

posing the highly complex challengers the future specialist has a huge probability to fail, and confirmation of his low expectations that further it will not promote the educational and professional motivation. The importance of high-level professional expectations is accentuated to be related to self-appraisal and confidence in the success of a professional activity.

It is concluded that the study of the role of self-appraisal in the formation of professional expectations, allows to reach an understanding of the subjective plan of the student's consciousness, which is subject to psycho and the correctional work. With the help of correction of future psychologist's self-appraisal not only improvement of his personal sphere is possible by removing contradictions, but also an effective impact on the expectations of specialist concerning their professional effectiveness in the present and the future.

**Key words:** professional expectations, self-appraisal, «Me-image», professional self-consciousness, professional claims.

*Received January 08, 2015*

*Revised January 22, 2015*

*Accepted February 09, 2015*

УДК 159.9:316.485.6

*І.Л. Рудзевич*

[rudzevich.ira@mail.ru](mailto:rudzevich.ira@mail.ru)

## **Психологічні особливості виникнення конфліктів у навчально-виховному процесі**

---

Rudzevych I.L. Psychological characteristics of conflicts' origin in the educational process / I.L. Rudzevych // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 505–517.

---

**І.Л. Рудзевич. Психологічні особливості виникнення конфліктів у навчально-виховному процесі.** У статті розглянуто психологічні особливості педагогічних конфліктів. Визначено суть і значення педагогічних конфліктів у навчально-виховному процесі, їх вплив на розвиток особистості в ранньому юнацькому віці. Встановлено, що вагомою причиною виникнення педагогічних конфліктів є невизначеність психо-

логічної дистанції у спілкуванні вчителя й учня, оскільки педагогічне спілкування є не лише професійним, а як і кожне спілкування ще й особистісним, природним є суб'єктивність ставлення вчителя до окремих учнів. Доведено, що сутнісним підґрунтям педагогічних конфліктів у площині «вчитель-учень» слід вважати об'єктивно «подвоєну» соціальну педагогічну ситуацію, яка є, водночас, і соціальною ситуацією розвитку. Наголошено, що не слід забувати, що індивідуальність дитини – це завжди і перш за все індивідуальний варіант вікового розвитку. Вказано, що внутрішню і зовнішню позицію дитини в педагогічній ситуації (педагогічному конфлікті) репрезентують, крім суто внутрішньо-особистісних і зовнішніх, ще й фактори вікові. Підтверджено, що традиційно джерелом великої кількості педагогічних конфліктів є оцінювальна діяльність учителя, адже суб'єктивність цієї процедури вже сама по собі є фактором порушення певної педагогічної рівноваги. З'ясовано способи подолання педагогічних конфліктів – відкритість, довіра, поінформованість та відсутність серйозного конфлікту з нормативністю. Встановлено, що відсутність рефлексивності і орієнтація виключно на життєвські канони спілкування спричиняють педагогічні конфлікти.

Зроблено висновок, що попри активне вивчення проблеми конфліктів у соціальній психології, питання залишається далеким від повного розуміння, принаймні, в педагогічній галузі.

**Ключові слова:** психологічні особливості, спілкування, учень, учитель, педагогічний конфлікт, психологічні засоби, деструктивні конфлікти.

**И.Л. Рудзевич. Психологические особенности возникновения конфликтов в учебно-воспитательном процессе.** В статье рассмотрены психологические особенности педагогических конфликтов. Определены сущность и значение педагогических конфликтов в учебно-воспитательном процессе, их влияние на развитие личности, а именно в раннем юношеском возрасте. Установлено, что весомой причиной возникновения педагогических конфликтов является неопределённость психологической дистанции в общении учителя и ученика, поскольку педагогическое общение является не только профессиональным, но как и любое общение ещё и личностным, естественно субъективность отношение учителя к отдельным учеников. Доказано, что сущностным основанием педагогических конфликтов в плоскости «учитель-ученик» следует считать объективно «удвоенную» социальную педагогическую ситуацию, которая является одновременно и социальной ситуацией развития. Отмечено, что не следует забывать, что индивидуальность ребенка – это всегда и прежде всего индивидуальный вариант возрастного развития. Указано, что внутреннюю и внешнюю позицию ребенка в педагогической ситуации (педагогическом конфликте) представляют помимо чисто внутренне личностных и внешних, еще и факторы возрастные. Подтверждено, что традиционно источником большого количества педагогических конфликтов является оценочная деятельность учителя, ведь субъективность

