

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

Власенко Інна Анатоліївна

УДК 159.964.21:37.011.3-051

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник –
кандидат психологічних наук, доцент
Матяш-Заяц Людмила Петрівна

Київ - 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ.....	12
1.1. Сутність і природа внутрішньоособистісних конфліктів у зарубіжній психології.....	12
1.2. Дослідження внутрішньоособистісних конфліктів у вітчизняній психології.....	23
1.3. Внутрішньоособистісний конфлікт як системне явище.....	34
1.4. Психологічні особливості конфліктів у професійній діяльності вчителя.....	50
Висновки до розділу 1	63
РОЗДІЛ 2	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	66
2.1. Методичні підходи до вивчення психологічних особливостей внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя.....	66
2.2. Особливості проявів внутрішньоособистісних конфліктів учителя.....	82
2.2.1. Специфіка прояву внутрішньоособистісних конфліктів у когнітивній сфері вчителя.....	82
2.2.2. Особливості прояву внутрішньоособистісних конфліктів у емоційній сфері педагога.....	96
2.2.3. Психологічні особливості прояву внутрішньоособистісних конфліктів у мотиваційній сфері вчителя.....	101
2.2.4. Специфіка прояву внутрішньоособистісних конфліктів у поведінці педагога.....	109
2.3. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів учителів з різним педагогічним стажем.....	118

Висновки до розділу 2.....	140			
РОЗДІЛ 3				
АКТИВІЗАЦІЯ	КОНСТРУКТИВНОГО	ПОТЕНЦІАЛУ		
ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ				
ВЧИТЕЛЯ.....			143	
3.1. Теоретичне обґрунтування програми активізації конструктивного потенціалу				
внутрішньоособистісних конфліктів учителів				143
3.2. Організаційні та змістові передумови активізації конструктивного потенціалу				
внутрішньоособистісних конфліктів учителів.....				152
3.3. Ефективність програми активізації конструктивного потенціалу				
внутрішньоособистісних конфліктів учителів				173
Висновки до розділу 3.....				193
ВИСНОВКИ.....				197
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....				201
ДОДАТКИ.....				221

ВСТУП

Актуальність проблеми. Модернізація освітньої системи України висуває нові вимоги, що стосуються рівня знань і умінь вчителя, його особистісних характеристик. Нинішня соціально-політична нестабільність, зміни в системі суспільних та індивідуальних цінностей зумовлюють наростання напруженості – як у відносинах суб'єктів навчально-виховного процесу, так і внутрішньої напруженості вчителя, що виявляється у формі внутрішньоособистісних протиріч та конфліктів. У свою чергу, психологічний стан учителя може безпосередньо відобразитися на психоемоційному стані учнів, ефективності навчального процесу (Л.М. Мітіна, Є.В. Юрківський). Ситуація внутрішньої суперечливості та конфліктності є природною і навіть необхідною для розвитку особистості. У роботах вітчизняних і зарубіжних психологів особливо підкреслюється роль конфлікту як джерела, рушійного механізму особистісного розвитку, що дає змогу людині змінити попередні погляди, життєві позиції і набути нових (Ф.Є. Василюк, К. Левін, В.С. Мерлін, Р. Мей, В. Франкл та інші). Неконструктивно вирішений внутрішньоособистісний конфлікт може зумовити постійне невдоволення собою і оточенням, зниження самооцінки і впевненості в собі, викликати тривале психоемоційне напруження, розвиток психосоматичних захворювань (Д.В. Грешньов, О.А. Донченко, Л.М. Мітіна, К. Роджерс та інші).

Загальнотеоретичні аспекти проблеми внутрішньоособистісних конфліктів окреслено в роботах зарубіжних (А. Адлер, Е. Еріксон, К. Левін, Л. Фестінгер, З. Фрейд, К. Хорні, К. Юнг та інші), радянських (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Божович, Ф.Є. Василюк, О.М. Леонтьєв, В.С. Мерлін, В.М. Мясищев та інші) та українських психологів (О.Ф. Бондаренко, О.А. Донченко, Т.М. Титаренко, В.М. Чернобровкін та інші). Як синонімічні поняття в літературі вживаються «внутрішні», «психологічні», «інтраперсональні» конфлікти.

Внутрішньоособистісні конфлікти виникають, починаючи з дитячого віку і мають свою специфіку на різних вікових етапах. У віковому аспекті проблему означеного конфлікту досліджували: Л.І. Божович (афективні конфлікти у дітей), О.І. Захаров (види внутрішніх конфліктів у дітей), С.Б. Кузікова (виникнення

внутрішніх конфліктів у підлітків), Т.Ю. Гущина (психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів студентської молоді) та інші.

Окремі дослідження стосувалися виявлення специфіки внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності. Досліджено психологічну структуру згаданих конфліктів у соціальних працівників (А.В. Кунцевська), особливості прояву і подолання внутрішньоособистісних конфліктів успішних психологів (О.Г. Макаров), медперсоналу (О.В. Марфін), держслужбовців (В.О. Жданов), специфіку профілактики та психокорекції таких конфліктів у курсантів військових училищ (С.А. Чистяков, Ю.М. Юрлов), переживання означених конфліктів студентами (Л.Г. Боброва, Г.М. Дубчак та інші).

Аналіз досліджень професійної діяльності вчителя виявив, що її психологічними особливостями є напружений характер (А.М. Горянська, Е.І. Кіршбаум, О.М. Лукашенок та інші), поліфункціональність (А.В. Осницький, К.Є. Корнеєва, Є.О. Рогов та інші), висока вірогідність розвитку професійної деформації особистості (Л.М. Мітіна, О.С. Ноженкіна), що відбивається на ефективності роботи педагогів, може провокувати підвищення у них внутрішнього напруження та конфліктності. З'ясувалась специфіка педагогічних конфліктів (М.М. Рибаківа, І.І. Садова), особливості подолання вчителями внутрішньоособистісних конфліктів (Т.М. Маланьїна), специфіка їх психодіагностики та корекції у зв'язку з професійним вигоранням педагогів (Л.І. Березовська). Водночас системного дослідження психологічних особливостей внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя не виявлено, тоді як їх знання та врахування психологічною службою, керівництвом школи сприятиме усуненню наявних конфліктів, а відтак підвищенню ефективності роботи та особистісному зростанню педагогів.

Таким чином, соціальна значущість проблеми та її недостатнє вивчення у психологічній науці зумовили вибір теми дослідження: **«Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя»**.

Зв'язок з науковими планами, темами, програмами. Тема дисертації входить до плану науково-дослідних робіт кафедри психології факультету

філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за науковим напрямом «Зміст, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителя» і затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 5 від 26 грудня 2011 року) та узгоджена на бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 29 травня 2012 року).

Мета дослідження полягала у виявленні та експериментальному вивченні психологічних особливостей внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя, обґрунтуванні, розробці та апробації програми активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя.

В основу дослідження було покладено *припущення* про те, що психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів виявляються на рівні цілісної самосвідомості як їх прояви у когнітивній, емоційній, мотиваційній сферах і в поведінці, а особистісно-професійне зростання педагогів буде більш ефективним за умови активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів активними соціально-психологічними методами навчання з урахуванням виявлених особливостей.

Для досягнення мети дослідження і перевірки висунутої гіпотези були поставлені наступні **завдання дослідження**:

1. Обґрунтувати теоретичні підходи до вивчення проблеми внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя.
2. Емпірично дослідити психологічні особливості сфер прояву внутрішньоособистісних конфліктів учителів.
3. Визначити показники, рівні розвитку та залежність внутрішньоособистісних конфліктів учителів від стажу педагогічної діяльності.
4. Створити модель, обґрунтувати, розробити, апробувати програму активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів у

професійній діяльності вчителя, перевірити її ефективність та сформулювати практичні профілактично-корекційні рекомендації вчителям та психологам шкіл.

Об'єкт дослідження – внутрішньоособистісні конфлікти у професійній діяльності вчителя.

Предмет дослідження – психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя.

Теоретико-методологічною основою дослідження були: загальнонаукові принципи розвитку, загального зв'язку досліджуваних явищ, системності, єдності свідомості та діяльності (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв та інші); положення про сутність та розвиток особистості в онтогенезі (І.С. Булах, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн та інші); провідні положення гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс та інші); положення про внутрішньоособистісний конфлікт (З. Фрейд, К. Хорні, Л.І. Божович, Ф.Є. Василюк, О.А. Донченко, О.М. Леонтьєв, В.С. Мерлін та інші); про особливості професійної діяльності вчителя (Л.М. Мітіна, О.С. Ноженкіна, М.М. Рибаківа, Є.О. Рогов, В.М. Чернобровкін та інші); про розвиток конфліктної компетентності особистості (Л.П. Матяш-Заяц, Л.А. Петровська, Б.І. Хасан); теоретичні і методичні основи активного соціально-психологічного навчання (І.В. Вачков, Л.А. Петровська, Т.С. Яценко та інші).

Методи дослідження. Для розв'язання завдань дослідження було застосовано систему методів: *теоретичні* (теоретико-методологічний аналіз, синтез, класифікація та систематизація наукових джерел, порівняння й узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень); *емпіричні* (індивідуальні бесіди; анкетування; психодіагностичне тестування; констатувальний та формувальний експеримент); *методи обробки даних* (узагальнення й систематизація якісних і кількісних даних емпіричного дослідження); методи математичної статистики (метод рангової кореляції Спірмена, ϕ -кутове перетворення Фішера, t-критерій Стьюдента, критерій Т Вілкоксона).

На різних етапах дослідження використано комплекс психодіагностичних *методик*: тест смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва, дослідження самооцінки С.А. Будасі, багатовимірний опитувальник дослідження самоствалення

С.Р. Панталеєва, модифіковану нами методику С.І. Єріної «Діагностика рольового конфлікту в діяльності керівника», шкалу самооцінки ситуативної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах» О.Б. Фанталової, діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса, діагностики особистості на мотивацію до досягнення успіху Т. Елерса, модифікований нами «Метод фактичного і бажаного розподілу часу» С.Я. Рубінштейн, діагностики негативної комунікативної установки В.В. Бойка, вимірювання особистісної гнучкості – ригідності, наведену Д.Я. Райгородським.

Статистичний аналіз здійснювався за допомогою програми Excel та комп'ютерного пакету SPSS-20.

Експериментальна база дослідження. Дослідницько-експериментальна робота виконувалась на базі шкіл міста Києва (№ 139, № 148, № 152, № 158, № 202, № 212, № 218), міста Звенигородки Черкаської області (№ 1, № 3, № 5, школи-інтернату, школи імені Т.Г. Шевченка), загальноосвітньої школи I-III ступенів № 1 смт Калинівки Васильківського району Київської області, а також із педагогами, які проходили курсову перепідготовку при Київському університеті імені Бориса Грінченка. На всіх етапах дослідження у констатувальному експерименті взяло участь 362 вчителів, віком від 19 до 70 років, із педагогічним стажем від 0,5 до 45 років. У формуальному експерименті взяли участь 60 осіб. Дослідження проводилось у три етапи (пошуковий, дослідницько-експериментальний, узагальнюючий) упродовж 2011-2015 рр.

Наукова новизна та теоретичне значення дисертаційного дослідження полягають у тому, що:

- *вперше* визначено поняття *внутрішньоособистісного конфлікту в професійній діяльності вчителя як системного явища, яке базується на зіткненні різних особистісних утворень у результаті загострення соціально-психологічних та внутрішньоособистісних протиріч учителя, набуло для нього особистісного смислу і виникає в умовах професійної діяльності*; проведено системне вивчення психологічних особливостей внутрішньоособистісних конфліктів у професійній

діяльності вчителя: виявлено специфіку їх усвідомлення, обґрунтовано *сфери* (когнітивна, емоційна, мотиваційна, поведінка), *критерії* прояву зазначених конфліктів (усвідомленість конфлікту та розвинутість смисложиттєвих орієнтацій; адекватність самооцінки, амбівалентне самоставлення; боротьба мотивів та можливість здійснювати вибір; ступінь ригідності та толерантність у взаємодіях), виявлено *рівні розвитку* внутрішньоособистісних конфліктів учителів (*високий, середній, низький*), досліджено особливості згаданих конфліктів у зв'язку зі стажем педагогічної діяльності; обґрунтовано модель та розроблено, апробовано й доведено ефективність програми активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя;

- *розширено та поглиблено* проблему внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності сучасних педагогів;

- *набули подальшого розвитку* знання про внутрішньоособистісний конфлікт як системний феномен та шляхи активізації конструктивного потенціалу таких конфліктів у вчителів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що пакет психодіагностичних методик і авторська експериментальна програма активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя можуть використовуватись шкільними психологами для побудови програм профілактики та психокорекції негативних наслідків внутрішньоособистісних конфліктів учителів, у практиці індивідуальної консультативної роботи з педагогами; як засіб самодіагностики, самопомоги та самопізнання; директорами, адміністрацією шкіл при підготовці заходів, спрямованих на підтримку психічного здоров'я педагогів.

Теоретичні положення, висвітлені в дисертаційному дослідженні, можуть бути використані викладачами вищих навчальних закладів під час підготовки вчителів та психологів при викладанні курсів «Вікова психологія», «Психологія особистості», «Педагогічна психологія», «Конфліктологія», «Психологія конфлікту», «Психотерапія», «Основи психокорекції», в організації тренінгів особистісного та професійного зростання.

Особистий внесок автора. У спільній із Л.П. Матяш-Заяц публікації «Особливості структури внутрішньоособистісного конфлікту у професійній діяльності вчителя» використано результати теоретичного дослідження автора, внесок автора становить 75%, зокрема представлено авторську структуру внутрішньоособистісних конфліктів вчителя та розкрито зміст її компонентів.

Надійність та достовірність отриманих даних забезпечувалися теоретичним аналізом досліджуваної проблеми; застосуванням системи методів та прийомів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження, проведенням дослідно-експериментальної роботи з дотриманням вимог надійності та валідності; репрезентативністю вибірки та використанням методів математичної статистики для обробки отриманих даних.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Матеріали дослідження доповідались та отримали схвалення на П'ятій Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2013); Шостій Міжнародній науково-практичній конференції «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (Київ, 2014); П'ятому всеукраїнському науковому семінарі «Методологічні проблеми психології особистості» (Івано-Франківськ, 2013); науково-практичній конференції «Особистість в кризових життєвих обставинах: історія та сучасність» (Київ, 2015), на звітних науково-практичних конференціях викладачів та аспірантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2012-2015 роки), засіданнях кафедри психології факультету філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (2012-2015 роки).

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* у практику діяльності психологічної служби спеціалізованої школи № 202 з поглибленим вивченням природничо-математичних наук Деснянського району м. Києва (довідка № 454 від 04.11.2015 р.), спеціалізованої школи № 152 з поглибленим вивченням англійської мови Деснянського району м. Києва (довідка № 329 від 22.10.2015 р.), школи І-ІІІ ступенів № 212 м. Києва (довідка № 336 від 12.11.2015 р.), у навчальний процес

Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/2805 від 01.12.2015 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати експериментального дослідження відображено у 13 одноосібних публікаціях, з яких 5 – статті у вітчизняних фахових виданнях, 2 – у зарубіжних фахових виданнях, 6 – матеріали конференцій.

Структура роботи. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 248 найменувань (з них 10 іноземною мовою), додатків. Основний зміст роботи викладено на 188 сторінках, загальний обсяг становить 250 сторінок. У роботі міститься 27 таблиць та 19 рисунків на 28 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

У цьому розділі увага зосереджується на специфіці дослідження внутрішньоособистісних конфліктів представниками різних напрямів зарубіжної та вітчизняної психології, зокрема розкрито основні положення про природу, особливості виникнення і подолання внутрішньоособистісних конфліктів. Обґрунтовано важливість вивчення внутрішньоособистісного конфлікту як явища цілісної самосвідомості особистості, з'ясовано умови, чинники, конструктивні і деструктивні функції, прояви та динаміку таких конфліктів. Внутрішньоособистісні конфлікти розглядаються як системне явище у зв'язку з розгортанням внутрішньоособистісних протиріч.

1.1. Сутність і природа внутрішньоособистісних конфліктів у зарубіжній психології

У нинішній час проблема конфлікту відзначається особливою актуальністю, оскільки конфлікт є важливим регулятором життєдіяльності людини, соціальних груп та суспільства в цілому. В усіх сферах суспільного життя тримається висока напруженість – у політичній, економічній, соціальній, духовній. Щодня людина стикається з численними конфліктами, що породжує в неї негативні емоції, фрустрації, стреси.

Дослідження проблеми конфлікту, зокрема внутрішньоособистісного, має тривалу історію у філософії, психології та соціології. Нині відбувається становлення окремої галузі – конфліктології, що вивчає різні типи конфліктів, їх особливості,

специфіку перебігу, способи попередження та подолання. Найзагальніша дихотомія виокремлює дві групи конфліктів: інтрасуб'єктні або інтрапсихічні (конфлікти з самим собою) та інтерсуб'єктні (в яких конфлікт відбувається між суб'єктами – як представниками груп, так і окремими індивідами) [23]. Інтрасуб'єктні конфлікти у психологічній літературі визначаються як внутрішньоособистісні, особистісні, внутрішні, інтраперсональні і власне психологічні, ці поняття вживаються як синонімічні [40].

Внутрішньоособистісні конфлікти у зарубіжній психології розглядаються відповідно до розуміння особистості в межах певної наукової парадигми. Це дає нам підстави виділити такі напрями дослідження внутрішньоособистісних конфліктів:

- психоаналітичний, що трактує внутрішньоособистісний конфлікт як зіткнення свідомих і несвідомих структур (З. Фрейд [208, 209], К.Г. Юнг [234], А. Адлер [3], В. Райх [44], К. Хорні [214, 215], Е. Еріксон [233]);
- теорію групової динаміки, яка розглядає конфлікт як одночасну актуалізацію різних мотивів (К. Левін [98], Д. Креч, Р. Кратчфілд, Н. Лівсон [85]);
- гештальтпсихологічний, що розглядає внутрішній конфлікт як порушення цілісності структури «Я» (Ф. Перлз [146]);
- когнітивний, об'єктом вивчення якого є когнітивний конфлікт, зумовлений зіткненням суперечливих, несумісних уявлень, понятійних схем (Л. Фестінгер [204], Дж. Келлі [210], А. Елліс [232]);
- гуманістичний, що трактує внутрішній конфлікт як характеристику самоактуалізації (А. Маслоу [118, 119], К. Роджерс [170, 171]);
- екзистенційний, що сконцентований на конфлікті, обумовленому духовними факторами (Р. Мей [131], В. Франкл [207], Р. Ассаджолі [12]).

Теоретичне вивчення внутрішнього конфлікту започатковано З. Фрейдом [208, 209]. Засновник психоаналізу З. Фрейд на підставі практики лікування нервовохворих зробив висновок, що під час неврозу симптоми відображають психічний конфлікт. Під психічним конфліктом у невротиків З. Фрейд розуміє зіткнення внутрішніх структур Ід, Его і Супер-его, коли частина особистості

відстоює певні бажання, а інша противиться цьому і відхиляє їх. «Симптоми – це результати компромісу, зіткнення і взаємодії двох протилежних домагань» [208, с. 300]. Виділяючи нормальні і патогенні конфлікти, сутність останніх З. Фрейд зводить до боротьби між силами, «одна з яких дісталася на рівень передусвідомленого та усвідомленого, а друга затрималася на рівні неусвідомленого» [208, с. 277]. Розв'язання конфлікту можливе лише тоді, коли обидві сили зустрінуться на одному ґрунті. Коли ж відхилення відбувається за участю свідомості, потяги слабнуть і індивід може подолати конфлікт. Одним із засобів розв'язання психічного конфлікту З. Фрейд вважає механізми психологічного захисту, а їх метою – досягнення емоційного благополуччя.

Ідеї З. Фрейда продовжив розвивати А. Адлер [3], який вважає, що у психіці будь-якої людини відбувається конфлікт між бажанням (волею до могутності) і можливістю (неповноцінністю). «Проблемність» у взаємодії індивіда з суспільством А. Адлер пов'язує з «невротичним стилем життя», який є наслідком «тяжкого» дитинства і характеризується такими особливостями, як егоцентризм, відсутність співпраці, нереалістичність [3]. Цей стиль життя супроводжується постійним відчуттям загрози самооцінці, невпевненості в собі, загостреною чутливістю, що призводить до проблем у стосунках з оточуючими.

В. Райх – перший клінічний асистент З. Фрейда, який згодом відійшов від ортодоксального фрейдизму, звернув увагу на невротизацію характеру. Він цікавився впливом соціальних факторів на формування характеру та шукав у сфері сексуальності психологічні фактори, що призводять до тоталітаризму, відмови від самоуправління. В. Райх пов'язував психічні конфлікти з витісненням імпульсів у результаті пригнічення проявів сексуальності дитини. Калічення сексуальності зумовлює схильність індивіда до покірної поведінки щодо наділених владою осіб [44].

Подальший розвиток ідеї психоаналізу здобули у дослідженнях К.Г. Юнга [234], К. Хорні [214, 215], Е. Фромма [211], Е. Еріксона [233], які аналізували проблеми внутрішніх конфліктів, особистісного зростання з точки зору відносин людини та її соціального оточення.

