проведено А. Анцуповим: зіткнення "по вертикалі" (конфлікти "начальник - підлеглі") складають 78 % від загальної кількості конфліктів у колективі [13].

Друге місце за частотою виникнення посідають конфлікт з учнями (25,4 %), потім йдуть конфлікти з колегами (20,4 %) і з батьками (9,6 %). Отримані нами дані узгоджуються з результатами досліджень А. Гусєвої й її співробітників, які виявили такі думки педагогів про те, хто найчастіше є опонентом учителю в конфлікті: адміністрація школи - 35,5 %; учні - 24,8 %; колеги - 22,5 % (конфлікти між учителями-предметниками - 15 %, між молодими вчителями і педагогами зі стажем - 7,5 %); батьки - 14,3 % [74].

На відміну від організаційних конфліктів, що відбуваються між дорослими людьми, педагогічні конфлікти мають специфічні особливості, які, на думку М. Рибакової, визначаються такими основними моментами [222]:

професійна відповідальність учителя за педагогічно правильне розв’язання проблемної ситуації: адже школа - модель суспільства, де учні засвоюють соціальні норми стосунків між людьми;

учасники конфліктів мають різний соціальний статус (учитель - учень), чим і визначається їх різна поведінка в конфлікті;

різниця у віці та життєвому досвіді учасників розводить їх позиції в конфлікті, породжує різну ступінь відповідальності за помилки при їх розв’язанні;

різне розуміння подій та їх причин учасниками (конфлікт "очами вчителя" і "очами учня" бачиться по-різному), тому вчителю не завжди легко зрозуміти глибину переживань дитини, а учню - справлятися зі своїми емоціями, підкоряти їх розуму;

присутність інших учнів при конфлікті робить їх зі свідків учасниками, а конфлікт набуває виховний зміст і для них; про це завжди приходиться пам’ятати вчителю;

професійна позиція вчителя в конфлікті зобов’язує його брати на себе ініціативу в його розв’язанні й на перше місце ставити інтереси учня як особистості, що формується;

будь-яка помилка вчителя при розв’язанні конфлікту породжує нові ситуації й конфлікти, в котрі включаються інші учні;

конфлікт у педагогічній діяльності легше запобігти, ніж успішно розв’язати.

Важливою ознакою будь-якого конфлікту є його наслідки. За наслідками конфлікти можуть бути конструктивними і деструктивними, або неконструктивними [72,150]:

▪ конструктивні конфлікти стимулюють членів шкільного колективу до здорового суперництва і сприяють удосконаленню взаємин усіх членів колективу в інтересах виконання поставлених завдань;

▪ деструктивні (неконструктивні) - конфлікти, що руйнівним чином впливають на стан морально-психологічного клімату в колективі, перешкоджають нормальному функціонуванню його членів.

Таке розрізнення необхідне, оскільки в сучасній психології визнається подвійність природи конфлікту, його негативних (деструктивних) та позитивних (конструктивних) функцій і загальною тенденцією сучасної науки і практики є перетворення деструктивних конфліктів у конструктивні [72; с.70].

Отже, конфлікт можна розглядати в функціональному аспекті. У конфліктологічній літературі (А. Анцупов, Н. Гришина, І. Коваль, Г. Ложкін та ін.) проведено детальний аналіз функцій конфліктів [14,72,116,150]. Науковцями зазначається, що конструктивними аспектами конфлікту є усунення суперечностей у стосунках, послаблення психічної напруженості, сприяння розвитку особистості й згуртуванню колективу, поліпшення якості діяльності, активізація соціального оточення, висвітлення нерозв’язаних проблем, актуалізація гуманістичних цінностей тощо. Негативний вплив конфлікту полягає в тому, що він погіршує настрій, соціально-психологічний клімат, знижує ефективність спільної діяльності, призводить до руйнування міжособистісних стосунків, викликає хвороби, погіршення індивідуальної діяльності, закріплення соціальної пасивності тощо.

Слід зазначити, що конфлікти в загальноосвітніх навчальних закладах найчастіше мають деструктивну функцію, справляючи негативний вплив на взаємини, заважаючи нормальному функціонуванню суб’єктів педагогічного процесу, знижуючи його ефективність [13,35,137].

Необхідно також розрізняти конфлікти за факторами (об’єктивні чи суб’єктивні), що їх спричинили. З огляду на це можна виділити [35]:

ділові конфлікти - орієнтація в конфлікті на об’єкт (тобто в його основі лежать об’єктивні фактори); такі конфлікти, як правило, успішно й швидко розв’язуються;

емоційні конфлікти - зазвичай базуються на складних міжособистісних стосунках та інших неявних суб’єктивних факторах (орієнтація на предмет). Такі конфлікти відбуваються в різному ступені емоційного розпечення, зазвичай деструктивні, розв’язуються складно.

Необхідно зазначити, що характерною особливістюконфліктів, що виникають у школі, як зазначають Є. Богданов і В. Зазикін, є їхня надзвичайно висока емоційність; орієнтація скоріш на предмет, ніж об’єкт; великі складності взаємодії у постконфліктній ситуації, котра часто є живильним середовищем розгортання нових конфліктів. Часто саме сильні та важко керовані емоції є головним регулятором поведінки і стосунків опонентів, знижуючи рівень їх об’єктивності в оцінках. Учасників таких конфліктів характеризують жорстке відстоювання своєї позиції, небажання йти на компроміси, надмірна дидактичність, прагнення неодмінно примусити опонента визнати свою неправоту або поразку, причому публічно. Усе це обумовлює крайню гостроту їх протікання, негативні моральні та психологічні наслідки для їх учасників. Хоча функції конфліктів у освітніх закладах різноманітні, але, в основному, через високу емоційність переважають деструктивні [35].

У наукових джерелах існують також і інші типології, що ґрунтуються на різних базових основах, проте їх узагальнення дозволяє дійти висновку, що ці типології не цілком відповідають завданням практичного обходження з конфліктами.

Так, майже в усіх конфліктологічних джерелах конфлікти розрізняють за кількісними характеристиками залучення в них його учасників - внутрішньоособистісні, міжособистісні, внутрішньогрупові, міжгрупові конфлікти тощо. Вважаємо, що таке розрізнення не викликає особливих практичних труднощів.

Крім того, недоліком типологічних схем, що базуються на характеристиках учасників і рівнях відношень між ними, полягає в тому, що в методологічному плані не враховується системність, багатоаспектність і універсальність конфліктних відношень. Так, найбільш очевидними й поширеними є, безперечно, міжособистісні конфлікти, які охоплюють усі сфери людських стосунків. Проте дати чітке означення міжособистісного конфлікту достатньо важко. Як відмічає Н. Гришина, міжособистісні конфлікти - це ситуації суперечностей, розбіжностей, зіткнень між людьми [72]. Однак будь-які конфлікти, включаючи й міждержавні, відбуваються між людьми, представниками держав. У самому його словесному визначенні закладено, що це конфлікт, який відбувається між окремими особистостями.

У науковій літературі існує чимало класифікацій конфліктів, де істотними ознаками виступають різні характеристики протікання конфлікту: гострота суперечностей (незадоволення, розбіжності, протидія, ворожнеча, чвари, війна тощо), тривалість (короткочасні, довготривалі), ступінь напруженості (гострі, в’ялоплинні), інтенсивність вияву емоцій тощо. Тією чи іншою мірою ці класифікації дають уявлення про різні боки такого складного явища, як конфлікт.

# ***1.2 Причини виникнення педагогічних конфліктів***

Джерелом виникнення будь-якого конфлікту виступають суперечності, котрі, у свою чергу, є наслідком певних розбіжностей. Ці розбіжності в шкільних колективах можуть виникати в рівнях знань, умінь, здібностей, в особистісних якостях учасників педагогічного процесу; функціях управління закладом і навчально-виховним процесом; емоційних, психічних та інших станах; цілях, засобах, методах діяльності; мотивах, потребах, ціннісних орієнтаціях; поглядах, переконаннях; розумінні, інтерпретації інформації; очікуваннях, позиціях та в оцінках і самооцінках тощо.

Природна наявність і постійне виникнення суперечностей в освітньому процесі обумовлюють **причини** конфліктів, що є рушійними силами їхнього розвитку. Без знання цих причин неможливо розуміти й впливати на механізми ефективного регулювання конфліктів. Зупинимося на цьому детальніше.

Причини, що викликають конфлікти в освітніх закладах, настільки різноманітні, що їх поки що неможливо строго класифікувати, проте можна виділити найбільш поширені загальні причини, які можуть бути представлені об’єктивними і суб’єктивними чинниками конфліктів у шкільних колективах.

Так, серед об’єктивних причин виникнення конфліктів є, передусім, сучасна соціально-економічна ситуація, внаслідок якої в учителів низька заробітна платня, недостатність фінансів для задоволення іноді елементарних потреб сім’ї, матеріально-побутова невлаштованість. Очевидно, що невлаштована людина, яка не реалізувала свій потенціал, більш конфліктна, ніж та, в якої менш таких проблем. Одночасно гострим дефіцитом у сучасних умовах є також дефіцит духовності й культури взаємин.

До об’єктивних причин відноситься також слабка розробленість нормативних процедур розв’язання соціальних суперечностей. Наприклад, якщо в шкільному колективі директор образив учителя, то останній для захисту часто вимушений йти на загострення стосунків [13,14,133].

Досить часто конфлікти в школах спричиняють чинники, пов’язані з функціонуванням навчального закладу (організаційно-управлінські причини): неоптимальність функціональних зв’язків школи із зовнішнім середовищем, між структурними елементами організації, між окремими робітниками; неповна відповідність працівника за професійними, моральними й іншими якостями вимогам до посади, яку він посідає; помилки, які допускають керівники та підлеглі у процесі розв’язання управлінсько-професійних завдань.

Дослідженнями (зокрема, А. Анцупов, О. Гуменюк, Г. Козирєв, П. Куконков, А. Шипілов та ін.) доведено, що в навчальних закладах, де створено сприятливі соціальні передумови, умови творчої праці, самовдосконалення вчителів, кількість конфліктів, їх гострота знижуються, а розв’язання суперечностей, що виникають, відбувається конструктивним шляхом [13,14,116,117,133].

Слід підкреслити, що в шкільних колективах домінують, передусім, суб’єктивні - особистісно-психологічні - причини конфліктів. Це, зокрема, підтверджується результатами проведених нами опитувань учителів харківських загальноосвітніх навчальних закладів. Респонденти, не виключаючи впливу об’єктивних чинників, відмічали, насамперед, особистісні фактори учасників педагогічного процесу, які спричиняють конфлікти, а саме: низька культура комунікацій; розбіжності в поглядах; завищений чи занижений рівень зазіхань; нетактовне ставлення, нетерпимість один до одного, до недоліків інших; психологічна несумісність; холеричність темпераменту, "вибуховість" характеру; низька здатність до емпатії; розбіжності між старшими і молодшими поколіннями.

Отримані нами дані узгоджуються з психолого-педагогічними дослідженнями українських і російських науковців (А. Анцупов, В. Басова, О. Гаврилюк, О. Гуменюк, І. Коваль, В. Кушнірюк, Є. Юрківський та ін.), які до найважливіших чинників, що викликають конфлікти в школах, відносять такі: неадекватно занижена чи завищена самооцінка, хибність самоідентифікації, нерозвиненість процесів саморегуляції, рефлексії, слабкий самоконтроль, недостатня сформованість здатності емпатії, неволодіння ефективними засобами спілкування тощо [13,24,58,73, 116,137,277].

Є. Богданов і В. Зазикін, аналізуючи причини в освітніх закладах, виділяють такі особистісно-психологічні фактори [35]:

наявність у багатьох педагогів внутрішньоособистісних конфліктів, що виникають як наслідок багатьох чинників (низький соціальний статус професії педагога при тому, що вона надто затребувана з боку суспільства, недостатня оплата праці, висока напруженість і соціальна відповідальність; професійна втомленість тощо). Виникнення внутрішньоособистісних конфліктів часто пов’язано з вибором професії: у педагогічних вищих навчальних закладах можна зустріти чимало студентів, котрі вступили туди лише для того, щоб отримати будь-яку вищу освіту, не маючи стійкого інтересу до майбутнього фаху. За даними соціологічних анонімних опитувань, приблизно третина педагогів тією чи іншою мірою зазнає такий конфлікт;

професійна деформація особистості педагога як наслідок постійного розв’язання типових проблем і завдань. Якщо абстрагуватися від індивідуальної роботи з учнями, то ці типові завдання мають невисокий інтелектуальний статус - на рівні загальноосвітньої програми школи. Це призводить до спрощення сприйняття й розуміння багатьох проблем, стереотипізації їх. Звідси така висока, але слабко аргументована категоричність в оцінках і судженнях, яка характерна для багатьох педагогів, особливо тих, що мають великий стаж педагогічної діяльності. Це викликає певну відповідну реакцію з боку оточення, яке також має схожі психологічні особливості. В результаті швидко й часто без серйозних основ виникає конфліктна ситуація. Певна річ, професійна деформація педагога має більш глибокі психологічні коріння й не лише такі прояви;

психологічні акцентуації у багатьох педагогів. Дослідженнями доведено, що професійна педагогічна діяльність сприяє формуванню в особистості, передусім, сильної істероїдної акцентуації (вона відмічається в кожного п’ятого вчителя). Працюючи в непростих умовах з таким настроєм, педагоги часто прагнуть до постійного схвалення своєї діяльності, формуванню особливого ставлення до себе, в них відчувається швидко зростаюча потреба в моральному стимулюванні;

домінування в процесі професійної педагогічної діяльності негативних функціональних станів, передусім, стресів і стомлення. Це породжує гострі емоційні реакції, які часто неадекватні реальній ситуації, що призводить до конфліктів. Останнє посилюється тим, що більшість членів педагогічного колективу - це жінки (протягом декількох десятиліть існує стійка тенденція зменшення кількості чоловіків-педагогів). Особливістю жіночої психології є те, що жінки більш емоційні в оцінках і вчинках, ніж чоловіки. Вони більш чутливі до змін з боку колег, гостріше реагують на прорахунки та помилки оточуючих. Конфлікти між жінками частіш несуть особистісний характер на відміну від чоловіків, котрі зазвичай конфліктують через суперечності, що виникають у процесі спільної діяльності.

Той чи інший набір чинників з розглянутого вище комплексу об’єктивних і суб’єктивних причин обумовлює виникнення певного типу конфліктів у шкільних колективах.

Так, основними причинами *конфліктів між учителем і учнями* М. Рибакова вважає такі [222]:

низька можливість учителя прогнозувати на уроці поведінку учнів; несподіваність їх вчинків часто порушує запланований хід уроку, викликає в учителя роздратування й прагнення будь-якими засобами усунути "перешкоди"; нестача інформації про причини того, що відбулося, ускладнює вибір оптимальної поведінки та відповідного умовам тону звертання;

свідками ситуацій є інші учні, тому вчитель прагне зберегти свій соціальний статус будь-якими способами і тим самим часто доводить ситуацію до конфліктної;

учителем, як правило, оцінюється не окремий вчинок учня, а його особистість; така оцінка часто визначає ставлення до учня інших учителів і однолітків (особливо, в початковій школі);

оцінка учня нерідко будується на суб’єктивному сприйнятті його вчинку та низькій інформованості про його мотиви, особливості особистості, умови життя в родині;

учитель має труднощі в здійсненні аналізу ситуації, що виникла, поспішає строго покарати учня, мотивуючи це тим, що надмірна строгість щодо учня не зашкодить;

велике значення має характер стосунків, котрі склалися між учителем і окремими учнями; особистісні якості та нестандартна поведінка останніх є причиною постійних конфліктів з ними;

особистісні якості вчителя також часто бувають причиною конфліктів (роздратованість, грубість, мстивість, самовдоволення, безпорадність тощо).

Додатковими факторами виступають переважаючий настрій учителя при взаємодії з учнями, відсутність педагогічних здібностей, інтересу до педагогічної роботи, життєве неблагополуччя, загальний клімат і організація роботи в педагогічному колективі.

На думку опитаних нами педагогів, причинами, що найчастіше викликають конфлікти вчителя з учнями, є (респонденти - 240 осіб - мали змогу із запропонованих факторів обирати декілька):

▪ порушення дисципліни в школі - 54,2 %;

▪ грубість з боку школярів, безтактність у спілкуванні - 35,8 %;

▪ розбіжності між старшими і молодшими поколіннями - 35,4 %;

▪ неприйняття учнями зауважень, критики, звинувачень - 20,8 %;

▪ зневажливе ставлення вчителя до вихованців, приниження почуття власної гідності учня - 9,2 %.