этой процедуры уже сама по себе является фактором нарушения определённого педагогического равновесия. Выяснено способы преодоления педагогических конфликтов – открытость, доверие, осведомлённость и отсутствие серьёзного конфликта с нормативностью. Установлено, что отсутствие рефлексивности и ориентация исключительно на житейские каноны общения вызывают педагогические конфликты. Сделан вывод, что несмотря на активное изучение проблемы конфликтов в социальной психологии, вопрос остаётся далёким от полного понимания, по крайней мере в области педагогической.

**Ключевые слова:** психологические особенности, общения, ученик, учитель, педагогический конфликт, психологические средства, деструктивные конфликты.

**Постановка проблеми.** Проблеми, які виникають в навчально-виховному процесі, зумовлені загостренням взаємовідносин між основними суб'єктами даної сфери – учнями, вчителями, батьками й адміністрацією. Без спеціального аналізу видно, що підґрунтям цього явища є дискомфортні стани, які переживають учні в школі. Відчуження і маніпулювання, які відчують учні від інших учителів, породжують осередок напруження і конфліктності, адже діяльність учителя полягає у постійному взаємовідношенні з учнем, а якщо це взаємовідношення формалізоване і маніпулятивне, воно викликає відторгнення і протидію з боку учня, і отже, стає деструктивно-конфліктним. Безумовно, пояснення такого стану речей є зовнішні соціальні причини але нам здається, що психологічне дослідження конфліктів, які виникають в педагогічному середовищі, може по-своєму сприяти оптимізації системи навчання і виховання.

**Аналіз останніх досліджень.** Сучасні дослідники, що працюють у галузі конфліктології, виокремлюють конфлікти, які характерні педагогічному середовищу, в окрему групу. При цьому, однак, термін «педагогічні конфлікти» не є загальноприйнятим і визначеним як наукове поняття. У той же час, існують і такі фундаментальні роботи, присвячені педагогічному спілкуванню, у яких проблемі конфліктів взагалі не приділяється увага. У цілому, слід відзначити, що до питання конфліктності в педагогічній взаємодії активніше та продуктивніше підходять дослідники соціальної психології і конфліктології, у той час, як вікова і педагогічна психологія залишаються майже осторонь від цієї суттєвої проблеми.