На думку засновника аналітичної психології К.Г. Юнга [234], внутрішні конфлікти виявляються у зв'язку з суперечливістю душевних структур. В опозиції перебувають також дві життєві установки – екстраверсія та інтроверсія. Зазвичай людина розвиває одну з них, інша занурена в несвідоме. Важливого значення К.Г. Юнг надає індивідуації – процесу досягнення інтеграції структур особистості. За К.Г. Юнгом, душа сучасної людини перебуває у постійній боротьбі суперечностей зовнішнього і внутрішнього світу, що визначає наявність постійного внутрішньоособистісного конфлікту. Конфлікт виникає, коли «зовнішні перешкоди стають внутрішніми, коли один потяг іде врозріз з іншими» [234, с.189]. К.Г. Юнг підкреслює роздвоєність душі сучасної людини, яка позбавилась «забобонів» (віри, традицій) і розгубила духовні цінності. Духовні і моральні традиції він вважає перерваними, за це людина розплачується всезагальною дезорганізацією, розділенням свідомості та інстинктів [234].

За К. Хорні [215], конфлікт, який людина усвідомлює, є нормальним, а неусвідомлюваний – невротичним. Внутрішні конфлікти притаманні кожній людині і не завжди є патологічними. Інтереси, переконання індивіда стикаються з інтересами і переконаннями оточуючих, тому внутрішні конфлікти складають невід'ємну частину всього людського життя [215]. Винятковим правом людини К. Хорні вважає здатність робити вибір, приймати рішення. Проте такі дії для невротика значно ускладнені через наявність ідеалізованого образу та абсолютизацію однієї з особистісних тенденцій.

Е. Фромм аналізує внутрішній конфлікт між життям і смертю, біофілією та некрофілією. Він з'ясовує природу екзистенційних дихотомій як нездоланих протиріч [211]. Боротьба індивіда за свободу і самостійність викликає його відчуження від природи і суспільства. Інтенсивність конфлікту залежить, за Е. Фроммом, від економічних і політичних систем суспільства. Люди прагнуть «примирювати і таким чином заперечувати протиріччя» [211] – шляхом раціоналізації (в індивідуальному житті) і функціонування ідеологій (у суспільстві). Аналіз механізмів «втечі від свободи» засвідчує такі її форми: авторитаризм;

деструктивність, що полягає у приниженні чи підкоренні інших; абсолютне підкорення людини соціальним нормам.

Відійшовши від класичного психоаналізу, американський психолог Е. Еріксон розробив власну епігенетичну концепцію, відповідно до якої психологічний розвиток індивіда проходить вісім універсальних стадій, кожна з яких супроводжується кризою [233]. Кожна нова якість, що виявляється внаслідок кризових переживань, принципово двополюсна, наприклад довіра – недовіра до світу. Психосоціальна криза містить антагоністичні позитивний і негативний компоненти. Засвоєння особистістю першого з них є умовою продуктивного розв'язання внутрішнього конфлікту і кризи загалом. Отже, Е. Еріксон розглядає внутрішньоособистісний конфлікт як компонент психосоціальної кризи, що сприяє набуттю Его-ідентичності особистості, з'ясовує умови його розв'язання.

Таким чином, у психоаналізі та психоаналітичних концепціях внутрішній конфлікт розглядається як зумовлений самою природою психіки, її структурою, змінами, що відбуваються в ній, а також наявністю взаємозв'язку внутрішнього світу людини і зовнішнього середовища, в якому вона реалізує свої потреби. Проблематика внутрішньоособистісного конфлікту поглиблена в іншому напрямі зарубіжної психології – теорії групової динаміки.

Автор цієї теорії К. Левін розробив теорію поля для розуміння людини, її мотивів, внутрішніх конфліктів [98, 244]. Він вважав, що людина являє собою складне енергетичне поле, динамічну систему потреб і напруження, яке визначає та спрямовує її сприйняття і дії. Згідно з положеннями теорії поля, поведінка людини в конфлікті пов'язана з валентністю об'єктів, розміщених у її психологічному полі, та напруженням, що обумовлює силу, котра діє на людину і спрямована в регіон, який може знизити рівень напруження. К. Левін виділив три типи внутрішніх конфліктів та визначив їх як ситуацію, в якій на індивіда одночасно діють протилежно спрямовані сили приблизно рівної величини: індивід перебуває між двома позитивними валентностями; індивід перебуває між двома приблизно рівними негативними валентностями; один із векторів поля іде від позитивної, а інший – від негативної валентності. Лише останній із визначених типів є конфліктом у повному

розумінні цього слова, оскільки в основі конфлікту може лежати наявність і позитивної, і негативної сторін бажаної мети [98].

Спираючись на теорію К. Левіна, Д. Креч, Р. Кратчфілд, Н. Лівсон розробили власну теорію конфлікту. Конфлікт вони вважають наслідком незадоволення бажань, тобто фрустрації. Дослідники стверджували, що найчастіше фрустрація виникає через суперечність між особистими бажаннями людини і накладеними суспільством обмеженнями і заборонами, оскільки існує необхідність збалансувати потреби індивіда та нужди соціальної групи. У зв'язку з дорослішанням людини соціальні стандарти інтерналізуються, внаслідок чого цей конфлікт переходить у внутрішній план [85].

Д. Креч, Р. Кратчфілд, Н. Лівсон висунули ідею можливого конструктивного та деструктивного впливу фрустрації та конфлікту на людину. Поряд зі з'ясуванням функцій фрустрації та конфлікту як шкідливих для людини визнано їх конструктивний вплив: викликане ними напруження може сприяти реалізації мети в результаті того, що увага людини зосереджується на конкретному мотиві, що діє у даний момент. Індивід мобілізує зусилля для досягнення бажаного, що призводить або до подолання перешкод, або до розв'язання конфлікту. Коли ж виникають надто великі перешкоди й індивід не здатний компенсувати фрустрацію, він може вдатися до адаптивних дій іншого типу: заміни способів досягнення мети, заміни самої мети, переоцінки ситуації [85].

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що у теорії групової динаміки викликане конфліктом напруження пов'язане із пошуком розрядки через спрямування мотиваційних векторів на об'єкт або засоби досягнення мети/ заміну мети.

Представник гештальтпсихологічного напрямку Ф. Перлз [146] вважав, що люди не реалізують свій потенціал через те, що вони не розуміють власної сутності. Згідно з теорією гештальттерапії Ф. Перлза, організм розглядається як єдине ціле. Будь-який аспект поведінки може бути проявом цілісного буття людини. Людина є частиною більш широкого поля «організм – середовище». У здорової особистості межа з середовищем є рухливою. Виникнення певної потреби вимагає «контакту» з середовищем і формує гештальт, задоволення потреби завершує гештальт і вимагає

«відходу» від середовища. У невротичної особистості процеси «контакту» і «відходу» дуже викривлені та не забезпечують адекватного задоволення потреб, що є джерелом конфліктів. При неврозі у людини переважає тенденція до зосередження на середній зоні усвідомлення (думки, фантазії) за рахунок виключення зі свідомості внутрішньої (явища і процеси, що відбуваються в її тілі) і зовнішньої зон (зовнішні події, що відображаються свідомістю) [146].

Ф. Перлз наголошує, що внутрішні конфлікти є засобом для зростання, завдання психотерапії – зробити їх усвідомленими, тоді вони зможуть, «позичивши матеріал із середовища, перейти в кризу» [146, с. 216]. Згодом, коли конфлікт перебуватиме в центрі уваги і стане загостреним, людина швидше досягне установки «творчої безпристрасності» та ідентифікується з рішенням, що приходить. Ф. Перлз співвідносить осмисленість зі збудженням рішення, що приходить. Передчасне переривання конфлікту – через відчай, страх втрати або уникнення страждання – гальмують творчу силу самості, її здатність асимілювати конфлікт і формувати нову цілісність.

Отже, у гештальтпсихологічному напрямі внутрішньоособистісні конфлікти розглядають у контексті взаємодії людини з середовищем, як наслідок незадоволення бажань; конфлікт вимагає осмислення і розвитку творчих сил людини, здатних інтегрувати суперечливі сторони конфлікту.

Когнітивний напрям представлений концепцією когнітивного дисонансу Л. Фестінгера [204, 241], теорією особистісних конструктів Дж. Келлі [210], раціонально-емотивною теорією А. Елліса [232]. Л. Фестінгер з'ясував специфіку когнітивного дисонансу, під яким розуміє стан дискомфорту, пов'язаний із наявністю в свідомості одночасно кількох суперечливих «когніцій» (знань, понять, думок) стосовно певного об'єкта. Чим сильніший дисонанс, що залежить від значущості його складових для людини, тим більше її прагнення до послаблення дисонансу або його усунення. Теорія когнітивного дисонансу, як вважає автор, відіграє особливо важливу роль у вивченні конфліктів після прийняття рішення, тому він розрізняє поняття дисонанс і конфлікт. Ситуація, яка існує перед прийняттям рішення – це конфлікт, а після – дисонанс [204].

Прояви прагнення зменшити дисонанс полягають у зміні поведінки, ставлення або в планомірному пошуку нової інформації і нових думок («знань») щодо судження чи об'єкта, що породив дисонанс. Люди відрізняються один від одного інтенсивністю і характером реакції на появу когнітивного дисонансу – мають різну «толерантність до дисонансу» [204]. Отже, у теорії когнітивного дисонансу індивід активно прагне зняти внутрішній конфлікт, викликаний протиріччям у когнітивній структурі.

Дж. Келлі розробив ідею особистісних конструктів – понятійних схем, які використовують люди, щоб пояснити або передбачити свій досвід. Люди організовують свої конструкти ієрархічно, щоб звести до мінімуму несумісність і невідповідність. Автор описує невідповідність особистісних конструктів (порушення їх прогностичної функції, нездатність до перегляду усталених конструктів, небажання розширювати діапазон системи конструктів), їх неадекватність ситуаціям взаємодії або меті індивіда як когнітивну неузгодженість, яку співвідносимо з внутрішнім конфліктом. При цьому в людини загострюються відчуття тривоги, провини, загрози [217].

Засновник раціонально-емотивної теорії А. Елліс висунув ідею, що в основі багатьох психологічних конфліктів лежать ірраціональні ідеї, переконання. Вони зумовлюють емоційний дисбаланс, ускладнюють або перешкоджають досягненню людьми основних цілей. Такі переконання базуються на абсолютизованих ідеях «повинен», «зобов'язаний», «треба», в термінах яких люди трактують свої життєві неприємності, втрати, погане ставлення до себе [232].

Таким чином, когнітивний напрям акцентує увагу на активізації у внутрішньому конфлікті когнітивних структур, що створюють ситуації невідповідності, розузгодженості, дисонансу, в яких виявляються переживання тривоги, провини, загрози.

Екзистенційний напрям дослідження внутрішньоособистісних конфліктів представлений роботами теоретика екзистенційної психології Р. Мея [131], автора концепції логотерапії В. Франкла [234], автора концепції психосинтезу Р. Ассаджолі [12]. Р. Мей співвідносить інтрапсихічну конфліктність із порушенням взаємодії людини зі світом на трьох рівнях – Umwelt (оточуюче середовище), Mitwelt

(структура відносин з іншими людьми), *Eigenwelt* (структура відносин людини з собою). Повноцінному буттю-у-світі людини як істоти, здатної до свободи та інтенціональності, протистоять відчуття онтологічної провини та невротичної тривоги, яка непропорційна загрозі та викликає неврози й інші форми інтрапсихічних конфліктів. Не бажаючи робити вибір, людина втрачає здатність бути такою, якою вона є насправді, і набуває відчуття власної незначущості і відчуження від світу [210]. У той же час, як зазначає Р. Мей, «гранична цілісність людської особистості не лише неможлива, але й не бажана... Особистість динамічна, а не статична... Наша мета – новий, конструктивний перерозподіл напружень, а не абсолютна гармонія. Повне зняття конфліктів призведе до застою, нашим завданням є перетворення деструктивних конфліктів на конструктивні» [131, с. 40].

У термінології В. Франкла внутрішній конфлікт виступає як ноогенно-невротичний конфлікт і зумовлюється втратою смислу існування людини. Це призводить до нагнітання напруження між «сутнісним» та «необхідним», «совістю» і «діями» індивіда. «Прагнення до сенсу» протиставляється психоаналітичному «прагненню до задоволення». Духовна динаміка виявляється в рамках полярного напруження, де одним полюсом є сенс, мета, яка буде реалізована, а другий полюс – людина, яка повинна здійснити цю мету. Подолати внутрішній конфлікт індивід може через усвідомлення власних цілей і цінностей та розвиток відповідальності за їх втілення [207].

Автор концепції психосинтезу Р. Ассаджолі [12] прагнув синтезувати основні здобутки різних психологічних напрямів і розглядав внутрішньоособистісні конфлікти як зумовлені духовними факторами. Сутність такого конфлікту полягає в наявності потужно діючих суперечностей в особистості, які послаблюють загальну цілісність «Я». За Р. Ассаджолі, людина нерідко відчуває подвійність, наявність двох Я – свідомого «я» та вищого Я. На противагу цьому, у людини є лише Я, що виявляється на рівні свідомості і самоосягнення. В буденному житті люди часто є жертвами ілюзій, неусвідомлюваних комплексів, об'єктами різноманітних зовнішніх впливів. При цьому людина інтуїтивно відчуває себе єдиним цілим і одночасно

знаходить у собі внутрішній «розкол», не може зрозуміти ні себе, ні інших, не може керувати собою. Тому індивід відчуває життя таким, що не вдалось.

Р. Ассаджолі виокремлює кілька типів конфліктів, в основі яких лежать різні суперечності. По-перше, конфлікт може бути зумовлений суперечностями між «інертністю, лінощами, прагненням до безпеки, які акумулюються в конформності, з одного боку, і прагненням до зростання, самоствердження, ризику – з іншого»; по-друге – суперечностями між новими та старими потягами чи потребами; по-третє, конфлікт може виникати у разі амбівалентності, подвійності ставлення людини до життя [12, с. 14].

Інший підхід до природи внутрішнього конфлікту розроблений представниками зарубіжної гуманістичної психології. Вони прагнули до цілісного аналізу людської особистості та розглядали внутрішньоособистісні конфлікти у контексті переживань людини, її афективного досвіду. К. Роджерс [170, 171] та А. Маслоу [118, 119] запровадили поняття «конгруентності» та «самоактуалізації» особистості як характеристики внутрішнього світу людини. Конгруентність співвідноситься зі ступенем відповідності між сприйнятим «Я» і реальним «Я». Джерела внутрішньоособистісного конфлікту К. Роджерс вбачає у суперечливих зв'язках потреби в позитивному ставленні та потреби у самоставленні. Автор вважає внутрішній конфлікт результатом невідповідності нав'язаних і реальних цінностей, реального «Я» та ідеального образу Я, що сформувався в людини [170]. Внутрішньоособистісний конфлікт виявляється в неконгруентній Я-концепції, яка реалізується у відмінності між феноменальним полем (реальність у її суб'єктивному сприйнятті) і об'єктивною реальністю [171].

За А. Маслоу, самоактуалізація передбачає реалізацію глибинної природи людини. Перешкодою при цьому є несприятливі умови життя людини і сильний негативний вплив потреби у безпеці, які зумовлюють конфлікт. Прагнучи пристосуватись до світу, «людина повинна повернутись спиною до частини самої себе, щоб уникнути небезпеки», вона відмовляється від власних глибин – «джерела радості, здатності гратись, любити... бути креативною» [118, с. 228], і це зумовлює психологічний конфлікт та дезінтеграцію особистості. А. Маслоу підкреслює

особливості вирішення протиріч людьми, що самоактуалізуються. Їм вдається примирити протилежності в собі (наприклад, егоїзм і альтруїзм), що призводить до встановлення динамічної єдності [118]. Такі особистості менше бояться власних думок, бажань, навіть абсурдних, нерозумних, несхвалюваних, отже, схильні до самоприйняття, розуміння себе, що збільшує силу Я. Важливою є думка А. Маслоу про те, що люди, які самоактуалізуються, уміють здобувати користь із негативних переживань, фрустрацій та конфліктів, інтегруючи власний досвід. Індивід має потребу в розвитку, ускладненні життя, підсиленні напруження. Таким чином, А. Маслоу визнає, що людина потенційно здатна до інтеграції своїх зовнішніх і внутрішніх проявів, що є передумовою її самоактуалізації.

Отже, в роботах гуманістичного напрямку внутрішній конфлікт розглядають як прояв неконгруентної Я-концепції індивіда та його низької здатності визнавати та узгоджувати суперечності в собі, інтегрувати власний досвід.

Аналіз зарубіжної психологічної літератури показав, що в ній закладено основи дослідження внутрішньоособистісних конфліктів, зроблено спроби з'ясувати їх природу, специфіку, умови виникнення і подолання. Спільним для всіх згаданих напрямів зарубіжної психології є погляд на внутрішній конфлікт як взаємодію між різними структурами і тенденціями в особистості, положення про його біполярність. Представники психоаналітичного, гештальтпсихологічного, екзистенційного напрямів обстоюють ідею про наявність у конфлікті свідомих і несвідомих елементів. На відміну від психоаналітичного напрямку, для якого характерний аналіз насамперед деструктивних аспектів внутрішньоособистісних конфліктів, представники гештальтпсихологічного, когнітивного, гуманістичного напрямів з'ясовують як негативні, так і позитивні аспекти такого конфлікту, його конструктивні і деструктивні функції. Змістовні положення про пробудження (розвиток) творчого начала як передумову подолання внутрішньоособистісних конфліктів розробляються в гештальтпсихологічному та гуманістичному напрямках.

Окремі ідеї зарубіжної психології вважаємо вагомими для виявлення психологічних особливостей внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя, зокрема: наявність у структурі конфлікту свідомих і несвідомих

елементів (З. Фрейд [208, 209], К. Хорні [215, 216], К.Г. Юнг [234]); вияв конфлікту на рівні мотиваційної, когнітивної, ціннісно-сислової сфер особистості (К. Левін [98], Л. Фестінгер [204], В. Франкл [207] та інші); імовірність конструктивних та деструктивних наслідків конфлікту для розвитку особистості (А. Адлер [3], Е. Еріксон [233], В. Франкл [207] К. Хорні [215]); необхідність усвідомлення внутрішньоособистісного конфлікту як необхідної умови його адекватного подолання (В. Франкл [207], К. Хорні [215, 216]).

Отже, внутрішньоособистісний конфлікт розглядається в зарубіжній психології як похідна внутрішньої суперечливості психічних структур, що незмінно виникає у процесі життя індивіда. Процес конфлікту пов'язується з потребами індивіда знижувати інтенсивність переживань (дія механізмів психологічного захисту) та посилювати напруженість (прагнення до інтеграції, ускладнення, самоактуалізації).

1.2. Дослідження внутрішньоособистісних конфліктів у вітчизняній психології

У вітчизняній психологічній науці акцент довгий час робили на зовнішніх, міжособистісних конфліктах. Так, за оцінкою російських конфліктологів А.Я. Анцупова і А.І. Шипілова, до кінця ХХ століття проблемі внутрішньоособистісного конфлікту було присвячено лише 8% публікацій у вітчизняній конфліктології, тоді як вивченню міжособистісних конфліктів – близько 83% робіт [8]. Проте зараз зростає інтерес дослідників до різних аспектів проблеми внутрішньоособистісних конфліктів (О.М. Донченко [48], В.О. Жданов [54], Г.В. Ложкін [105], Н.І. Пов'якель [106, 151], Т.М. Титаренко [48], Т.С. Яценко [237] та інші). Психологічні конфлікти розглядаються як чинники, що стимулюють особистісне і професійне зростання, сприяють успішній соціалізації індивіда (Ф.Є. Василюк [31], А.В. Кунцевська [93], О.В. Марфін [117], Б.І. Хасан [212]).

Становлення та розвиток особистості в суспільній системі трактується як результат протиріч, зумовлених тим, що індивідуальні можливості людини не

співпадають з характеристиками і вимогами суспільства [2]. Г.С. Костюк вважає, що особистість розвивається у зв'язку з виникненням в її житті внутрішніх протиріч, обумовлених її ставленням до навколишнього світу [81].

Аналіз вітчизняних джерел дав змогу виокремити основні напрями досліджень внутрішньоособистісних конфліктів:

– структурно-особистісний, в якому виділяємо: 1) дослідження конфлікту в контексті окремих сфер особистості – емоційної (О.Р. Лурія [109], Л.І. Божович [21]); потребово-мотиваційної (А.А. Файзуллаєв [201]), когнітивної (Б.С. Братусь [25]); 2) дослідження конфлікту на рівні цілісної особистості, її самосвідомості (Д.В. Грешньов [40], К.В. Карпінський [68], О.М. Леонт'єв [100], В.В. Столін [196], О.Б. Фанталова [202], В.В. Шпунтова [230]);

– соціально-психологічний, який розробляли П.П. Горностай [37], О.А. Донченко [48], Т.М. Титаренко [48], Ю.Є. Альошина [5], О.В. Лекторська [5], Н.В. Кулагіна [91] та інші;

– клінічний, де предметом аналізу є конфлікти у структурі захворювання (В.М. Мясичев [133], О.І. Захаров [57], Ю.А. Александровський [4] та інші);

– конструктивний напрям (Ф.Є. Василюк [31], Б.І. Хасан [212, 213], П.А. Сергоманов [188], Є.Б. Хасан [214]).

