

розчинюють смисл і соціальне в чомусь схожому на туманність, призначеному не для зростання нового, навпаки, для тотальної ентропії [1, с.120]. Діснейленд – чудова модель усіх порядків симулякрів, що поплуталися, гра уяви та ілюзії [1,с.20]. Недаремно, у всі часи людина втікаючи від конфліктів ховалася у казку. Сучасні соціально-гуманітарні технології, маніпулюючи свідомістю людини, залюбки використовують її смислові ресурси, мультиплікуючи у такий спосіб все нові невідомі раніше симулякри...і конфлікти.

1. Бодріяр Ж. Симулякри і симуляція. К.: Основи, 2004. – 230с.
2. Ішмуратов А.Т. Конфлікт і згода. Основи когнітивної теорії конфліктів. К.: Наукова думка, 1996. -190с.

Чернобровкін В.М., доктор психологічних наук,
професор, завідувач кафедри
психології та педагогіки НаУКМА

ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ВЧИТЕЛЯ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проведене нами емпіричне дослідження процесу прийняття рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності базується на обґрунтованому нами положенні про принципово відмінні механізми та детермінанти поведінкового і діяльнісного рівнів активності вчителя. Поведінка педагога в ситуації виконання професійних завдань відрізняється від його діяльності тим, що детермінується ситуаційними чинниками, а також залежить від дії несвідомих психічних патернів. В цьому випадку вчитель не стільки активно діє, покладаючись на свідомий вибір напрямку дій, скільки реагує на проблемні ситуації педагогічної діяльності. Оскільки поведінка вчителя в складних ситуаціях спілкування формується під впливом емоційної напруги та часової й інформаційної обмеженості, важливим наслідком таких поведінкових реакцій стає зростання напруги і конфліктності у стосунках з учнями та іншими фігурантами шкільного життя [1;2].

Для емпіричної перевірки цих припущень ми обрали проективний метод. Розроблена нами проективна методика СФСП (ситуації фрустрації у спілкуванні педагогів – модифікація тесту малюнкової фрустрації Розенцвейга) поєднує в собі задачний та проективний підходи. Кожне стимульне завдання моделює певну напружену (фрустраційну, конфліктогенну) ситуацію педагогічної діяльності, при цьому сприймання завдань та їх виконання досліджуваними відбувається в режимі «прямої мови» і першої відповіді, тобто у режимі реагування. Завдяки цьому процедура тестування за методикою СФСП враховує таку важливу ознаку поведінки, як реактивність, тобто залежність від дії ситуаційних стимульних чинників [3].

Дослідження поведінкових реакцій вчителів на фрустраційні (проблемні, гострі, потенційно конфліктні) ситуації взаємодії з учасниками педагогічного процесу показало, що у їх поведінковому арсеналі кількісно переважають *реакції самозахисного типу, спрямовані не на розв'язання ситуації, а на узгодження питання провини й заперечення чи прийняття відповідальності* за подію, що трапилась. Друге за частотою місце посідають *реакції розв'язувального типу, що виражають дійову спрямованість педагогів на подолання проблеми*. Розв'язувальні реакції пов'язані частіше з буденними ситуаціями навчально-виховного процесу. Найменше представлені реакції з фіксацією на перешкоді, в яких педагоги виявляють ставлення до інформації про ситуацію. Отже, потрапляючи у напружені, конфліктогенні, фрустраційні ситуації, педагоги найчастіше діють відповідно до самозахисних схем реагування.

Поведінкові реакції вчителя у повсякденному процесі виконання своєї професійної праці прямо залежать від властивостей проблемних педагогічних ситуацій, що підтверджує тезу про вплив ситуаційних чинників на поведінку педагога. Серед усіх ознак таких ситуацій нами вивчалась ступінь їх напруженості, віднесеність до певної системи стосунків та характер фрустраційного чинника (звинувачення – перешкода).