Є. Шумилін і І. Шендрік при опитуванні адміністрації та вчителів шкіл виділили такі причини конфліктів з учнями, зокрема, старших класів: недооцінка самостійності старшокласників; нетерпимість учнів до повчань; вразливість до приниження їх фізичних і духовних сил; надмірна нетерпимість до приниження їх почуття власної гідності, глузування, грубості з боку товаришів, батьків, учителів; схильність до зміни настрою, емоційної напруги; гостре реагування на зауваження з приводу їх фізичних вад, зовнішності; делікатність у питаннях дружби та кохання [271].

І. Сергєєв вважає, що поширеними причинами конфліктів учителя з учнями є висока конфліктність педагогічного спілкування і застосування педагогами конфліктогенів (слів, дій або їхня відсутність, поведінкових актів чи поведінки в цілому, котрі можуть привести до конфлікту). Найчастіше зустрічаються такі різновиди конфліктогенів, що виявляються з боку вчителя [228]:

конфліктогени вищості - прямі вияви статусної, вікової, позиційної вищості вчителя (загроза, зауваження, критика, звинувачення, знущання, глузування, сарказм); зневажливе ставлення до вихованців; нагадування про зроблені благодіяння; категоричність і безапеляційність; нав’язування своїх порад; демонстрацій своїх переваг; навмисне чи ненавмисне порушення етики; обман тощо;

конфліктогени агресивності - природна агресивність чи звичка до виявлення ситуативної агресивності;

конфліктогени егоїзму - концентрація на власному "Я" (егоцентризм); байдужість до внутрішнього світу інших, відсутність емпатії; користь.

Науковцями (В. Кушнірюк, Ю. Черненький, Є. Юрківський та ін.) звертається увага на наявність серед учителів значної кількості таких, що схильні до конфлікту (конфліктних або конфліктогенних педагогів). Серед провідних індивідуально-психологічних особливостей конфліктного вчителя виділяються: більш високі показники нервово-психічних і стресових станів, слабка диференційованість морально-вольової, когнітивної, мотиваційної, емоційно-афективної сфер, нестриманість у своїх діях, помітна тенденція до професійної деформації особистості, завищена роль самооцінки й побоювання не виправдати її в педагогічній діяльності, застосування великої кількості конфліктогенів спілкування, намагання будь-що довести свою правоту, що пояснюється передусім консервативним способом мислення; побоювання втратити свій авторитет, надмірна дистанція між учителем і учнями тощо [137,256,277].

Переважна більшість конфліктогенних учителів не усвідомлюють характеру не лише конфліктної ситуації, але й своєї поведінки, що призводить до конфлікту. Вони часто не помічають наявність конфлікту, провину за його виникнення, як правило, покладають на учнів. Навіть усвідомлюючи, що іноді самі є винуватцями, не визнають цього [256].

Як зазначає Є. Юрківський, учительська конфліктність негативно впливає на учнів, у яких спостерігаються нижчі (у порівняння з учнями неконфліктних педагогів) рівні розумності, слухняності, товариськості й вищі ступені тривожності й дратівливості. А серед показників успішності й поведінки в школі - знижений інтерес до шкільного навчання, нижчі показники поваги до вчителів і симпатій до інших учнів, вищі рівні особистісної конфліктності й емоційних переживань у шкільних конфліктах [277].

Важливим аспектом конфліктів між учителем і учнями є їх різниця за змістом для сторін протистояння. Унаслідок чого між педагогами і школярами спостерігаються значні розходження в оцінці причин конфліктів. З точки зору учнів саме педагоги спричиняють більшість конфліктів.

Серед основних причин школярі називають: зневажання з боку вчителя, грубість, нестриманість, агресивність; зловживання вчителем своїм становищем, заздрість матеріальному стану родини школяра, небажання або неспроможність побачити в учні союзника й партнера із спільної діяльності; байдужість учителя до проблем учня, перевантаження з навчальних предметів, необ’єктивність при оцінці знань і поділ учнів у класі на "гарних" і "поганих"; нецікаве ведення уроків учителем [117, 137].

За даними опитувань, проведених під керівництвом В. Журавльова в школах Московської області, 80 % учнів відчували ненависть до тих чи інших педагогів. Як основні причини такого ставлення учні називають: учителі не люблять дітей - 70 %; негативні особисті риси вчителя - 56 %; несправедлива оцінка їх знань учителем - 28 %; учитель погано володіє своєю спеціальністю - 12 % [87].

Непоодинокі випадки, коли негативне ставлення учня до вчителя переноситься й на предмет, котрий він викладає. Так, 11 % школярів говорять, що ненавиділи окремі дисципліни, що вивчалися в школі.

Основою конфліктних стосунків між учнем і вчителем часто є негативна оцінка школярем професійних чи особистісних якостей педагога: чим вище учень оцінює професіоналізм і особистість учителя, тим більш авторитетний він для нього, тим рідше між ними виникають конфлікти.

Оцінюючи вчителів, старші учні частіш усього відмічають такі їх риси: добре знає свій предмет, уміє його подати, всебічно розвинена людина - 75 %; застосовує нову методику викладання, індивідуально підходить до кожного учня - 13 %; добре організує позакласну роботу - 7 %; не має улюбленців - 1 %; погано знає свій предмет, не володіє педагогічними навичками - 79 %; виявляє грубість щодо учнів - 31 %; не любить свою професію, дітей - 9 %; не може вести класне керівництво - 7 %; немає злагодженості в педагогічному колективі, оскільки значною мірою вчителі - жінки - 16 %; школі потрібно більше молодих учителів, у тому числі чоловіків - 11 %; недостатня підготовка вчителів у ВНЗ - 11 %.

Аналізуючи оцінки вчителів-предметників старшими школярами, В. Журавльов зазначає, що майже половина учнів мають негативні думки щодо вчителів і їхньої компетентності [87]. Хоча це дані локального дослідження, які стосуються лише Московської області й не можуть бути поширені на всю загальноосвітню школу, все ж, на нашу думку, це є свідченням великої ймовірності виникнення конфліктів між учителями та учнями.

Отже, найважливішим фактором виникнення конфліктів між педагогом і учнем є недостатня професійна компетентність учителя, яка пов’язана із загальним зниженням якості професійної підготовки педагогів. Недостатня підготовка вчителів, у тому числі й до конструктивного розв’язання конфліктів з учнями, на фоні сучасних умов, у яких перебуває школа і педагоги, призводить до значних деструктивних наслідків. Так, за даними психологічних досліджень, проведених російськими науковцями, 35-40 % дитячих неврозів носять дидактогенний характер. Дослідження також показують, що в міжособистісному конфлікті вчителя та учня велика частка негативних наслідків (83 %) у порівнянні з позитивним впливом [247].

Для *конфліктів "учитель-учитель"*,за даними П. Куконкова, найбільш характерними є такі причини: нетактовне ставлення один до одного; незручний розклад занять; непродумані нововведення у школі; перекладання на вчителів чужих обов’язків; нерівномірний розподіл педагогічного навантаження; адміністративні та фінансові зловживання. Стаж роботи вчителя в школі також впливає на характер конфлікту: чим більше стаж роботи педагога, тим рідше він вступає в конфлікти з колегами і керівництвом школи. Це пов’язано з адаптацією вчителів до педагогічної діяльності та колективу. Досвідчений педагог розуміє деструктивні наслідки конфліктів, а також має навички безконфліктного розв’язання проблем [133].

За нашими даними, частіш за все конфлікти серед педагогів виникають за таких причин: нетактовне ставлення один до одного, нетерпимість до недоліків інших; завищена самооцінка деяких педагогів; розбіжність у поглядах; психологічна несумісність.

Причинами зростання напруженості й *конфліктів з адміністрацією, батьками* вчителі вважають свою незахищеність від несправедливих звинувачень з боку адміністрації школи, батьків учнів, а також і самих школярів.

Це підтверджується і даними соціологічних досліджень: чотири з п’яти опитаних учителів однозначно заявили про свою повну незахищеність. При цьому вчителі, що виявляють глибоку зацікавленість своєю справою, частіш вступають до конфліктів з адміністрацією й іншими колегами, котрі формально ставляться до своїх обов’язків, а останні частіш конфліктують зі школярами й їх батьками і, відповідно, зі своїми більш "сумлінними" колегами [117].

Напружений стан і конфлікти в шкільних колективах також створюють необґрунтовані, на думку значної частини вчителів (65,3 %), пільги, привілеї, котрими користуються певні категорії співробітників (наприклад, представники адміністрації, "улюбленці" директора; члени профкому, ті, хто наполегливіше вимагає, тощо) [117].

Характерним є той факт, що, як і в разі конфліктів між учителями і учнями, учасники конфліктів "учителі - адміністрація" бачать причини протистояння по-різному.

Так, за нашими даними (результатами проведених опитувань представників адміністрації загальноосвітніх навчальних закладів - слухачів Інституту післядипломної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди), в конфліктах учителя з адміністрацією директори, завучі шкіл схильні покладати провину за конфлікт на вчителів, порушення ними трудової дисципліни, професійної етики, а також їх низький рівень загальної культури, професійної компетентності.

Результати досліджень показують, що для педагогів сприятливий психологічний клімат у школі не менш важливий, ніж висока заробітна плата. Так, педагоги майже в 2 рази частіш називають головним для своєї роботи добрі стосунки з оточенням і повагу з його боку (у підсумку 96,8 %), ніж матеріальний стан (54 %). Це є свідченням того, що вчителі негативно ставляться до конфліктів, прагнуть обходитись без них, оцінюючи конфлікт як деструктивне явище [13].

Проте негативна оцінка конфліктів ще не є достатньою перешкодою для міжособистісних зіткнень між учителями. Чимало дослідників (А. Анцупов, С. Баникіна, Є. Богданов, О. Гуменюк, Г. Козирєв, В. Кушнірюк, С. Хапаєва, Є. Хаустова, Ю. Черненький, Є. Юрківський та ін.) відмічають, що більшість педагогів мають недостатні знання про конфлікти, причини їх виникнення, типові стратегії поведінки людей у конфлікті, методи і способи запобігання і розв’язання конфліктів [13,14,22,35,73,117,137,247,250,256,257,277].

Це підтверджується даними наших опитувань: 52,9 % учителів-респондентів характеризуються фрагментарними знаннями про конфлікти, володіють уміннями поводження в конфліктних ситуаціях, що базуються переважно на життєвому досвіді. Це незнання лише поглиблює суперечності, провокує стихійні інциденти, заважає їх конструктивному подоланню. Іншими словами, найважливішим фактором конфліктів у шкільних колективах є відсутність (нестача) конфліктологічної компетентності педагогів. Ця причина настільки поширена й універсальна, що за значущістю стоїть поряд з особистісно-психологічними причинами конфліктів за участю вчителів.

Отже, найважливішим завданням професійної педагогічної освіти є формування конфліктологічної компетентності вчителя.

# ***Розділ 2. Конфліктологічна компетентність як фактор професіоналізму вчителя***

# ***2.1 Конфліктологічна компетентність як складова професійної компетентності вчителя***

Аналіз психолого-педагогічної, конфліктологічноі літератури свідчить, що само поняття "конфліктологічна компетентність" до недавнього часу (до середини 90-х років минулого століття) не вживалося.

У наукових джерелах останніх років конфліктологічна компетентність розглядається в різних аспектах. Зокрема, Л. Петровська аналізує конфліктологічну компетентність у контексті ефективної діяльності керівника як складову соціально-психологічної компетентності людини На думку дослідниці, конфліктологічна компетентність включає в себе: розуміння природи суперечностей і конфліктів між людьми; формування в себе і підлеглих конструктивного ставлення до конфліктів у організації; володіння навичками неконфліктного спілкування у важких ситуаціях; уміння оцінювати й пояснювати проблемні ситуації, що виникають; наявність навичок управління конфліктними явищами; уміння розвивати конструктивні елементи конфліктів, що виникають; уміння передбачати можливі наслідки конфліктів; уміння конструктивно регулювати суперечності й конфлікти; наявність навичок усунення негативних наслідків конфліктів [195].

В. Зазикін розглядає конфліктологічну компетентність як фактор професіоналізму державних службовців. Конфліктологічна компетентність ученим визначається як когнітивно-регуляторна підсистема професіоналізму особистості й діяльності, що включає відповідні спеціальні знання і уміння та дозволяє передбачати конфлікти, розв’язувати їх на справедливій основі, здійснювати психологічний вплив на конфліктуючі сторони з метою зниження негативних наслідків конфліктів.

У психологічну структуру конфліктологічної компетентності В. Зазикін включає низку взаємопов’язаних компонентів [35]:

▪ гностичний *-* власне знання про причини виникнення конфлікту, закономірності й етапи його розвитку та протікання; особливості поведінки, спілкування й діяльності опонентів, їх психічних станів; прийоми конфліктного протиборства, що застосовуються; психологічні характеристики конфліктних особистостей;

▪ проектувальний - уміння передбачати поведінку й дії опонентів у конфлікті, його вплив на психологічний клімат у колективі, наслідки для організації й опонентів;

▪ конструктивний, аборегулятивний *-* уміння впливати на опонентів, їх оцінки, судження, мотиви, цілі протиборства, формувати громадську думку щодо учасників конфлікту; уміння здійснювати профілактику й розв’язання конфлікту на справедливій і конструктивній основі, виступаючи як "третейський суддя"; уміння формувати громадську думку щодо опонентів; організовувати роботу в постконфліктній ситуації;

▪ рефлексивно-статусний - розвинута рефлексивна організація діяльності й стосунків, рефлексія власної поведінки і спілкування, відбиття ієрархічних відношень;

▪ нормативний (деонтологічний) - знання корпоративних етичних норм поведінки і відношень, слідування їм;

▪ комунікативний - уміння здійснювати ефективне спілкування з учасниками конфлікту з урахуванням їх особистісних особливостей і емоційних станів.

Хоча термін "конфліктологічна компетентність", як зазначалося вище, є достатньо новим, мова про необхідність формування даної підструктури особистості в структурі професіоналізму людини, йде давно.

Отже, формування конфліктологічної компетентності педагога необхідно розглядати в контексті розвитку професійно-педагогічної компетентності вчителя.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічних джерел, уживання категорії "професійна компетентність учителя" пов’язано з уведенням у науковий обіг (наприкінці 60 - початку 70-х у західній, а наприкінці 80-х років минулого століття у вітчизняній літературі) поняття "компетентнісний підхід" (Н. Авдєєва, А. Андрєєв, В. Болотов, Є. Бондаревська, В. Введенський, С. Гончаренко, І. Гушлєвська, В. Загвоздкін, О. Камишанченко, В. Краєвський, В. Лозова, Л. Луценко, В. М’ясників, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, В. Серіков, А. Хуторський, Е. Шорт, І. Ящук та ін.) [3,8,39,40,53,75,88,103,119,124, 152,165,182, 202,210,216].

Це обумовлено тим, що на сьогодні як основний вектор розвитку освіти в усіх країнах приймається парадигма компетентностей, на які слід орієнтуватися, визначаючи якість освіти й якість підготовки учнів. Використання компетентнісного підходу базується на розумінні того, що прогрес людства залежить не стільки від економічного росту, скільки від рівня розвитку особистості, що передбачає перехід від класичного поняття "людські ресурси" до концепції "компетентності людини" [124].

Як зазначає О. Пометун, під компетентісним підходом необхідно розуміти "спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості". Результат такого процесу - формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [202].

Зокрема, Радою Європи (1996) такою сукупністю ключових компетентностей, яких повинна набути кожна молода особистість, визначено [264]:

політичні й соціальні, що дозволяють їй толерантно ставитися до інших точок зору, мирним шляхом розв’язувати будь-які конфліктні ситуації;

міжкультурні, котрі дозволяють особі жити в умовах багатокультурного суспільства й поважно ставитись до інших народів і їхніх традицій;

комунікативні, які дозволяють людині результативно спілкуватися з іншими людьми;

інформаційні, що відбивають міру опанування інформаційних технологій;

самоосвіти, через які реалізується прагнення молодої особи активно самовдосконалюватися протягом усього життя.

Результатом багаторічної дискусії навколо сутності компетентностей представниками Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) визначено три категорії ключових компетентностей [119]:

автономна діяльність: здатність захищати й дбати про відповідальність, права, інтереси та потреби інших; здатність складати й здійснювати плани і особисті проекти; здатність діяти у значному/широкому контексті;

інтерактивне використання засобів: здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку та тексти; здатність використовувати знання та інформаційну грамотність; здатність застосовувати (нові) інтерактивні технології;

уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах: здатність успішно взаємодіяти з іншими; здатність співпрацювати; здатність розв’язувати конфлікти.