Охарактеризуємо основні положення, що стосуються виникнення і прояву внутрішньоособистісних конфліктів, у різних напрямках вітчизняної психології. У радянській психології одним із перших почав досліджувати конфлікти О.Р. Лурія, який зосереджував увагу насамперед на з'ясуванні афективної сторони внутрішніх конфліктів. Він зібрав багатий матеріал з досліджень конфлікту афективних процесів у різноманітних експериментальних і природних стресових ситуаціях (іспиту, партійної «чистки»).

Дослідник вважав, що лише штучно створивши модель досліджуваного процесу, можна оволодіти ним і дослідити його [109]. О.Р. Лурія експериментально викликав «конфлікт установок» і «конфлікт недостатності». Конфлікт установок «частіше за все викликав затримку уже підготовленої, але інадекватної реакції», а

конфлікт недостатності пов'язаний із «затримкою загальної інтенції, відсутністю адекватної реакції, загальною недостатністю перед поставленим завданням» [109, с. 287]. Для експериментальних досліджень він використовував спеціально сконструйований пристрій, що дав змогу фіксувати одночасно мовні і моторні реакції. Автор описав характеристики структури конфлікту у випадку «зсуву» конфліктного процесу, фактори подолання дезорганізації та оволодіння людиною власною поведінкою.

Л.І. Божович описала особливості афективного конфлікту і акцентувала увагу на зв'язку афективних конфліктів і дисгармонійної структури особистості дитини. Дисгармонійність особистості визначається наявністю гострих афективних конфліктів – між свідомо і несвідомо діючими мотивами. В результаті афективних конфліктів у сфері несвідомого виникають такі джерела мотивації, що створюють внутрішню суперечливість у структурі самої особистості [21]. На думку дослідниці, діти самі не усвідомлюють конфлікту афективних тенденцій, не розуміють справжніх причин ні власних невдач, ні свого емоційного стану [21]. Постійна фіксація на собі створює у афективних дітей стійку спрямованість особистості «на себе», на власні інтереси і протиставляє їх колективу.

У контексті становлення мотиваційних утворень особистості А.А. Файзуллаєв аналізує феномен мотиваційних криз, які співвідносимо із внутрішньоособистісними конфліктами у мотиваційній сфері. Такі конфлікти виникають при блокуванні позитивно значущих мотиваційних тенденцій або етапів їх формування. Автор виокремлює такі мотиваційні критичні стани: усвідомлення спонукання, прийняття мотиву, реалізації мотиву, закріплення мотиву, актуалізації спонукання [201].

Етап усвідомлення може бути заблокований з різних причин. Захисні механізми, когнітивний дисонанс, недостатність самосвідомості, цінності та установки, ситуаційні фактори можуть впливати на усвідомлення певного спонукання. У разі кризи усвідомлення спонукання людина неясно відчуває певне спонукання, потяг, але має труднощі з його усвідомленням.

У ситуації кризи прийняття мотиву людина усвідомлює визначене спонукання, проте їй складно внутрішньо прийняти це спонукання – виробити

осмислений мотив поведінки. Прийняття особистістю певного мотиву і неможливість його реалізації можуть призвести до кризи реалізації мотиву. Людина може зіткнутись із кризою закріплення мотиву, якщо не може закріпити в собі бажані мотиваційні зміни (зумовлені, наприклад, вимогами до неї як професіонала). Причиною, що блокує закріплення, можуть бути смислова ізолюваність мотиву, вузькоситуативний характер його прояву, невисока значущість мотиву для суб'єкта.

Екстремальні і незвичні умови, переоцінка цінностей, стресові стани, функціональна недостатність, емоційні коливання можуть заблокувати етап актуалізації потенційного спонукання [201].

Б.С. Братусь торкається проблеми внутрішньоособистісних конфліктів у смисловій сфері особистості. Смисловою сферою кожної людини він розглядає як арену протиборства між основними векторами: з одного боку, спрямованістю до колективістського, суспільного, всезагального, а з іншого – до часткового, ситуаційного, прагматичного. За цим протиріччям автор вбачає внутрішнє рушійне протиріччя розвитку – між ставленням до людини як до самоцінної істоти, здатної до трансценденції, та ставленням до неї як до кінечної речі [25]. Як зазначає Б.С. Братусь, конфлікти смислової системи, пов'язані з конфліктними особистісними смислами, у процесі спеціальної діяльності смислорозуміння знімаються, точніше, перетворюються ціннісним рівнем, розглядаються і отримують свою істинну ціну залежно від вирішення вихідного родовидового протиріччя.

Отже, у межах структурно-особистісного напряму дослідникам вдалося експериментально вивчити особливості афективних конфліктів, з'ясувати окремі передумови та прояви внутрішньоособистісних конфліктів у мотиваційній, когнітивній особистісних сферах. Вивчення внутрішньоособистісних конфліктів у вітчизняній психології також базувалось на їх описі як явищ цілісної самосвідомості особистості. Конфлікти розглядаються як системні психологічні утворення (О.М. Леонт'єв, В.В. Столін), а також як ціннісні феномени (О.Б. Фанталова, Д.В. Грешньов, В.В. Шпунтова, К.В. Карпінський та інші).

О.М. Леонт'єв підкреслює, що психологічні конфлікти постійно супроводжують процес розвитку особистості, виникаючи внаслідок перебудови

ієрархії мотивів і становлення зв'язної системи особистісних смислів. Різноманітні соціальні відносини індивіда у процесі діяльності трактуються як об'єктивно суперечливі. Відповідно виникають суперечливі мотиви, породжені різними видами діяльності. Протиріччя мотивів можуть породжувати конфлікти, які за певних умов фіксуються і входять у структуру особистості [100].

В.В. Столін «одиницею самосвідомості» вважає «смысл «Я», що включає когнітивний, емоційний компоненти та компонент відношень і пов'язаний з активністю особистості. Будь-яка пов'язана з двома мотивами дія людини, що служить кроком у напрямку до одного з них і одночасно віддаляє від іншого, має конфліктний смысл (різноmodalна оцінка однієї і тієї ж власної дії стосовно різних мотивів). Особистісний смысл входить у зміст образу Я, який розглядається В.В. Століним як умова самореалізації суб'єкта. Множинність діяльностей призводить до множинності смислів «Я», перетин діяльностей – до вчинків, вчинки – до конфліктних смислів «Я», конфліктний смысл «Я» запускає всю подальшу роботу самосвідомості [196]. Змістом цієї роботи самосвідомості є осмислення здійсненого вчинку, прийняття або відхилення здійсненого вибору. Таким чином, В.В. Столін аналізує конфліктний смысл Я та конфліктний смысл вчинку на рівні цілісної самосвідомості особистості.

Російська дослідниця О.Б. Фанталова наголошує, що стан внутрішнього конфлікту – це передусім «розрив» у системі «свідомість – буття» – між потребою в досягненні внутрішньо значущих ціннісних об'єктів і можливістю такого досягнення в реальності [202]. Вона розробила комплекс методик для діагностики внутрішньоособистісного конфлікту і станів, що супроводжують такий конфлікт.

Д.В. Грешньов стверджує, що будь-який внутрішньоособистісний конфлікт має ціннісну природу, адже "його полюси наділені особистісним смыслом, який, у свою чергу, являє собою індивідуальну цінність" [40, с. 42], і зосереджує увагу на смислових аспектах психологічного конфлікту.

Е.О. Помиткін зосереджує увагу на розкритті психологічних особливостей ціннісно-смыслового дисонансу як фактору внутрішньоособистісного конфлікту. Автор розкриває специфіку утворень, що стикаються в ціннісно-смысловій сфері,

з'ясовує сутність духовно орієнтованого підходу в процесі допомоги людині з внутрішнім конфліктом. Наголошується, що усвідомлення особистістю суперечливих цінностей і смислів допомагає нейтралізувати ціннісно-смысловий дисонанс [153].

В.В. Шпунтова дослідила способи прояву, зміст і динаміку внутрішньоособистісного ціннісного конфлікту, встановила залежність конструктивного і деструктивного способів вирішення конфлікту від рівня активності і рефлексивності особистості. Автором виявлено, що конструктивний спосіб вирішення згаданого конфлікту зумовлений суб'єктною позицією особистості: активністю, авторством (створенням нового) та рефлексивністю; низький рівень активності і рефлексивності особистості є підставою деструктивного способу вирішення внутрішньоособистісного ціннісного конфлікту [230].

Ціннісний аспект внутрішньоособистісного конфлікту пов'язаний із проблемою смислу, зокрема конфліктного смислу життя, за якого окремі цінності вступають у конфлікт за право бути втіленими в життя. К.В. Карпінський наголошує, що далеко не кожний смисл життя є фактором розвитку по висхідній, життєвої продуктивності людини. Нерідко особистість має непродуктивний смисл життя, зокрема надмірно легкий щодо практичного втілення, що не передбачає тривалої мобілізації зусиль особистості, або ж надмірно складний, що не може бути продуктивно реалізованим навіть за умови повної самовіддачі людини [68].

Смисложиттєвий конфлікт, за К.В. Карпінським, – це специфічний різновид внутрішньоособистісного конфлікту, який особистість переживає у формі негативних емоцій, що сигналізують про суб'єктивну складність реалізації життєво важливих цінностей, а також похідних від них цілей, планів, рішень. При цьому особистість відчуває наявність внутрішньої перешкоди, яка паралізує або загальмовує активні дії, або амбівалентність щодо конкретної поведінки та її наслідків [68].

Отже, у межах структурно-особистісного напрямку автори розглядають внутрішньоособистісний конфлікт на рівні цілісної самосвідомості у зв'язку із

проблемою розвитку особистості, з'ясовують його ціннісну природу, способи продуктивного вирішення.

Соціально-психологічний напрям розглядає рольовий тип внутрішньоособистісного конфлікту (П.П. Горностай, О.А. Донченко, Т.М. Титаренко, Ю.Є. Альошина, О.В. Лекторська, Н.В. Кулагіна та інші). Такий конфлікт виникає внаслідок загострення протиріччя між рольовими позиціями особистості, її можливостями і відповідною рольовою поведінкою. П.П. Горностай розуміє рольові конфлікти не лише як неузгодженість між ролями партнерів по спілкуванню, а також як суперечність між поведінкою одних та очікуваннями інших [36]. У дослідженні Ю.Г. Альошиної та О.В. Лекторської предметом вивчення є успішне і неуспішне вирішення рольового конфлікту жінками, які працюють. Автори приходять до висновку, що «життєва ситуація жінок із високим рольовим конфліктом значно менш визначена і стабільна, ніж у представниць протилежної групи» [5, с. 87].

О.А. Донченко, Т.М. Титаренко аналізують внутрішньоособистісні рольові конфлікти: 1) конфлікт неприйняття ролі; 2) конфлікт розчинення в ролі, злиття з нею; 3) внутрішнє зіткнення різних ролей [48, с. 80-85]. Т.М. Титаренко зазначає, що рольові конфлікти можуть виявлятися у міжособистісній і внутрішньоособистісній сферах. Автор описує основні типи ситуацій, за яких відбуваються рольові конфлікти, пов'язані з особистісними ролями: неможливість одночасно задовольняти очікування різних людей; неможливість виконувати роль, яка не відповідає власній Я-концепції; несумісність різних ролей (суперечність між професійними і сімейними ролями; між роллю керівника і фахівця); суперечливість чи несумісність різних вимог до виконання певної ролі; недостатність ресурсів для виконання певної ролі (рольове перевантаження) [142]. Особистісний вибір в умовах рольового конфлікту завжди включає вибір між зовнішньою та внутрішньою системами цінностей.

Н.В. Кулагіна досліджувала гендерний конфлікт професійної ролі, що виникає в результаті виконання індивідом нетипової для його статі професійної ролі, яка розузгоджується з ціннісно-сміисловою сферою гендерної ролі і виявляється в комплексі негативних переживань, конфліктній самооцінці, особистісній і

професійній дезадаптації. Низька гендерна самооцінка є основним чинником, що провокує виникнення гендерного конфлікту професійної ролі. Встановлено, що у чоловіків і жінок, що мають високу гендерну самооцінку, підструктури особистості «Я – представник певного гендеру» і «Я – представник професії» більш узгоджені, ніж у індивідів з низькою гендерною самооцінкою [92].

Отже, розвиваючи соціально-психологічний напрям дослідження внутрішньоособистісних конфліктів, психологи звертають увагу на суперечності між внутрішніми і зовнішніми чинниками функціонування особистості, розузгодження між ролями особистості, чинники виникнення рольових конфліктів, специфіку їх вирішення.

У межах клінічного напрямку у структурі захворювання внутрішньоособистісні конфлікти досліджували Ю.А. Александровський [4], О.І. Захаров [57], В.С. Мерлін [123], В.М. Мясичев [132, 133]. На думку Н.В. Гришиної [41], найбільш систематизовано та послідовно проблему психологічного конфлікту висвітлено у працях В.С. Мерліна. Він почав займатись даною проблемою ще в 40-ві роки ХХ століття. Психологічний конфлікт, за В.С. Мерліним, – стан більш або менш тривалої дезінтеграції особистості, який виражається в загостренні суперечностей, що існували раніше, або у виникненні нових суперечностей між різними сторонами, властивостями, відношеннями та діями особистості [123]. Інтегральним показником внутрішнього конфлікту є тривале та стійке порушення нормального механізму адаптації. Надалі ідеї дослідника розвивались у сфері клінічного дослідження неврозів, у психотерапевтичній площині [41].

В.М. Мясичев розробив теорію системи ставлень, згідно з якою психологічні ставлення людини в розвинутому вигляді виступають як цілісна система індивідуальних, вибіркового, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності: з явищами природи і світом речей, з людьми і суспільними явищами, особистості з самою собою як суб'єктом діяльності [132]. Положення теорії системи ставлень лягли в основу розробленої В.М. Мясичевим патогенетичної концепції неврозів. Дослідник розглядає внутрішній конфлікт у структурі неврозу як зіткнення суперечливих ставлень особистості, яка не здатна

продуктивно вирішити труднощі. В.М. Мясищев визначає конфліктну ситуацію як «психічну презентацію назрілого протиріччя» [133, с.40].

В теорії системи ставлень особистості акцент зроблено на з'ясуванні механізмів «продукування психічних травм», несвідомого приписування певним життєвим подіям психічного звучання з виявленням комплексу внутрішнього конфлікту. В.М. Мясищев розглядає три типи невротичного конфлікту: істеричний, obsесивно-психастенічний, неврастенічний. Істеричний тип визначається надмірно завищеними домаганнями особистості, що поєднуються з недооцінкою або повним ігноруванням об'єктивних умов або вимог оточуючих. Obsесивно-психастенічний тип конфлікту зумовлений суперечливими власними внутрішніми тенденціями і потребами, боротьбою між бажанням і обов'язком, між моральними принципами і власними схильностями. При цьому навіть якщо одна з них і стає домінуючою, але продовжує зустрічати спротив іншої, створюються сприятливі умови для різкого посилення психічного напруження і виникнення неврозу нав'язливих станів. Неврастенічний конфлікт являє собою протиріччя між можливостями особистості, з одного боку, і її прагненнями та завищеними вимогами до себе – з іншого [133]. Тривалість та інтенсивність конфлікту, за В.М. Мясищевим, залежать від того, яке місце займають порушені антагоністичні ставлення в системі ставлень людини, наскільки значущими вони є для неї.

О.І. Захаров зміст внутрішнього конфлікту пов'язує із неможливістю реалізації потреб самоствердження, визнання та єдності «Я», що афективно переживається. Він описав неврастенічний конфлікт як протиріччя між вимогами батьків та можливостями дітей, істеричний – як протиріччя між потребою емоційного визнання та можливістю її задоволення з боку батьків, при неврозі страху відзначив слабкість можливості захистити себе і вираженого інстинкту самозбереження, при obsесивно-фобічному – суперечність між обов'язком і почуттям, центральним страхом зміни: бути не собою [57].

Представниками клінічного напряму вітчизняної психології [4], [133] внутрішньоособистісний конфлікт вивчається переважно як основа виникнення

невротичних реакцій, що психогенно обумовлює дезінтеграцію Я; практично не приділяється уваги його розвивальним функціям.

Розвиваючи конструктивний напрям вивчення психологічних конфліктів, Ф.Є. Василюк підкреслює, що внутрішній конфлікт протікає у формі «ціннісного переживання»: «Конфлікт завжди ставить людину перед лицем цінностей, постійно вимагає ціннісного вибору» [31, с. 110]. Онтологічним полем конфлікту є внутрішній світ особистості, але лише за умови наявності в неї складного внутрішнього світу і актуалізації цієї складності [31]. Ф.Є. Василюк розглядає внутрішній конфлікт як один із видів критичних життєвих ситуацій (поряд зі стресом, фрустрацією та кризою). Він розуміє під конфліктом деякий «розрив» життя, коли вибір стає суб'єктивно неможливим та «пошкоджено психологічне майбутнє». Ф.Є. Василюк описує два типи конфліктів у сфері «свідомість – буття»: коли «неможливо ні відмовитись від суперечливого життєвого відношення, ні вибрати одне з них; між свідомістю, для якої ще актуальна відповідна смислова установка, і буттям, у якому її реалізація вже неможлива» [31, с.128-129].

Системний погляд на феноменологію конфлікту представлений у роботах Б.І. Хасана [212, 213]. Суть створеної ним конструктивної теорії конфлікту полягає в тому, що можна сприяти розвитку протиріччя в конфлікт, досягати виходу на якісно новий рівень розвитку протиріччя із використанням рефлексивної психологічної техніки. Б.І. Хасан наголошує, що за допомогою конструювання і реалізації конфлікту можна сприяти розвитку людини і колективу. Автор наголошує: «Призначення конфлікту в тому і полягає, щоб так представити протиріччя, щоб повернути саме ті ресурси і в тому обсязі й порядку, які приведуть до його (протиріччя) вирішення» [212, с. 27]. Б.І. Хасан визнає умовний характер поділу конфліктів на внутрішні та зовнішні. Між такими конфліктами відбуваються взаємопереходи [212]. Так, певна перешкода у діяльності індивіда, у задоволенні потреби провокує порушення внутрішньої цілісності особистості, породжує складну конфліктну систему. З іншого боку, зіткнення внутрішніх інстанцій для вирішення конфлікту і досягнення цілісності прагне до наділення однієї з інстанцій суб'єктивністю, статусом «чужої». Так внутрішній конфлікт стає зовнішнім. У свою

чергу, будь-яке зовнішнє зіткнення для вирішення, подолання перешкоди повинно бути «переведене» у внутрішній план [212].

Найважливішим у психології конфлікту дослідник вважає те, що будь-який конфлікт, незалежно від його змісту і феноменальної представленості (зовнішньої або внутрішньої) формується як структура розщепленням «Я», а як процес – взаємозміною дій (способів дій), які зіткнулися. Ядро будь-якого конфлікту являє собою зміст дій вибору. В результаті конфлікту має відбутися «знищення» частини «Я» і формування нового способу дії. Б.І. Хасан підкреслює особливе поєднання внутрішніх і зовнішніх конфліктів, подібність їх структури, що включає: пов'язані, взаємозалежні дії і дії, що чергуються; інтереси, цілі, цінності сторін – учасників взаємодії; переживання сторін [212]. Кожний випадок переживання конфлікту визначається також соціальними установками, що «формуються в культурній традиції і фіксують помірно вороже ставлення до конфліктів», та індивідуальними психоенергетичними затратами [212, с. 89].

П.А. Сергоманов аналізує розуміння конфлікту і його інструментальних функцій у культурно-історичній концепції, його роль як фактора розвитку людини, вважає конфлікт способом побудови «культурних форм поведінки» (Л.С.Виготський) [188]. Є.Б. Хасан підкреслює, що адекватне вирішення конфлікту і навчання такому вирішенню стають можливими через розвиток ігрової здатності людини – такої культури гри, коли вона може інтерпретувати дійсність як умовну. Є.Б. Хасан розглядає модель організаційно-діяльничої гри, акцентує на потребі в розробці нових форм для розвитку ігрової здатності [214].

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що у конструктивному напрямі важливим вважається конструювання і реалізація конфлікту, за допомогою яких можна сприяти розвитку людини і колективу.

Таким чином, основні напрями досліджень внутрішньоособистісних конфліктів у вітчизняній психології (структурно-особистісний, соціально-психологічний, клінічний, конструктивний) окреслюють певні аспекти цього феномену: у межах структурно-особистісного напрямку внутрішньоособистісний конфлікт розглядається на рівні цілісної самосвідомості, у межах соціально-

психологічного – як розузгодження між ролями особистості. Представники клінічного напрямку вивчають такий конфлікт насамперед як основу виникнення невротичних реакцій, а конструктивного напрямку – у контексті конструювання і реалізації конфлікту, що може сприяти розвитку людини і колективу.

Аналіз внутрішньоособистісних конфліктів у контексті структурно-особистісного напрямку дасть змогу з'ясувати їх психологічні особливості в учителів у єдності сфер їх прояву, з урахуванням домінуючого протиріччя і конфліктного смислу Я. Важливими вважаємо положення про конструювання і реалізацію внутрішньоособистісного конфлікту, активізацію його конструктивного потенціалу під час розробки і проведення формульованого експерименту.

1.3. Внутрішньоособистісний конфлікт як системне явище

Проведений аналіз основних напрямів досліджень внутрішньоособистісного конфлікту у зарубіжній та вітчизняній літературі засвідчує його багатоаспектність. Відтак перейдемо до аналізу поняття внутрішньоособистісного конфлікту, з'ясування умов і чинників виникнення внутрішньоособистісних конфліктів, їх функцій, типології, динаміки розвитку, які дадуть змогу більш глибоко зрозуміти досліджуваний феномен.