**Мета нашої роботи** – дослідження психологічних особливостей виникнення конфліктів у навчально-виховному процесі в школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Визначення педагогічного конфлікту знаходимо в роботі О.Я. Анцупова і О.І. Шипілова: «Педагогічні конфлікти мають особливості, пов'язані зі специфікою учбової діяльності, різницею у статусі і віці сторін, що взаємодіють» [1]. Виокремлено дійсно суттєві ознаки, але не просто педагогічних конфліктів, а й взагалі педагогічного процесу. Отже, виникає необхідність диференційного аналізу педагогічної ситуації і конфліктної ситуації. Саме в такому напрямі досліджує проблему М.М. Рібакова [5]. Педагогічна ситуація розуміється як «реальні обставини в учбовій групі і в складній системі стосунків і взаємостосунків учнів, яку слід враховувати при прийнятті рішень про способи впливу на них» [1]. Тому, в педагогічній ситуації перед учителем найбільш чітко постає завдання управління діяльністю учнями. З іншого боку, важливо враховувати, що ця *функція* передбачає, як зазначає М.М.Рібакова, «що вчитель входить в контакт з учнем з приводу його конкретного вчинку, дії» [5]. Отже, ключовим для педагогічної ситуації є її психологічний компонент. У зв'язку з цим, концептуальний аналіз слід починати, взагалі, з поняття «ситуація». За визначенням Н.В.Чепелевої, «ситуація – це система зовнішніх відносно суб'єкта умов, які спонукають та опосередковують його активність» [7]. Умови інтерпретуються дослідницею і як обставини, і як вимоги. Останні «можуть бути зовнішніми, закріпленими у вигляді норм, правил, принципів, особливо, коли мова йде про типові життєві ситуації, поведінка в яких іноді набуває навіть характеру ритуалів» [7]. Такі ситуації Н.В.Чепелева називає соціальними і зазначає, що головною їх специфікою є те, що вони обов'язково трапляються в житті кожної особи, причому, вимоги до поведінки в таких ситуаціях доволі жорсткі, а наслідки певних дій – санкціоновані. «Це ті ситуації, котрі охоплюють основні сфери діяльності людини: навчання, працю, соціальну взаємодію тощо» [7]. Тепер зрозуміло, що педагогічна ситуація – це ситуація за своєю сутністю соціальна, і головними її параметрами є визначена особливими правилами рольова поведінка та система вимог і санкцій. Коли Н.В. Самоукіна розкриває структуру конфліктної ситуації, вона зазначає, що остання «складається з внутрішньої і зовнішньої позицій учасників, їх взаємодії і об'єкта конфлікту» [6]. З точки зору Н.В. Чепелевої, нам здається, що перше (ще не конфліктне) напруження виникає саме на межі внутрішньої і зовнішньої позиції суб'єкта. У внутрішній позиції учасників, зазначає Н.В. Самоукіна, «можна виділити цілі, інтереси і мотиви, які

безпосередньо впливають на ситуацію, але не проговорюються в ході взаємодії» [6]. Зовнішня позиція проявляється в мовленнєвій та реальній поведінці і репрезентується учасникам взаємодії. Отже, зовнішня позиція це є посередник (медіатор) між рольовими вимогами ситуації й особистісними диспозиціями. Тут може бути перший «зародок» конфлікту. Але все це стосується будь-якої соціальної ситуації. Специфікою педагогічної ситуації є те, що вона являє собою не просто соціальну ситуацію, а, принаймні, для дитини соціальну ситуацію розвитку. «На початок кожного вікового періоду, – читаємо у Л.С.Виготського, – складається цілком своєрідне, специфічне для даного віку, виключне, єдине й неповторне відношення між дитиною та навколишньою дійсністю, передусім соціальною. Це відношення ми й назвемо соціальною ситуацією розвитку в даному віці» [3]. Отже, «соціальна ситуація розвитку – це особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, що є типовим для кожного вікового етапу» [7]. Звернімо увагу на суттєвий момент: соціальна ситуація для Виготського – це не просто оточення і система вимог, це – переживання дитиною цього оточення та вимог, і в кожному віковому періоді це переживання – різне, педагогічна ситуація, як різновид соціальної, дуже збагачується і... ускладнюється. Вона ніби подвоюється, і вчитель, який не фіксує і не утримує цього подвоєння, дуже швидко змінює педагогічну ситуацію на конфліктну, сам, фактично, виконуючи роль конфліктогенного фактора. Типовий приклад – розвиток взаємостосунків учнів і вчителів у підлітковому віці. Зміст соціальної ситуації розвитку на цьому етапі онтогенезу визначає ключове переживання дитиною потреби самоствердження через оволодіння «дорослими» способами взаємодії, спілкування і соціально цінної діяльності. Саме так тепер починає переживати педагогічну ситуацію підліток. Учителі, як правило, про це не знають, а отже, і не вносять коректив у власну поведінку: вони продовжують взаємодіяти з учнями так, ніби учіння і переживання успіху в ньому залишаються домінуючими для останніх. Результатом стає глибокий мотиваційно-ціннісний конфлікт, реальним об'єктом якого може бути, в принципі, будь-що (адекватність оцінювання, виконання норм тощо). Тому, підтверджується теза М.М. Рибаквої: «В педагогічній діяльності немає чіткої межі між ситуацією і конфліктом» [5]. Попередній аналіз психологічного змісту соціальної ситуації дозволяє зробити ще один важливий висновок: попри те, що педагогічна ситуація, а отже, і педагогічний конфлікт є цілісним і визначеним феноменом, «додатковою» і дуже