Зрозуміло, що питання розвитку в учнях сукупності компетенцій потребує відповідного рівня професійної компетентності вчителя.

Аналіз державних документів щодо освіти, наукових джерел свідчить, що поняття "компетентність" в останнє десятиріччя стало одним з найуживаніших понять. Проте воно перемежовується і часто є синонімом традиційних понять (кваліфікація, професійна готовність тощо).

У зв’язку з цим постає питання: як співвідносяться такі поняття, як "професійна готовність", "професійна компетентність", а також "кваліфікаційна характеристика", "професіограма особистості", "професійна майстерність", "професійні здібності", що, з одного боку, характеризують тим чи іншим чином професію вчителя, з іншого боку, мають специфічні змістовні відтінки і використовуються в різних контекстах.

Так, якщо професіограма - це ідеальна модель учителя, взірець, еталон, в якому представлені основні якості особистості, якими повинен володіти вчитель; знання, уміння, навички для виконання ним професійних функцій [52], то педагогічна майстерність - це найвищий рівень педагогічної діяльності, вияв творчої активності особистості педагога [193].

Найбільш близькими між собою є категорії "професійна готовність" і "професійна компетентність", але вони не тотожні, як не тотожні внутрішній потенціал і його реалізація на практиці. Якщо готовність є певною характеристикою потенційного стану, що дозволяє вчителю "ввійти в професійне співтовариство і розвиватися в професійному відношенні" [238; с.24], то компетентність може виявитися лише в реальній діяльності, перевтілюючись із внутрішнього у зовнішнє.

На наш погляд, професійна компетентність має найбільш широкий зміст, ніж вище зазначені поняття й об’єднує категорії "професіоналізм", "кваліфікація", "професійні здібності" тощо.

Необхідно зазначити також, що поняття "компетенція" і "компетентність" часто ототожнюються, немає чіткого загальноприйнятого їх розведення - можна зустріти словосполучення "ключові компетенції" й "ключові компетентності". Так, з використанням терміна "компетентність" у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. сформульовано одне з провідних завдань формування особистості; у державних документах (стандартах) підготовки фахівців - вимоги не лише до викладача (вчителя), а й до студента (учня). Водночас до державних документів уводиться і категорія "компетенція", як, зокрема, в Державному стандарті базової і повної середньої освіти.

Експертами країн Європейського Союзу (2004) компетентність трактується як "здатність застосовувати знання і вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах. і в професійних ситуаціях" [119; с.8]. Схожим чином І. Сергєєв визначає поняття компетенції як здібність "мобілізовувати знання, уміння й цінності в конкретних ситуаціях для розв’язання практичних завдань у різних сферах життя і діяльності" [228; с.130].

Багато в чому це визначається тим, що англійські слова "competence" і "competency" в деяких словниках визначаються як синоніми і перекладаються в подвійному значенні - "компетенція", "компетентність". Одночасно аналіз походження цих слів свідчить, що вони все ж таки мають різне тлумачення.

Так, згідно зі словниками, компетенція (від лат.competo - добиваюсь, відповідаю, підходжу) - це:

) знання і досвід у тій чи іншій галузі [233];

) коло питань, в яких дані особи володіють пізнанням і досвідом [234];

) коло питань, явищ, в яких дане особа має авторитетність, пізнання, досвід, коло повноважень [53].

Існує й такий аспект трактування: оскільки компетенція - це законно прийнята здібність авторитетної особи здійснювати певні акти чи дії у конкретних умовах, коло повноважень, тому компетентний (від лат.competens - приналежний, відповідний, здібний) - це знаючий, досвідчений у певній галузі фахівець, що має право за своїми знаннями і повноваженнями судити, робити і вирішувати щось [78].

Найбільш влучно, на нашу думку, характеризують компетенцію В. Краєвський і А. Хуторський, які вважають, що компетенція - це сукупність взаємопов’язаних якостей і здібностей особистості (змістовних орієнтацій, знань, умінь, навичок, способів і досвіду діяльності) щодо певного кола питань, які необхідні для здійснення продуктивної діяльності. Педагоги вводять поняття освітніх компетенцій як складних узагальнених способів діяльності, що їх опановує учень під час навчання [124].

Щодо компетентності (від лат.competentia - приналежність за правом), то в наукових джерелах на сьогодні існує достатньо широкий спектр визначень:

характеристика володіння знаннями, що дозволяють судити про щось, висловлювати переконливу, авторитетну думку, обізнаність, авторитетність у певній галузі [78];

набір знань, навичок, ставлень, що дають особистості спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу [119];

обізнаність, авторитетність [53];

володіння компетенцією, що включає особистісне ставлення людини до неї і предмету діяльності [252];

здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань [264];

поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про певну галузь й ефективно діяти в ній [124];

сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [210];

спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв’язувати, незалежно від контексту (ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [202].

Узагальнюючи точки зору щодо понять "компетенція" і "компетентність", можна зробити висновок, що компетенція як коло повноважень особистості є похідним, більш вузьким поняттям, ніж компетентність. У межах своєї компетенції людина може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати чи не мати (або набути) компетентності в певній сфері. Щодо освітніх процесів, то компетенцію можна розглядати як реальні вимоги до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, що діє в суспільстві. Компетентність же передбачає володіння компетенцією, включаючи особистісне ставлення людини до неї й предмету діяльності. У цілому компетентність є результативно-діяльнісною характеристикою освіти, тобто результатом освіти можна вважати набуття особистістю набору компетентностей, котрі необхідні для діяльності в різних сферах соціуму.

Компетентнісний підхід передбачає визначення сутності й структури професійної компетентності вчителя, тобто сукупності базових (ключових) компетенцій.

Як свідчать літературні джерела, дослідження проблем розвитку професійної компетентності та її різних видів у педагогіці посідає особливе місце, оскільки професійна компетентність є головною складовою професіоналізму особистості й діяльності, важливою умовою становлення педагога-професіонала.

Питання визначення сутності професійної компетентності вчителя та шляхів її формування досліджувало ряд фахівців, серед яких: С. Бачинська, М. Гриньова, О. Дубасенюк, І. Ісаєв, Л. Карпова, І. Колеснікова, Н. Лобанова, В. Лозова, А. Маркова, Є. Павлютенкова, Г. Сєріков, В. Сластьонін, М. Чошанов та ін.

Слід зауважити, що дослідники сходяться в думці, що поняття компетентності не можна протиставляти або ототожнювати зі знаннями чи вміннями. Так, М. Чошанов вважає, що компетентність, по-перше, виражає значення традиційної тріади знання - вміння - навички, поєднуючи їх; по-друге, визначається як поглиблене знання предмета чи засвоєне вміння; по-третє, доцільна для опису реального рівня підготовки фахівця, котрого відрізняє спроможність серед розмаїття рішень обрати найбільш оптимальне, аргументовано відкидаючи хибні рішення, піддаючи сумнівам ефективність, тобто володіти критичним мисленням; по-четверте, компетентність передбачає постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією для успішного розв’язання професійних завдань у даний час і в даних умовах, тобто компетентність є здатністю до актуального виконання діяльності; по-п’яте, компетентність включає в себе як змістовний (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. Це означає, що компетентна людина повинна не лише розуміти сутність проблеми, але й уміти практично її розв’язувати [261; с.6].

А. Маркова до розробки засад професійної компетентності вчителя підходить у психологічному аспекті праці вчителя. Хоча дослідниця й використовує термін "професійна компетентність", але насправді вона дає комплексну характеристику психолого-педагогічної компетентності, розглядаючи компетентність як співвідношення об’єктивно необхідних знань, умінь, психологічних якостей, якими володіє вчитель, і їхній вплив на процес і результат педагогічної діяльності. А. Маркова стверджує, що професійно компетентною є така праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, в якій досягаються високі результати в навчанні й вихованні учнів [170; с.8]. Отже, А. Маркова, як і інші фахівці, розглядає компетентність учителя як адекватну орієнтацію особистості в різних галузях діяльності.

У психології (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) діяльність визначається як особливий род активності, що регулюється свідомістю й в якій породжується і розвивається свідомість [57,140,141,221]. Педагогічна діяльність має свої специфічні особливості. По-перше, педагогічна діяльність ускладнюється тим, що її об’єктом виступають інші люди, вона стимулює в цих об’єктах педагогічного впливу, у свою чергу, активність, у результаті якої породжується свідомість, що регулюється свідомістю суб’єктів впливу [141; с. 19]. По-друге, педагогічна діяльність - це процес взаємодії між людиною, що опанувала культуру, і людиною, котра лише оволодіває нею. Це, у свою чергу, визначає розумовий характер праці вчителя, потребує розвитку його інтелекту [262; с.37]. По-третє, в педагогічній діяльності специфічним є продукт праці - людина, яка є часткою соціального цілого, сукупністю суспільних взаємин, має неповторні індивідуальні якості.

Специфічними є також засоби педагогічної діяльності, за допомогою яких учитель впливає на учня. Перш за все - це особистість самого педагога, його знання, уміння, емоції, почуття, воля, моральність, педагогічна майстерність.

Результативність праці вчителя також специфічна, оскільки педагог працює з людьми, а тому процес і результати цієї діяльності матеріалізовані в них; результати зусиль учителя виявляються не одразу, їх важко оцінити і співставити.

Дослідники, що вивчали особливості праці вчителя, особливості педагогічної діяльності, висловлюють різні позиції щодо структури педагогічної діяльності. Так, педагог А. Маркова співвіднесла педагогічну діяльність з уміннями (що, на нашу думку, дуже важливо). Всього А. Марковою виділено десять груп педагогічних умінь [171]. У науці також широко відомі дослідження Н. Кузьміної, котра виділила в структурі педагогічної діяльності такі компоненти: конструктивний, організаторський і комунікативний. Для успішного здійснення цих функціональних видів педагогічної діяльності необхідні відповідні здібності, що виявляються в уміннях [130-132].А. Щербаков, відносячи конструктивний, організаторський й дослідний компоненти (функції) до загальнотрудових (таких, що виявляються в будь-якій діяльності), конкретизує функції вчителя і подає організаторський компонент як єдність інформаційної, розвивальної, орієнтаційної, мобілізаційної функцій; конструктивний компонент - як внутрішньо взаємопов’язані аналітична, прогностична, проективна функції [281].

Учені (Ю. Бабанський, В. Загвязинський, В. Кан-Калік, М. Поташник, В. Семиченко, І. Сергєєв, С. Сисоєва, А. Щербаков та ін.), вказують на творчий характер педагогічної діяльності, що творчості необхідно вчити, проте "при всій індивідуальній неповторності кожного вчителя, педагогічна творчість його є нормативною діяльністю, яка характеризується низкою параметрів, що мають нормативний характер" [106; с.62]. Це дає підставу зробити висновок про те, що умовою досягнення кожним учителем у своїй педагогічній діяльності рівня творчої нормативної діяльності є вдосконалення його професійної компетентності, яка дозволяє розв’язувати велике коло питань у сфері його діяльності.

Отже, компетентність і активна практична діяльність взаємопов’язані, а тому компетентність як суб’єктивна професійна якість має вияв лише в процесі діяльності й за результатами діяльності.

Одночасно необхідно констатувати, що до питань тлумачення категорії професійної компетентності педагога й її структурних компонентів існують різні підходи. Це і сукупність знань і умінь, що визначають результативність професійної праці [200]; комплекс професійних знань і професійно значущих особистісних якостей [166]; прояв єдності професійної й загальної культури [18].

Низка науковців говорять про професійну компетентність учителя як про професійну готовність. Наприклад, В. Сластьонін та І. Ісаєв вважають, що поняття професійної компетентності педагога виражає "єдність його теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм" [193; с.40]. Структуру професійної компетентності вчителя вони характеризують через педагогічні вміння, тобто сукупність дій, що розгортаються послідовно, основані на теоретичних знаннях і спрямовані на розв’язання завдань розвитку гармонічної особистості. Частина цих умінь може бути автоматизована (навички). До теоретичної готовності вчителя дослідники включають: аналітичні, прогностичні, проективні, рефлексивні вміння; до практичної готовності: інформаційні, розвивальні, орієнтаційні, перцептивні вміння, вміння педагогічного спілкування, прикладні вміння [193].

Не можна не погодитись з В. Лозовою, яка стверджує, що компетентність викладача має "інтегровану природу, тому що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси". Вчений також зазначає, що компетентність "включає екологічну, мотиваційну, рефлексивні, когнітивну, операційно-технологічну, етичну та інші складові змісту його підготовки та передбачає нарощування знань, умінь, досвіду професійно-особистісного саморозвитку творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення" [152; с.5].

О. Дубасенюк, характеризуючи професійно-педагогічну компетентність як "сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного розв’язання професійних завдань", до її компонентів відносить: компетентність у галузі теорії й методики виховного процесу, його мети, завдань, принципів, закономірностей, змісту, способів, форм і методів; компетентність у сфері фахових предметів і знання того, як зробити сам процес виховання і зміст предмету провідними способами виховання учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі спілкування; диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості; ауто психологічна компетентність у сфері переваг і недоліків професійної діяльності й особистості [83; с.71].

Як бачимо, спектр поглядів науковців щодо сутності професійної компетентності вчителя досить широкий.

На нашу думку, найбільш повно, всебічно сутність професійної компетентності вчителя висвітлено Л. Карповою, яка зазначає, що "професійна компетентність учителя є інтегрованим особистісним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють високий рівень її самоорганізації. Професійна компетентність учителя не має вузько професійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних та інших проблем, які пов’язані з освітою" [109; с.28-29].

До структури професійної компетентності дослідниця включає три сфери особистості [109]:

▪ мотиваційну, сформованість якої забезпечує загальнокультурну, особистісно-мотиваційну і соціальну компетентність;

▪ предметну-практичну, що характеризується сукупністю знань, умінь, якостей, зумовлює ефективність реалізації вчителем професійно-педагогічним функцій. Сформованість цієї сфери сприяє формуванню методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, спеціально-наукової, економіко-правової, екологічної, валеологічної, інформаційної, управлінської, комунікативної компетентності;

▪ саморегуляції, сформованість котрої сприяє розвитку психологічної компетентності й аутокомпетентності.

Теоретичний аналіз різних підходів (Є. Богданов, М. Васильєва, В. Гриньова, А. Деркач, О. Дубасенюк, В. Зазикін, Л. Карпова, Н. Кузьміна, В. Лозова, А. Маркова, Л. Петровська, В. Сластьонін, М. Чошанов, А. Щербаков та ін.) до розуміння сутності конфліктологічної компетентності особистості, професійної компетентності вчителя дозволив дійти висновку, що конфліктологічна компетентність не зводиться лише до системи знань про сутнісні характеристики конфлікту, сукупності вмінь поводження у важких і конфліктних ситуаціях.

Конфліктологічна компетентність педагога, включаючи не лише когнітивну і операційно-технологічні, але й аксіологічну, мотиваційну, рефлексивну, етичну, соціальну і поведінкові складові, завжди має особистісне забарвлення якостями конкретної людини. Конфліктологічна компетентність виявляється, передусім, у діяльності, що має особистісний сенс, універсальне значення, тобто може бути застосована в різного роду професійних і особистісних ситуацій, при розв’язанні широкого кола життєво значущих проблем. Отже, формування конфліктологічної компетентності передбачає перехід певних знань у надбання особистості, тобто в особистісні якості, й потребує розвитку певних особистісно-професійних умінь, властивостей, якостей учителя.

Конфліктологічна компетентність охоплює всі сфери функціонально цілісної психіки особистості - в єдності її розумової діяльності, емоційно-почуттєвої та вольової сфер, оскільки неможливо окремо оцінити когнітивний, афективний і вольовий аспекти діяльності людини. Неможливо адекватно оцінити, наприклад, спроможність учителя віднаходити нові підходи до взаємодії з учнями, відокремлюючи її від того задоволення, котре педагог отримує від довірливих стосунків зі своїми вихованцями, а також від наполегливого прагнення вчителя перетворити свої ідеї в практичні дії. Ці три сфери людської душі не лише взаємопов’язані і взаємодоповнюють один одне, але й повинні бути в рівновазі (навряд відданість своїй справі, своїм учням без глибокого розуміння або розуміння без самовідданості зможуть привести до успіху). І саме врівноваженість мислення, почуттів, волі може забезпечити взаємозв’язок, взаємозалежність процесів розвитку та саморозвитку, виховання та самовиховання особистості.

Вважаємо, що ***конфліктологічну компетентність учителя*** *необхідно розглядати як інтегроване особистісне утворення педагога, що передбачає його теоретичну і практичну готовність до здійснення антиконфліктної професійної діяльності.*

Конфліктологічна компетентність є одним з важливих і необхідних складників професійної компетентності педагога. Більш того, професійна компетентність у відриві від конфліктологічної компетентності в сучасній освіті просто немислима.