Аналіз радянської та сучасної вітчизняної літератури засвідчив, що нині не існує єдиної, чіткої та однозначної інтерпретації поняття внутрішньоособистісний конфлікт. Як вказує Н.В. Гришина, категорія внутрішньоособистісних конфліктів об'єднує психологічні конфлікти, що полягають у зіткненні різних особистісних утворень, представлені у свідомості індивіда відповідними переживаннями [41].

Внутрішньоособистісний конфлікт, зберігаючи характеристики поняття «конфлікт» як важко вирішуваної суперечності, пов'язаної з гострими емоційними переживаннями, має власну специфіку. У «Психологічному тлумачному словнику» вказується, що внутрішньоособистісний конфлікт, як правило, «породжується амбівалентними прагненнями суб'єкта..., може виступати як форма взаємодії суперечливих імпульсів несвідомого і свідомого» [162, с. 215]. Внутрішньо-

особистісний конфлікт трактується також як «конфлікт, який локалізований у людині, в її індивідуальних, особистісних особливостях» [159, с. 195]. А.Я. Анцупов та А.І. Шипілов під внутрішньоособистісним конфліктом розуміють: один з основних типів конфлікту, психічний стан, що гостро переживається, викликаний амбівалентністю відчуттів і тривалою боротьбою мотивів, інтересів, потягів, що відображають суперечливі зв'язки з соціальним середовищем і затримують ухвалення рішення; найбільш обширний тип внутрішньоособистісних складних ситуацій [9, с. 159-160].

У вітчизняній психологічній науці проблема внутрішніх конфліктів розглядається як дотична до проблеми внутрішньоособистісних протиріч. Внутрішньоособистісні протиріччя трактують як розузгодження у самосвідомості особистості певних тенденцій (оцінок, домагань, установок), які суб'єктивно переживаються, взаємодіють і змінюють одна одну в процесі розвитку [127]. Впливаючи на розвиток, внутрішнє протиріччя саме рухається, розвивається. Одним із етапів розвитку протиріччя є внутрішній конфлікт, який дослідники розуміють як загострення протиріч, спосіб їх виявлення та розв'язання (Л.М. Мітіна [127], О.М. Донченко [48], Т.М. Титаренко [48]). Отже, протиріччя є поняттям ширшим і включає поняття конфлікту як складову.

Внутрішньоособистісний конфлікт розглядають як «зіткнення інтересів, потреб, потягів особистості, що виникають за умови їх приблизної паритетності за інтенсивністю та значущістю, але різної спрямованості» [23, с. 239]; як «один із основних типів конфліктів, у якому учасниками конфлікту є різні психологічні чинники внутрішнього світу особистості, що є несумісними і характеризуються переживаннями подвійності почуттів і тривалою боротьбою мотивів, інтересів, потягів, що відображають суперечливі зв'язки із соціальним середовищем і затримують ухвалення рішення [105, с. 394]; як «стан більш або менш тривалої дезінтеграції особистості, що виражається в загостренні суперечностей, які існували раніше, або у виникненні нових суперечностей між різними сторонами, властивостями, відношеннями та діями особистості» [123, с. 103]. Д.В. Грешньов розглядає внутрішньоособистісний конфлікт як «психічне явище, в основі якого

лежить поляризація позицій людини, що свідчить про боротьбу смислових утворень і викликає індивідуальну ступінь дискомфорту до того часу, поки один з його полюсів не почне домінувати» [40, с. 34-35]. Л.Г. Боброва дає таке визначення внутрішньоособистісного конфлікту: «гостре негативне переживання, викликане тривалою боротьбою різних структур внутрішнього світу особистості, що відображає суперечливі зв'язки з соціальним середовищем» [20, с. 7].

Наведені визначення аналізованого конфлікту об'єднує визнання зіткнення, несумісності, суперечливості внутрішніх структур, уявлення про амбівалентність внутрішнього світу людини. У окремих визначеннях підкреслюється вираженість індивідуального ступеня дискомфорту, що супроводжує такий конфлікт [40], різноспрямованість внутрішніх структур, що стикаються, суперечливість зв'язків особистості із соціальним середовищем [9], [105]. Аналіз та узагальнення наявних визначень досліджуваного конфлікту дозволяє, врахувавши поставлені завдання, розглянути внутрішньоособистісний конфлікт як *зіткнення різних особистісних утворень у результаті загострення протиріч, що набуло для індивіда особистісного смислу і відображає його суперечливі зв'язки із соціальним середовищем.*

На основі теоретичного аналізу виокремлено прояви внутрішньоособистісного конфлікту, важливі для виявлення його психологічних особливостей. Так, В.В. Шпунтова вважає, що внутрішньоособистісний конфлікт виявляється на трьох рівнях: когнітивному, емоційному, поведінковому [230]. На когнітивному рівні відбувається порушення цілісності «Я»: у ієрархії цінностей відсутня супідрядність, узагальнені і етичні стосунки витісняються приватними мотивами, минушими орієнтирами. На емоційному рівні проявами такого конфлікту є переживання психологічного дискомфорту, невпевненість, безпорадність, відчуття тривоги. Перебуваючи у збудженому стані, індивід може відчувати занепокоєння, провину, озлобленість щодо уявних або реальних людей, може стати агресивним. Витиснуті зі свідомості, травматичні цінності блокують доступ до досвіду, який мала людина, відкрита для взаємодії зі світом. Проявами конфлікту на поведінковому рівні є зниження адаптаційної діяльності, заміщення активних дій розрізненими,

нецілеспрямованими, невротичними, фрустраційними реакціями, регресія в ситуацію, що передувала розузгодженню цінностей.

Т.М. Маланьїна представляє внутрішньоособистіний конфлікт через прояви у таких сферах, як когнітивна, емоційна, поведінкова та соматична. У когнітивній сфері проявами означеного конфлікту вчителя є розузгодження в образах себе та інших, зіткнення суперечливих знань, сумніви, усвідомлення наявності проблеми вибору, усвідомлення свого стану як психологічної безвиході тощо. У емоційній сфері прояви конфлікту представлені як негативне самоствавлення, самозвинувачення, високий рівень тривоги та інших дисгармонійних переживань. У поведінковій сфері внутрішні конфлікти виявляються через суперечливі дії, затримку прийняття рішення, зниження якості і задоволеності діяльністю та стосунками, негативний емоційний фон спілкування, невідповідність поведінки заявленим позиціям, а в соматичній сфері – через психофізіологічне напруження, психосоматичну симптоматику [115].

Т.Ю. Гущина підкреслює, що структурними складовими емпіричної моделі вивчення внутрішньоособистісного конфлікту виступають два взаємозалежні компоненти індивідуального досвіду особистості: когнітивно-емоційний та когнітивно-мотиваційний. Зміст когнітивно-емоційного компонента виражається смисловим наповненням та інтенсивністю конфліктних переживань, обумовлених труднощами дорослішання, системою самоствавлення; когнітивно-мотиваційного – мотиваційною спрямованістю особистісної активності у студентському віці [43]. Емпіричними показниками внутрішньоособистісного конфлікту на когнітивно-емоційному рівні є: стан емоційного дискомфорту, внутрішня напруженість, втрата позитивного самоствавлення, а на когнітивно-мотиваційному рівні – мотиви уникнення невдачі; конфлікт мотивів досягнення-уникнення.

Л.Г. Боброва, досліджуючи психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів у майбутніх психологів, базувалась на моделі конфлікту за Т.Ю. Гущиною. Автор виокремила як структурні компоненти внутрішнього конфлікту когнітивно-емоційний та когнітивно-мотиваційний та доповнила зміст когнітивно-мотиваційного компонента значущими характеристиками майбутнього психолога: локусом контролю, самооцінкою та гендерною ідентичністю [20].

На підставі аналізу літератури ми прийшли до висновку про вияв, реалізацію внутрішньоособистісного конфлікту в чотирьох сферах: когнітивній, емоційній, мотиваційній та у поведінці вчителя. Взявши за основу модель внутрішньоособистісного ціннісного конфлікту, запропоновану В.В. Шпунтовою, вважаємо за необхідне доповнити її мотиваційною сферою. Внутрішньоособистісні конфлікти виявляються, зокрема, як розузгодження мотиваційно-особистісної сфери [202] та є результатом суперечливості мотиваційних утворень особистості [98], [201]. Зміст показників внутрішньоособистісного конфлікту вчителів буде висвітлено в другому розділі.

Аналіз праць зарубіжних та вітчизняних авторів дав змогу визначити зовнішні та внутрішні умови виникнення внутрішньоособистісного конфлікту. Під умовою розуміють філософську категорію, в якій «відображається універсальність відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає і існує» [205, с. 703]. Е. Фромм [211], К. Хорні [214, 215], Е. Еріксон [233] вказують на соціокультурну зумовленість внутрішніх конфліктів. За В.С. Мерліним, для виникнення конфлікту зовнішні умови мають перешкоджати або ставити під загрозу задоволення глибоких і активних мотивів та відносин особистості, тобто породжувати певні внутрішні умови – суперечності між різними мотивами і відносинами особистості або між її можливостями і прагненнями. Зовнішні умови конфлікту незмінно виникають через обмеження, які диктує суспільне життя. Крім того, задоволення одних мотивів породжує виникнення нових мотивів [123]. На думку В.С. Мерліна, необхідною умовою психологічного конфлікту є «суб'єктивна невирішуваність ситуації» [123, с. 103].

Автори акцентують увагу і на внутрішніх умовах психологічного конфлікту. Так, А. Адлер [3], З. Фрейд [208], К.Г. Юнг [234] виводять внутрішньоособистісний конфлікт із суперечливої структури самої психіки. Ф.Є. Василюк підкреслює, що внутрішній конфлікт виникає лише за умови, коли «свідомість капітулює перед суб'єктивно нерозв'язуваним протиріччям мотивів» [31, с. 45]. О.А. Донченко, Т.М. Титаренко важливою умовою виникнення психологічного конфлікту вважають наявність розвинутої структури особистості, її «Я», розвинутої системи почуттів та цінностей людини, механізму рефлексії [48].

Як обов'язкова умова конфлікту розглядається когнітивна складова – сприйняття та інтерпретація як конфлікту зовнішньої ситуації, власних почуттів та переживань суб'єкта. Важливим є насамперед суб'єктивне ставлення людини до конкретного конфлікту. Зовнішня ж ситуація, незважаючи на об'єктивні протиріччя, що містяться в ній, не може автоматично призводити до розвитку конфлікту [41].

Більшість дослідників акцентує увагу на тому, що внутрішньоособистісний конфлікт може виконувати конструктивні і деструктивні функції (Е. Еріксон, А. Маслоу, В.С. Мерлін, І.Н. Міхеєва, К. Роджерс, В.В. Столін, К. Хорні та інші). Функції конфлікту визначаються залежно від його характеру – конструктивного чи деструктивного – у процесі розвитку особистості: сигнальна, стимулююча, стримуюча та деструктивна. Відповідні функції виділені нами на основі функцій внутрішньоособистісних протиріч, описаних Л.Б. Кузнецовою [89], у зв'язку з тим, що конфлікт є одним із етапів такого протиріччя.

На думку Ф.Є. Василюка, внутрішні конфлікти сигналізують про об'єктивні суперечності життєвих відносин і «дають шанс вирішити їх до того, як відбудеться реальне зіткнення цих відносин» [31, с. 94]. Внутрішньоособистісний конфлікт містить потенційно позитивні можливості: попереджує «застій», «окостеніння» життєдіяльності індивіда, стимулює особистість до змін, розвитку, вимагає творчої реакції [2], [41], [48]. «У психологічному конфлікті змінюються попередні і формуються нові відносини особистості; змінюється сама структура особистості», як зазначає В.С. Мерлін [123, с. 105]. Б.І. Хасан виокремлює конструктивно-психотехнічну функцію внутрішнього конфлікту. Виявлення протиріччя, яке не може бути представлене в адекватному йому конфлікті, фактично вимагає конструювання відповідного конфлікту [212]. У випадку позитивного вирішення конфлікту переживання загартовують характер, формують рішучість, стійкість поведінки, сприяють становленню стабільної спрямованості особистості [48].

На противагу цьому, внутрішньоособистісний конфлікт може і стримувати розвиток. Коли конфлікт погано усвідомлюється або зовсім не усвідомлюється особистістю, автоматично включаються регулятори психічного захисту на нервово-психічному несвідомому рівні, що може призвести до формування негативних

стереотипів поведінки, поширення негативного стану, невротизації, психосоматичних захворювань [31], [127, 128]. Невміння людини адекватно сприймати внутрішньоособистісні конфлікти, спроби не звертати на них уваги зумовлюють порушення в системі її відносин зі світом, іншими людьми і собою. Так людина «відрізає собі шляхи до гармонізації власної структури... і відносин із соціумом» [48, с. 47]. Більше того, наслідком неадекватного подолання конфлікту може стати формування адиктивної та суїцидальної поведінки [105].

Отже, внутрішньоособистісний конфлікт потенційно має як конструктивний, так і деструктивний «заряд», стимулюючи розвиток особистості або стримуючи можливості її зростання.

Однією з важливих проблем при дослідженні внутрішньоособистісних конфліктів є визначення чинників, які призводять до їх виникнення. Особливості внутрішньоособистісного конфлікту залежать від самовизначення особистості в умовах взаємодії зовнішніх (соціально детермінованих) і внутрішніх (індивідуально-особистісних) чинників. Ми погоджуємося з думкою Т.Ю. Гуциної про необхідність застосування ситуаційного підходу до аналізу внутрішньоособистісного конфлікту (розгляд системи «людина – соціум» з точки зору конкретної ситуації). У такому разі вирішальне значення має суб'єктивне ставлення людини до ситуації, оскільки саме воно специфічно визначає її зміст та дозволяє класифікувати життєву ситуацію як складну, конфліктну [43].

Перша група чинників внутрішньоособистісного конфлікту визначається внутрішніми характеристиками людини: її індивідуально-психологічними, характерологічними особливостями, розузгодженістю компонентів самосвідомості, суперечливою внутрішньою структурою особистості.

Ступінь відповідності і адекватності компонентів самосвідомості значною мірою впливають на гармонійність внутрішнього світу людини, її психічне здоров'я. С.Б. Кузікова підкреслює, що розузгодження і неадекватність компонентів самосвідомості зумовлюють зростання внутрішньої, і як наслідок, зовнішньої конфліктності [86].

Чинником внутрішньоособистісного конфлікту є несприятлива Я-концепція (низька самооцінка, слабка віра в себе, страх отримати відмову). Я-концепція визначається як «відносно стійка, більшою чи меншою мірою усвідомлена, така, що переживається як неповторна, система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе» [160, с. 475]. Несприятлива Я-концепція, виникнувши в дитинстві, надалі часто призводить до порушень поведінки, виникнення захисних форм поведінки, знижує соціальну активність особистості, прагнення до саморозвитку. С.Б. Кузікова вказує, що неадекватна, нестійка самооцінка може зумовити переоцінку або недооцінку індивідом себе, а також невідповідність рівня його домагань рівню фактичних досягнень [86]. Якщо поведінка особистості базується на такій неадекватній самооцінці, то може виникати внутрішній конфлікт.

Значне розузгодження між реальним та ідеальним Я нерідко призводить до внутрішньоособистісного конфлікту, обумовленого недосяжністю ідеалу та невдоволенням собою [86]. Внутрішньоособистісний конфлікт може бути зумовлений також завищеною або ж заниженою самооцінкою [222]. Тривале розузгодження між самооцінкою та рівнем домагань вважається чинником і показником внутрішньоособистісного конфлікту, а часті невдачі в намаганні вирішити його поглиблюють емоційний дискомфорт [164].

У деяких дослідженнях наголошується, що важлива не власне величина розузгодження між реальним та ідеальним Я, а ставлення людини до цього факту, оскільки ця невідповідність може сприйматись індивідом як пригнічуючий фактор, а може стати позитивним стимулом і джерелом мотивації саморозвитку [118]. Розходження між ідеальним і реальним Я С.Б. Кузікова розглядає і як наслідок нормального когнітивного розвитку, зокрема у зв'язку з формуванням у дитини здатності бачити можливі шляхи розвитку своєї особистості і реалістично визнавати наявні недоліки [86].

І.Н. Міхеєва підкреслює, що суперечлива особистість має свою особливу структуру, яка характеризується такими рисами: дезінтеграція внутрішніх психічних компонентів (насамперед самооцінки та рівня домагань); в емоційній сфері –

переважання пригніченого настрою, тривожності, нестійкість емоцій, невміння підкоряти їх волі та розуму; виражений егоцентризм, невизначеність, нестійкість цілей, установок, «розмитість» моральних принципів і ціннісного критерію мотивації особистісних смислів; неузгодженість змістового (моральні принципи) і динамічного (емоції, воля) аспектів мотивації [129].

Л.І. Божович відзначає, що особистість із дисгармонійною внутрішньою організацією має «подвійну спрямованість», перебуває у конфлікті з собою, за якого свідоме психічне життя і життя неусвідомлених афектів перебувають у постійному протиріччі [21]. Індивіди з дисгармонійною внутрішньою організацією схильні нераціонально витрачати сили, не вміють відносно раціонально організувати свої фізичні і психічні засоби, забезпечувати відповідність між прийнятими і поставленими завданнями та своїми ресурсами [40].

У випадку афективного конфлікту діти, за спостереженнями Л.І. Божович, прагнуть за будь-яку ціну довести іншим, а в першу чергу – самим собі, що їх самооцінка (яка переважно є завищеною) – вірна, що вони здатні досягти бажаного, зокрема відповідної оцінки оточуючих. Невпевненість дітей у собі, що виявляється через неадекватно занижену самооцінку, виступає зворотною стороною прагнення до самоствердження [21]. Протиріччя між рівнем домагань дитини та її здібностями можуть мати різний характер. Усвідомлені та помірно інтенсивні протиріччя зазвичай сприяють позитивному розвитку дитини і виявляються як внутрішні рушійні сили в розвитку особистості.

Суперечливість внутрішньої структури особистості може виникати у процесі визрівання протиріч у свідомості людини. В.В. Столін акцентує на існуванні певних внутрішніх перешкод – особливостей особистості (ідеали, норми, очікувані санкції, певні риси характеру, самооцінка), що створюють у відповідних ситуаціях внутрішню конфліктність, яка детермінує внутрішньоособистісний конфлікт [196, с. 126]. Характеристики особистості суб'єкта, що співвідносяться з мотивами і цілями його життєдіяльності, можуть бути «нейтральними» або мати особистісний смисл. Останнє визначається тим, наскільки вони чинять перешкоду або сприяють реалізації життєвих задумів суб'єкта. Окремі якості або одна і та ж якість можуть

набувати конфліктного особистісного смислу через включеність суб'єкта в різні діяльності, іноді такі, що перетинаються [196]. Впорядкованість, внутрішня узгодженість або, навпаки, конфліктність самосвідомості залежить, таким чином, від особистісного смислу Я і зумовлює виникнення та перебіг внутрішніх конфліктів.

Одним із чинників внутрішньоособистісного конфлікту є особистісний смисл – суб'єктивна значущість протиріччя, що лежить в основі конфлікту [108]. Саме завдяки ньому протиріччя перетворюється на конфлікт. Об'єктивно протиріччя може бути незначним, проте з позиції особистості воно перетворюється на фруструючу перешкоду. Особистісний смисл зумовлює значне психічне напруження, що виникає у конфлікті.

Особистісні чинники виникнення і розвитку конфліктів можуть мати ситуативну або характерологічну основу. До ситуативно зумовлених чинників належать: незадоволеність актуальної потреби, відчуття невизначеності, невпевненості; дезорієнтація; втома; нестійкість настрою; підвищена збудливість; недостатня або спотворена інформованість; стани навіюваності та залежності [105].

До чинників виникнення конфліктів відносять стійкі якості і риси характеру, які призводять до зіткнення з оточуючими, викликають негативне ставлення до людини, відчуття антипатії: нетерпимість до недоліків інших; знижену самокритичність; імпульсивність; нестриманість у почуттях; схильність до агресивної поведінки тощо. Такі риси характеру формуються середовищем і є наслідком психологічно неадекватного виховання [105]. У зв'язку з цим важливою видається думка В.М. Мясіщева про те, що підставою для внутрішніх конфліктів є умови формування ставлень особистості, починаючи з раннього періоду розвитку. Відносини дитини з сімейним оточенням зумовлюють успішність розвитку її особистості. Основою внутрішніх конфліктів виступає співвідношення якостей психіки з умовами життя [132]. Чим більш значущими є порушені ставлення (зовнішній аспект конфлікту), тим більш тривалим та інтенсивним може бути психологічний конфлікт.

Внутрішньоособистісні конфлікти можуть бути зумовлені такими особливостями характеру особистості, як слабкість, нерішучість, схильність до рефлексії, залежність від оточення, пошуки схвалення, прагнення до нормативності [66].

До суб'єктивних чинників виникнення психологічних конфліктів дослідники відносять: конфліктність як сукупність стійких якостей особистості, які визначаються частотою виникнення конфліктів, негнучкість, ригідність характеру, знижений рівень розвитку емпатії, високий рівень домагань особистості, неспроможність усвідомити актуальні соціальні відносини та передбачити шляхи їх розвитку, неадекватну самооцінку, надмірний конформізм або негативізм, невпевненість у прийнятті правильного рішення [105].