1. Встановлено, що існує певна специфіка реагування педагогів на напружені ситуації, пов'язані з різними *системами стосунків* педагога з іншими учасниками навчально-виховного процесу. Поведінка педагогів у ситуаціях спілкування з колегами та з адміністрацією дуже схожа. Загальні особливості поведінкових реакцій тут полягають у прагненні власноруч налагодити ситуацію, виправдатися, рідше – відхилити звинувачення, але дуже помітною є значна уразливість педагогів щодо проблем, які виникають у цих системах стосунків. У спілкуванні з батьками учнів педагоги виявляють меншу фрустрованість й меншу схильність брати відповідальність на себе, реагують, з одного боку, більш спокійно і врівноважено, але, з іншого, – в окремих випадках частіше виявляють агресію. У ситуаціях взаємодії з учнями педагоги виявляють активну позицію, схильні діяти самі або давати доручення учням, але також реагують агресивно. Отже, найчастіше агресивні прояви виявляються у ситуаціях спілкування з батьками учнів, а також під час взаємодії з дітьми.

2. Залежно від *рівня напруженості* педагогічних ситуацій встановлено, що чим більш напруженою є ситуація, тим частіше вона викликає відповідний стан фрустрованості; у ситуаціях низького рівня напруженості педагоги частіше виявляють здатність до організації інших осіб, – насамперед, учнів. Чим менш напруженою є ситуація, тим більше педагоги зберігають здатність виконувати свої професійні функції. Найсильніше напруження пов'язане не з безпосереднім процесом навчання та виховання учнів, а з проблемами стосунків з представниками шкільної адміністрації, колегами та батьками. У той же час, високі показники агресивних проявів, що мають місце в ситуаціях спілкування з учнями (тобто найменш напружених з усіх названих), свідчать про наявність у поведінці педагогів тенденцій, що пов'язані з такою стратегією его-захисту, як

заміщення. Це підтверджується й наявністю кореляційного зв'язку між частотою агресивних фрустраційних реакцій з показниками цього механізму психологічного захисту ($r = 0,41$ при $p \leq 0,01$). Отже, напруга, що виникає під час спілкування з керівництвом та колегами, знаходить можливість своєї розрядки під час незначних ускладнень в процесі взаємодії з учнями.

3. Порівняльний аналіз поведінкових реакцій педагогів у *ситуаціях звинувачення та перешкоди* показав, що для вчителів значно більш напруженими є ситуації звинувачення, у яких вони частіше заперечують свою провину, намагаються виправити ситуацію, виявляють фрустрованість, агресію або виправдовуються, а отже, їх поведінка в даних ситуаціях носить яскраво виражений захисний характер. До ситуацій перешкоди педагоги ставляться як до буденних, робочих моментів, в яких виконуються звичайні професійні дії, найчастіше – організовується робота учнів.

Таким чином, аналіз отриманих результатів дозволяє розглядати поведінкову активність вчителів у напружених ситуаціях як залежну від ряду чинників, що лишаються не підвладними його саморегулюючим, суб'єктивним можливостям. Це такі чинники, як ознаки ситуації (рівень її напруженості, ініціювання тими чи іншими суб'єктами взаємодії, фактор “звинувачення–перешкода”) і власні поведінкові стереотипи й механізми психологічного захисту. За таких умов поведінкові реакції вчителів у відповідь на конфліктогенні ситуації шкільного життя не сприяють їх розв'язанню та подоланню відповідно до мети і завдань педагогічної діяльності, а навпаки, сприяють їх загостренню та поглибленню.

1. Чернобровкін В.М. Причинна і цільова детермінація процесу прийняття педагогічних рішень // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. К., 2001. Т.3, ч.1. – С.194–199.

2. Чернобровкін В.М. Прийняття педагогічних рішень в контексті поведінкової активності вчителя // Психологія. Збірник наукових праць. НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2001. Випуск 12, 2001. – С. 348–354.

3. Чернобровкин В.Н., Чернобровкина В.А. Диагностика фрустрационных реакций педагогов. Киев: НПЦ Перспектива, 2000. – 73 с

Гірник А. М. кандидат філософ. н.,
професор, НаУКМА

ЧИ МОЖЛИВИЙ «РЕАЛІСТИЧНИЙ» КОНФЛІКТ?

Базуючись на роботах Г.Зіммеля, Льюїс Козер запропонував розрізняти «реалістичний конфлікт» як засіб досягнення певної мети у взаємодії сторін і «нереалістичний конфлікт» як засіб звільнити себе від агресивного напруження. Реалістичний конфлікт, за Козером, вичерпує себе, коли індивід знаходить