Особливо підкреслимо, що зміст *антиконфліктної діяльності*, котра виявляється, передусім, в антиконфліктній взаємодії й антиконфліктному спілкуванні з оточенням, не зводиться лише до недопущення конфліктів як таких.

Як зазначалося вище, конфлікти можуть бути деструктивні й конструктивні - корисні й навіть необхідні, а отже, виконують як негативні (деструктивні), так і позитивні (конструктивні) функції. Це потребує диференційованого неоднакового ставлення до конфліктів різної природи, зокрема, до деструктивних, яких повинно бути якомога менше, і до конструктивних, без яких неможливо іноді розв’язати складні і не завжди однозначні питання [72,150].

Отже, змістом антиконфліктної діяльності є: запобігання виникненню деструктивних конфліктів; обмеження негативних, руйнівних наслідків конфліктного протистояння; конструктивне розв’язання конфліктів на справедливій основі; цілеспрямований вплив на конфліктуючі сторони з метою зниження негативних і максимального використання позитивних функцій конфліктів (послаблення психічної напруженості, усунення суперечностей у стосунках, висвітлення нерозв’язаних проблем, сприяння розвитку особистості й згуртуванню колективу, активізація соціальної взаємодії тощо).

Слід зазначити, що конфліктологічна компетентність педагога є динамічним утворенням, потребує постійного розвитку й змістовного наповнення новими підходами, теоріями, технологіями педагогіки, психології, конфліктології, антропології тощо.

# ***2.2 Структура конфліктологічної компетентності вчителя***

Зміст кожної із складових антиконфліктної діяльності, що визначається тими завданнями, які ставляться перед тим чи іншим напрямом роботи, розкриємо в контексті визначення ***структури конфліктологічної компетентності вчителя.***

Підкреслимо також, що від знання структури конфліктологічної компетентності залежатиме розв’язання проблеми ефективності формування компетентності вчителя.

Виявляючи структуру конфліктологічної компетентності педагога, ґрунтувалися на принципах єдності свідомості й діяльності, на сутності педагогічної діяльності та її основних компонентів (Л. Виготський, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, В. Семиченко, І. Сергєєв, В. Сластьонін, А. Щербаков та ін.) [57,130-132,140,141,155, 193,221,227,228,272].

Підґрунтям професійної діяльності вчителя є реалізація компонентів (функцій) педагогічної діяльності - цілеспрямованої, мотивованої системи педагогічних дій. Теоретичний аналіз різних підходів до розуміння структури професійної діяльності вчителя дозволив дійти висновку, що конфліктологічна компетентність педагога включає такі взаємопов’язані складові: мотиваційно-ціннісну, когнітивну, операційно-діяльнісну, аналітико-рефлексивну. Ці складові - з огляду на визначене вище співвідношення понять "компетентність" і "компетенція" - можна розглядати як ключові компетенції конфліктологічної підготовки вчителя.

Результатом сформованості кожної складової є розвиток певних особистісних якостей учителя (ціннісно-змістовних орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), а результатом сформованості всіх компетенцій є готовність педагога до здійснення професійної діяльності, спрямованої на конструктивне розв’язання конфліктних ситуацій, запобігання деструктивних наслідків конфліктного протистояння.

Розглянемо детальніше складові конфліктологічної компетентності вчителя.

*Мотиваційно-ціннісна складова*

## *Будь-яка система підвищення кваліфікації вчителя - і формування конфліктологічної компетентності педагога як один із її напрямів - покликана створювати умови для самоактуалізації педагога, удосконалення прийомів самодослідження й самоосвіти на основі професійного досвіду, який уже є в учителя.*

Неможливо забезпечити успішність діяльності в будь-якій сфері, не розвиваючи себе, свою особистість, не формуючи активну життєву позицію, не виявляючи ініціативу. Ініціативність - це якість, без якої жодна людина не в змозі переосмислити стереотипи власного досвіду, засвоїти нові ідеї, професійні й індивідуальні моделі поведінки тощо. Щоб виявити ініціативу, людині необхідні внутрішні мотиви, зацікавленість, орієнтація на певні цінності. Отже, конфліктологічна компетентність педагога може виявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, за умов глибокої зацікавленості й мотивації до даного виду діяльності.

Мотиваційно-ціннісна складоваконфліктологічної компетентності педагога як складник мотиваційної сфери особистості є інтегральною якістю, що характеризується сукупністю соціальних настанов, ціннісних орієнтацій, нахилів, інтересів, потреб, що складають основу мотивів, тобто все те, що включає поняття спрямованості людини.

Щодо педагогічної спрямованості особистості, то в психолого-педагогічних джерелах ця категорія визначається по-різному, зокрема [131,228]:

інтерес до професії й нахили займатися нею (Н. Кузьміна);

взаємодія інтересу, любові до дітей, відповідальності за обрану справу перед суспільством, цілеспрямованості в опануванні професійної майстерності, потреби в педагогічній діяльності (О. Кочетов);

узагальнена характеристика особистості, комплекс її особистісних якостей, що спонукають людину до самореалізації саме в педагогічній діяльності (І. Сергєєв).

Найбільш повно спрямованість особистості вчителя подано В. Сластьоніним і І. Ісаєвим, які характеризують її трьома складовими [193]:

соціально-моральною, в основі якої лежить ідейна переконаність, що визначає всі інші властивості й характеристики особистості (соціальні потреби, моральні й ціннісні орієнтації, відчуття суспільного обов’язку, громадянської відповідальності);

професійно-педагогічною, котра відіграє особливу роль і є каркасом, навколо якого компонуються основні професійно значущі властивості особистості педагога (інтерес до професії, любов до дітей, педагогічне покликання, педагогічний обов’язок і відповідальність, захопленість педагогічною роботою, спостережливість, педагогічний такт і справедливість, авторитетність, уява, організаційні здібності, моральні й ділові якості);

пізнавальною, основу якої складають духовні й культурні потреби, передусім, потреба в знаннях, а також пізнавальні інтереси, головним чинником яких виступає любов до предмету, що викладає вчитель.

З урахуванням вище викладеного вважаємо, що розвиненість сукупності якостей і властивостей, котрі характеризують спрямованість учителя на здійснення антиконфліктної діяльності, або педагогічну антиконфліктну спрямованість, можна подати таким чином:

гуманістично-ціннісний світогляд;

цілеспрямованість, працездатність, відповідальність;

потреба і здатність навчатися й розвиватися;

зацікавленість і настанова на встановлення добрих, людських стосунків з учнями, колегами, батьками;

педагогічний такт, справедливість;

спостережливість, перцептивність (здатність сприйняття, розуміння і оцінки самого себе й інших людей).

Отже, мотиваційно-ціннісна складова конфліктологічної компетентності вчителя має забезпечувати спрямованість учителя на здійснення антиконфліктної діяльності й сформованість:

гуманістичного світогляду і ціннісних орієнтацій, що дозволяє розглядати людину як найвищу соціальну цінність;

настанов на особистість дитини, що розвивається, на ненасильницьку особистісно-професійну діяльність, встановлення педагогічно доцільних взаємин з оточенням (учнями, колегами, батьками тощо), коректну поведінку, безконфліктне спілкування, прийняття адекватних рішень у проблемних ситуаціях;

сукупності особистісно значущих якостей (цілеспрямованість, відповідальність, толерантність, витримка, урівноваженість, емпатія, перцептивні здібності тощо);

інтересу до проблем педагогічного врегулювання конфліктів;

мотивацію й потребу в пізнанні, самопізнанні, самовихованні, саморозвитку.

*Когнітивна складова*

Зміст когнітивної складової конфліктологічної компетентності вчителя становить сукупність психолого-педагогічних і конфліктологічних знань, оволодіння якими забезпечує теоретичну готовність педагога до здійснення антиконфліктної діяльності.

Очевидно, що ефективність професійної праці вчителя і антиконфліктної діяльності як її складника забезпечується, передусім, рівнем засвоєння професійних знань. Це зумовлює фахову мобільність педагога, яка виявляється в його здатності орієнтуватися в соціально-педагогічних ситуаціях, що постійно змінюються, швидко й правильно розв’язувати педагогічні завдання.

Обґрунтування складу професійних, психолого-педагогічних знань учителя є предметом досліджень багатьох учених (Ю. Бабанський, В. Гінецинський, І. Журавльов, Л. Зоріна, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В. Паламарчук, Г. Сухобська та ін.), узагальнені вимоги до цих знань зафіксовано також у навчальних програмах і кваліфікаційних характеристиках.

З огляду на це вважаємо, що недоцільно проводити детальний аналіз структури теоретичних знань учителя. Звернемо лише увагу на ті аспекти теоретичної підготовки вчителя, що мають безпосереднє відношення до когнітивної складової структури конфліктологічної компетентності, а саме: знання про методологічні основи і категорії педагогіки; закономірності соціалізації й розвитку особистості; сутність, цілі, технології виховання й навчання; закони вікового розвитку дитини; засади, цілі, цінності, принципи педагогічної діяльності й спілкування; основні напрями і зміст праці вчителя; етичні норми поведінки і відношень тощо.

Здійснення антиконфліктної діяльності потребує засвоєння певного кола узагальнених конфліктологічних знань.

Охарактеризуємо основні положення, про які вчитель повинен мати уявлення.

Передусім, це стосується основних теоретичних понять конфліктології, її предмету, завдань, методів дослідження, що дає уявлення про місце конфліктології в системі гуманітарних і суспільних наук, значення для збереження психічного й фізичного здоров’я людей, котрі несуть величезні втрати в результаті руйнівних різного роду конфліктів.

Зрозуміло, що грамотне поводження в конфліктах передбачає розуміння сутності конфлікту, його структури і функцій, причин і механізмів виникнення та динаміки протікання. Ці уявлення дозволяють педагогу усвідомити, що конфлікти, кризи, суперечності, по-перше, неминучі й, по-друге, відіграють велику роль у житті людини і суспільства, значною мірою впливають і на процес, і на результати діяльності особистості, в тому числі й на віддалені.

Значне місце в системі конфліктологічного знання посідають уявлення про основні типи конфліктів, а також про особливості різних конфліктів у шкільних колективах ("учитель-учні", "учитель-учитель", "учитель-батьки", "учитель-адміністрація" та ін.), про конфліктогенні фактори, розбіжності й суперечності, що природно існують, а також постійно виникають і розв’язуються в ході освітнього процесу. З’ясування організаційно-управлінських, соціально-психологічних і особистісних чинників, що спричиняють конфлікти в освіті, сприяє розумінню ролі педагога в урегулюванні конфліктів, а також у формуванні в учнів навичок конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях, розв’язанні завдань гуманізації стосунків між учасниками педагогічного процесу.

Важливе значення в структурі когнітивної складової має знання способів завершення конфліктів - домінування (перемога або виграш однієї зі сторін), урегулювання, або компроміс (поступки обох сторін), співпраця чи інтеграція (взаємовигідне рішення). Не менш важливе місце посідають знання про технологію управління педагогічними конфліктами, основними складниками якої є: діагностика, профілактика (запобігання), подолання (розв’язання) конфліктів.

Засвоєння технології управління конфліктами як один із значних аспектів формування конфліктологічної компетентності вчителя передбачає знання про значення різних форм спілкування, роль конфліктогенів спілкування, про психологічні характеристики конфліктних особистостей, особливості поведінки, спілкування учасників конфлікту, їх психічних станів, а також про стратегії й тактики конфліктного протиборства, що застосовуються.

Так, загальновизнаними на сьогодні стилями (або стратегіями) поведінки в конфлікті, згідно з концепцією Томаса-Кілмена, є [287]:

боротьба (конкуренція, суперництво) учасників, що супроводжується відкритим протиборством за свої інтереси, відсутністю співробітництва при пошуку рішень. Ця стратегія обов’язково передбачає того, хто виграв, і того, хто програв;

ухиляння (уникання або відхід) - прагнення уникнути конфлікту, вийти з конфліктної ситуації, не розв’язуючи її, не відступаючи від свого, але й не наполягаючи на ньому;

поступка (пристосування) - стратегія згладжування протиріч, поступаючись в основному своїми інтересами. Людина не робить спроб відстоювати свої власні інтереси й погоджується робити те, чого хоче інший учасник;

компроміс - стратегія урегулювання розбіжностей, конфронтації через взаємні поступки, характеризується балансом конфліктуючих сторін. Компроміс може принести лише часткове розв’язання конфлікту, якщо при цьому тільки відмовляються від будь-яких активних дій і не усуваються повною мірою причини виникнення конфлікту;

співробітництво - учасники беруть активну участь у пошуку рішення, що задовольняє всіх, не забуваючи при цьому власних інтересів. Це найбільш продуктивна стратегія і стиль поведінки, що призводять частіш усього до ефективного розв’язання та виходу з конфлікту на основі балансу інтересів, а також на визнанні цінності міжособистісних стосунків.

У цілому вчителеві важливо зрозуміти, що немає за сутністю лише поганих або добрих стилів поведінки, а є здатність педагога доцільно (чи недоцільно) застосовувати певний стиль поведінки в конкретних умовах.

Таким чином, когнітивна складова конфліктологічної компетентності вчителя забезпечує необхідну теоретичну готовність педагога до здійснення антиконфліктної діяльності.

Однак знання, що лежать у свідомості особистості мертвим вантажем, не будучи до того ж зведеними в систему, залишаються нікому не потрібним надбанням. Тому формування знань не може бути самоціллю. Воно створює необхідну передумову формування й застосування певних умінь. І саме це є змістом наступної (третьої) - операційно-діяльнісної складової конфліктологічної компетентності педагога.

*Операційно-діяльнісна складова*

Операційно-діяльнісна складова виступає як сукупність дій, операцій, що забезпечують управління конфліктами, проблемними і конфліктними ситуаціями у практичній діяльності вчителя, а також умінь і навичок, якість засвоєння й узагальнення яких необхідні для успішного й адекватного здійснення антиконфліктної діяльності.

Аналіз конфліктологічних джерел свідчить, що діяльність з управління конфліктами є свідомим цілеспрямованим впливом на процес конфлікту на всіх етапах його виникнення, розвитку та завершення з метою запобігання деструктивним (дисфункціональним) конфліктам і адекватного розв’язання конструктивних (функціональних) конфліктів. Основними складниками структури діяльності з управління конфліктами, як зазначалося вище, виступають: діагностика взаємин і конфліктів; запобігання (профілактика); подолання (розв’язання) конфліктів [14].

Таким чином, успішність здійснення антиконфліктної діяльності потребує від учителя опанування основних методів управління конфліктами.

Так, діагностика різного типу конфліктів вимагає від педагога оволодіння методами оцінки характеру міжособистісної взаємодії, типу конфліктного протиборства, рівня конфліктності людини тощо. З цією метою на практиці зазвичай використовується сукупність методів: індивідуальна бесіда, спостереження, опитування, тестування, соціометрія, вивчення документів, ретроспективного аналізу конфліктів, експериментальних досліджень (ігрових процедур і моделювання реальних конфліктів у лабораторних умовах) тощо.

Найважливішим аспектом конфліктологічної компетентності педагога є розуміння шляхів і засвоєння способів профілактики конфліктів. З огляду на це основними завданнями, що стоять перед учителем, є:

оволодіння необхідними нормами соціальної поведінки;

набуття конфліктологічної грамотності, що передбачає оволодіння стратегіями ефективної взаємодії, основними прийомами і навичками безконфліктного спілкування; набуття досвіду переводу конфлікту з деструктивного русла в конструктивне;

усвідомлене ставлення до власних психологічних проблем, позбавлення особистісної конфліктності та конфліктних стилів поведінки; позбавлення схильності до застосування конфліктогенів (вербальних і невербальних компонентів поведінки особистості, що спричиняють виникнення й розгортання конфліктів); оволодіння навичками саморегуляції в конфлікті; розуміння важливості самодослідження і самозмінювання, вільне й усвідомлене прийняття толерантності як норми існування і співіснування.

Оволодіння вчителем запобіжними заходами може здійснюватися двома основними способами. Перший - передбачає регулярні вправи, тренування, тренінги, участь у ділових іграх тощо. Другий спосіб - знаходження свого шляху поведінки в конфліктах, своєї технології управління конфліктами. Тут основну надто важливу роль відіграє процес самовиховання і саморозвитку.