З'ясовуючи чинники виникнення невротичних конфліктів, В.М. Мясіщев пропонував оцінювати ступінь психотравмуючого впливу ситуації залежно від системи ставлень особистості. Автором виділено три групи людей залежно від сфери життя, в якій для них зосереджений «смісл життя». Для кожної групи психічні травми виявились різними. У першій групі людей, цінності яких були зосереджені в сім'ї, психотравмуючим ставало розлучення, смерть родича, хвороба дитини або батьків, сімейні конфлікти. Для другої групи людей, орієнтованих на цінності кар'єри, невроз виникав після таких психотравм, як звільнення з роботи, пониження в посаді, двійка на екзамені. У третій групі людей, значущою для яких є сфера хобі, психотравмою ставала, наприклад, втрата колекції [132]. Отже, психогенно обумовлена дезінтеграція «Я» запускає механізм внутрішнього конфлікту, що супроводжується відчуттям внутрішньої невизначеності.

Другою групою чинників внутрішньоособистісного конфлікту є зовнішні. Насамперед внутрішньоособистісні конфлікти вчителів пов'язані з духовним станом суспільства. Зокрема, нині виявляються небезпечні тенденції дегуманізації і морального спустошення особистості, викликані кризовими явищами і складною ситуацією в сучасному суспільстві [208], [230], [234]. Значного поширення набули феномени смисловтрати, аномії, нігілізму, що зумовлюють наростання проявів дезадаптації, різних залежностей.

У колишньому тоталітарному суспільстві конфлікти існували у прихованому вигляді, а нині виявляється значне їх поширення у різних сферах людського життя [41]. Дослідники вказують на перехідний етап суспільства в соціально-економічній, політичній, культурній сферах, який супроводжується зміною ціннісних орієнтацій, пошуком нової ідеології, трансформацією засад людського співжиття [7], [29], [95]. Відбувається поляризація суспільства, що обумовлює неоднорідність ціннісних систем, породжує конфлікти. Виявлено інтегративний взаємозв'язок між суспільними процесами і професійною діяльністю у виникненні внутрішньоособистісних конфліктів, доведено, що на посилення таких конфліктів у сучасному суспільстві впливає зміна економічної мотивації праці і усвідомлення низького суспільного статусу професій [29].

Б.Г. Ананьєв вважає чинником внутрішніх протиріч впливи на індивіда суспільного середовища (соціальна структура, економічні, політичні аспекти суспільного життя) і вказує, що «між цими впливами на особистість виникають протиріччя, що породжують і внутрішні конфлікти...» [6, с. 162].

Як вказує К.О. Абульханова-Славська, вимоги індивіда до життя стикаються і входять у суперечність з вимогами життя до індивіда [2]. У такому разі людина не може виконати покладені функції. Вона відчуває напруження, хвилювання, тривогу, що зумовлює соціальну декомпенсацію. «Цілісність, повнокровність, інтенсивність життя особистості не мають нічого спільного з тим, коли активність людини йде у різних напрямках і розривається між ними на окремі, роздроблені справи... що перетворюються на самоціль..., позбавляючи її активність необхідної цілісності, сенсу. Співвідношення бажаного і того, що вимагається, виявляється суперечливим, інколи несумісним... Структура особистості поступово перебудовується... вона робить все, що «потрібно», без врахування своїх бажань, а потім і самої себе. Тим самим її активність деформується, її воля й ініціатива зникають, індивідуальність стирається» [2, с. 17].

Зіткнення бажань особистості та реальності, яка не задовольняє їх, В.М. М'ясищев розглядає як причину внутрішньоособистісних конфліктів. Чим вищі

претензії особистості, чим значущіші та недосяжніші цінності, тим імовірніша поява внутрішньоособистісних конфліктів [133].

Чинники внутрішньоособистісних конфліктів визначаються зовнішніми перешкодами в задоволенні основних потреб та реалізації цінностей індивіда: незадоволення батьками потреби дитини в безпеці (К. Хорні [214]), суперечностями між вимогами до дітей та їх можливостями (А.І. Захаров [57]); порушеннями в системі ставлень особистості (В.М. Мясіщев [132, 133]).

Зовнішні чинники внутрішньоособистісних конфліктів також виявляються у професійній діяльності особистості. Виникнення в процесі діяльності напружених (проблемних, конфліктних, стресових) ситуацій нерідко зумовлює активізацію негативних емоційно-стресових станів [50], [70], [71], [134]. Так, до внутрішньоособистісного конфлікту можуть призводити: несприятливі умови праці, недоліки в організації праці, невідповідність прав і обов'язків, незабезпеченість виконання завдань ресурсами. М.І. Дяченко, Л.А. Кандибович визначають напружену ситуацію як «таке ускладнення умов діяльності, що набуло для особистості, колективу особливої значущості... Складні, об'єктивні умови діяльності стають напруженою ситуацією тоді, коли вони сприймаються, розуміються і оцінюються людьми як складні, небезпечні тощо» [50, с. 5]. Головною ознакою таких ситуацій є невизначеність, яка відбиває розбіжність передбачень, очікувань – з одного боку – і реальних подій – з іншого [80].

Перебування в ситуації невизначеності викликає в професіонала внутрішню напруженість, дезінтеграцію, емоційний дискомфорт, труднощі з прийняттям рішень, що є атрибутивними проявами стресів, фрустрацій, конфліктів – міжособистісних та внутрішньоособистісних. Зауважимо, що якості напруженості, проблемності складні ситуації професійної діяльності набувають лише на суб'єктивному рівні, у свідомості суб'єкта [144]. Обов'язковою умовою внутрішнього конфлікту є сприйняття та інтерпретація зовнішньої ситуації, власних переживань суб'єкта як значущих, таких, що мають особистісний смисл. Саме завдяки цьому протиріччя перетворюється на конфлікт. Важливу роль у подоланні напружених, конфліктних ситуацій відіграють ціннісні орієнтації професіонала

[112], відповідність особистісної сфери вимогам професії [116], його природні особливості щодо регуляції своєї діяльності [122].

Ми припускаємо, що чим більш складним і суспільно значущим є характер професійної діяльності та чим вище відчуття недостатності її забезпечення необхідними ресурсами, тим більша вірогідність виникнення внутрішніх конфліктів у професіонала. Об'єктивним чинником виникнення таких конфліктів вважаємо напружені ситуації в професійній діяльності, які викликають у індивіда внутрішню дезінтегрованість, негативні переживання, порушення структури діяльності.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що зовнішні чинники внутрішнього конфлікту виявляються як впливи зовнішнього середовища на індивіда (соціальні умови, зміни ціннісних систем, умови професійної діяльності), а також перешкоди у задоволенні його основних потреб та реалізації цінностей.

Оскільки людина є частиною соціальної системи, кожен конкретний випадок внутрішньоособистісного конфлікту зумовлюється взаємодією, взаємовпливом внутрішніх (індивідуально-психологічних) і зовнішніх (соціальних та професійно зумовлених) чинників, що детермінується суб'єктивним ставлення людини до актуального протиріччя.

В літературі виділяють різні типології внутрішньоособистісного конфлікту, залежно від критеріїв, що покладено в їхню основу. Охарактеризуємо декілька з них, щоб з'ясувати психологічні особливості згаданого конфлікту.

Ю.М. Юрлов розглядає внутрішньоособистісний конфлікт як яскраво виражене протиріччя між мотивами, цілями і цінностями, спільна реалізація яких на даний час неможлива. Він виокремлює декілька видів даного конфлікту [237]:

- конфлікт «втрати сенсу», в основі якого лежить суперечливе відношення між появою нових видів діяльності та готовністю до її здійснення в житті;
- рольовий внутрішньоособистісний конфлікт, що визначається протиріччям між соціальною роллю та готовністю і можливістю її здійснення;
- конфлікт завищених вимог до себе;
- конфлікт «двох провідних мотивів»;

- конфлікт «потягів» і соціальних, моральних норм;
- конфлікт «комплексу неповноцінності», для якого характерна наявність вираженого прагнення досягти бажаного результату і наявність внутрішньої перешкоди на шляху його реалізації.

Подібна класифікація наводиться у роботі А.Я. Анцупова та А.І. Шипілова, в якій рольовий конфлікт конкретизується у двох формах – як міжрольовий та внутрішньорольовий конфлікти. Конфлікт завищених вимог до себе (Ю.М. Юрлов) трактується як адаптаційний [8].

В.В. Столін виокремив три типи внутрішньоособистісних конфліктів, пов'язаних із самосвідомістю особистості: розщеплення самосвідомості, що полягає у роз'єднаності мотиваційної сфери особистості; втрата власного Я, за якого «минулі дії, як і актуальні наміри і плани, не відповідають життєвій цілі», а це зумовлює втрату їхнього смислу; невиправдане «Я», що базується на феномені «втраченого Я» [196, с. 233-234].

Д.В. Грешньов виділяє діяльнісний аспект прагнення особистості до самореалізації як один із підходів до типологізації внутрішньоособистісних конфліктів. Автор виокремлює такі види конфліктів:

- конфлікт відсутності цілі, що призводить до відчуття пустоти і дискомфорту;
- конфлікт, який полягає у нездатності людини до вибору адекватних засобів для досягнення мети;
- конфлікт втрати значущої діяльності, при якому реалізована діяльність не сприяє задоволенню прагнення до самореалізації;
- конфлікт зони комфорту, що характеризується відмовою від діяльності, спрямованої на наближення цілей самореалізації, на користь іншої діяльності (облаштування побуту, сімейні справи) [40].

Таким чином, наведені типології внутрішньоособистісного конфлікту базуються на протиріччях у мотиваційній, морально-етичній сфері, у сфері самосвідомості, відображають специфіку конфлікту в контексті прагнення особистості до самореалізації.

Динаміку внутрішнього конфлікту О.І. Захаров представляє таким чином:

- наявність психотравмуючих життєвих обставин або подій;
- труднощі, неможливість їхнього вирішення силами індивіда, що призводить до хронічного почуття втоми і напруження;
- зіткнення протилежно спрямованих мотивів, бажань, потягів, що породжують ефект фрустрації, внутрішнього занепокоєння;
- поява почуття незадоволеності собою, посилення занепокоєння й афективної напруженості;
- нестійкість самооцінки, переважно її зниження, песимістична оцінка перспективи; коливання у прийнятті рішень, невпевненість у собі;
- підвищення чутливості у вигляді непереносимості певних життєвих обставин і подій або афективно загостреного типу реагування [57].

Якщо перший і другий етапи внутрішнього конфлікту означають стрес, то починаючи з третього етапу – фрустрації – він перетворюється на дистрес – більш-менш стійкий емоційний розлад. Афект, що наростає, блокує рішення і здатність переносити аналогічні переживання надалі. Це зумовлює появу стресів, депресій, фрустрацій [57].

Д.В. Грешньов виокремив наступні стадії досліджуваного конфлікту:

- інцидент внутрішньоособистісного конфлікту, що визначається як деяка ситуація чи сукупність умов, дій, що здійснюються індивідом, або впливи оточення, що провокують поляризацію смислових утворень особистості;
- усвідомлення внутрішньоособистісного конфлікту;
- конфліктна ситуація;
- посилення конфлікту, за якого відбувається загострення суперечливих тенденцій, що лежать в основі внутрішньоособистісного конфлікту, внаслідок чого наростає дискомфорт;
- прийняття рішення. Здійснюється вибір певної альтернативи та відбувається домінування одного з полюсів. Якщо прийняте рішення не доводиться до виконання, то конфлікт виявляється невирішеним;
- реалізація рішення, в результаті чого конфлікт або вирішується, або ні. Невирішеним конфлікт залишиться у разі неправильно прийнятого рішення, або ж невірних обраних засобів його реалізації [39].

Таким чином, ми схильні розглядати внутрішньоособистісний конфлікт як системний феномен, що виникає в процесі життєдіяльності людини. Внутрішньоособистісний конфлікт – це *зіткнення різних особистісних утворень у результаті загострення протиріч, що набуло для індивіда особистісного смислу і відображає його суперечливі зв'язки із соціальним середовищем.*

Внутрішньоособистісний конфлікт виявляється в когнітивній, емоційній, мотиваційній сферах та в поведінці індивіда. Такий конфлікт виникає як закономірне явище у процесі розвитку особистості, виконує конструктивні і деструктивні функції. За умови його подолання конфлікт сприяє інтеграції особистості, стимулює її до змін, розвитку. Наведені типології внутрішньоособистісного конфлікту базуються на протиріччях у мотиваційній, морально-етичній сфері, у самосвідомості, у контексті прагнення особистості до самореалізації, а його динаміка представлена наростанням афекту, конфлікт вирішується в результаті прийняття і реалізації рішення або залишається невирішеним.

1.4. Психологічні особливості конфліктів у професійній діяльності вчителя

Оскільки професійна діяльність є частиною соціокультурної реальності вчителя, необхідно з'ясувати особливості прояву конфліктів у згаданій діяльності, що дасть змогу окреслити характер їх впливу на особистість; виявити протиріччя, якими насичена професійна діяльність, та врахувати відповідні закономірності у розробці програми нашого емпіричного дослідження.

У сучасних дослідженнях внутрішньоособистісні конфлікти вивчаються у зв'язку з проблемами вікового становлення особистості (А.М. Горянська [38], Т.Ю. Гущина [43], І.С. Кон [78], С.Б. Кузікова [86], Ю.М. Юрлов [236] та інші); професійного розвитку (Л.Г. Боброва [20], Г.М. Дубчак [49], А.В. Кунцевська [93], О.Г. Макаров [110]); життєвих криз особистості (Ф.Є. Василюк [30, 31], Т.М. Титаренко [48, 199]).

Насамперед відзначимо напруженість професійної діяльності вчителя. Цю характеристику підкреслюють як дослідники (Л.І. Березовська [18], А.М. Горянська

[38], Т.Є. Гура [42], Е.І. Кіршбаум [71], К.Є. Корнеєва [80], Д.Г. Левітес [99], О.М. Лукашенок [108], Л.М. Мітіна [128], А.В. Осницький [141], М.М. Рибаківа [179] та інші), так і самі педагоги. Розробляючи зміст і форми організації навчальної і виховної діяльності, вчитель стикається з необхідністю вирішувати значну кількість завдань різного ступеня складності. У середньому на нього покладається більше ста функціональних обов'язків [141]. Така професійна завантаженість вимагає достатнього ресурсозабезпечення педагогічної діяльності, і на думку М.М. Рубінштейна, у зв'язку з тим, що емоційною сферою важко керувати, лише емоційно зріла особистість спроможна впоратися з описаними труднощами [за 141].

Напруженість педагогічної діяльності пов'язують із ситуаціями ускладнень, труднощів [90], [116]. М.М. Рибаківа відзначає напруженість професійної діяльності вчителя як результат конфліктів між вчителем і учнями [179].

О.М. Литвинчук виявила, що багато педагогів при зовнішній професійній успішності мають внутрішні суперечності між звичними способами впливу на учнів і усвідомленням їх недоцільності в педагогічній діяльності. Вчителі нерідко потрапляють у складні педагогічні ситуації, коли не знають, як поводитися, як впливати на учнів, щоб досягти поставлених цілей [103]. Педагоги, схильні до маніпуляції, мають напружену систему его-захисту, яка зумовлює спотворене сприйняття реальності. У такому разі учитель не усвідомлює своєї відповідальності за ситуацію, що склалася. Незадоволеність собою і неповагу до себе такий учитель компенсує за рахунок влади над учнями і маніпулювання ними [103].

Результати дослідження, проведеного В.М. Чернобровкіним, свідчать, що найсильніше напруження у праці педагога пов'язано не з навчанням і вихованням учнів, а із відносинами зі шкільною адміністрацією, колегами та батьками учнів. Проте виявляється напруження переважно у відносинах із учнями. Найвищі показники агресивних проявів у вчителів фіксуються у ситуаціях взаємодії з учнями та їх батьками [219].

Дослідники також акцентують увагу на стресонасиченості професійної діяльності вчителя (А.В. Осницький [141], І.Ю. Остопілець [143], В.В. Павленко [144], О.О. Прохоров [155], В.М. Чернобровкін [219]), що викликана зокрема

впливами соціально-економічних та соціально-психологічних чинників, які зумовлюють виникнення професійного стресу, а також синдрому професійного вигорання [18], [169], [191]. До таких чинників відносять рівень соціально-економічного становища в державі, статус системи освіти, наявність соціально-психологічної підтримки в педагога (сім'я, друзі, родичі, членство в громадських організаціях) [191]. Професійні стреси в учителя можуть викликати також елементи структури його робочого середовища. Це, зокрема, особливості організаційної структури, організаційні процеси, специфіка управління школою, а також організаційний клімат. Існує ряд стресогенних явищ, пов'язаних зі змістом роботи вчителя. До них відносять: рольовий баланс, обсяг роботи, особисті прагнення, особливості взаємодії з керівництвом та колегами (наявність чи відсутність зворотного зв'язку), специфіку взаємодії з дітьми та батьками [191].

Особистісна включеність у професійну діяльність як характерна особливість професії вчителя нерідко призводить до характерних для професій гуманітарного типу деформацій та вигорання. Явищами, що супроводжують виникнення та розгортання внутрішньоособистісних конфліктів учителів, є фрустрації, професійні деформації, синдром емоційного вигорання та стреси [18], [143], [191]. Враховуючи стресогенний характер діяльності педагога, підкреслюється, що в ній потенційно закладена вірогідність розвитку професійної деформації особистості, що порушує її цілісність, знижує адаптивність, погіршує міжособистісну взаємодію і негативно позначається на продуктивності діяльності в цілому [118], [128], [139], [141], [169].

Наступна психологічна особливість професійної діяльності вчителя пов'язана з належністю цієї професії до типу «людина – людина» (згідно з критеріями аналізу професій Є.О. Климова [74]). Професія вчителя відзначається специфікою предмету, суб'єкта і засобів професійної діяльності, особливостями цілей і результатів праці.

Предметом діяльності вчителя є не просто людина, а особистість, «реальність, що конфліктує» [73]. Учитель, з одного боку, має справу зі складним, суперечливим і неповторним предметом професійної діяльності, яким є людина. З іншого боку – він працює з особистістю, що відображає специфіку культури певної спільноти людей, певної епохи, географічного простору. Суб'єктом професійної діяльності

вчителя також є особистість. Тобто суб'єкт праці звернений передусім до особистості в людині, а діє переважно зі свого особистісного начала, тобто відбувається взаємодія за типом «Особистість – Особистість». Окрім того, засоби діяльності вчителя відзначаються певними особливостями: мають переважно внутрішній, функціональний характер. Тобто засобом є сама людина, її інтелектуальні та особистісні властивості і здібності. Операціональна сторона діяльності представлена професіоналу і оточуючим абстрактно, згорнуто: навчити, виховати, забезпечити, організувати.

Як вказує І.Ю. Кузнєцов, цілі і результати в гуманітарного типу професіях, до яких відносять і професію вчителя, відзначаються трьома основними особливостями. У більшості випадків результат праці в таких професіях задається не визначено, а у вигляді загального уявлення. Продукт професійної діяльності цих професій не матеріальний: це «особистісний внесок», його існування невіддільне від особистості. Продукт праці в гуманітарних професіях практично неможливо оцінити об'єктивно, більше того, він може бути оцінений по-різному різними «споживачами», в різний час [88]. Особливості предмета діяльності, необхідність володіння переважно функціональними засобами і особливо невизначеність продукту та операціонального складу праці вчителя є внутрішньо суперечливими, що потенційно закладає суперечливість мотиваційної, ціннісної сфери і внутрішньої структури особистості вчителя.

Згадані особливості професійної діяльності вчителя можуть зумовлювати підвищення внутрішньої напруженості, продукувати стреси, фрустрації, викликати у нього внутрішню дезінтеграцію. Особливості професійної діяльності вчителя, як і система його соціальних відносин, є об'єктивними чинниками виникнення внутрішньоособистісного конфлікту, а ціннісне ставлення визначає суб'єктивне сприйняття педагогом ситуації такого конфлікту.

Підкреслимо, що сучасну школу розглядають як арену конфлікту інтересів замовників педагогічних послуг [99]. Інтереси учня, батьків, замовників освітніх послуг (представники вищої школи і суспільства загалом) не збігаються. Відповідно

вчитель виявляється на перетині суперечливих вимог – до його діяльності та до шкільної системи загалом.

В.А. Сластьонін та А.І. Шутенко аналізують протиріччя у діяльності вчителя, що виникають в умовах сучасної школи: протиріччя між динамікою професійних завдань, вимог до вчительської професії та внутрішньою готовністю вчителя до їх здійснення; між невизначеністю виховної політики, морально-ідеологічними установками в суспільстві і прагненням педагога займати чітку і визначену позицію, між природною особистісною потребою вчителя в самореалізації і можливостями її досягнення в сучасних умовах педагогічної роботи в школі [192]. Е.Ф. Зеєр розглядає протиріччя як джерело професійного становлення. Він вважає, що процес професійного розвитку вчителя детермінується наступними протиріччями: між вимогами з боку суспільства і сформованими професійно важливими якостями; між творчим характером професійної діяльності та стійкими способами її здійснення; між потребою в самореалізації та рівнем креативності особистості вчителя [59].

Є.О. Рогов наголошує, що професійна діяльність вчителя набуває гостро суперечливого характеру, який пов'язаний із виконанням двох функцій: державного службовця і соціального працівника, вихователя [169]. Як державний службовець вчитель покликаний забезпечувати відповідність навчання і виховання школярів інтересам державної системи. Як соціальний працівник вчитель несе відповідальність за всебічне задоволення потреб у загальній освіті різних індивідів. Це вимагає формування демократичних відносин вчителя з учнями, врахування їх потреб та інтересів [169].