важливою якістю їх є те, що в кожному віковому періоді вони мають свої окремі специфічні властивості, і підходити до їхнього аналізу і вирішення можна лише з урахуванням даної закономірності. Незнання закономірностей вікового розвитку, до речі, може породжувати педагогічний конфлікт в системі «вчитель-вчитель». Досить знайомим є певне загострення стосунків між учителями молодших і середніх класів. Перші мають свою чітку позицію щодо учнів, яких вони навчали, і цілком слушно вважають її об'єктивною і доречною. Натомість, учителі, до яких попадають діти після закінчення початкової школи, досить швидко починають висловлювати власні бачення: їм здається, що ті учні, яких розхвалювали їх колеги – не такі вже й гарні, натомість інші – зовсім непогані і т.д. Ці протиріччя в поглядах учителів можуть дійсно доходити до конфлікту, адже протистояння йде в площині думок і вражень. Але ж, все вирішується доволі просто – соціальна ситуація для учнів зовсім не залишилася незмінною, змінилися їхні особистісні переживання і... змінилися вони самі. Тож конфлікт між викладачами зовсім не виправданий. Отже, сутнісним підґрунтям педагогічних конфліктів у площині «вчитель-учень» слід вважати об'єктивно «подвоєну» соціальну педагогічну ситуацію, яка є, водночас, і соціальною ситуацією розвитку. Ми хотіли б підкреслити однозначність даного положення, адже якщо говорити про конфлікти, які виникають через індивідуальні особливості учнів, не слід забувати, що індивідуальність дитини – це завжди і перш за все індивідуальний варіант вікового розвитку. Ми, фактично, говоримо про те, чого не фіксує більшість дослідників – і внутрішня, і зовнішня позиції дитини в педагогічній ситуації (педагогічному конфлікті) репрезентують, крім суто внутріособистісних і зовнішніх, ще й вікові фактори.

Перехід педагогічної ситуації в ситуацію педагогічного конфлікту зумовлюється різними причинами. У загальному плані слід погодитися з М.М. Рібаковою, яка вважає, що причинами педагогічних конфліктів можуть бути «дії і спілкування вчителя, особливості особистості учня і вчителя, загальна ситуація, що існує в школі» [5]. Ми б хотіли уточнити цю думку такою тезою. Педагогічна взаємодія обов'язково передбачає вплив учителя на учня. Згідно думки О.О. Бодальова, «ситуація, коли одна людина впливає на іншу, – це ситуація взаємодії, а тому ефект впливу, зазвичай, пов'язаний з характером співвідношень особливостей, які є і у однієї, і в іншій особистості (вчителя і учня)» [2]. Проблемним тут є те, що вчитель, разом з дипломом про

освіту, засвоює роль і позицію бути завжди правим у взаємодії з учнем, і відстоює цю позицію навіть тоді, коли вона суперечить реаліям. Це спричиняє внутріособистісну конфліктність учителя, а також справедливий за своєю сутністю опір учнів. Тим самим, якщо повернутися до думки О.О. Бодальова, із системи зникає друга складова – особистість учителя... ніби «виноситься за дужки», не обговорюється. З психологічної точки зору цей момент є доволі гострим деструктивом педагогічної ситуації.

Серед конкретних і безпосередніх причин виникнення педагогічних конфліктів слід відзначити, згідно з М.М. Рибаквою та Н.В. Самоукіною, такі: нерозвиненість прогностичної функції педагогічної діяльності і нездатність учителя до гнучкості й імпровізації; неадекватність оцінювання учнів; слабка аналітичність у розгляді вчинків дитини; невизначеність дистанції спілкування у системі «вчитель-учень»; «публічність» педагогічної ситуації; особливості індивідуально-психологічних рис учителя і учнів. (Відзначимо, що в даній роботі ми розглядаємо специфіку педагогічних конфліктів переважно стосовно площини взаємодії «вчитель-учень», інші площини, наприклад «учень-учень», також є дуже актуальними і потребують аналізу, але він буде здійснюватися в наступних роботах).