Учителеві потрібно також засвоїти основні способи розв’язання конфліктів. Найбільш поширеними методами розв’язання конфліктів у конфліктології вважаються переговори (як правило, за участю третьої сторони) і метод картографії - візуалізації конфлікту шляхом складання його карти (Х. Корнеліус і Ш. Фейр, [121]). Цей метод, що застосовується як засіб аналізу й самоаналізу для подолання конфліктів, дозволяє в явному вигляді подати упорядковану інформацію ("карту") про конфліктуючі сторони й виявити ті аспекти, котрі заважають адекватному сприйняттю і розумінню один одного.

Забезпечуючи практичну готовність педагога, операційно-діяльнісна складова передбачає сформованість гностичних, комунікативних, організаторських, оцінно-прогностичних умінь і навичок, що виступають критерієм професійної компетентності в цілому й необхідні для здійснення антиконфліктної діяльності, зокрема.

Так, сформованість гностичних умінь і навичок, утворюючи інтелектуальну основу професійної праці вчителя, його здатності до виконання операцій логічного мислення (аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, виділення головного тощо), сприяє розвитку педагогічного мислення, забезпечує глибокі й дійові знання психіки людини, розуміння її психічних станів, віднаходження в теорії навчання й виховання закономірностей, принципів, адекватних логіці явищ, що відбуваються; правильне діагностування педагогічних явищ, виокремлення основних завдань (проблем) у педагогічній діяльності й способів їх оптимального розв’язання.

Розвиненість цих умінь і навичок відіграє важливу роль у здійсненні антиконфліктної діяльності, дозволяючи адекватно проводити аналіз і синтез конфліктних ситуацій, сприймати й узагальнювати фактичну інформацію про характер взаємин і форми поведінки людей у конфлікті, розрізняти основні й другорядні чинники, що спричиняють виникнення конфліктного протиборства, виділяти головні спонукальні мотиви, цілі, потреби учасників конфлікту тощо.

Професійна діяльність учителя пов’язана із залученням учнів у різні види діяльності, що потребує від педагога сформованості певних організаторських умінь, до яких відносяться: мобілізаційні (пов’язані з розвитком уваги, стійких інтересів в учнів, з формуванням потреби в знаннях, стимулюванням активного, самостійного, творчого ставлення до навколишньої дійсності, створенням спеціальних ситуацій для вияву вихованцями моральних вчинків, формуванням атмосфери спільного переживання тощо); інформаційні (вміння інтерпретувати й адаптувати інформацію до цілей навчання й виховання); розвивальні (стимулювання пізнавальної активності, творчого мислення, здійснення індивідуального підходу, створення умов для розвитку індивідуальних особливостей); орієнтаційні (спрямовані на формування морально-ціннісних настанов вихованців і наукового світогляду, прищеплення стійкого інтересу до навчання і майбутнього фаху, спільну творчу діяльність з метою розвитку соціально значущих якостей особистості) вміння [193].

Володіння організаторськими вміння й навичками посідає важливе місце в антиконфліктній діяльності педагога. Власне їхня наявність і сформованість є однією з передумов здійснення педагогічної діяльності, що запобігає виникненню й розгортанню конфліктів, передусім, у взаєминах з учнями. Адже від умінь учителя залежатиме така організація взаємодії зі школярами, завдяки якій дитина виступає як суб’єкт діяльності, взаємодіє з навколишнім світом як носій власної свідомості, власної волі й певного ставлення до оточення. Домінантне ставлення вчителя до учнів, надмірна соціальна дистанція, некоректне ставлення до вихованців, відсутність довіри, поваги, невміння завоювати авторитет в учнів не лише стають перешкодами на шляху формування інтересу дитини до навчання, морально-ціннісних орієнтацій, виявлення і розвитку індивідуальності й творчого начала, а спричиняють виникнення серйозних протистоянь і конфліктів у педагогічному процесі.

Не менше, а може більше значення в діяльності вчителя мають тісно пов’язані з організаторськими вміннями комунікативні вміння. Останні в педагогічній науці визначаються як взаємопов’язані групи перцептивних умінь, власне вмінь вербального спілкування й вмінь педагогічної техніки [193].

Так, перцептивні вміння - вміння сприйняття, розуміння інших людей - дозволяють учителю глибоко проникати в природу іншої особистості, встановлювати її індивідуальні особливості; визначати тип темпераменту, характеру, внутрішній стан людини; адекватно сприймати й інтерпретувати інформацію від співбесідника; бачити головне в іншій людині, визначати її ставлення до моральних цінностей; протистояти стереотипам сприйняття іншої людини тощо [36].

Інформація, отримана педагогом завдяки перцептивним умінням, є необхідною передумовою успішності спілкування вчителя з учасниками педагогічного процесу на всіх його етапах. Спілкування має багато функцій, серед яких Б. Ломов виділяє: інформаційно-комунікаційну, регуляційно-комунікаційну, афективно-комунікаційну. В. Кан-Калік переконаний, що "педагог у своїй діяльності повинен реалізувати всі функції спілкування - виступати й як джерело інформації, й як людина, що пізнає іншу людину чи групу людей, і як організатор колективної діяльності й взаємин" [105; с.12-13].

Важливим засобом підвищення ефективності комунікативних дій учителя є педагогічна техніка - володіння словом, правильна дикція й дихання, правильна міміка й жестикуляція, вміння обрати правильний стиль і тон, управляти увагою вихованців, почуття темпу тощо.

Розвиненість комунікативних умінь і навичок має величезне значення як у профілактиці, так і у розв’язанні конфліктів.

У процесі міжособистісної перцепції на основі сприйняття іншої людини, її зовнішніх ознак, співвідношення їх з особистісними характеристиками, інтерпретації на цій основі її вчинків створюється образ іншої людини, визначається наперед її дії. Такі якості й уміння зазвичай пов’язують з проникливістю - інтегральною якістю особистості, що включає в себе вміння спостерігати, помічати істотне, визначати особистісні риси, характерологічні особливості, а саме головне - передбачати [150].

Проникливість дає можливість учителю адекватно сприймати особистісні якості, мотиви, цілі, дії інших людей, передбачати їхні емоційні реакції й поведінку, не йти на повідку перших уражень, стереотипів, хибних настанов, спотворених сприймань, що само по собі є необхідною передумовою безконфліктної міжособистісної взаємодії.

Важливу роль проникливість відіграє при виникненні конфліктних ситуацій, у яких сприйняття, як правило, зазнає особливих змін - значно зростає ступінь суб’єктивності сприймання. Конфліктні ситуації характеризуються значним спотворенням, що полягає в перекрученні ситуації в цілому, а також у перекрученні сприйняття мотивів учасників конфлікту (собі, як правило, приписуються благородні, високі мотиви, а опонентам - негідні, підлі); дій, висловлень, вчинків, особистісних якостей сторін конфлікту. А саме суб’єктивні образи конфліктної ситуації, що виникають в уявленні людей, а не сама реальність, як відмічає Н. Гришина, визначають поведінку сторін [72].

Здібність педагога адекватно сприймати себе й іншу людину, точно визначати причинно-наслідкові зв’язки, оцінювати особистісні особливості, розрізняти невербальні вияви конфліктності, прогнозувати поведінкові реакції - все це є міцним підґрунтям для усунення суперечностей, що виникли між людьми, і важливим аспектом випереджальних дій у розвитку конфлікту. Адже запобігти конфлікту можна лише на етапі формування та розвитку конфліктної ситуації. Коли конфлікт уже має місце, запобігти його не можна (причиною є логіка буття: не можна не допустити існування того, що вже існує).

Виключно важливу роль як у запобіганні, так і у виникненні й розгортанні конфліктів відіграють уміння й навички педагогічного спілкування, оскільки саме в сфері спілкування зароджується і розпочинається більшість конфліктів: ще понад двох тисяч років тому Аристотель відмічав, що нетактовна людина є головним джерелом конфліктів.

Слід відзначити, що багато дослідників (А. Анцупов, О. Гуменюк, В. Кушнірюк, М. Міріманова, М. Рибакова, В. Семиченко, І. Цимбалюк, А. Шипілов, Є. Юрківський та ін.) причинами значної кількості конфліктів і конфліктних ситуацій у загальноосвітніх закладах вважають низький рівень спілкування педагогів, наявність значної кількості комунікативних бар’єрів, що призводить до можливих значних втрат і спотворювання інформації у процесі міжособистісної та міжгрупової взаємодії.

Те, що досить часто конфлікти в загальноосвітніх навчальних закладах виникають через неволодіння учасниками педагогічного процесу вміннями спілкування, підтверджується й нашими даними, отриманими у процесі спостережень, опитування різних категорій: адміністрації шкіл, учителів, школярів, батьків.

Слід зазначити, що сама можливість досягнення взаєморозуміння між людьми визначається видами або формами спілкування, основними з яких є діалогічне й монологічне спілкування.

Так, у монологічному спілкуванні переважає монолог, котрий веде одна людина, взаємодіючи навіть з великою кількістю людей. Таке спілкування передбачає нерівні умови партнерів: один з них має більше можливостей для висловлення власних думок, почуттів, а також для впливу на іншого, що може відбуватися у вигляді імперативу (накази, вказівки, приписи тощо) чи маніпуляції (психологічний вплив на людину з метою контролю її поведінки).

На жаль, саме монологічне, часто маніпулятивне, спілкування, як зазначають фахівці, характерно для багатьох педагогів. Учитель, прагнучи залучити увагу учнів до навчального матеріалу, нерідко застосовує засоби заохочення, стимулювання, мотивування, покарання тощо. Маніпулюючи іншими учнями, сам учитель руйнує власну особистість, що призводить до керування хибними уявленнями про себе, до професійної деформації, що руйнівним чином відбивається на міжособистісних стосунках, породжуючи конфліктні ситуації [175].

Діалогічне спілкування, за Л. Петровською, характеризується рівністю сторін, суб’єктивною позицією учасників, взаємною активністю, за якої кожен не лише відчуває вплив, а й сам рівною мірою впливає на іншого взаємним проникненням партнерів у світ почуттів і переживань один одного, готовністю прийняти точку зору іншої сторони, прагненням до співучасті, співпереживання [196]. Отже, в діалозі одна людина відкриває іншу, її думки, почуття й тим самим розширює свої горизонти. Як відмічав М. Бахтін, саме в діалозі людина не лише виявляє себе, а вперше стає тим, чим вона є, й не лише для інших, але й для себе [25].

Принципово важливо для вчителя розвивати вміння вести діалог з учнями, колегами, батьками, що передбачає настрій на співбесідника, настанову на довіру до нього, безоціночне сприйняття особистості партнера як рівного, його право на власну думку, позбавлення від повчань і догм. Завдяки вмінням діалогічного спілкування відбуваються рівноправні взаємодія, самопізнання й взаємопізнання одночасно кожним партнером зі спілкування.

Не менш важливо для вчителя вміти ефективно (активно) слухати співбесідника. Це відбувається в тому разі, коли слухання забезпечує розуміння співбесідника, його слів, дій, почуттів. Таке слухання психологи розрізняють на: емпатійне (уважне мовчання, що надає можливість співбесіднику вимовитись) і рефлексивне (той, хто слухає, надає можливість співбесіднику зворотний зв’язок, вільний від оцінок чи власних суджень) слухання [175].

Сформованість умінь учителя говорити й слухати ефективно значно знижує ймовірність виникнення суперечностей у взаємодії. Тому вдосконалення способів спілкування, виявлення емпатії, толерантності до співбесідника, позбавлення конфліктогенів прямо чи опосередковано сприяє запобіганню конфліктам між людьми.

Спілкування є також одним з основних інструментів і розв’язання конфліктів. Уміння грамотного спілкування може конструктивно вплинути на конфліктуючі сторони, їх оцінки, судження, мотиви, цілі протиборства. Іноді достатньо уважно, зацікавлено вислухати учасників конфлікту, увійти в їхні проблеми, надати їм можливість для емоційної розрядки, і опоненти підуть на зустріч один одному. Уміння здійснювати ефективне спілкування з учасниками конфлікту з урахуванням їх особистісних особливостей і емоційних станів може стати запорукою успішного подолання суперечностей, що виникли, і налагодження співпраці в постконфліктній ситуації.

Отже, успішність профілактики і подолання конфліктів вимагає від учителя оволодіння вміннями та навичками безконфліктного спілкування, розуміння ролі конфліктогенів у спілкуванні, набуття досвіду діалогу як шляху толерантної взаємодії, спілкування, взаєморозуміння й одночасно пізнання себе й самовдосконалення.

Визначне місце в діяльності педагога посідають оцінно-прогностичні вміння й навички, що виконують орієнтаційні функції, вони немов би випереджають практичні дії педагога. За своїм призначенням ці вміння передбачають побудову образу кінцевого результату діяльності, складання плану дій для досягнення поставленої мети. У залежності від об’єкту прогнозування оцінно-прогностичні вміння об’єднуються в три основні групи: прогнозування розвитку колективу (динаміки його структури, розвитку системи взаємин, змін положення активу і окремих учнів в системі взаємин тощо); прогнозування розвитку особистості (її особистісно-ділових якостей, почуттів, волі, поведінки, можливих відхилень у розвитку особистості, утруднень у встановленні взаємин з однолітками тощо); прогнозування педагогічного процесу (освітніх, виховних і розвивальних можливостей навчального матеріалу, утруднень учнів у навчанні та інших видах діяльності, результатів застосування тих чи інших методів, прийомів, засобів навчання й виховання тощо) [193].

Уміння оцінити ситуацію та спрогнозувати надалі розвиток подій є важливим аспектом здійснення антиконфліктної діяльності. Оскільки низька можливість учителя, наприклад, спрогнозувати на уроці поведінку учнів, несподіваність їх вчинків часто порушує запланований хід уроку, викликає в учителя роздратування та прагнення будь-якими засобами усунути "перешкоди". Це часто стає причинами виникнення конфліктних ситуацій, переростання їх в конфлікт. Отже, розвиненість оцінно-прогностичних умінь з опорою на знання закономірностей вікового й індивідуального становлення учнів, сутності й логіки педагогічного процесу тісно пов’язана із запобіганням конфлікту.

Обґрунтований прогноз щодо можливих дій, поведінки дитини, становлення міжособистісних стосунків у класі, формування учнівського колективу, уміння передбачати поведінку й дії сторін у конфлікті є також основою для конструктивного впливу вчителя на розвиток і розв’язання конфлікту і взаємин у колективі, на відновлення стосунків конфліктуючих сторін, створення сприятливого морально-психологічного клімату в постконфліктній ситуації.

*Аналітико-рефлексивна складова*

Четверта складова конфліктологічної компетентності вчителя - аналітико-рефлексивна - передбачає аналіз, самоаналіз, самооцінку, осмислення, рефлексію власної діяльності, поведінки, вчинків, спілкування, стосунків з оточенням, їх корекцію.

Проведення професійної експертизи власної діяльності потребує від учителя розвиненості самосвідомості, що є "усвідомленням, оцінкою людиною свого світогляду, цілей, інтересів і мотивів поведінки, цілісною оцінкою самого себе" [233; с.1160].

У педагогічній науці (С. Васильківська, Л. Карпова, Ю. Кулюткін, В. Саврасов та ін.) професійна самосвідомість - це усвідомлення особистістю себе в професійній діяльності, а саме: усвідомлення своїх потреб, інтересів, прагнень, ціннісних орієнтацій, соціальних ролей і мотивів професійної діяльності; оцінка своїх професійних можливостей (знань, умінь, навичок, якостей); співвіднесення їх з нормативами (суспільно-значущими вимогами професії); формування своєї лінії поведінки, власного індивідуального стилю діяльності на основі самооцінки себе як професіонала [109,134].

Можна підтримати точку зору Л. Карпової, яка зазначає, що професійну самосвідомість можна розглядати як "механізм, який забезпечує саморегулювання особистістю своєї професійної діяльності на основі усвідомлення своїх прагнень і можливостей у даній діяльності. Крім того, професійна самосвідомість виступає в якості показника ступеня оволодіння вчителем даною професією, дає можливість визначити причини своїх успіхів і невдач, вносити необхідні корективи в діяльність, визначати перспективи свого професійного самовдосконалювання" [109; с.46].

Важливим складником і показником сформованості самосвідомості особистості є самооцінка - "оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей; один з найважливіших регуляторів поведінки особистості" [233; с.1159-1160]. Самооцінка є не лише складовою самосвідомості, а й фундаментальною властивістю особистості, яка відіграє провідну роль у структурі її мотиваційної сфери, регуляції людиною своєї поведінки і діяльності, формуванні властивостей і якостей особистості (критичності, самокритичності, впевненості в собі тощо) [1,57; т.3].