Напружений характер взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу породжує наростання конфліктів, насамперед між вчителем і учнями. У зв'язку з цим дослідники зосереджують увагу на:

- особливостях виникнення конфліктів у професійній діяльності вчителя;
- попередженні та вирішенні таких конфліктів.

М.М. Рибаківа характеризує особливості педагогічних ситуацій і конфліктів, зокрема наводить наступні причини конфліктів між вчителем та учнями: 1) невелика

можливість вчителя прогнозувати на уроці поведінку учнів; нестача інформації про причини конфлікту; 2) прагнення вчителя зберегти свій соціальний статус будь-якими засобами, що часто доводить ситуацію до конфліктної; 3) переважає оцінка вчителем не окремого вчинку учня, а його особистості; оцінка учня нерідко базується на обмеженій інформованості вчителя про його мотиви, особливості особистості; 4) педагогу важко провести аналіз складної ситуації, він поспішає строго покарати учня; 5) характер відносин, що склались між учителем і окремими учнями; необхідність враховувати їх особистісні якості і нестандартну поведінку; б) особистісні якості вчителя (дратівливість, грубість, самовпевненість тощо). Окрім того, причинами можуть бути: домінуючий настрій вчителя при взаємодії з учнями, відсутність педагогічних здібностей, інтересу до педагогічної праці, життєве неблагополуччя вчителя, загальний клімат і організація роботи в педагогічному колективі [179]. Причиною багатьох конфліктів між учителем та учнями керівники шкіл вважають низький рівень педагогічного спілкування вчителів, які не можуть вчасно зупинитись, уникнути різких слів, не висміювати учня [179]. Дослідниця пропонує схеми для проведення аналізу конфліктних ситуацій взаємодії, що спрямовані на пошук варіантів виходу із ситуації, шляхів попередження конфлікту.

І.І. Садова визначає специфіку педагогічних конфліктів, які вважає таким загостренням суперечностей освітнього процесу, що охоплює різні сфери особистісних, міжособистісних і групових взаємовідносин [181]. Специфіка педагогічних конфліктів, зокрема, полягає у тому, що відповідальними за педагогічно успішне вирішення конфліктної ситуації є дорослі, оскільки саме від них діти засвоюють моделі поведінки, соціальні норми відносин між людьми. Крім того, учасники конфліктів (учень – вчитель) мають різний віковий і соціальний статус, що й визначає їх різну поведінку у конфлікті. Виявлено, що причини конфліктів учня початкової школи з учителем полягають у суперечності між емоційним ставленням учителя до учня та прагненням учня стати повноцінним суб'єктом власної навчальної діяльності. Конфліктогенні чинники вказаних конфліктів пов'язані з типологічними та індивідуальними властивостями дітей; частина з них зумовлені несприятливим сімейним вихованням [181].

Дослідницький інтерес до проблеми конфліктів між вчителем і учнями також розвивається у сфері попередження і вирішення конфліктів (М.І. Найдъонов [135], О.І. Кокконен [76], О.М. Поєнко [152], О.М. Лукашонок [108], І.С. Пилипець [149], І.Л. Рудзевич [177]).

М.І. Найдъонов, трактуючи конфліктність як переживання вчителем неадекватності себе, виокремлює два ступені подолання конфлікту: подолання замаскованої конфліктності і забезпечення паритетності суб'єктів [135]. Специфіка педагогічних конфліктів (між педагогом і учнями) в тому, що «творча конфліктність більше, ніж між паритетними партнерами, замулюється, маскується міжособистісною: не «я не здатен вирішити цю проблему», а «вони заважають мені вирішити» [135, с. 224-225]. Дослідник окреслює рефлексивні стратегії подолання міжособистісної конфліктності: засоби регулювання і зниження конфліктності, засоби її локалізації (звуження); засоби переосмислення та прийняття конфліктності (примирення з тим, щоб жити з конфліктністю якийсь час чи все життя).

О.І. Кокконен присвятила дослідження конструктивному вирішенню педагогічних конфліктів на основі модифікації стилю вербальної поведінки [76]. До найбільш поширених педагогічних конфліктів автор відносить діяльнісні (функціонального і соціального характеру) і міжособистісні конфлікти (психологічного характеру). В обстежуваній вибірці вчителів зафіксовано конфлікти міжособистісного характеру, в яких конфліктогени виявляються як вербальні дії вчителів на уроці: команди, осуд, зауваження, іронія. Встановлено, що модифікація стилю вербального спілкування в конфліктах і розуміння вчителями механізмів суперкодування підлітків сприяють зниженню частоти конфліктогенів.

О.М. Поєнко підкреслює, що конфлікти в загальноосвітній школі частіше за все виникають між вчителем і учнем, набуваючи рис хронічних, і виявляються у їх ворожості один до одного, що викликає протидію. Встановлено, що фактором вирішення міжособистісних та педагогічних конфліктів вчителя є розуміння ним особистості учнів підліткового віку, тобто його здатність до емпатії, використання діалогічного підходу у міжособистісному спілкуванні та конструктивних тактик поведінки у конфліктних ситуаціях. Доведено, що здібність до розуміння

особистості учня підліткового віку може бути сформована засобами активного соціально-психологічного навчання [152].

О.М. Лукашенок акцентує увагу на практичних аспектах підготовки вчителя до вирішення конфліктів у виховному процесі [108]. Відповідна підготовка вчителя, згідно з положеннями О.М. Лукашенок, має складатися з трьох навчально-професійних блоків: конфліктологічного, прагматичного, рефлексивно-оцінного, який забезпечує оцінку рівня володіння досліджуваною проблемою. Через вирішення педагогічного конфлікту вчитель навчає учня вибудовувати взаємини у світі [108].

Проведене І.С. Пилипець дослідження дозволило виявити умови і засоби формування професійної готовності вчителів до вирішення конфліктних ситуацій у педагогічному процесі. Згадана готовність включає зокрема конфліктологічну готовність – інтегративне утворення, системоутворювальну установку на вирішення конфліктів із позитивним результатом, прагнення до врахування специфіки віку, вибір способів, адекватних завданням. У структурі конфліктологічної готовності педагога автор виділяє декілька складових: когнітивну (знання про структуру і динаміку міжособистісних конфліктів у шкільному житті); мотиваційну (наявність сформованих мотивів професійної педагогічної діяльності); комунікативну (наявність сформованих комунікативних навичок); регуляційну (здатність до саморегуляції емоційних станів) [149].

І.Л. Рудзевич провела дослідження особливостей розвитку психологічних засобів подолання деструктивних конфліктів педагогів зі старшокласниками. Розвивальними для обох сторін вважаються діалогічний підхід педагога до вирішення проблем, його настанови на конструктивну педагогічну взаємодію з учнем як суб'єктом виховання [177]. Проведене емпіричне дослідження підтвердило існування зв'язків між рівнем та особливостями конфліктності особистості, особливістю ситуацій взаємодії та деякими особистісними якостями: креативністю, мотивацією досягнення, толерантністю, негативними комунікативними настановами. Експериментально доведено, що попередження деструктивних конфліктів можливе через набуття досвіду конфліктної взаємодії [177].

Таким чином, дослідники аналізують конфлікти у професійній діяльності вчителя з позицій їх виникнення, попередження, вирішення та зосереджують увагу на розвитку діалогічної позиції вчителя, його здатності до розуміння учня, конфліктологічної готовності, рефлексивних стратегій подолання конфліктності.

У професійній діяльності вчителя також представлені внутрішньоособистісні конфлікти, які наразі залишаються недостатньо дослідженими, вивчаються побіжно, в контексті вирішення інших проблем. Дослідники спрямовують увагу на:

- прояви внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів (Ю.П. Черненко [218], Т.Є. Гура [42], Н.А. Савчук [180]) і майбутніх учителів (А.М. Горянська [38]);
- характеристики таких конфліктів у зв'язку з проблемами професійного вигорання (Л.І. Березовська [18]), прийняття рішень (В.М. Чернобровкін [219]), рольового розузгодження (К.Є. Корнєєва [80]),
- особливості конфліктності вчителів (Є.В. Юрківський [235], І.І. Садова [181]);
- механізми психологічного захисту у разі внутрішньоособистісних конфліктів (Т.С. Яценко [237]).

Ю.П. Черненко вказує на те, що конфліктогенний (схильний до конфліктів) тип особистості вчителя зазвичай є носієм внутрішньоособистісного конфлікту [218]. Підкреслюється, що вчителям, схильним до конфлікту, властиве передусім домінантне ставлення до учнів, намагання будь-що довести свою правоту, дотримання надмірної соціальної дистанції з учнем, асиметрія у спілкуванні, побоювання втрати свого авторитету. Такі педагоги часто не помічають конфліктів, особливо у прихованій формі і млявих, не усвідомлюють як характеру конфліктної ситуації, так і своєї поведінки. Основну провину за конфлікти конфліктогенні вчителі, як правило, покладають на учнів. Конфліктогенні вчителі часто не контролюють свою поведінку, і це призводить до конфлікту. Тенденція перекладати свою відповідальність на іншу сторону в конфлікті є спільною для учителів та учнів. Також на конфліктну поведінку вчителя впливають особливості його когнітивного стилю: залежність від поля, тип реакції (імпульсивність – рефлексивність), когнітивна диференційованість [218].

Т.Є. Гура констатує як джерело виникнення професійних деформацій особливий шлях вирішення внутрішньоособистісного конфлікту між двома Я людини – субстанціональним, що включає ціннісні орієнтації особистості, та функціональним, яке визначається зовнішніми обставинами (вимогами статусу, ролі, позиції). У разі, коли поведінка людини спрямована на строго визначене функціональне Я і вона блокує реалізацію власного субстанціонального Я, власної індивідуальності, всі її дії та стратегія життя підкоряються власне рольовому змісту. Таким чином виникає механізм фіксації особистості на професійній ролі педагога, що має результатом його професійний егоцентризм [42].

Н.А. Савчук зафіксувала прояви таких типів внутрішньоособистісних конфліктів невротичного характеру: 1) «неврастенічного» конфлікту (найбільш поширений тип). Цей конфлікт виявляється як домагання особистості брати на себе навантаження, зобов'язання, які вона не може реалізувати через нестачу особистісних або психофізіологічних ресурсів; 2) конфлікту у сфері морально-етичних норм; 3) суперечливого поєднання підвищених претензій до інших і занижених – до себе [180].

А.М. Горянська виявила, що самоприйняття переважної частини студентів – майбутніх учителів є лише частковим (72%), що супроводжується невдоволенням собою, породжує внутрішні конфлікти та сумніви в собі. У 16% студентів майже повністю відсутня ауто толерантність: переживаючи гострий внутрішній конфлікт, вони знаходяться у полоні стереотипів і забобонів, сумніваються у власних силах, схильні до самокартання та самозвинувачення [38].

Л.І. Березовська досліджувала особливості внутрішньоособистісних конфліктів у контексті подолання професійного вигорання вчителів. Автор з'ясувала, що внутрішньоособистісні конфлікти виникають у результаті взаємовпливу оточуючого середовища, особливостей соціально-економічного розвитку суспільства та внутрішніх чинників: індивідуально-психологічних особистісних особливостей, рівня інтелектуального та духовного розвитку особистості. Також встановлено, що зі зростанням стажу педагогічної діяльності підвищується рівень внутрішньоособистісних конфліктів, що зумовлює інтенсивність прояву професійного вигорання [18].

В.М. Чернобровкін побіжно торкається розгортання внутрішньоособистісного конфлікту, досліджуючи проблему прийняття рішень у педагогічній діяльності. Автор прийшов до висновку, що процес прийняття вчителем рішення у проблемних педагогічних ситуаціях розгортається на поведінковому й діяльнісному рівнях активності, що забезпечуються різними формами детермінації. «Поведінкові схеми активності вчителів у напружених педагогічних ситуаціях мають тісні зв'язки з механізмами психологічного захисту, що свідчить про їх залежність від психодинаміки внутрішнього конфлікту та потреби педагога в підтримці цілісності свого Я» [219, с. 279]. На суб'єктивне сприйняття вчителем ситуації як такої, що фруструє задоволення його актуальних потреб, суттєво впливають неусвідомлювані процеси, залежні від динаміки внутрішнього захисного конфлікту (афективні патерни, утворені в минулому, комплекси, фіксовані переконання). Фіксація на певних асоціативних комплексах, сформованих в минулому, неусвідомленість дійсних мотивів поведінки в процесі прийняття рішень робить людину лише «реалізатором» стереотипів діяння, які існують у глибинних шарах психіки і не досягають рівня свідомої, суб'єктивної регуляції [219].

У дослідженні К.Є. Корнєєвої підкреслено, що позиція педагога має маргінальний статус, який характеризується багатоплановістю і широтою рольового діапазону, дисбалансом обов'язків і функціональних можливостей. Все це зумовлює виникнення рольового конфлікту [80]. Рівень його вираженості в діяльності жінки-педагога взаємопов'язаний із психологічною статтю, типом мотивації професійної діяльності і особливостями ієрархії соціальних ролей. Так, у фемінних жінок-педагогів у структурі рольового конфлікту найбільшу вагу має особистісно-рольовий конфлікт, у маскулінних жінок – внутрішньорольовий, а в андрогінних – міжрольовий [80].

Однією з детермінант внутрішньоособистісних конфліктів є конфліктність особистості. Конфліктність розглядають як «рису вдачі чи особистісну властивість, що припускає частоту ескалації та вступу особистості у конфлікти» [105, с. 395]. Експериментальне дослідження, проведене Є.В. Юрківським, свідчить про складну залежність учительської конфліктності від об'єктивних умов суспільного життя,

стану вітчизняної системи освіти і особливостей спілкування керівництва школи, вчителів, учнів, батьків школярів, а також від індивідуально-психологічних особливостей педагогів [235].

Визначено, що основними психологічними детермінантами поведінки та дій конфліктних учителів у гострих педагогічних ситуаціях є: високі рівні динамізму нервових процесів, емоційної збудливості; виражений егоїзм при зниженій особистій відповідальності; низький рівень толерантності, прихильності та емпатії до інших людей; підвищений рівень рольового суперництва у вчительському колективі; низька професійно-вольова регуляція за високої спонтанної агресивності; підвищений ступінь професійно-емоційного стресу і переживань за особисті невдачі в педагогічній роботі. Найважливішим способом попередження і зниження негативної конфліктності у шкільному навчально-виховному процесі Є.В. Юрківський вважає розвиток діалогічного спілкування та взаємодії вчителів з учнями та їх батьками [235].

Є.В. Юрківський поряд із соціально-психологічними чинниками педагогічної конфліктності виділяє психологічні чинники:

- конфліктогенність професії педагога;
- недостатня впевненість учителів у собі у разі прийняття відповідальних педагогічних рішень та дій;
- емоційне неблагополуччя вчителів, що спонтанно передається учням;
- особистісна дезадаптація багатьох учнів [235].

І.І. Садова визначила, що підвищення конфліктності у педагогічній взаємодії вчителів з учнями початкової школи спричиняють: суперництво, низька вербальна креативність, негативні когнітивні настановлення, недостатня комунікативна компетентність вчителя у поєднанні з екстрапунітивним типом реакцій [181].

Т.С. Яценко з'ясувала особливості психологічного захисту в учителів, що актуалізуються в разі внутрішньоособистісних конфліктів. Захисні механізми розглядаються, з одного боку, як адаптивні (захищають особистість від болю і тривоги), а з іншого – як такі, що грають дезадаптивну роль: викривлюють сприйняття об'єктивної реальності, що спричиняє концентрацію індивіда на власному Я

і одночасно зниження значущості Я іншого; звуження, викривлення і блокування зворотного зв'язку. Відповідні процеси гальмують саморозвиток і самореалізацію особистості [237, с. 50-52].

На основі теоретичного аналізу можемо представити модель виникнення внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя, в якій відображено їх чинники та прояви таких конфліктів у вчителів (рис. 1.1).

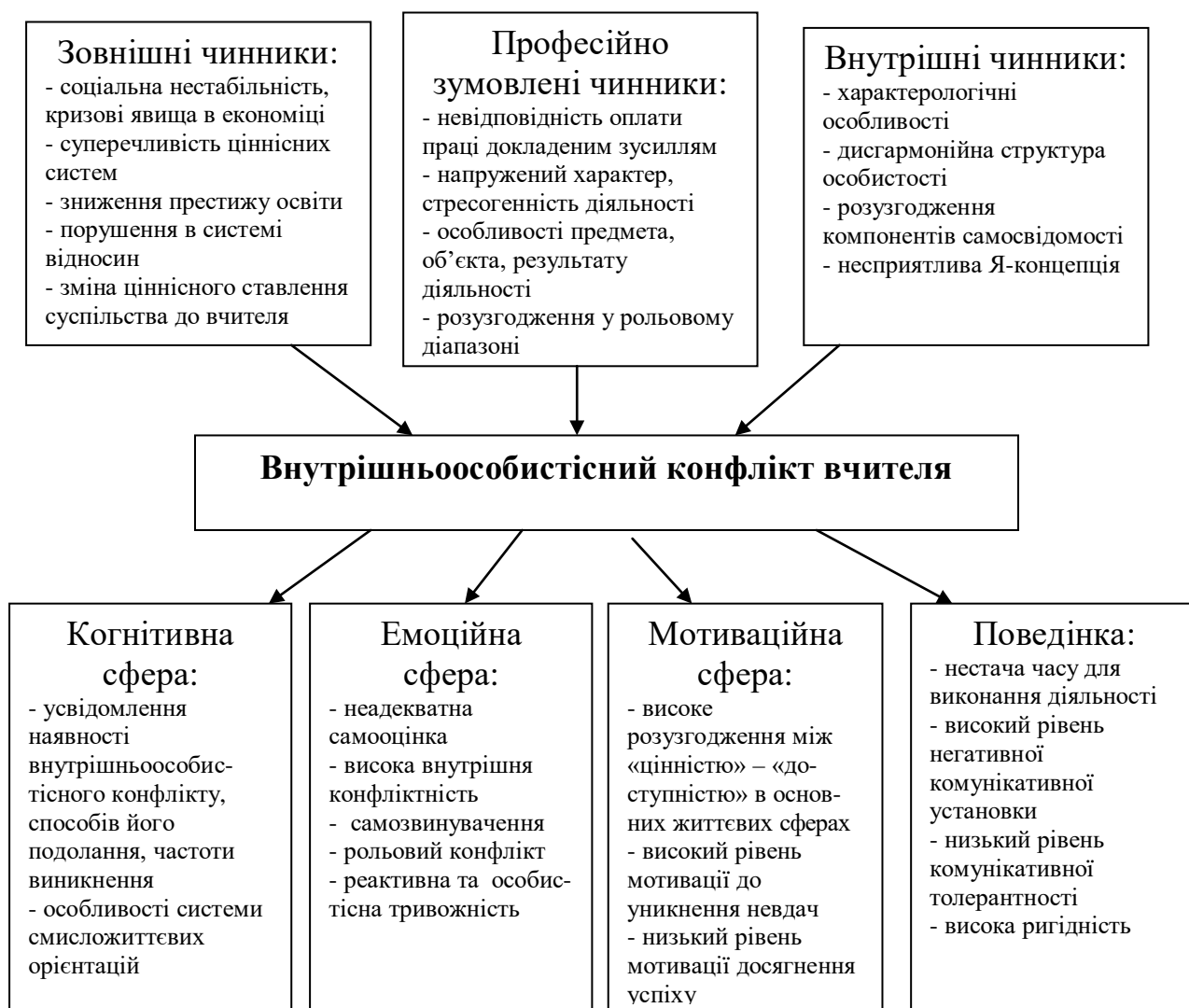


Рис. 1.1. Модель виникнення внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя

На підставі узагальнення представлених даних ми розглядаємо внутрішньоособистісний конфлікт у професійній діяльності вчителя як *системне явище, яке базується на зіткненні різних особистісних утворень у результаті загострення соціально-психологічних та внутрішньоособистісних протиріч учителя, набуло для нього особистісного смислу і виникає в умовах професійної діяльності.*

Як видно з рис. 1.1, внутрішньоособистісні конфлікти у вчителів мають прояви у когнітивній, емоційній, мотиваційній сферах особистості та в їх поведінці і представлені відповідними показниками, відображають суперечливу природу психіки і соціального життя індивіда.

Огляд наукових джерел засвідчив, що найбільшу увагу дослідники звертали на виникнення, попередження і подолання конфліктів у професійній діяльності вчителя. Аналіз праць щодо проблеми внутрішньоособистісного конфлікту вчителів дозволив з'ясувати, що відповідні конфлікти у професійній діяльності вчителя досліджуються побіжно, та виокремити наступні напрями їх досліджень: виявлення проявів таких конфліктів у вчителів, особливостей їх конфліктності, характеристик внутрішньоособистісних конфліктів у зв'язку із проблемами: професійного вигорання, прийняття рішень, рольового конфлікту, дією механізмів психологічного захисту. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя, незважаючи на їх актуальність, є недостатньо вивченими, що вимагає подальшого емпіричного дослідження.

