

10. Руденко Л.Д. Девиантология: Учебное пособие. – Ярославль, 2007.
11. Фокс В. Введение в криминологию. – М., 1985.
12. Ферри Э. Социальная криминология. – М., 2005.
13. Фрідріх В. Близнецы. – М., 1985.
14. Herrstein R.J. I.Q.: Measurement of Rase & Class? – Society 10, May/June 1973. – № 73.
15. “Link between XYY Syndrome and Criminality Not Clear”. – Public Health Reporter, 89, October, 1969. – № 10.

The article exposes the value of biological theories in forming of disease.

Key word: aggression, Anthropology theories, insomnia, deviation, disease, social desadaptation, character, heredirty.

Отримано: 23.02.2009

УДК 159.9:316.485.6

І.Л. Рудзевич

Психологічні умови виникнення конфліктів між педагогами і дітьми

У статті розглядаються психологічні особливості педагогічних конфліктів. Визначені суть і значення педагогічних конфліктів у навчально-виховному процесі, їх вплив на розвиток особистості, а саме – в ранньому юнацькому віці.

Ключові слова: педагогічний конфлікт, психологічні засоби, деструктивні конфлікти.

В статье рассматриваются психологические особенности педагогических конфликтов. Определены суть и значение педагогических конфликтов в учебно-воспитательном процессе, их влияние на развитие личности, в частности в раннем юношеском возрасте.

Ключевые слова: педагогический конфликт, психологические средства, деструктивные конфликты.

Значна частина проблем, які виникають у навчально-виховному процесі, зумовлена загостренням взаємовідносин між основними суб'єктами цієї сфери – учнями, вчителями, батьками і адміністрацією. Хоча сучасна соціальна психологія приділяє значну увагу дослідженню конфліктів, практика (в нашому випадку – шкільна) продовжує залишатися вельми конфліктною, причому, помічається тенденція в бік деструктивності. Так, за нашими даними, у багатьох школах розвивається тенденція небажання учнів відвідувати заняття. При цьому, даний факт стосується всіх вікових груп (навіть молодших школярів!). Без спеціального аналізу видно, що підґрунтям цього явища є дискомфортні стани, які переживають учні у школі. Відчуження і маніпулювання, які відчувають 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 й протидію з боку учня, і отже – стає деструктивно-конфліктним. Безумовно, такому стану речей є зовнішні соціальні причини і пояснення, але нам здається, що психологічне дослідження конфліктів, які виникають в педагогічному середовищі, може по-своєму сприяти оптимізації системи навчання і виховання.

Більшість дослідників, що працюють у галузі конфліктології, виокремлюють конфлікти, притаманні 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 й продуктивніше підходять дослідники соціальної психології та конфліктології, у той час, як вікова і педагогічна психологія залишаються майже осторонь від цієї суттєвої проблеми. Визначення педагогічного конфлікту знаходимо в роботі О.Я. Анцупова і О.І. Шипілова: “Педагогічні конфлікти мають особливості, зв’язані зі специфікою учбової діяльності, різницею у статусі і віці сторін, що взаємодіють” [1].

Тут, як видно, відзначено 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. Рибакова [5]. Педагогічна ситуація розуміється як “реальні обставини в учбовій групі і в складній системі стосунків та взаємостосунків учнів, яку слід враховувати при прийнятті рішень про способи впливу на них” [1]. Отже, у педагогічній ситуації перед вчителем найбільш чітко постає завдання управління діяльністю учнями. З іншого боку, важливо враховувати, що ця *функція* передбачає, як зазначає М.М. Рибакова, “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 у 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’єкту конфлікту” [6]. З точки зору Н.В. Чепелевої, нам здається, слід зазначити, 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 репрезен-