Прогноз у педагогічній діяльності означає можливість передбачити наступні дії учня, а також динаміку і напрям розвитку педагогічної ситуації, на основі рефлексії професійно-педагогічного досвіду. Проблеми тут виникають через низку причин. Щоб прогнозувати дії учня, треба дуже гарно знати особливості його особистості, історію розвитку та виховання. Це, безумовно, не забезпечує надійність прогнозу, який все одно буде завжди вірогіднішим. Оскільки надто складною є «система» особистість учня і надто великою кількістю ступенів свободи вона володіє. Проте і вірогідніший прогноз виявляється у педагогічній ситуації надто утрудненим, оскільки, як засвідчують у тому числі і наші дані, вчителі дуже мало і надто поверхово знають своїх вихованців. Взагалі, результати експериментів засвідчують, що лише у 12% вчителів існує актуальна потреба вивчати особистість учнів. Отже, більшість учителів самі проектують такі собі «чорні шухляди», які час від часу дуже «дивують» їх, викликаючи обурення та розгубленість. Стосовно передбачення педагогом розвитку педагогічної ситуації, слід зазначити, що спирання на власний досвід і досвід колег може не допомагати, а, навпаки, гальмувати прогноз. Виникають стереотипи і бажання не розглядати кожен конкретну ситуацію як окрему, аналізувати

і прогнозувати її, а, швидше, «підганяти» її під уже знайомі, що завжди є штучним, а отже, і неадекватним. Крім того, слід зазначити, що вчителю просто не вистачає знань у даній галузі. Наша вища педагогічна освіта виглядає доволі дивно: якщо виходити з об'єктивних показників, таких, як кількість учбового часу, що відводиться на певні предмети, рівень кваліфікації викладачів і т.п. – можна подумати, що в педагогічних університетах готуються фахівці-науковці, які, можливо, колись, трошки, будуть викладати. Так і виходить, що за нашими даними, понад 80% молодих учителів після першого року роботи виявилися зовсім неготовими в плані методичному, комунікативному, взагалі, професійно-технологічному (вираз «прогнозування педагогічної ситуації» наші опитувані, взагалі, чули вперше).

Нерозвиненість у вчителя прогностичної функції призводить до того, що він часто «опиняється» перед неочікуваним поворотом подій як стосовно поведінки учня, так і відносно перебігу уроку або іншого організаційного заходу. Звісно, це може не призводити до конфлікту, якщо педагог у змозі проявити гнучкість мислення та здатність до імпровізації. Але на це здатні далеко не всі, і тоді вчитель, попри логіку ситуації, буде намагатися провести «свою» лінію, тим більше, що, як вже вказувалося, учителі часто вважають, що саме так і треба. Тут ми вже бачимо дійсний педагогічний конфлікт.

Традиційно джерелом великої кількості педагогічних конфліктів є оцінювальна діяльність учителя. Суб'єктивність цієї процедури вже сама по собі є фактором порушення певної педагогічної рівноваги. Коли говорять про використання в оцінюванні найбільш об'єктивних еталонів-зразків, розглядаючи це мало як не панацею усіх численних проблем, не враховують, принаймні, двох дуже важливих речей. По-перше, відповідність еталону зовсім нічого не говорить про ступінь зусиль, які витратив учень, йдучи до цієї відповідності. Учень, який є адаптованим і підготовленим, може витратити дуже мало сил для того, щоб досягти певної якості відповіді. Натомість, учень, який менш адаптований, витрачає дуже багато зусиль, а оцінку вони отримують однакову. Крім того, дуже часто відповіді (особливо письмові та домашні завдання) просто переписуються, або повідомляються зовсім бездумно, а оцінка знову ж та сама. Зрозуміло, що учні все знають один про одного, і в подібній ситуації оцінювання багато хто з них буде «мати підстави» для конфлікту. З іншого боку, великим питанням є те, як еталон репрезентує сам учень. Наші спостереження процесу переходу українських шкіл