Висновки до розділу 1

1. Зарубіжні психологічні дослідження внутрішньоособистісних конфліктів проводились у межах психоаналітичного, гештальтпсихологічного, когнітивно-психологічного, гуманістичного, екзистенційного напрямів, які намагались виявити особливості виникнення, прояву та подолання таких конфліктів, однак єдине розуміння цього феномену відсутнє. У психоаналізі та психоаналітичних концепціях внутрішній конфлікт розглядається як зумовлений природою психіки, її структурою, взаємозв'язком внутрішнього світу людини і зовнішнього середовища. У теорії групової динаміки означений конфлікт пов'язують із різною валентністю об'єктів, розміщених у психологічному полі людини, необхідністю розрядки напруження через спрямування мотиваційних векторів на об'єкт або засоби досягнення мети/заміну мети. У роботах гештальтпсихологічного напрямку внутрішній конфлікт вивчають як порушення цілісності структури «Я», у зв'язку з неадекватним задоволенням потреб людини. Когнітивний напрям акцентує на активізації у

внутрішньому конфлікті когнітивних структур, виникненні ситуацій невідповідності, розузгодженості, дисонансу. У межах гуманістичного напрямку внутрішньоособистісний конфлікт розглядають як прояв неконгруентної Я-концепції індивіда та його низької здатності інтегрувати власний досвід. Змістове наповнення внутрішньоособистісного конфлікту в межах екзистенційного напрямку охоплює перерозподіл внутрішніх напружень, недостатню насиченість смислом життя людини, суперечливість між цілісністю людини і її підвладністю ілюзіям, комплексам.

2. У вітчизняній психологічній науці дослідження внутрішньоособистісних конфліктів здійснюється у таких напрямках, як структурно-особистісний (з'ясовує особливості прояву згаданих конфліктів у контексті різних особистісних сфер та на рівні цілісної самосвідомості); соціально-психологічний (виявлення характеристик внутрішніх конфліктів у зв'язку з виконанням людиною різних ролей, рольовим розузгодженням, перевантаженням); клінічний (вивчає внутрішньоособистісний конфлікт як основу виникнення невротичних реакцій, приділяє увагу переважно його деструктивним функціям); конструктивний (трактує конфлікт як умову і механізм, що забезпечує створення нового, конструювання психічних новоутворень).

3. Внутрішньоособистісний конфлікт є системним феноменом, представляє суперечливу природу психіки і соціального життя індивіда, аналізується як один із етапів внутрішньоособистісного протиріччя. Такий конфлікт виникає як закономірне явище у процесі розвитку особистості, виконуючи конструктивні і деструктивні функції. За умови його подолання внутрішній конфлікт сприяє інтеграції особистості, стимулює її до змін, розвитку.

4. Аналізуючи конфлікти у професійній діяльності вчителя з позицій їх виникнення, попередження і вирішення, науковці зосереджують увагу на розвитку діалогічної позиції вчителя, його здатності до розуміння учня, конфліктологічної готовності, рефлексивних стратегій подолання конфліктності.

5. Внутрішньоособистісний конфлікт у професійній діяльності вчителя – це системне явище, яке базується на зіткненні різних особистісних утворень в результаті загострення соціально-психологічних та внутрішньоособистісних протиріч учителя, набуло для нього особистісного смислу і виникає в умовах

професійної діяльності. Внутрішньоособистісні конфлікти у професійній діяльності вчителів вивчаються у таких напрямках: виявлення їхніх проявів, особливостей конфліктності педагогів, їхніх характеристик у контексті явищ професійного вигорання, прийняття рішень, рольового конфлікту педагогів, механізмів психологічного захисту. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя, незважаючи на їх актуальність, є недостатньо вивченими, що вимагає подальшого емпіричного дослідження.

Зміст першого розділу відображено у таких публікаціях автора:

1. Власенко І.А. Проблема внутрішньоособистісного конфлікту в контексті психологічних досліджень особистості / І.А. Власенко // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. Л.А. Онufrієвої. – Вип. 21. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – С. 46-56.

2. Власенко І.А. Проблема внутрішньоособистісного конфлікту в психологічній літературі / І.А. Власенко // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Збірник наукових праць звітно-наук. конф. викладачів університету за 2011 рік: 9-10 лютого 2012 р. Част. 1 / Укл. Г.І. Волинка, О.В. Уваркіна, О.П. Симоненко, О.П. Ємельянова. – К. : Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 2012. – С. 67-68.

3. Власенко І.А. Внутрішньоособистісні конфлікти в контексті розвитку особистості вчителя / І.А. Власенко // VI Міжнародна науково-практична конференція «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (7-9 листопада 2014 р.). – К., 2014. – С. 237-239.

4. Власенко І. А. Проблема внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя / І. А. Власенко // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Збірник наук. праць звітно-наук. конф. викладачів університету за 2012 рік, 9-10 лютого 2013 р. / Укл. Г.І. Волинка, О.В. Уваркіна та ін. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – С. 291–292.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У другому розділі дисертаційного дослідження висвітлено організаційно-методичні основи емпіричного дослідження, викладено результати вивчення особливостей внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя, зокрема їх проявів у когнітивній, емоційній, мотиваційній сферах та поведінці педагогів, визначено критерії, показники, рівні розвитку та залежність внутрішньоособистісних конфліктів учителів від стажу педагогічної діяльності.

2.1. Методичні підходи до вивчення психологічних особливостей внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя

Оскільки саме практика слугує основою теоретичних здобутків і критерієм істинності теоретичних знань, для науки, і зокрема психології, важливою є проблема вибору методів, що відповідають специфіці конкретних явищ. При цьому результати пізнання об'єкта під час дослідження значною мірою пов'язані з ефективністю методів, обраних дослідником для реалізації своїх завдань.

При вивченні психологічних особливостей конфлікту можна обрати дві стратегії – методи його експериментального дослідження і методи спостереження та опису природного перебігу конфлікту. При цьому експериментальне вивчення конфлікту можливе як у лабораторних, так і в природних умовах людської взаємодії [41, с.126].

Дослідження внутрішньоособистісних конфліктів характеризується певними особливостями і пов'язане з деякими методичними труднощами. Виникнення внутрішньоособистісного конфлікту не обов'язково супроводжується його усвідомленням, часто конфлікт має неусвідомлюваний характер. Існує відносно

небагато способів визначення внутрішньоособистісних конфліктів [40]. Для дослідження даної проблеми найчастіше вдаються до методу індивідуальної бесіди, а в комплексних дослідженнях використовують пакет методик, що виявляє внутрішньоособистісний конфлікт лише за непрямими показниками [202]. А.Я. Анцупов та А.І. Шипілов вважають, що для вивчення внутрішньоособистісних конфліктів може використовуватися методика Т. Лірі (МЛО), методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича, шкала депресії, методика Г. Келлера, тест К. Томаса, методики М. Люшера, Л. Зонді та інші [8]. Для вивчення психологічних особливостей внутрішньоособистісних конфліктів Д.В. Грешньов використав методику написання твору «Погляд на життя очима щасливої і нещасливої людини», методику діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, тест смисложиттєвих орієнтацій в модифікації Д.О. Леонтьєва та інших, модифікований варіант методики семантичного диференціалу, авторський опитувальник для виявлення внутрішньоособистісного конфлікту, методику для виявлення динаміки стану дискомфорту при внутрішньоособистісному конфлікті [40]. Досліджуючи інтраперсональні конфлікти в діяльності соціальних працівників, А.В. Кунцевська застосовувала метод анкетування, методику Дембо – Рубінштейн, методику дослідження самоствавлення В. Століна та С. Пантилєєва [94].

Емпіричне дослідження психологічних особливостей внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя, спрямоване на перевірку висунутих гіпотез, передбачало поетапне вирішення таких завдань:

1. Емпірично дослідити психологічні особливості сфер прояву внутрішньоособистісних конфліктів учителів.
2. Визначити критерії, показники, рівні розвитку та залежність внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя від стажу педагогічної діяльності.

Дослідницько-експериментальна робота виконувалась на базі загальноосвітніх та спеціалізованих шкіл міст Києва (№139, №148, №152, №158, №202, №212, №218), Звенигородки Черкаської області (№1, №3, №5, школи-інтернату, школи імені Т.Г. Шевченка), загальноосвітньої школи I-III ступенів №1 смт Калинівки

Васильківського району Київської області. Також у дослідженні брали участь педагоги, які проходили курсову перепідготовку при Київському університеті імені Бориса Грінченка. У констатувальному експерименті взяли участь 362 вчителів, віком від 19 до 70 років, із педагогічним стажем від 0,5 до 45 років. В анкетуванні взяли участь 302 педагогів, а в дослідженні за пакетом психодіагностичних методик – 192 вчителів.

Для з'ясування психологічних особливостей внутрішньоособистісних конфліктів вчителів у зв'язку зі стажем педагогічної діяльності ми виділили чотири групи досліджуваних, що відрізнялись за цим показником: до 5 років, 5–15 років, 15–25 років та понад 25 років педагогічного стажу. Ми припускали, що особливості професійної діяльності вчителя на різних етапах накладають відбиток на прояви його внутрішньоособистісних конфліктів.

У вчителів 1-ї групи (до 5 років педагогічного стажу) відбувається адаптація до професії. Цей період позначений прийняттям та інтеграцією у їх поведінку та діяльність норм, правил, обмежень, що стосуються як колективу, так і професії загалом, а також труднощами входження в колектив. Частина вчителів, які починають педагогічну діяльність, через невирішені внутрішні протиріччя і конфлікти полишає професію.

У педагогів 2-ї групи (зі стажем 5-15 років) формується і закріплюється індивідуальний стиль діяльності, що дає їм змогу ефективно долати труднощі. Як свідчать дані Н.С. Глуханюк, будова самосвідомості у вчителів зі стажем більше 10 років характеризується найбільшою цілісністю і структурованістю в кількісному і якісному відношенні [34, с. 127]. Результати бесід із педагогами цієї групи засвідчують, що внутрішні конфлікти нерідко пов'язані із суміщенням різних ролей (професійних, сімейних).

У психологічному просторі вчителів 3-ї групи (зі стажем 15-25 років) розгортається криза середини життя. Актуальними стають питання віднайдення смислу життя, діяльності, підведення підсумків зробленого, здобутого. Це є період виходу на професійне плато, коли «досягнута кваліфікація ще дозволяє успішно справлятися зі звичними обов'язками, але нові, несподівані рішення вже майже не

приходять» [199, с. 86]. У людини виникають страхи, почуття самотності, непотрібності, зростає частота стереотипів професійної діяльності, мислення, поведінки.

Респонденти 4-ї групи (зі стажем понад 25 років) у більшості досягли пенсійного віку, відзначають погіршення стану фізичного здоров'я, що відбивається на їх професійній діяльності і особистому житті. Такі педагоги часто переживають щодо змін соціального статусу в професії, в сім'ї та суспільстві, характеризуються значним підвищенням тривожності [187].

Дослідження проводилось у три етапи (пошуковий, дослідницько-експериментальний, узагальнюючий) упродовж 2011–2015 рр. З метою реалізації означених завдань визначено критерії та показники, що дали змогу дослідити психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів емпірично, а також дібрано методики діагностики.

У зв'язку зі стресонасиченістю і конфліктогенністю педагогічної діяльності вчителі нерідко стикаються зі стресами, фрустраціями, напруженими ситуаціями, конфліктами – як міжособистісними, так і внутрішньоособистісними, що зумовлюють їхню внутрішню напруженість. Педагоги можуть не усвідомлювати наявності, характеру внутрішньоособистісних конфліктів, оскільки дія механізмів психологічного захисту спотворює їхнє сприйняття дійсності, складних ситуацій, відносин [218], [237]. Не усвідомлюючи власного стану психологічного конфлікту, вчитель не має змоги адекватно його долати. Окрім того, у процесі взаємодії з учнями, колегами, батьками учнів вчителі стикаються з різними ціннісно-смысловими системами, приймають або відхиляють досвід інших, включені у процес пошуку смислів – діяльності, взаємодії, власного життя, повинні робити численні вибори. У сучасних умовах індивід поступово втрачає осмисленість життя, нівелює його соціально-історичний контекст [29], [207], окрім того, змінюється ціннісне ставлення суспільства до вчителя і школи, що впливає на когнітивну сферу особистості педагога. Можемо припустити, що внутрішньоособистісні конфлікти у вчителів виявляються насамперед у когнітивній сфері, що забезпечує побудову моделі світу і представлена, зокрема, системою смисложиттєвих орієнтацій вчителя. Тому критеріями внутрішньоособистісних конфліктів у когнітивній сфері вчителя

обрано усвідомленість такого конфлікту та розвинутість смисложиттєвих орієнтацій.

На думку Н.І. Пов'якель, більшість конфліктів і конфліктних ситуацій у педагогічних системах виникають внаслідок незнання педагогами власної особистості, своїх особливостей [151]. Л.М. Мітіна, О.В. Кузьменкова зазначають, що причиною внутрішньоособистісних протиріч педагога є дисонанс між оцінкою вчителем своїх особистісних якостей і способів поведінки, діяльності і спілкування («Я діюче») та очікуваною оцінкою інших («Я відображене»). Учитель, у якого відсутнє у свідомості зустрічне ставлення до себе учня, потенційно готовий орієнтуватись лише на себе і свої егоїстичні цілі, оскільки він внутрішньо ігнорує учня як суб'єкта [127].

Незнання педагогами власної особистості, очевидно, пов'язане з їх неадекватною самооцінкою, коли вчителі не можуть вірно оцінити себе, свої здібності та можливості. К. Роджерс вважає внутрішньоособистісний конфлікт результатом невідповідності нав'язаних і реальних цінностей, реального «Я» та ідеального образу «Я», що сформувався в людини. Внутрішньоособистісний конфлікт виявляється в неконгруентній Я-концепції, яка реалізується у відмінності між феноменальним полем і об'єктивною реальністю [171]. На підставі вищенаведеного можемо зробити висновок про те, що критерієм аналізованого конфлікту в емоційній сфері вчителів є неадекватність самооцінки.

Труднощі у взаємодії з іншими людьми, порушення системи відносин педагога зумовлюють суперечності самосвідомості, що відображаються у його ставленні до себе. У вчителів внутрішнє напруження виявляється через амбівалентне самоставлення, що характеризується, поряд із проявами в них поваги до себе і усвідомленням себе джерелом власної активності і змін, зростанням внутрішніх сумнівів, переживань, незгоди з собою, станів тривоги, схильністю до звинувачення себе у власних недоліках, невдачах, помилках. При цьому в літературі є дані, що напруження, яке виникає через взаємодію з адміністрацією та колегами, вчителі найчастіше виявляють у відносинах із учнями та їх батьками, реалізуючи

механізм внутрішньоособистісного захисного конфлікту [219], тобто порушується комунікативний аспект взаємодії.

Внутрішній дискомфорт у емоційній сфері також виявляється при переживанні особистістю рольового конфлікту. Вищенаведені положення психологів про рольове перевантаження та рольовий дисбаланс учителя [80], [91], поліфункціональність його діяльності, значний обсяг роботи [141], [169], [191] свідчать про високу ймовірність розузгодження в його рольовому діапазоні та можливі труднощі при досягненні цілей самореалізації. Неможливість досягнення таких цілей Д.В. Грешньов розглядає як фактор розвитку внутрішньоособистісного конфлікту [40]. Вважаємо, що рольовий конфлікт вчителя є проявом внутрішньоособистісного конфлікту, оскільки у такому разі вчитель стикається із труднощами вибору між зовнішньою і внутрішньою системою цінностей, втрачається його цілісність, інтегрованість. Як зазначає К.О. Абульханова-Славська, цілісність особистості досягається лише при цілісному способі її життя, що є неможливим при внутрішній роздвоєності, при цьому цілісність життя виключає його обмеження одним планом та роздвоєння на життя показне, зовнішнє, і справжнє, внутрішнє [2].

В емоційній сфері проявом внутрішньоособистісного конфлікту є високий рівень особистісної та реактивної тривожності. Як зазначає І.В. Сергеева, тривожність зростає у вчителів у зв'язку зі збільшенням стажу професійної діяльності [187]. К. Хорні трактує тривожність і як причину, і як прояв внутрішніх конфліктів [215]. О.О. Прохоров підкреслює, що через часте переживання певних емоційних станів вони стають домінуючими для особистості [155]. Ймовірно, стресонасиченість діяльності вчителя, його недостатня здатність усвідомлювати і регулювати власні емоційні стани викликають посилення тривожності педагогів і є однією з причин виникнення внутрішньоособистісних конфліктів.

Отже, критеріями внутрішньоособистісних конфліктів у емоційній сфері вчителя визначено адекватність самооцінки та амбівалентність самоствавлення, а показниками – рівень самооцінки, виражену внутрішньою конфліктність та високий рівень самозвинувачення, рольовий конфлікт, реактивну та особистісну тривожність.

Критеріями внутрішньоособистісних конфліктів у мотиваційній сфері вчителя ми визначили боротьбу мотивів та можливість здійснювати вибір. Боротьба мотивів полягає у одночасній активізації різноспрямованих тенденцій у мотиваційній сфері та презентована, зокрема, розузгодженістю мотиваційно-особистісної сфери педагогів. Остання виявляється як їхня нездатність досягнути значущих цілей, цінностей.

На підставі положень теорії групової динаміки вважаємо, що внутрішньоособистісний конфлікт учителя виявляється як зіткнення суперечливих мотиваційних утворень – мотивації до успіху та мотивації до уникнення невдач, такий стан зумовлює у педагогів невпевненість у своїх діях, труднощі здійснення вибору. Мотивацію до успіху та мотивацію до уникнення невдач розглядаємо як показники аналізованого конфлікту в мотиваційній сфері. Відповідні тенденції втілюються, з одного боку, у прагненні вчителя зберегти звичний стан, власний авторитет, статус, у небажанні виходити за межі власної зони комфорту, а з іншого – у його потребі зростати, бути відкритим новому, апробувати нові способи поведінки, діяльності, взаємодії. Згідно з домінуючою тенденцією, професійний розвиток учителя може здійснюватися в контексті адаптації до наявних умов або в напрямку особистісно-професійного зростання.

Відповідно до положень про стереотипність діяльності та поведінки як прояв внутрішньоособистісного конфлікту [39], про порушення системи ставлень людини як основи виникнення такого конфлікту [132], про переходи міжособистісних конфліктів у внутрішньоособистісні [212] було виділено критерії означеного конфлікту у поведінці вчителя: міра ригідності і толерантність у взаємодіях. Нами виокремлено такі показники внутрішнього конфлікту на рівні поведінки: нестача часу, що вказує на недостатню гнучкість у його розподілі, невідповідність розподілу часу спрямованості людини; негативна комунікативна установка та знижена комунікативна толерантність, що свідчать про труднощі у взаємодії вчителя з оточуючими людьми, пов'язані з його недостатньою комунікативною компетентністю; ригідність як нездатність змінити способи поведінки та діяльності тощо.

Сфери прояву, критерії та показники внутрішньоособистісних конфліктів учителів представлено в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Сфери прояву, критерії та показники внутрішньоособистісних конфліктів
учителів**

Сфера про-яву	Критерій виділення конфлікту	Показники	Методика діагностики
Когнітивна	Усвідомленість конфлікту та розвинутість смисложиттєвих орієнтацій	Усвідомлення наявності внутрішньоособистісного конфлікту, способів його подолання; частоти виникнення таких конфліктів; невизначеність життєвих цілей; знижена емоційна насиченість життя; низька результативність життя; низький локус контролю-Я; низький локус контролю-життя; знижена здатність осмислювати життя	Анкета «Усвідомлення вчителями особливостей внутрішньоособистісних конфліктів» (розроблена нами); тест смисложиттєвих орієнтацій (Д.О. Леонтьєв) [102]
Емоційна	Адекватність самооцінки та амбівалентне самоставлення	Неадекватна самооцінка (завищена або занижена); виражена внутрішня конфліктність; високий рівень самозвинувачення; високий рівень рольового конфлікту; високий рівень реактивної та особистісної тривожності	Методика дослідження самооцінки (С.А. Будассі) [51]; багатовимірний опитувальник дослідження самоставлення (С.Р. Пантїлєєв) [195]; методика «Діагностика рольового конфлікту в діяльності керівника» (С.І. Єріна [53], модиф. нами); шкала самооцінки ситуативної та особистісної тривожності (Ч. Спілбергер–Ю. Ханін) [154]

Продовж. табл. 2.1

Мотиваційна	Боротьба мотивів, можливість здійснювати вибір	Високе розузгодження між «цінністю» – «доступністю» в основних життєвих сферах; високий рівень мотивації до уникнення невдач; низький рівень мотивації досягнення успіху	Методика «Рівень співвідношення цінності і доступності в різних життєвих сферах» (О.Б. Фанталова) [202]; методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач (Т. Елерс) [154]; методика діагностики особистості на мотивацію до досягнення успіху (Т. Елерс) [154]
Поведінка	Ступінь ригідності та толерантність у взаємодіях	Нестача часу для виконання діяльності у значущих для суб'єкта сферах; високий рівень негативної комунікативної установки; низький рівень комунікативної толерантності; високий рівень ригідності	"Метод фактичного і бажаного розподілу часу" (С.Я. Рубінштейн [175], модиф. нами); методика діагностики негативної комунікативної установки (В.В. Бойко) [154]; методика вимірювання особистісної гнучкості – ригідності [154]

Як зазначалось у першому розділі, наше дослідження базується на структурно-особистісному підході, що передбачає вивчення внутрішньоособистісного конфлікту як феномену цілісної самосвідомості вчителя, представленого проявами в когнітивній, емоційній, мотиваційній сферах та в поведінці вчителя.