Самооцінка людини формується поступово, проходячи в своєму розвитку декілька етапів, котрі пов’язані з усвідомленням віку й діяльності особистості - носія самосвідомості. Кожний етап передбачає самопізнання й оцінку своїх сил і можливостей, критичне ставлення до себе та результатів своєї діяльності. Онтогенетична лінія розвитку самооцінки включає: накопичення знань про себе: усвідомлення нормативів розвитку; оцінювання себе на основі цих знань і нормативів розвитку; прояв перетворюючої функції самосвідомості, що виявляється в самовдосконаленні особистості в якості суб’єкта майбутньої професійної діяльності.

Адекватна самооцінка є одним з найважливіших внутрішніх механізмів процесу самовдосконалення людини. Дослідженнями психологів (А. Бодальов, Л. Божович, О. Ковальов та ін) доведено, що усвідомлення властивостей і якостей своєї особистості, певний рівень самооцінки є необхідною передумовою самовиховання. Самооцінка фіксує результати самоаналізу і самопізнання. Потреба самопізнання породжує іншу потребу - потребу в самовихованні. Дослідники також звертають увагу на залежність між розвитком самооцінки і ставлення людини до самовиховання, ефективністю роботи над собою.

Визначення шляхів конструктивного вдосконалення своєї діяльності потребує постійного осмислення, аналізу власних вчинків, поведінки, рівня спілкування з оточенням тощо, що відбувається через педагогічну рефлексію.

За філософським словником, рефлексія - це "принцип людського мислення, який спрямовує на осмислення і усвідомлення власних форм і передумов, предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, яка розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу людини" [241; с.219].

Це визначення можна цілком поширити на педагогічну самосвідомість. Отже, педагогічна рефлексія - це аналіз педагогічної діяльності, що допомагає вчителю подивитися на свою працю з позиції іншої людини, розвинути відповідне ставлення до неї, зайняти позицію поза нею, над нею з метою вироблення судження про неї. Педагогічна рефлексія визначає ставлення педагога до самого себе як до суб’єкта професійної діяльності, передбачення себе в різних педагогічних ситуаціях. Здатність порівнювати, співставляти власне бачення себе з оцінками інших учасників взаємодії допомагає вчителю усвідомити те, яким він є в дійсності, як сприймається й оцінюється іншими людьми.

Таким чином, педагогічна рефлексія - це не просто знання і розуміння вчителем самого себе, але й з’ясовування того, наскільки й як інші (учні, колеги, батьки) знають і розуміють його, його особистісні властивості, емоційні реакції, когнітивні уявлення тощо.

Здатність учителя до самооцінки, самоаналізу своєї діяльності, його готовність до постійного "зворотного зв’язку", уміння бачити й оцінювати отриману інформацію з позиції оточення, проводити корекцію результатів професійної діяльності відіграють величезну роль у здійсненні педагогом антиконфліктної діяльності.

Розглянемо детальніше, як сформованість чи, навпаки, несформованість цих якостей і властивостей педагога впливає на розвиток здібностей, що забезпечують антиконфліктну спрямованість професійної діяльності вчителя.

Так, неадекватність самооцінки (завищена чи занижена) особистості, як правило, стає джерелом конфліктності людини. Конфліктна особистість свідомо чи частково свідомо створює навколо себе проблемні ситуації, конфліктні стосунки, причому в любих обставинах і за будь-яких умов. Конфліктність людини стає перешкодою на шляху успішної взаємодії з оточенням, що може виявлятися у двох діаметрально протилежних тенденціях.

Перша тенденція - це особистості із завищеною самооцінкою, які характеризуються "конфліктофілією" - любов’ю чи пристрастю до конфліктів [72]. Таким людям притаманні якості конфліктного типу (надмірна критичність, категоричність, впертість, прямолінійність тощо), відсутність здібності до діалогічного спілкування (слухає й чує лише себе), співпереживання, співчуття, розуміння іншої людини й її позиції. Одночасно вони демонструють агресивні тенденції, не контролюють свою поведінку й емоції [175].

Друга тенденція - люди із заниженою самооцінкою, яким притаманне відчуття самотності, безпорадності, й, як наслідок, уявлення про конфлікти, за яким стоїть страх перед можливим руйнівним впливом, унаслідок чого конфлікт сприймається людиною як небезпека, загроза власному благополуччю, стосункам з людьми, своїй репутації. Такі тенденції російський дослідник Б. Хасан назвав "конфліктофобією" - боязню конфліктів [249; с.8]. Особистість із заниженою самооцінкою характеризується м’якотілістю, пристосовництвом, лицемірством, залежністю від думок інших, нестійкістю в оцінках, внутрішньою суперечливістю. Вона, з одного боку, тяжіє до конфліктів, з іншого - прагне їх зовнішнього вияву. Для такої людини емоційні реагування, відповідна поведінка в конфлікті можуть стати джерелом душевних переживань і навіть бід, перетворюючи життя в нескінченну плетеницю вибухів, що спустошують особистість, породжують смуток, втрату стосунків з людьми [175].

Розглядаючи залежність виникнення конфлікту й сформованість самооцінки особистості, необхідно також звернути увагу на специфічність такого соціально-психологічного явища, як конфлікт. Мова йде про те, що багато явищ реальної дійсності існують незалежно від того, як вони сприймаються і переживаються учасниками взаємодії. Щодо конфлікту, то при його аналізі, як наголошують фахівці, необхідно виокремлювати два аспекти: по-перше, конфлікт як власне явище і взаємодія, яку можна безпосередньо спостерігати; по-друге, його суб’єктивне відбиття учасниками - усвідомлення й переживання різних сторін конфліктної ситуації. Конфлікт розпочинається лише з усвідомлення його учасниками несумісності їхніх інтересів, суперечностей тощо. Отже, само існування конфлікту як соціально-психологічного явища ставиться у залежність від суб’єктивного відбиття його учасниками, від розвиненості їхньої самооцінки [72; с.238]

Людина, що має адекватну самооцінку, як правило, характеризується гнучкістю, відсутністю категоричності, толерантністю, умінням враховувати думки інших і їхні інтереси й з огляду на це вважається безконфліктною [175]. У житті такої людини напружені, проблемні, критичні ситуації й конфлікти, з якими вона стикається постійно, можуть відігравати позитивну роль. Конфлікт - лакмус для людини й її взаємин з оточенням, він часто висвітлює ті риси й прояви (емоційні й поведінкові), про які людина навіть не підозрювала, відкриває людину саму для себе. Збереження людиною рівноваги в конфліктних ситуаціях стимулює особистісне зростання - підвищення почуття відповідальності, усвідомлення своєї значущості, розвиток саморегуляції (довільного управління своїми емоціями, реакціями, поведінкою, завдяки чому відбувається опанування поведінки, переробка негативних переживань). Оскільки в конфлікті виявляються всі недоліки й переваги людини, то постійне культивування в собі такої внутрішньої стійкості потребує й дає нові імпульси для самопізнання, а також рефлексії, самовиховання і саморозвитку.

Ці аспекти духовної діяльності людини взаємопов’язані. Вміння спостерігати за своїми діями зі сторони в стані афекту - завдання практичне неможливе. Проте постійне тренування, позбавлення від особистісної конфліктності та конфліктних форм і стереотипів поведінки, вміле управління своїм станом, отримання конструктивного зворотного зв’язку, відповідне усвідомлення цих процесів допомагають людині гідно виходити із складних ситуацій і одночасно є певним рухом на шляху власного розвитку.

Отже, реальна самооцінка своїх можливостей, що неможливо без самопізнання й рефлексії своїх відношень, зв’язків з людьми, своєї поведінки, емоційно-почуттєвого стану є імпульсом до самоосвіти.

Самоосвіта в сучасній культурі цінна не як утилітарне накопичення знань, а як вільна духовна діяльність на шляху саморозвитку особистості - її індивідуалізації, тобто процесу становлення собою, або, за К. Юнгом, "набуття самості", що тотожньо самореалізації [276]. Індивідуалізація безпосередньо пов’язана з поняттям особистісного зростання, або "самоактуалізації" (К. Роджерс) - основної тенденції людини до розвитку в напрямі самодостатності, зрілості й компетентності [254].

За В. Франклом, рушійним фактором розвитку особистості є прагнення людини до пошуку й реалізації власного сенсу життя. І саме наявність чи відсутність внутрішнього змісту духовно наповнює або робить бездуховним кожну мить життя [243].

Особливо підкреслимо, особистісне зростання й професійне становлення взаємопов’язані: без особистісного зростання й розвитку немає професіоналізму. Ця та основа, на якій зростає сучасний педагог, як зрештою будь-який інший професіонал.

Таким чином, охарактеризовано основні складові конфліктологічної компетентності педагога. Ці складові виділено умовно, в реальному процесі вони формуються в комплексі.

Необхідно зазначити, що конфліктологічна компетентність - як один з необхідних і невід’ємних аспектів професійної компетентності педагога - тісно пов’язана з іншими видами компетентності вчителя.

Так, очевидний зв’язок конфліктологічної компетентності з психолого-педагогічною компетентністю, яка передбачає знання загальних характеристик особистості (мотиви, потреби, характер, темперамент, здібності тощо), закономірностей вікового становлення людини, особливостей її психологічних процесів (мислення, пам’яті, уяви тощо), методів діагностики особистості й її розвитку; уміння переносу психологічних знань у реальну педагогічну практику й діяльність; уміння здійснювати психолого-педагогічний вплив на сторони конфлікту, вести індивідуальну роботу з кожним.

Конфліктологічна компетентність, безумовно, пов’язана із соціальною компетентністю, оскільки конфлікти у колективах є однією з форм соціальної взаємодії. Отже, здатність учителя нести відповідальність за свої дії й дії учнів, брати участь у спільному прийнятті рішень з колегами, жити у злагоді з людьми інших поглядів, культур, релігій, мов, а також такі фактори, як сприятливий морально-психологічний клімат, ціннісно-орієнтаційна єдність у колективі, будуть позитивно впливати на ймовірність виникнення конфліктів, характер їх динаміки.

Конфліктологічна компетентність тісно пов’язана із перцептивною компетентністю, оскільки педагог, що впливає на конфлікт і розв’язує його, повинен відрізнятися проникливістю, вмінням розбиратися в людях, істинних мотивах їх поведінки, можливих стратегіях конфліктного протиборства; вміти емоційно сприймати і відгукуватися на переживання іншої людини, виявляючи такі якості, як співчуття, чуйність, емпатія.

Очевидні її зв’язки з аутопсихологічною компетентністю, що дозволяє формувати такі вміння, як управління вольовою та емоційною сферами, подолання професійної деструкції; розвивати такі якості, як стресостійкість, самоконтроль, саморегуляція, адекватна самооцінка, що необхідні в умовах гострих емоційних переживань, котрі супроводжують більшість конфліктів.

# ***Висновки***

Розгляд теоретичних основ, обґрунтування категоріальної системи дослідження, висвітлення проблеми конфліктологічної компетентності вчителя в психолого-педагогічній літературі дозволяють зробити такі висновки.

. Основні теорії конфліктів у науковій літературі мають однобічну спрямованість, що зумовлено образом людини, на якому вони базуються, - біологічному, соціально-психологічному або духовному. Разом з тим, не враховуючи всіх аспектів людського буття, неможливо повно і адекватно визначити природу виникнення, розгортання та урегулювання конфліктів.

Найбільш повно висвітлено образ людини в ученні Р. Штайнера, що інтегрує вищезазначені підходи і подає особистість як єдність її тілесної, душевної та духовної складових. З опорою на ці уявлення Ф. Глазлом розроблено придатний для застосування на практиці підхід до визначення людських конфліктів. У цій характеристиці конфлікту людина виступає як цілісна істота в єдності тілесної, душевної і духовної сфер життя, що виявляється у взаємовпливі розумових, емоційно-почуттєвих і вольових процесів.

. Розкрито особливості прояву конфліктів у загальноосвітніх навчальних закладах, що зумовлені їх різними видами.

З’ясовано, що найбільш поширеними видами конфліктів у шкільних колективах є організаційні (конфлікти з дорослими), де вчитель виступає як суб’єкт взаємодії всередині організації - навчального закладу (конфлікти "вчитель-адміністрація", "учитель-учитель", "учитель-батьки"), і педагогічні, що виникають у процесі навчання й виховання і відбуваються між учителем і учнем (учнями).

Конфлікти за участю вчителів розрізняються також: за співвідношенням об’єкту й предмету конфлікту (ділові, емоційні), за наслідками (конструктивні, деструктивні) тощо.

Встановлено що, поряд з існуванням об’єктивних і суб’єктивних причин (сучасний соціально-економічний стан школи, наявність у багатьох педагогів внутрішньоособистісних конфліктів, професійна деформація особистості педагога як наслідок постійного розв’язання типових проблем і завдань, домінування в процесі професійної педагогічної діяльності негативних функціональних станів, передусім, стресів і стомлення тощо) найважливішим фактором виникнення конфліктів у навчальних закладах є відсутність або нестача конфліктологічної компетентності педагогів.

. Теоретичний аналіз різних підходів дозволив обґрунтувати сутність конфліктологічної компетентності учителя як інтегрованого особистісного утворення педагога, що відображає його теоретичну і практичну готовність до здійснення антиконфліктної професійної діяльності.

. Структура конфліктологічної компетентності вчителя включає такі основні складові:

мотиваційно-ціннісна - характеризується спрямованістю вчителя на здійснення антиконфліктної діяльності й складає сукупність соціальних настанов, ціннісних орієнтацій, мотивів, нахилів, інтересів, потреб людини;

когнітивна - сукупність психолого-педагогічних і конфліктологічних знань, оволодіння якими забезпечує теоретичну готовність педагога до здійснення антиконфліктної діяльності;

операційно-діяльнісна - сукупність дій, операцій, що забезпечують урегулювання (запобігання й розв’язання) конфліктів, проблемних і конфліктних ситуацій у практичній діяльності вчителя, а також умінь і навичок, якість засвоєння й узагальнення яких необхідні для успішного й адекватного здійснення антиконфліктної діяльності;

аналітико-рефлексивна - передбачає аналіз, самоаналіз, самооцінку, осмислення, рефлексію власної діяльності, поведінки, вчинків, спілкування, стосунків з оточенням, їх корекцію.

. Конфліктологічна компетентність як один з необхідних і невід’ємних аспектів професійної компетентності педагога тісно пов’язана з іншими складовими компетентності вчителя, зокрема, з психолого-педагогічною, соціальною, перцептивною, аутопсихологічною та ін.

# ***Література***

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980. - 335 с.

2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.

. Авдеева Н. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Педагогика. - 2005. - № 5. - С.34-39.

. Аг А. Введение в теорию конфликтов // Политология вчера и сегодня. - М.: Изд-во МГУ, 1991. - Вып.3. - С.143-161.

. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. - М.: Изд-во МГУ, 1983. - 144 с.

. Алексєєва М.І. Педагогічний конфлікт очима психолога // Конфлікти в педагогічних системах: Збірник доповідей науково-практичної конференції. - Вінниця: ВДТУ, 1997. - С.16-18.

. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. - К.: Освита, 1991. - 111 с.

. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. - 2005. - № 4. - С. 19-27.

. Андреев В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов. - М.: Народное образование, 1995. - 127 с.

. Андрієвська В.В., Балл Г.О., Волинець А.Г. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / З редакцією Г.О. Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі. - К.: ІЗМН, 1997. - 136 с.

. Антонов Г.В. Конфлікт як предмет дослідження: педагогічний аспект // Теорія та методика навчання та виховання: Зб. наук. пр. - Харків: ХДПУ, 2004. - Вип.13. - С. 20-27.

. Антонов Г.В., Іонова О.М. Суперечності освітнього процесу як причини виникнення конфліктів // Теорія та методика навчання та виховання: Зб. наук. пр. - Харків: ХДПУ, 2004. - Вип.15. - С.22-31.

. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. - М.: Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 208 с.

. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. - 591 с.

. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. - М.: Высшая школа, 12976. - 200 с.

. Ассаджиоли Р. Типология психосинтеза: семь основных типов личности: Пер. с нем. - М.: Урания, 1995. - 126 с.

. Афонькова В.М. Конфликты в коллективе старшеклассников и пути их преодоления. - М.: Педагогика, 1975. - 78с.

. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Сост.М.Ю. Бабанский. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.

. Бабосов Е.М. Конфликтология: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: Тетро Систем, 2000. - 464 с.

. Балл Г.О. Проблема запобігання конфліктам між педагогами і учнями у світлі гуманістичного підходу // Конфлікти в педагогічних системах: Збірник доповідей науково-практичної конференції. - Вінниця: ВДТУ, 1997. - С.18-19.

. Бандурка А.М., Друзь В.А. Конфликтология: Учебное пособие для вузов. - Харьков: Фортуна - пресс, 1997. - 355 с.

. Баныкина С.В. Конфликтологическая компетентность педагога. - Астрахань, 1997. - 122 с.