на нову шкалу оцінювання знань засвідчують, що уявлення значної кількості школярів щодо взірця підготовки є дуже далекою від адекватних. До речі, це стосується, як виявляється, не лише учнів, а й багатьох учителів. Отже, орієнтація в оцінюванні на еталон (зразок) зовсім не враховує зусиль, витрачених на досягнення і, безумовно, провокує конфліктність. Не є виходом і орієнтація вчителя на внутрішні норми оцінювання, коли головним є саме зусилля і рух окремого учня. Головна проблема тут – суб'єктивізм (не суб'єктивність, яка, ми вже говорили, є завжди в оцінюванні). Учителі, як засвідчує досвід, дуже схильні до суб'єктивізму в оцінюванні: когось жаліють, а когось – карають оцінкою, хтось просто подобається і т.ін. Зрозуміло, що в умовах публічності педагогічної ситуації вся ця прихильність-неприхильність одразу ж розшифровується учнями і породжує конфлікти вже і в площині «учень-учень». Взагалі, слід зазначити, що проблема оцінювання залишається невирішеною і дуже гострою (ми вже не говоримо про не такі вже й рідкісні факти, коли за оцінку платять). Здається, реальним виходом тут є формування в учня активної й адекватної самооцінювальної діяльності, хоча це саме по собі не зможе вирішити проблему, адже залишається ще вчитель з його власними поглядами і домаганнями у даному питанні.

Коли мова йде про слабку аналітичність учителя в розгляді окремих вчинків дитини, мається на увазі, що педагог фіксує і санкціонує результат. Утім учитель не завжди замислюється й аналізує разом з дитиною дійсні причини, які викликали процес дії. Зрозуміло, що це – суто зовнішньорольовий підхід і вчитель по-своєму правий, але лише як носій зовнішньо-соціальної регламентаційної і санкціонуючої функції. Що означає вживати санкції до дитини, яка постійно запізнюється на заняття і часто не готова до них через те, що в неї хвора мама, нема кому допомогти, і дитя йде на все, аби врятувати найдорожчу людину? Що означає вихваляти учня, який переміг в олімпіаді, тому заздалегідь знав усі завдання і вирішив їх, до того ж не сам, а з допомогою того ж учителя, про що, здається, ніхто не здогадується? Все це (і інше в тому ж плані) означає – породжувати недовіру, напругу і конфлікт. Крім того, це ще й означає «втрату обличчя» вчителя як професіонала і подальшу неможливість ефективно працювати. Причини цих явищ, знову ж таки, знаходяться у площині уявлень про власну непогрішимість, схильність до стереотипів та маніпулювання і відсутність дійсного інтересу до життя дитини. Проблема полягає, однак, не лише у небажанні аналізувати

вчинок учня, а і в невмінні це робити. Доволі часто вчинки дітей аналізуються, але з позиції суто житейської. Ми дуже часто спостерігаємо в інтерпретаціях учителів і явище «хіндсайту» (я знав це), коли вчителю лише здається, що вчинок дитини підтверджує його знання і очікування, яких, насправді, не було; і відому в соціальній психології «фундаментальну помилку атрибуції» [4], коли наслідки дій учня приписуються виключно особливостям його особистості (особливо, негативні), в той час, як власні невдачі вчителі пояснюють обставинами, що склалися (тобто, зазвичай, діями тих же учнів); і дію соціально-психологічних ефектів (ефекти «ореолу», первинності), про які вчителі нічого не знають, а тому й не рефлексують власні інтерпретації; і навіть дію механізмів психологічного захисту (перенесення, проєкція, витіснення). На жаль, досить часто в практично-психологічній діяльності доводиться зустрічатися з ситуаціями, коли вчитель має певні проблеми (звісно, приховані), пов'язані з невпевненістю в собі, або іншими особистісними негараздами, й інтерпретує вчинки учнів з позиції людини, яку вони прагнуть образити і принизити. Бурхлива уява таких учителів «допомагає» добудувати негативний образ дитини. Взагалі, слід зазначити, що уява в інтерпретації поведінки іншої людини не є однозначно-позитивним фактором (без неї взагалі не було б ніякої інтерпретації). Ми помітили, що за умов досить великої значущості іншої особистості, значного дефіциту інформації та деякої невпевненості в собі уява специфічно компенсує все це одразу, породжуючи яскраві образи, які, проте, можуть бути дуже далекими від дійсності. Це може спричинити не лише конфлікт, але й розрив взаємовідносин. Звісно, за умов рівноправного спілкування партнер може налагодити стосунки, максимально інформуючи суб'єкта та зменшуючи його негативну напругу реалістичністю і активно-зацікавленими діями. Хибним буде крок залишення людини на самоті, щоб вона сама впоралася зі своїми фантазіями. Звичайно, це можливо, якщо партнер дійсно зацікавлений у стосунках і рівень зацікавленості тут такий, що можна подолати внутрішній опір. Звісно, це стосується рівноправного спілкування. Але ж педагогічне спілкування не є таким, за визначенням, тож подібні інтерпретації вчителя просто відштовхують від нього учня, переводять останнього в конфліктну опозицію.