тується учасникам взаємодії. Отже, зовнішня позиція це є посередник (медіатор) між рольовими вимогами ситуації і 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 і вимог, і в кожному віковому періоді це переживання – різне. Так, педагогічна ситуація, як різновид соціальної, дуже збагачується і... ускладнюється. Вона ніби подвоюється, і вчитель, який не фіксує й не утримує цього подвоєння, дуже швидко змінює педагогічну ситуацію на конфліктну, сам, фактично, виконуючи роль конфліктогенного фактору. Типовий приклад – розвиток взаємостосунків учнів і вчителів в 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). Отже, підтверджується теза М.М. Рибаквої: “У 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” й дуже важливою якістю їх є те, що в кожному віковому періоді вони мають свої окремі специфічні властивості, і підходити до їхнього аналізу та вирішення можна лише з урахуванням даної закономірності. Незнання закономірностей вікового розвитку, до речі, може породжувати педагогічний конфлікт в системі “вчитель-вчитель”. Гарно відоме 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 внутрішньо-особистісних і зовнішніх, ще й фактори вікові.

Перехід педагогічної ситуації в ситуацію педагогічного конфлікту зумовлюється різними причинами. У загальному плані варто згодитися з М.М. Рибаквою, 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. На думку 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 у іншої 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 внутрішньоособистісну конфліктність учителя, а також справедливий, за своєю сутністю, опір учнів. Тим самим, якщо повернутися до думки Бодальова, із системи зникає друга складова – особистість учителя... ніби “вноситься за дужки”, не обговорюється. З точки зору психологічної цей момент є доволі гострим деструктивом педагогічної ситуації.

Серед конкретних і безпосередніх причин виникнення педагогічних конфліктів варто відзначити, слідом за 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 цій 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 в 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 рівно 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, учителі дуже мало й надто поверхово знають своїх вихованців. Взагалі, результати

експериментів засвідчують, що лише у 12% вчителів існує актуальна потреба вивчати особистість учнів. Отже, більшість учителів самі проєктують такі собі “чорні шухляди”, які час від часу дуже “дивують” їх, викликаючи обурення і 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, варто зазначити, що вчителю просто не вистачає знань у цій 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, дуже небагато, 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 на шляху до цієї відповідності. Учень, який є гарно адаптованим і підготовленим, може витратити дуже мало сил для того, щоб досягти певної якості відповіді. Натомість, учень, значно 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 будуть “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 далекими 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 й т.ін. Зрозуміло, що в умовах публічності педагогічної ситуації вся ця прихильність-неприхильність одразу ж розшифровується учнями і породжує конфлікти вже й в площині “учень-учень”. Загалом, варто 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 цьому 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. Ясно, що це – суто зовнішньо-рольовий 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 що зараня знав усі завдання і вирішив їх заздалегідь, до того ж не сам, а за допомогою того ж вчителя, 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 вчителів 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, проекція, 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, і інтерпретує вчинки учнів з позиції людини, яку вони прагнуть образити й принизити. Бурхлива уява таких учителів “допомагає” добудувати негативний образ дитини. Взагалі, варто 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 позицію.

Серйозною причиною виникнення педагогічних конфліктів є невизначеність психологічної дистанції у спілкуванні вчителя і 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. 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 все це зробити вже неможливо. Виникає внутрішньоособистісний конфлікт психологічної дистанції, який дуже швидко виходить в міжособистісний простір. У цьому 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 й орієнтація виключно на життєвські канони спілкування спричиняють педагогічні конфлікти.

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

Список використаних джерел

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. – М.: Юнити, 2000. – 551 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983. – 256 с.
3. Выготский Л.С. Педология подростка. – Собр. соч. – Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – 344 с.
4. Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. – СПб.: Питер, 1999. – 688 с.
5. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителей. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
6. Самоукина Н.В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 244 с.
7. Чепелёва Н.В. Життєва ситуація особистості. – Основи практичної психології. – К.: Либідь, 1999. – С. 112-136.

The article is devoted to studying the distinctive features of development of psychological means of overcoming destructive conflicts between educators and senior school learners.

Key words: pedagogical conflict, destructive conflicts, psychological means.

Отримано: 12.02.2009