. Барбина Є.С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования: Монография. - К.: Вища школа, 1997. - 153 с.

. Басова В.М. Проблема преодоления конфликтов в общении учащихся // Коллектив, общение, личность. - М., 1983. - С.54-60.

. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1986. - 445 с.

. Белкин А.С., Жаворонков В.Д. Педагогическая конфликтология. - Екатеринбург: ИРРО, 1994. - 92 с.

. Белкин А. Учитель и ученики: стиль отношений // Воспитание школьников. - 1996. - № 1. - С.10-14.

. Белкин А.С., Жаворонков В.Д., Зимина И.С. Конфликтология: наука о гармонии. - Екатеринбург: Глаголъ, 1995. - 93 с.

. Белоусова З.И., Бойко В.Э., Приходько В.И. Семья. - Школа. - Конфликт. - Запорожье: РВП "Видавець", 1995. - 140 с.

. Бердяев Н.А. Самопознание. - М.: ДЭМ, 1990. - 336 с.

. Бесемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах: Перевод с нем. - Калуга: Духовное познание, 2004. - 176 с.

. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Просвещение, 1989. - 283 с.

. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. - К.: ІЗМН, 1998. - 204 с.

. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред О.В. Овчарук. - К.: "К.І. С.", 2004. - С.47-52.

. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте: Учебное пособие. - 2-е изд. - СПб.: Питер, 2004. - 224 с.

. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. - М.: Наука, 1982. - 271 с.

. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями): Навч. - метод посібник. - К.: ІЗМН, 1996. - 232 с.

. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. - М.: Мысль, 1983. - 260.

. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. - 2003. - № 10. - С.8-14.

. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. - 2004. - № 10. - С.23-31.

. Борисова С.Е. Деловая игра как метод социально-психологического тренинга // Вопросы психологии. - 1999. - № 4. - С.52-57.

. Боришевський М.Й., Кушнірюк В.М. Гуманізація оцінних ставлень як умова попередження конфліктів у педагогічному процесі // Конфлікти у педагогічних системах: Збірник доповідей науково-практичної конференції. - Вінниця: ВДТУ, 1997. - С.33-35.

. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание конфликт. - 2-е изд., перераб. и доп. - Новосибирск: Наука, 1989. - 190 с.

. Буркхард Г. Взять жизнь в свои руки. Работа над собственной биографией как путь познания себя и мира: Пер. с нем. - Калуга: Духовное познание, 2001. - 264 с.

. Вальдорфская педагогика: Антология / Сост.А. А. Пинский и др. - М.: Просвещение, 2003. - 494 с.

. Ван Хувик Р. Тренинг разрешения конфликтных ситуаций // Социальный конфликт. - 1994. - № 2. - С.72-94.

. Васильєва М.П. Теорія педагогічної деонтології. - Харків: Нове слово, 2003. - 216 с.

. Васильєва М.П. Професійна діяльність педагога в ситуації ризику // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Збірник наукових праць. - Харків: ХХПІ, 2001. - № 29. - С.41-48.

. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления конфликтных ситуаций. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 200 с.

. Ващенко И.В., Гиренко С.П., Хамалян Р.А. Общая конфликтология: Учебное пособие. - Харьков: ООО "Модель Вселенной", 2000. - 512 с.

. Ващенко І.В. Конфлікти: сучасний стан, проблеми та напрямки їх вирішення в органах внутрішніх справ: Монографія. - Харків: "ОВС", 2002. - 256 с.

. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошников и др.: Под ред А.С. Роботовой. - М.: Академия, 2002. - 208 с.

. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. - 2003. - № 10. - С.51-55.

. Винославська О.В., Малигіна М.П. Людські стосунки: Навчальний посібник. - К.: "КВІЦ", 2001. - 83 с.

. Войнович М.В. Стилі поведінки керівників закладів середньої освіти у конфліктах // Конфлікти в педагогічних системах: Збірник доповідей науково-практичної конференції. - Вінниця: ВДТУ, 1997. - С.60-63.

. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика: Монографія. - Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2005. - 304 с.

. Выготский Л. C. Собрание сочинений: В 6 т. - М.: Педагогика, 1981-1985. - Т.2: Проблемы общей психологии. - 504 с.; Т.3: Проблемы развития психики. - 366 с.

. Гаврилюк О.А. Конфлікти у навчально-виховному процесі // Конфлікти в педагогічних системах: Збірник доповідей науково-практичної конференції. - Вінниця: ВДТУ, 1997. - С.75-78.

. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник. - К.: Вища школа, 1995. - 237 с.

. Гершунский Б.С. Философия образования для ХХІ века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). - М.: Интер Диалект, 1997. - 697 с.

. Гиренко С.П. Особенности педагогических конфликтов между педагогами и старшеклассниками и их предупреждение: Дис… канд педагог. наук: 13.00.01. - Харьков, 1998. - 177 с.

. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когитологии. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. - 144 с.

. Гірник А.М. Управління конфліктом (соціально-психологічний аспект). - К.: Світ безпеки, 1996. - № 9. - С.27-44.

. Глазл Ф. Самопомощь в конфликтах. Концепции - упражнения - практические методы: Перевод с немецкого. - Калуга: Духовное познание, 2000. - 192 с.

. Глазл Ф. Конфликт-менеджмент. Настольная книга руководителя и консультанта: Перевод с немецкого. - Калуга: Духовное познание, 2002. - 516 с.

. Гмурман В.Е. Методологические и теоретические проблемы педагогики и их взаимосвязь: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 (по совокупности опубликованных работ). - М., 1981. - 46 с.

. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. - К.: Политиздат Украины, 1989. - 187 с.

. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 374 с.

. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодому науковцю. - К.: АПН України, 1995. - 45 с.

. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. - М.: Педагогика, 1977. - 136 с.

. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект): Монографія. - Харків: Основа, 1998. - 300 с.

. Гришина Н.В. Психология конфликта. - СПб.: Питер, 2003. - 464 с.

. Гуменюк О.М. Конфліктні взаємовідносини між учителями та учнями підліткового віку // Психологія: Зб. наук. пр. - К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. - 1999. - Вип.4 (7). - С. 195-200.

. Гусева А.С., Васильев А.А., Козлов В.В., Хомяков Б.В. Педагогический конфликт: Теория и технология. - М., 1997.

. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. - Шлях освіти. - 2004. - № 3. - С.22-24.

. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта // Социологические исследования (СОЦИС). - 1994. - № 5. - С.142-147.

. Державна програма "Вчитель" // Нормативно-правове забезпечення освіти: У 4 ч. - Харків: Основа, 2004. - Ч.2. - С.3-34.

. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: Учебное пособие. - СПб.: Питер, 2003. - 256 с.

. Дмитренко Т.О. Системний аналіз педагогічної технології // Напрями наукових досліджень кафедри педагогіки: Зб. наукових праць. - Харків: ХДПУ, 1997. - С.66-70.

. Дмитриев А.В. Конфликтология: Учебное пособие. - М.: Гардарики, 2000. - 320 с.

. Донцов А.И., Полозова Т.А. Проблема объективных детерминант межличностного конфликта в группе // Вестник МГУ. - Сер.14. - Психология. - 1982. - № 4. - С.23-32.

. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт, гармония. - 2-е изд., доп. - К.: Политиздат Украины, 1989. - 175 с.

. Дубасенюк О.А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога. - Житомир, 1994. - 187 с.

. Єльнікова Г.В. Організація діяльності педагогічного колективу школи щодо контролю за засвоєнням учнями змісту навчання: Навчальний посібник. - Харків: ХОІНОПП, 1996. - 60 с.

. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. - 2-е изд., доп. и перераб. - СПб: Питер, 2004. - 400 с.

. Ершов А.А. Личность и коллектив. Межличностные конфликты в коллективе и их разрешение. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. - 39 с.

. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. - М.: РПА, 1995. - 84 с.

. Загвоздкин В. Качество - это процесс постоянного совершенствования // Директор школи. Україна. - 2003. - № 5. - С.33-37.

. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. - М.: Педагогика, 1982. - 159 с.

. Закон України про загальну середню освіту // Освіта України. - 1999. - №25. - С.5-8.

. Закон України про вищу освіту (станом на 01.04.2002 р.). - Харків: ІПЦ "Ксилон", 2002. - 60 с.

. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: Аспект пресс, 1996. - 317 с.

. Зиммель Г. Избранное: в 2-х т.: Пер. с нем. - М.: Юрист, 1996. - Т.1: Философия культуры. - 670 с.; Т.2: Созерцание жизни. - 608 с.

. Зосимовский А.В. Нравственно-волевое воспитание с позиций конфликтологии // Педагогика. - 2004. - № 3. - С.48-52.

. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред І.А. Зязюна. - К.: Віпол, 2000. - 636 с.

. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты: Монография. - Харьков: Бизнес-Информ, 1997. - 300 с.

. История педагогики с ХУІІ до середины ХХ века / Под ред.А.И. Пискунова. - М.: Творческий центр, 1998. - 304 с.

. Іллійчук В.І. Саморегуляція підлітків у подоланні конфліктної поведінки: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. - Івано-Франківськ: Прикарпатський ун-т ім.В. Стефаника, 1996. - 192 с.

. Іонова О.М., Топтигін О.Л. Освіта дорослих як пробудження волі людини // Педагогічні умови професійного становлення учнівської молоді // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка: Збірник наукових праць. - Харків-Луганськ: Стиль-издат, 2005. - С.28-42.

. Іонова О.М. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми конфліктів у педагогіці // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Зб. наук. пр. - Луганськ: СНУ, 2005. - Вип.2 (8) - С.72-85.

. Ішмуратов А.Т. Конфлікт і згода. Основи когнітивної теорії конфліктів. - К.: Наукова думка, 1996. - 190 с.

. Кальницька К.О. Мотивація конфліктів поведінки сучасного педагога // Конфлікти в педагогічних системах: Збірник доповідей науково-практичної конференції. - Вінниця: ВДТУ, 1997. - С.123-125.

. Камышанченко Е.Н. Теоретические основы экономического воспитания школьников: Автореф. дис… канд педаг. наук: 13.00.01 /Белгородский гос. пед. ун-т. - Белгород, 2001. - 46 с.

. Канатаев Ю.А. Психология конфликта. - М.: ВАХЗ, 1992. - 79 с.

. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М.: Просвещение, 1987. - 190 с.

. Кан-Калик В.А., Никандров Н. Можно ли научить творчеству // Народное образование. - 1989. - № 11. - С.62-66.

. Капська А.Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова // Рідна школа. - 1991. - № 10. - С.71-73.

. Карпова Г.О. Деякі фактори подолання конфліктів у педагогічних колективах // Конфлікти в педагогічних системах: Збірник доповідей науково-практичної конференції. - Вінниця: ВДТУ, 1997. - С.125-127.

. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: Дис. канд. педаг. наук: 13.00.04/Харків, 2004. - 284 с.

. Карпова Л.Г. Підвиди професійної компетентності вчителя // Інтенсифікація професійної підготовки студентів у навчальних закладах гуманітарної спрямованості: Зб. наук. пр. // Проблеми сучасного мистецтва і культури. - Харків: Принт Дизайн, 2003. - С.82-87.

. Карпова Л.Г. Сутність професіоналізму вчителя // Нива знань. - Дніпропетровськ: Промінь, 2002. - № 3. - С.70-72.

. Катеринок В.І., Кален Л.М. Деякі особливості педагогічних конфліктів // Конфлікти в педагогічних системах: Збірник доповідей науково-практичної конференції. - Вінниця: ВДТУ, 1997. - С.127-129.

. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта. - М.: Знание, 1989. - 154 с.

. Кларин М.В. Обучение в контексте организационных изменений // Педагогика. - 1999. - № 2. - С.39-42.

. Кларин М.В. Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта // Педагогика. - 2000. - № 7. - С.312-18.

. Коваль І.А. Учбові конфлікти: психологічні аспекти. - К.: Вид-во ТЕКА, 2002. - 64 с.

. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 176 с.

. Коломинский Я.Л., Жизневский Б.П. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопросы психологии. - 1990. - № 2. - С.35-42.

. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред О.В. Овчарук. - К.: "К.І. С.", 2004. - 112 с.

. Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. - М.: МОПИ, 1986. - 127 с.

. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый. Как разрешать конфликты. - М.: СТРИНГЕР, 1992. - 212 с.

. Костюшко Ю.О. Засади недирективної педагогіки як необхідна умова розв’язування міжособистісних конфліктів між учителем та учнями // Вісник Житомирського педагогічного університету. - 2000. - № 6. - С.249-251.

. Коузер Л.А. Основы конфликтологии: Учебное пособие: Пер. с англ. - СПб.: "Светлячок", 1999. - 192 с.

. Краевский В.В., Хуторский А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. - 2003. - № 2. - С.3-10.

. Кримська Г.І., Ложкін Г.В., Панчук В.В. Конфлікти у педагогічному спілкуванні і проблема професіоналізму // Конфлікти в педагогічних системах: Збірник доповідей науково-практичної конференції. - Вінниця: ВДТУ, 1997. - С.157-159.

. Крогиус Н.В. Познание людьми друг друга в конфликтной деятельности: Дис. … д-ра психог. наук. - М., 1987. - 393 с

. Кружева Т.В. Психологічний аналіз чинників конфліктних ситуацій у навчальному процесі // Конфлікти в педагогічних системах: Збірник доповідей науково-практичної конференції. - Вінниця: ВДТУ, 1997. - С.159-161.

. Кудрявцев В.Н. Основы конфликтологии: Учебное пособие. - М.: Юристъ, 1997. - 194 с.

. Кузнєцова І.В. Емпатійна культура майбутнього спеціаліста // Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. - Харків: ХДПУ, 2001. - Вип. 19. - Ч.2. - С.139-143.

. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. - Л.: ЛГУ, 1967. - 183 с.

. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: ЛГУ, 1980. - 143 с.

. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: Автореф. дис… д-ра пед. наук: 13.00.01/Моск. гос. пед. ин-т. - М., 1990. - 48 с.

. Куконков П.И. Конфликт в социально-педагогическом процессе // Социальные конфликты: Экспертиза, прогнозирование. Технологии разрешения. - М., 1997. - Вып.12. - С.148-152.

. Кулюткин Ю.Н. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности. - Л., 1997. - 86 с.

. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1989. - 127 с.

. Курдюмова И.М. Конфликты в сфере управления школой // Педагогика. - 1992. - № 11-12. - С.44-47.

. Кушнірюк В.М. Гуманізація міжособистісних стосунків як умова запобігання конфліктів у педагогічному процесі: Автореф. дис. канд. психолог. наук: 19.00.07/Інститут психології ім.Г.С. Костюка АПН України. - Київ, 2000. - 19 с.

. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. - Таллин: Валгус, 1980. - 334 с.

. Левин К. Конфликт между аристотельским и галилеевским способами мышления в современной психологии // Психологический журнал. - 1990. - № 5. - С.134-158.

. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. - М.: Педагогика, 1983. - Т.1. - 392 с.; Т.2. - 318 с.

. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. - М., 1971. - 136 с.

. Ливехуд Б. Кризисы жизни - шансы жизни: Пер. с нем. - Калуга: Духовное познание, 1994. - 224 с.

. Ливехуд Б. Человек на пороге: Пер. с нем. - Калуга: Духовное познание, 1993. - 272 с.

. Ливехуд Б. Человек в сообществе: Пер. с нем. - Калуга: Духовное познание, 1994. - 168 с.

. Лившин О.В. Педагогические возможности общественнополезной деятельности как средства профилактики и ликвидации конфликтов // Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. - М.: МОПИ, 1986. - 127 с.

. Липман П. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия // Вопросы философии. - 1995. - № 2. - С.110-121.

. Литвиненко Т.Ю. Технология педагогического управления конфликтами в коллективе старшеклассников: Автореф. дис. канд пед. наук: 13.00.01/Белгородский гос. ун-т. - Белгород, 2005. - 21 с.

. Литовка А.А. Подолання конфліктних ситуацій в управлінні навчально-виховним процесом // Конфлікти в педагогічних системах: Збірник доповідей науково-практичної конференції. - Вінниця: ВДТУ, 1997. - С. 192-194.

. Ложкін Г.В. Психологічні конфлікти в педагогічних інноваціях // Конфлікти в педагогічних системах: Збірник доповідей науково-практичної конференції. - Вінниця: ВДТУ, 1997. - С. 194-196.

. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта: Учебное пособие. - 2-е изд., стереотип. - К.: МАУП, 2002. - 256 с.

. Лозова В.І., Троцко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. - Харків: ХДПУ, 1997. - 338 с.

. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. - Харків: ОВС, 2002. - С.3-8.

. Лозова В.І. Стратегічні питання сучасної дидактики // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. - Харків: ОВС, 2002. - Ч.1. - 640 с.

. Лозовой В.А. Нравственная культура личности: содержание и пути формирования: Учебное пособие. - Харьков: ХГИ "НУА", 2001. - 44 с.

. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. - 1981. - Т.5. - С.3-22.

. Лукашенко А.О. Принцип свободи як основа професійної діяльності вальдорфського вчителя // Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць. - Харків: ХДПУ, 2002. - Вип.23. - С.80-83.

. Лукашенко А.О. Проблема соціального конфлікту в зарубіжній науці // Теорія та методика навчання та виховання: Зб. наук. пр. - Харків: ХДПУ, 2004. - Вип.13. - С.11-19.

. Лукашенко А.О. Духовно-науковий підхід до визначення сутності соціального конфлікту // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Зб. наук. пр. - Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту, 2004. - Вип.6. - С.90-98.

. Лукашенко А.О. Медіаторство як технологія розв’язання конфліктів // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. - Київ-Запоріжжя: Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України, ЗОІППО, 2004. - Вип.32. - С.211-217.

. Лукашенко А.О. Конфліктологічна компетентність як фактор професіоналізму педагога // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. пр. - Харків: ХНПУ, 2005. - Вип.23. - С.75-84.

. Лукашенко А.О. Фрідріх Глазл про типологію соціальних конфліктів // Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. - Харків: ХНПУ, 2005. - Вип.27. - Ч.2. - С.79-89.

. Лукашенко А.О. Технологія формування конфліктологічної компетентності вчителя: Науково-методичні матеріали для вчителів і директорів загальноосвітніх шкіл, студентів і викладачів вищих педагогічних навчальних закладів - Харків; ХНПУ, 2005. - 55 с.

. Лукашонок О.Н., Щуркова Н.Е. Конфликтологический этюд для учителя. - М., 1998. - 80 с.

. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Посібник. - К.: Магістр-S, 1996. - 256 с.

. Луценко Л.И. Компетентностная модель повышения квалификации директора школы // Педагогика. - 2005. - № 3. - С.61-68.

. Макарова Т.Н. Планирование и организация методической работы в школе (часть П). - М.: Педагогический поиск, 2001. - 160 с.

. Марков Г.Н. Справочник по конфликтологии, общению, менеджменту. - СПб.: Альфа, 2000. - 176 с.

. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. - 1990. - № 8. - С.87-89.

. Маркова А.К. Психологические проблемы повышения квалификации // Педагогика. - 1992. - № 9-10. - С.65-67.

. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.

. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. - 1995. - № 6. - С.27-31.

. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. - М.: Рефл-бук, 1997. - 304 с.

. Мастенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации: Пер. с англ. - М.: ИНФРА-М, 1996. - 256 с.

. Мерлин В.С. Психологические конфликты // Проблемы экспериментальной психологии личности: Ученые записки Пермского педаг. института. - Пермь: ППИ, 1970. - Т.77. - С.103-164.

. Мириманова М.С. Конфликтология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. - М.: Академия, 2004. - 320 с.

. Мищик Л.И., Белоусова З.И. Конфликтология: Учебное пособие. - Запорожье: ЗГУ, 1993. - 131 с.

. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. - Волгоград: Перемена, 1995. - 96 с.

. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. - М.: Педагогика, 1984. - 112 с.

. Муратов С.О. Підготовка вчителя як суб’єкта подолання психологічного конфлікту поколінь // Конфлікти в педагогічних системах: Збірник доповідей науково-практичної конференції. - Вінниця: ВДТУ, 1997. - С.220-221.

. Мусатов С.О. Підготовка вчителя як суб’єкта подолання психологічного конфлікту поколінь // Конфлікти в педагогічних системах: Збірник доповідей науково-практичної конференції. - Вінниця: ВДТУ, 1997. - С.220-221.

. Мясищев В.Н. Психология отношений. - М.: Ин-т практической психологии, 1988. - 356 с.

. Мясников В.А., Ермоленко В.А. Состояние и проблемы научного обеспечения модернизации российского образования. - М.: РАО, 2004. - 80 с.

. Нагаєв В.М. Конфліктологія: курс лекцій (модульний варіант): Навчальний посібник. - К.: Центр навчальної літератури, 2004. - 198 с.

. Наумчик В.Н., Савченко Е.А. Этика педагога: Учебно-мет. пособие. - Минск: Універсітецкае, 1999. - 216 с.

. Національна доктрина розвитку освіти України у XX1 столітті. - К.: Шкільний світ, 2001. - 24 с.

. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2-х частях. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - Ч.2. - 352 с.

. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. - К.: Лыбидь, 1990. - 192 с.

. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред Н.Ю. Шведовой. - М.: Русский язык, 1983. - 816 с.

. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. - М.: Просвещение, 1991. - 287 с.

. Освітні технології: Навч. - метод. посіб. / О.М. Пєхота, А.З. Кіхтенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред.О.М. Пєхоти. - К.: А.С.К., 2002. - 255 с.

. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм.Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении: Пер. с англ. - М.: ООО "Изд-во АСТ-ЛТД, 1998. - 704 с.

. Педагогика / Под ред.П.И. Пидкасистого. - М.: Педагогическое общество России, 1998. - 640 с.

. Педагогика: Учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1998. - 512 с.

. Педагогическая энциклопедия / Под ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова. - М.: Советская энциклопедия, 1966. - Т.3. - 881 с.

. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестник МГУ. - Серия. Психология. - 1997. - № 4. - С.41-44.

. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - 165 с.

. Пірен М.І. Конфліктологія: Підручник. - К.: МАУП, 2003. - 360 с.

. Пльотка Г.В. Необхідність навчання розв’язанню конфліктів у процесі фахової підготовки вчителів // Конфлікти в педагогічних системах: Збірник доповідей науково-практичної конференції. - Вінниця: ВДТУ, 1997. - С.251-253.

. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учебник: В 2 кн. - М.: ВЛАДОС, 2003. - Кн.1. Общие основы. Процесс обучения. - 576 с.

. Подчалимова Г.Н. Теория и практика проектирования содержания дополнительного образования руководителей школ: Дис…д-ра педаг. наук: 13.00.01. - Курск, 2001. - 578 с.

. Полозова Т.А. Межличностный конфликт в группе (теоретические принципы и опыт экспериментального исследования: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05. - М., 1980. - 18 с.

. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред О.В. Овчарук. - К.: "К.І. С.", 2004. - с.16-25.

. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук. - метод. посібн. - К.: Вид-во А.С.К., 2004. - 192 с.

. Пономарьова Р.О., Пилипенко Л.І. Психологічна компетентність учителя - передумова попередження конфліктів з учнями // Конфлікти в педагогічних системах: Збірник доповідей науково-практичної конференції. - Вінниця: ВДТУ, 1997. - С.258-260.

. Порохня Л.А. Керування конфліктами в учнівському середовищі // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції "Єдність особистісного і соціального факторів у виховному процесі навчального закладу". - Полтава: ПДПУ, 2004. - С.243-244.

. Порохня Л.А. Сутність і особливості педагогічного конфлікту // Педагогічні особливості формування професійних якостей студентів: Збірник наукових праць // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка. - Харків-Луганськ: Стиль-Іздат, 2004. - С.157-164.

. Природа, феноменология и динамика конфликтов в современном мире: Тезисы докладов Международной научно-практической конференции. - Черновцы: Митець, 1993. - Ч.2. - 184 с.

. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічні технології: Навч. - метод. посібник. - Х.: Основа, 1995. - 104 с.

. Противоречия школьного воспитания: семь проблем - семь решений / Под ред. Н.Е. Щурковой. - М.: Пед. общество, 1998. - 95 с.

. Професійна освіта: Словник: навч. посібник / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред Н.Г. Ничкало. - К.: Вища школа, 2000. - с.

. Психология и педагогика: Учебное пособие / Под редакцией А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. - 585 с.

. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / За редакцією Г.О. Балла. - К. - Рівне: Юрист, 1996. - 128 с.

. Психология: Словарь / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2-е изд. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.

. Психологія професійної діяльності й спілкування / За ред Л.Е. Орбан, Д.М. Гриджука. - К.: Преса України, 1997. - 192 с.

. Психологический тренинг в группе: игры и упражнения: Учебное пособие / Авт. - сост. Т.Л. Бука, М.Л. Митрофанова. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. - 128 с.

. Равен Дж. Педагогические тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ. - 2-е изд. - М.: "Когито-Центр", 2001. - 142 с.

. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие. - Самара: "Бахрах-М", 2002. - 672 с.

. Регнет Э. Конфликты в организациях. Формы, функции и способы преодоления: Пер. с нем. - Харьков: Гуманитарный центр, 2005. - 396 с.

. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия: Пер. с англ. - М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. - 320 с.

. Родченкова Е.П. Педагогическая помощь подростку в преодолении морального конфликта: Дис… канд. пед. наук: 13.00.01. - М., 1992. - 186 с.

. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб: Изд-во "Питер", 2000. - 712 с.

. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. - М.: Просвещение, 1991. - 128 с.

. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.

. Семиченко В.А. Психология общения. - К.: Центр "Магистр-S", 1997. - 152 с.

. Семиченко В.А., Бондарчук О.І. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. - Харків: "ОВС", 2002. - Ч.2. - С.86-94.

. Семиченко В.А., Семиченко М.В. Підготовка майбутніх педагогів до конструктивного вирішення міжособистісних конфліктів // Конфлікти в педагогічних системах: Збірник доповідей науково-практичної конференції. - Вінниця: ВДТУ, 1997. - С.271-273.

. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. - К.: Вища школа, 2004. - 335 с.

. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие. - СПБ.: Питер, 2004. - 316 с.

. Симонова Л.В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их разрешения: Автореф. дис… канд. псих. наук: 19.00.07/ НИИ ОиПП АПН СССР. - М., 1989. - 24 с.

. Скотт Дж.Г. Конфликты. Пути их преодоления: Пер. с англ. - К.: Внешторгиздат, 1991. - 190 с.

. Слапогузова О.В. Разрешение конфликтных ситуаций как путь нравственного совершенствования личности // Актуальные проблемы нравственного воспитания студенческой молодежи. - Минск, 1985. - С.178-179.

. Сметанський М., Галузяк В. Проблема виховання особистості у колективі в теоретичній спадщині А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського // Рідна школа. - 2002. - С.16-18.

. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред А.М. Прохоров. - 2-е изд. - М.: Сов энциклопедия, 1982. - 1600 с.

. Современный словарь иностранных слов. - М.: Иностранная литература, 1993. - 606 с.

. Степанов Е.И. Конфликтология переходного периода: Методологические, теоретические, технологические проблемы. - М.: АК, 1996. - 261 с.

. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. - К.: Радянська школа, 1976-1977. - Т.1. - 654 с.; Т.2. - 670 с.; Т.3. - 670 с.; Т.4. - 640 с.; Т.5. - 639 с.

. Тонков Е.Е. Педагогическое управление конфликтом: Монография. - Москва - Белгород, 1999. - 294 с.

. Турчанинова Ю.И. Как помочь учителю стать учителем // Директор. - 1994. - № 2. - С.23-27.

. Уизерс Б. Управление конфликтом: Пер. с англ. - СПб: Питер, 2004. - 174 с.

. Уткин Э.А. Конфликтология. Теория и практика. - М.: "Тандем" ЭКМОС, 1998. - 264 с.

. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. - М.: Сов. энциклопедия, 1983. - 840 с.

. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию, или переговоры без поражения: Пер. с англ. - М.: Наука, 1990. - 158 с.

. Франкл С. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.

. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции: Пер. с нем. - М.: Наука, 1989. - 455 с.

. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 288 с.

. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. - М.: Наука, 1994. - 253 с.

. Хапаева С.С. Педагогические условия конструктивного завершения конфликтов в отношениях между учителем и учеником. - М., 1997. - 128 с.

. Харламов И.Ф. Саморазвитие личности и воспитание // Педагогика. - 1990. - № 12. - С.28-35.

. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. - СПб.: Питер, 2003. - 250 с.

. Хаустова Е.В. Творческий подход к профилактике и преодолению конфликтности в классном коллективе младших школьников // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуку: Збірник наукових праць. - Київ-Запоріжжя. - 2004. - Вип.31. - С.135-139.

. Хорни К. Ваши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза: Пер. с англ. - СПб.: Изд-во "Лань", 1997. - 240 с.

. Хуторский А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. - СПб: Питер, 2004. - 541 с.

. Хуторский А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2001. - 544 с.

. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Пер. с англ. - 3-е изд. - СПб.: Питер, 2004. - 607 с.

. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування: Навчальний посібник. - К.: "Професіонал", 2004. - 304 с.

. Черненький Ю.П. Вплив когнітивного стилю вчителя на міжособистісні конфлікти з учнями: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07/Інститут психології ім.Г.С. Костюка АПН України. - К., 1999. - 18 с.

. Черненький Ю.П. Психологічний портрет конфліктогенного вчителя. - К.: КПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. - 28 с.

. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя. - К.: Радянська школа, 1988. - 223 с.

. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. - М.: Педагогика, 1999. - 167 с.

. Чистякова Т.А. Педагогический конфликт и способы его преодоления. - М., 1987. - 122 с.

. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. - М.: Народное образование, 1996. - 160 с.

. Шакуров Р.Х. Директор и микроклимат учительского коллектива. - М.: Знание, 1979. - 48 с.

. Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие: методология, теория, практика: монография. - М. - Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та, 2005. - 400 с.

. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. - М.: Центр "Эйдос", 1999. - 446 с.

. Шкиль А.И. Социально-психологические механизмы конфликтного взаимодействия в условиях учебно-воспитательного коллектива: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05/КГУ им. Т.Г. Шевченко. - Киев, 1990. - 22 с.

. Штайнер Р. Как достигнуть познания высших миров?: Пер. с нем. - Ереван: Ной, 1992. - 156 с.

. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики: Пер. с нем. - М.: Парсифаль, 1995. - 256 с.

. Штайнер Р. Общее учение о человека как основа педагогики: Пер. с нем. - М.: Парсифаль, 1996. - 176 с.

. Штайнер Р. Духовно-душевные основы педагогики: Пер. с нем. - М.: Парсифаль, 1997. - 144 с.

. Штайнер Р. Эзотерические рассмотрения кармических связей: Пер. с нем.: В 6 т. - М.: Антропософия, 2000-2003. - Т.1-2. - 518 с.; Т.3-4. - 334 с.; Т.5-6. - 464 с.

. Шумилин Е.А., Шендрик И.Г. Конфликты в старшем школьном возрасте // Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. - М.: МОПИ, 1986. - С.111-119.

. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя. - Л., 1967. - 96 с.

. Щербаков В.С. Онтопсихологічні засади виникнення конфліктів // Конфлікти в педагогічних системах: Збірник доповідей науково-практичної конференції. - Вінниця: ВДТУ, 1997. - С.333-335.

. Щуркова Н.Е. Педагогические технологии. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 224 с.

. Эриксон Э. Детство и общество: Пер. с англ. - СПб: Ленато АСТ, 1996. - 592 с.

. Юнг К.Г. Психологические типы: Пер. с нем. - М.: Универс. книга АСТ, 1996. - 718 с.

. Юрківський Є.В. Психологічні детермінанти конфліктності вчителя у педагогічній взаємодії: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07/Ін-т психології ім. Костюка АПН України. - К., 2002. - 19 с.

. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посібник. - К.: Либідь, 2003. - 560 с.

. Ярмаченко М.Д. Основні педагогічні категорії // Педагогіка і психологія. - 1998. - № 4. - С.5-12.

. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка. - К.: Освіта, 1993. - 208 с.

. Deutsch M. Constructive Conflict Resolution: Principles, Training and Research // Journal Issues. - 1994. - Vol.50. - No.1. - P.13-32.

. Houten C. van. Awaking the Will. Principles and process in Adult Learning. - London: Tempe LODGE, 1999. - 230 p.

. Houten C. van. Practicing Destiny. Principles and process in Adult Learning. - London: Tempe LODGE, 2000. - 180 p.

. Lewin K. Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics. - London: Souvenier Press, 1977. - 242 p.

. Miller N. Experimental Studies of Conflict // Personality and the Behavior Disorders / Ed. By J. Hunt. - N. Y.: The Ronald Press Company, 1944. - Vol.1.

. Sherif M. Social Interaction. Process and Products. - N. Y.: Academic Press, 1967.

. Thomas K. Conflict and conflict management // Handbook of industrial psychology. - Chicago, 1976.