**Висновки.** Вагомою причиною виникнення педагогічних конфліктів є невизначеність психологічної дистанції у спілкуванні вчителя й учня. Оскільки педагогічне спілкування є не лише професійним, а як і кожне спілкування ще й осо-

бистісним, природним є суб'єктивність ставлення, вчителя до окремих учнів. Одні подобаються йому більше, і він скорочує дистанцію спілкування з ними, інших «тримає» на значній психологічній відстані. Справа, однак, ускладнюється тим, що дане спілкування все ж професійне, ділове. І вчителю доводиться застосовувати санкції, ставити негативні оцінки і таке інше. Іноді психологічна дистанція скорочується настільки, що всього цього зробити вже не можна. Виникає внутрішньоособистісний конфлікт психологічної дистанції, який дуже швидко виходить в міжособистісний простір. У даному випадку працює загальний психологічний механізм, який стосується будь-яких систем спілкування. Людина, прагнучи близьких стосунків з іншим, максимально скорочує дистанцію, відчуваючи задоволення від реалізації своєї потреби. Але іноді на певному етапі виникає внутрішня протидія – подальше зближення викликає острах, невпевненість, тривогу, інші негативні відчуття. Дистанція починає збільшуватись, але теж не нескінченно. На деякому етапі виникає острах втрати людини і це змушує знову йти на зближення. Такий «психологічний маятник» виснажує учасників контакту, загрожує конфліктом і розривом стосунків. Способи його подолання – відкритість, довіра, поінформованість та відсутність серйозного конфлікту з нормативністю. Усе це, звісно, загальновідомі, навіть, банальні соціально-психологічні відомості, на жаль, зовсім не складають арсенал знань і технік педагогічної взаємодії вчителів. Відсутність рефлексивності і орієнтація виключно на життєві канони спілкування спричиняють педагогічні конфлікти.

Ми розглянули тут лише деякі психологічні питання педагогічних конфліктів. Аналіз засвідчує, що попри активне вивчення проблеми конфліктів в соціальній психології, питання залишається далеким від повного розуміння, принаймні, в педагогічній галузі.

#### **Список використаних джерел**

1. Анцупов А.Я. Конфликтология : Учебник для ВУЗов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М. : Юнити, 2000. – 551 с.
2. Бодалёв А.А. Личность и общение / А.А. Бодалёв. – М. : Педагогика, 1983. – 256 с.
3. Выготский Л.С. Педология подростка : Собр. соч. – Т.4./ Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 344 с.
4. Майерс Д. Социальная психология /Д. Майерс; Пер. с англ. – СПб. : Питер, 1999. – 688 с.

5. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителей / М.М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.
6. Самоукина Н.В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги / Н.В. Самоукина. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 244 с.
7. Чепелева Н.В. Життєва ситуація особистості / Н.В. Чепелева // Основи практичної психології. – К. : Либідь, 1999. – С. 112–136.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Ancupov A.Ja. Konfliktologija : Uchebnik dlja VUZov / A.Ja. Ancupov, A.I. Shipilov. – М. : Juniti, 2000. – 551 s.
2. Bodalev A.A. Lichnost' i obshhenie / A.A. Bodalev. – М. : Pedagogika, 1983. – 256 s.
3. Vygotskij L.S. Pedologija podrostka : Sobr. soch. – T.4. / L.S. Vygotskij. – М. : Pedagogika, 1984. – 344 s.
4. Majers D. Social'naja psihologija / D. Majers; Perev. s angl. – SPb. : Piter, 1999. – 688 s.
5. Rybakova M.M. Konflikt i vzaimodejstvie v pedagogicheskom processe: Kn. dlja uchitelej / M.M. Rybakova. – М. : Prosveshhenie, 1991. – 128 s.
6. Samoukina N.V. Prakticheskij psiholog v shkole: lekicii, konsul'tirovanie, treningi / N.V. Samoukina. – М. : Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2003. – 244 s.
7. Chepeljeva N.V. Zhyttjeva sytuacija osobystosti / N.V. Chepeljeva // Osnovy praktychnoi' psihologii'. – К. : Lybid', 1999. – S. 112–136.

**I.L. Rudzevych. Psychological characteristics of conflicts' origin in the educational process.** The psychological characteristics of pedagogical conflicts are considered in the article. The nature and importance of pedagogical conflicts in the educational process, their impact on the development of the personality, namely in early adolescence are defined. A significant cause of pedagogical conflicts arising is established to be the uncertainty of psychological distance in the teacher and pupil's intercourse, as pedagogical intercourse is not only professional, but like every intercourse it is also personality-based, teacher's subjective attitude to individual pupils is natural. It is proved that the essential foundation of pedagogical conflicts in a plane «teacher-pupil» should be considered objectively «doubled» social pedagogical situation, which is at the same time social situation of development. It is emphasized that one should not forget that the individuality of the child is always and first of all individual variant of age development. It is indicated that internal and external

position of the child in the educational situation (pedagogical conflict) is represented by purely internal personal and external factors, as well as age factors. It is traditionally that the source of a large number of pedagogical conflicts is confirmed to be the teacher's estimating activities, as the subjectivity of the procedure in itself is a factor in breach of a pedagogical balance. The ways to overcome educational conflicts are found to be the following: openness, trust, awareness and the lack of serious conflict of normativity. It is established that the absence of reflexivity and focus on the life canons of communication is caused by pedagogical conflicts.

It is concluded that despite the active study of the problem of conflicts in social psychology, the issue is far from a complete understanding, at least in the field of teaching.

**Key words:** psychological features, intercourse, pupil, teacher, pedagogical conflict, psychological means, destructive conflicts.

*Received January 09, 2015*

*Revised January 23, 2015*

*Accepted February 11, 2015*

УДК 159.922.62.923.2

*Н.А. Саїдов*

[nur-amir@mail.ru](mailto:nur-amir@mail.ru)

## ОПТИМІЗМ ЯК СКЛАДОВА ОСОБЛИВІСТЬ ЗРІЛОГО ВІКУ

---

Saidov N.A. Optimism as a component feature of mature age / N.A. Saidov // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 517–529.

---

**Н.А. Саїдов. Оптимізм як складова особливості зрілого віку.** У статті розглянуто підходи різних вітчизняних і зарубіжних авторів щодо визначення поняття зрілості та її основних компонентів. Охарактеризовано основні прояви зрілості людини в професійній та соціальній сферах з точки зору різних психологічних теорій. Описано стадії розвитку дорослої людини як задачі, що визначають проблемну завантаженість людей зрілого і похилого віку. Розкрито зміст основних задач ранньої, середньої та пізньої дорослості, а також хронологічні рамки періоду зрілості з точки зору різних авторів.

На основі різних класифікацій автором статті проаналізовано етапи зрілості відповідно до тих задач, які постають перед людиною в її житті.