Згідно з даними табл. 2.1, для визначення змісту внутрішньоособистісного конфлікту в когнітивній сфері було використано розроблену нами анкету «Усвідомлення вчителями особливостей внутрішньоособистісних конфліктів» та тест смисложиттєвих орієнтацій (Д.О. Леонтьєв). Метою анкетування було отримати первинні дані щодо усвідомлення внутрішньоособистісних протиріч та конфліктів у вчителів. Анкета складається з 12 запитань – як відкритих, так і з варіантами відповідей (див. Додаток А), що дають змогу з'ясувати особливості усвідомлення вчителями: відчуття напруженості (його вважаємо емпіричним показником

досліджуваних конфліктів), наявності внутрішньоособистісних конфліктів, їх часових характеристик та способів подолання.

Тест «Смисложиттєві орієнтації», розроблений Д.О. Леонтьєвим, являє собою адаптовану версію тесту «Мета в житті» Дж. Крамбо і Л. Махоліка. Методика розроблена на основі теорії прагнення до смислу і логотерапії В. Франкла та спрямована на емпіричну валідацію уявлень даної теорії. Суть цих уявлень полягає в тому, що невдача в пошуку людиною смислу свого життя (екзистенційна фрустрація) є причиною особливого класу душевних захворювань.

«Мету в житті», яку діагностує представлена методика, автори визначають як переживання індивідом онтологічної значущості життя [102]. Тест смисложиттєвих орієнтацій включає, поряд із загальним показником осмисленості життя, п'ять субшкал. Вони відображають три конкретні смисложиттєві орієнтації (цілі в житті, насиченість життя, задоволення від самореалізації) та два аспекти локусу контролю (локус контролю-Я та локус контролю-життя). У тесті смисложиттєвих орієнтацій життя вважається осмисленим у разі наявності цілей та задоволення, яке індивід отримує при їх досягненні, а також коли він може ставити перед собою цілі, вибирати адекватні завдання та досягати значущих результатів.

З метою з'ясування змістового наповнення внутрішньоособистісних конфліктів у емоційній сфері вчителів було використано ряд методик (див. табл. 2.1). Для проведення методики дослідження самооцінки С.А. Будассі ми пропонували досліджуваним бланк із переліком 20 якостей та характеристик вчителя. Згідно з інструкцією, обстежуваним необхідно було прорангувати ці якості за ступенем їх значущості для ідеального вчителя. Далі обстежувані рангували, наскільки ці якості виражені у них самих. Визначалась різниця рангів (d). Обчислювався ранговий коефіцієнт кореляції Спірмена за формулою:

$$r = 1 - 6\sum d^2 / (n^3 - n), \text{ де}$$

$\sum d^2$ – сума квадратів різниці рангів,

n – кількість розглянутих якостей (в даному разі n=20).

Коефіцієнт рангової кореляції в межах від 0 до 0,3 свідчить про занижений рівень самооцінки, від 0,31 до 0,80 – про адекватний рівень самооцінки, вище 0,8 – про неадекватно завищену самооцінку особистості.

Для виявлення особливостей внутрішньоособистісних конфліктів у емоційній сфері вчителя також було використано багатовимірний опитувальник дослідження самоствавлення, створений С.Р. Панталеєвим та В.В. Століним у 1989 р. [195]. В основу методики покладено положення про те, що особливості внутрішньої динаміки самосвідомості регулюють усі аспекти поведінки людини, відіграють важливу роль у встановленні міжособистісних стосунків, у постановці та досягненні цілей, у способах формування і вирішення кризових ситуацій (до яких відносимо і внутрішньоособистісні конфлікти).

Автори методики виділяють три незалежних і добре проінтерпретованих чинники. До першого чинника – «самоповага» – автори віднесли шкали «відкритість», «самовпевненість», «самокерівництво», «дзеркальне Я», що виражають оцінку власного Я особистості відносно соціально-нормативних критеріїв моральності, успіху, волі, соціального схвалення, цілеспрямованості.

До другого чинника «аутосимпатія» автори віднесли шкали «самоцінність», «самоприйняття», «самоприв'язаність», що відображають емоційне ставлення суб'єкта до свого Я. Третій чинник – «внутрішня нестійкість» – склали шкали «внутрішня конфліктність» і «самозвинувачення». Цей чинник пов'язаний із негативним самоствавленням.

Опитувальник дослідження самоствавлення містить 110 тверджень, розподілених відповідно по 9 шкалах: 1 – «внутрішня чесність» (відкритість); 2 – самовпевненість; 3 – самокерівництво; 4 – дзеркальне Я; 5 – самоцінність; 6 – самоприйняття; 7 – самоприв'язаність; 8 – внутрішня конфліктність; 9 – самозвинувачення [195]. Опитувані повинні висловити згоду чи незгоду з наведеними твердженнями. Отримані бали переводились у стени. Загальна закономірність при інтерпретації методики полягає в тому, що чим більша кількість стенив, тим більш вираженими є внутрішня нестійкість, самоповага та аутосимпатія.

Результати оцінюються за критеріями: високі значення (8-10 стенів), середні значення (4-7 стенів) та низькі значення (1-3 стени).

Для визначення наступного показника внутрішньоособистісних конфліктів у емоційній сфері вчителів – рівня тривожності – нами використано методику «Шкала самооцінки» (тест Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна), яка дає змогу виявити реактивну тривожність (рівень тривожності в даний момент) і особистісну тривожність (стійку характеристику людини). Шкала самооцінки складається з двох частин, що окремо оцінюють реактивну (РТ, висловлювання №1-20) та особистісну (ОТ, висловлювання № 21-40) тривожність. Завдання методики включають оцінку обстежуваним 40 суджень щодо того, як він відчуває себе у певних ситуаціях. Вважається, що вчителі, які набрали до 34 балів, мають низький рівень тривожності, від 35 до 44 – середній рівень, 45 і більше балів – високий рівень тривожності.

Щоб з'ясувати специфіку прояву наступного показника внутрішньоособистісних конфліктів у емоційній сфері педагогів – рольового конфлікту, ми модифікували відповідно до завдань нашого дослідження (враховуючи представлену вибірку) шкалу С.І. Єріної [53] для діагностики рівня вираженості рольового конфлікту в діяльності керівника (див. Додаток Б1).

Модифікована шкала для діагностики рівня вираженості рольового конфлікту призначена для диференціювання вчителів, які сприймають свою позицію в умовах перехресного тиску як конфліктну і неконфліктну, тобто дає змогу діагностувати наявність внутрішнього рольового конфлікту за ступенем його вираженості при виконанні означеної соціальної ролі. Методика включає 39 тверджень щодо потенційних ситуацій у професійній діяльності вчителя. Обстежуваним необхідно відзначити, наскільки кожне із тверджень викликає у них негативне ставлення, емоційну напруженість та конфліктні переживання. Після підрахунку балів робиться висновок про наявність у вчителя рольового конфлікту і ступінь його вираженості [53].

Внутрішньоособистісні конфлікти представлені, окрім вищезгаданих, показниками у мотиваційній сфері: високим розузгодженням між «цінністю» – «доступністю» в основних життєвих сферах, високим рівнем мотивації до

уникнення невдач, низьким рівнем мотивації досягнення успіху, які визначались за вказаними в табл. 2.1 методиками.

Методика «Рівень співвідношення «цінності» й «доступності» в різних життєвих сферах» О.Б. Фанталової [202] базується на припущенні автора про те, що суттєвою детермінантою мотиваційної сфери особистості є змінюване в процесі діяльності і під впливом життєвих обставин співвідношення між двома площинами «свідомості». А саме: між площиною, що включає усвідомлення провідних життєвих цінностей, особистісних смислів, віддалених життєвих цілей, і площиною всього безпосередньо доступного, пов'язаного із втіленням конкретних, легко досяжних цілей.

Основною психометричною характеристикою методики є показник «цінність – доступність» («Ц–Д»), що відображає ступінь розузгодження, дезінтеграції в мотиваційно-особистісній сфері. Така дезінтеграція свідчить про ступінь незадоволення поточною життєвою ситуацією, внутрішню конфліктність, а також, з іншого боку – про рівень самореалізації, внутрішньої ідентичності, інтегрованості. Згідно з уявленнями О.Б. Фанталової, інтегральний показник методики – індекс розходження «Ц – Д» – виступає індикатором блокади ціннісно-сміслових утворень, а також індикатором внутрішніх конфліктів у мотиваційно-особистісній сфері [202, с. 7-8]. Величина зазначеного індексу вказує на ступінь розходження між тим, що є, і тим, що, на думку обстежуваного, повинно бути, між тим, чого суб'єкт хоче і що має, а також між тим, чого він хоче і що може.

Стосовно конкретної життєвої сфери показник розходження між цінним і безпосередньо доступним (Ц і Д) має двовимірну характеристику. Максимальне розходження між Ц і Д у випадку, коли «цінне» перевищує «доступне» (різниця між ними більше/дорівнює 4), свідчить про стійкий, глибокий, до нинішнього часу незворотний внутрішній конфлікт. Співвідношення, коли «доступне» перевищує «цінне» (різниця між ними більше/дорівнює 4), навпаки, означає стан «внутрішнього вакууму», внутрішньої спустошеності, зниження спонукань.

Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса призначена для виявлення виділеної Х. Хекхаузенем мотиваційної

спрямованості на уникнення невдач [154, с. 630-631]. Стимульний матеріал являє собою список слів із 30 рядків (90 слів). У кожному рядку досліджуваному необхідно вибрати лише одне з трьох слів, яке найточніше його характеризує. Ступінь вираженості мотивації до уникнення невдач оцінюється за кількістю балів, що співпадають з ключем. Результат від 2 до 10 балів оцінюється як низька мотивація до уникнення невдач, захисту; від 11 до 16 балів – як середній рівень; від 17 до 20 балів – високий рівень; понад 20 балів – надто високий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту. Вважається, що з рівнем мотивації до уникнення невдач пов'язана установка на захисну поведінку.

Окрім того, нами використано методику діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса [154]. Досліджуваним необхідно відповісти на запитання. За кожен варіант відповіді нараховується 1 бал, коли відповідь співпадає з ключем. Результат від 1 до 10 балів трактується як низька мотивація до успіху; від 11 до 16 балів – середній рівень мотивації; від 17 до 20 балів – помірно високий рівень мотивації; понад 21 бал – надто високий рівень мотивації до успіху.

Для визначення змісту показників аналізованого конфлікту, що виявляються у поведінці педагогів, використано «Метод фактичного і бажаного розподілу часу» С.Я. Рубінштейн (модифікований нами варіант) [175]; методику діагностики негативної комунікативної установки В.В. Бойка [154]; методику вимірювання особистісної гнучкості-ригідності [154]. «Метод фактичного і бажаного розподілу часу» вперше було викладено у статті С.Я. Рубінштейн «Використання часу (фактичне і бажане) як показник спрямованості особистості» (1976). В основі методики – ідеї французького філософа Л. Сева про часову структуру як базис особистості: розглядати базис особистості як структуру діяльності – означає з необхідністю розглядати її як структуру, субстанцією якої є час, а отже, як часову структуру [175].

Для нашого дослідження важливими є ідеї Л. Сева про конфлікт реального і бажаного використання часу. «Еталоном правильного використання часу» виступає бажане використання часу, що відображає структуру цінностей особистості. У деталях розподілу фактичного і бажаного використання часу відображається

ставлення респондентів до власного життя – наприклад, незадоволеність одним видом діяльності, схильність до певної діяльності. Методика дає змогу виявити осіб, невдоволених своєю професією [175].

В оригінальному варіанті методики список справ включає 17 сфер (сон, їжа, транспорт тощо), кожне заняття входить до певної групи діяльності. У ході дослідження особливостей внутрішньоособистісних протиріч студентів Л.Б. Кузнєцова модифікувала згадану методику, розширивши кількість сфер відповідно до особливостей життєдіяльності студентів [89]. Нами здійснено модифікацію цього варіанту методики розподілу часу, згідно із завданнями нашого дослідження. Ми орієнтувались на те, щоб забезпечити узгодженість, взаємодоповнюваність методів дослідження; на відповідність виділених сфер діяльності заняттям сучасного вчителя. В результаті було виділено 28 занять, кожне з яких включене до одного з 8 видів діяльності. Перелік діяльностей охоплює такі види: професійна, побутова, саморозвиток, самообслуговування, збереження здоров'я, осягнення краси природи і мистецтва, суспільна діяльність (див. Додаток Б2).

Обстежуваному на бланку пропонували список справ і просили вказати, скільки приблизно часу він витрачає на їх виконання упродовж 10 днів (240 годин) (див. Додаток Б2). Також респондент відзначав, скільки часу він витрачав би на ці самі справи, якби міг розпоряджатися часом на власний розсуд. Після проведення опитування співставлявся фактичний і бажаний розподіл часу.

Кожному заняттю відповідають два показники – реальна і бажана кількість годин, що витрачається на його виконання. Перший показник відображає суб'єктивне уявлення досліджуваного про використання часу, про ставлення до певних занять. Показник бажаного часу виявляє деякий ідеальний еталон найбільш вірного, на думку обстежуваного, використання часу, за якого максимум часу відводився б на найбільш значущі для нього заняття. Аналізуються значення кожної пари чисел. Вираховується відношення бажаного часу до реального (k) для кожної пари окремо (див. Додаток Б2):

$$k = \text{бажаний час} / \text{реальний час}.$$

Обчислюється середній коефіцієнт по кожній діяльності та порівнюються коефіцієнти значущості за кожною діяльністю, виявляється ієрархія найбільш значущих для досліджуваного видів діяльності.

Для виявлення негативної комунікативної установки досліджуваних стосовно інших людей використано методику діагностики комунікативної установки В.В. Бойка [154]. Опитувані мали дати стверджувальну чи заперечну відповідь по запропонованих 25 судженнях. Набрана кількість балів порівнюється з максимальною та робиться висновок про показники негативної комунікативної установки у обстежуваних. Показник негативної комунікативної установки вираховується як сумарний бал; чим вищий цей показник, тим більш виражена негативна комунікативна установка. Методика діагностики комунікативної установки В.В. Бойка також спрямована на виявлення загальної комунікативної толерантності. Остання розглядається як терпимість особистості щодо інших людей та відображає тенденції ставлення індивіда до людей в цілому, обумовлені життєвим досвідом, установками, особливостями характеру, станом її психічного здоров'я. Опитуваним пропонується оцінити у балах (від 0 до 3), наскільки вірними для них є наведені судження. Після підрахунку суми балів робиться висновок про рівень загальної комунікативної толерантності. Причому чим вища кількість балів, тим нижчим є рівень загальної комунікативної толерантності.

Також під час дослідження ми звернули увагу на таку рису, як особистісна гнучкість – ригідність. Ми розглядаємо особистісну ригідність як стійку якість особистості, яка полягає у нездатності індивіда змінити власну поведінку в процесі орієнтації на актуальну ситуацію взаємодії, що є одним із проявів внутрішньоособистісних конфліктів. Для діагностики особистісної гнучкості – ригідності ми використали опитувальник, наведений Д.Я. Райгородським [154]. Він містить 50 запитань. За відповіді, що співпали з «ключем», нараховувались бали. Їх кількість визначала рівень особистісної гнучкості – ригідності. Досліджуваних, які набрали 0-13 балів, ми віднесли до гнучких, мобільних. Тих, хто набрав 28-40 балів, віднесено до ригідних, схильних до стереотипів і установок. Ті вчителі, котрі набрали 14-28 балів, виявляють риси ригідності або гнучкості залежно від ситуації.

Аналіз отриманих даних ми проводили з використанням методів узагальнення, систематизації та методів математичної статистики (ϕ – кутового перетворення Фішера, критерію Стьюдента, кореляційного аналізу за Спірменом), що дало змогу скласти цілісну картину досліджуваного явища. Критерій ϕ – кутове перетворення Фішера – оцінює достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, у яких зареєстрований ефект, що цікавить дослідника. Він призначений для співставлення двох вибірок за частотою ефекту. Суть кутового перетворення Фішера полягає у переведенні відсоткових часток у величини центального кута, що вимірюється в радіанах. Більшій відсотковій частці відповідає більший кут ϕ , а меншій – менший, але співвідношення тут не лінійне:

$$\phi = 2 \arcsin(\sqrt{P}),$$

де P – відсоткова частка, виражена в частках одиниці [189, с. 158-159].

Критерій Стьюдента призначений для оцінки відмінностей величин середніх значень двох вибірок, розподілених за нормальним законом. Ми використовували його для співставлення непов'язаних вибірок, що відрізнялись за величиною. Кореляційний аналіз за К. Спірменом використано нами для визначення ступеня тісноти і спрямованості зв'язку між двома ознаками, що являють собою ранги порівнюваних величин. Для статистичного аналізу емпіричних даних і наочного представлення результатів використано комп'ютерні програми Microsoft Excel та SPSS Statistica-20.

2.2. Особливості проявів внутрішньоособистісних конфліктів учителя

2.2.1. Специфіка прояву внутрішньоособистісних конфліктів у когнітивній сфері вчителя

Наступним кроком констатувального експерименту було вивчення особливостей внутрішньоособистісних конфліктів у когнітивній сфері вчителя. З цією метою проводилось анкетування педагогів. Перше запитання анкети склав блок соціально-демографічних даних. Цей блок включав запитання про вік, стаж педагогічної діяльності, стать респондента, предмет, який він викладає. За

педагогічним стажем вчителі розподілились так: до 5 років – 34 опитаних, від 5 до 15 років – 70 опитаних, від 15 до 25 років стажу – 82 вчителів, понад 25 років стажу – 116 вчителів.

Наступне запитання – «Наскільки оплата праці вчителя відповідає особливостям педагогічної діяльності?». На нашу думку, суб'єктивне відчуття адекватності оплати педагогічної праці є значущим показником внутрішньоособистісного конфлікту у професійній діяльності вчителя. Виявлено, що більшість респондентів (182 вчителів – 60,3%) вважають, що оплата праці вчителя не адекватна особливостям педагогічної діяльності, є заниженою. Менше ніж третина – 89 (29,5%) обстежуваних – вважають оплату праці такою, що частково відповідає особливостям педагогічної діяльності. Не відповів на запитання 31 респондент (10,2%).

Наступне запитання: «Чи задоволені Ви своєю педагогічною діяльністю? Що приносить Вам найбільше задоволення?» Понад 80 відсотків – 248 досліджуваних (82,1%) – відповіли на першу частину запитання ствердно. Майже половина – 132 (43,7%) досліджуваних – відповіли, що найбільше задоволення отримують від процесу праці, а 88 респондентів (29,1%) – від результату педагогічної діяльності (добре навчені та виховані учні, успіхи учнів у олімпіадах, конкурсах, нагороди МАН тощо). На самореалізацію в професії вказали 76 обстежуваних (25,2%). Не дали відповіді 54 вчителі (17,9%).

Під час розробки анкети ми виходили з припущення про те, що вчитель у педагогічній діяльності закономірно стикається із складними ситуаціями, які відображають протиріччя педагогічного процесу і суспільного життя загалом. У таких ситуаціях у вчителів можуть виникати внутрішні переживання, конфлікти та активізується потреба подолати, «прожити» відповідні ситуації. Тому четверте запитання було сформульоване так: «У діяльності вчителів час від часу виникають складні, напружені ситуації. Чи бувають складні, напружені ситуації у Вашій професійній діяльності? З чим вони пов'язані?» На це запитання 241 респондент (79,8%) відповів ствердно. Вони пов'язують виникнення напружених ситуацій:

- 1) із характером їхньої взаємодії з учнями та із особливостями учнів (54,6%):

а) специфікою інтелектуального рівня та поведінки школярів (27,8% – 84 вчителів) – для прикладу: «Напружені ситуації пов'язані з поведінкою деяких учнів, оскільки ті учні, які не хочуть працювати, заважають іншим» (вчитель географії, стаж 9 років); «Такі ситуації пов'язані з низьким інтелектуальним рівнем, лінню і поганою поведінкою учнів» (вчитель фізичного виховання, стаж 6 років);

б) особливостями особистісно-мотиваційної сфери учнів (14,9% – 45 вчителів), наприклад, «У дітей немає бажання вчитися. Не бачиш результативності» (вчитель інформатики, стаж 12 років), «Діти хочуть мати гарні оцінки, але не завжди працювати на результат» (вчитель географії, стаж 19 років),

в) особливостями морально-етичної сфери школярів (11,9% – 36 вчителів), наприклад, «Такі ситуації пов'язані з невихованістю і хамством деяких учнів, що часто йде від недостатньої уваги до них з боку батьків» (вчитель української мови та літератури, стаж 13 років);

2) із недостатністю ресурсів для діяльності (26,5%): матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу (23,2% – 70 вчителів) («У закладі недостатньо сучасних засобів навчання» (вчитель історії, стаж 3 роки), «Ситуації пов'язані з недосконалою матеріально-технічною базою» (вчитель біології, стаж 19 років); нестачею особистісних ресурсів (3,3% – 10 вчителів): «Напружені ситуації пов'язані із недостатнім педагогічним досвідом... Звичайно, є хвилювання» (вчитель англійської мови, стаж 1 рік);

3) зі специфікою взаємодії вчителя з батьками учнів (19,2% – 58 вчителів) (приклади відповідей: «Бувають. Коли бракує підтримки окремих батьків у процесі виховання дітей» (вчитель англійської мови, стаж 15 років), «Ситуації пов'язані з тим, що батьки не завжди розуміють свої обов'язки у вихованні власних дітей, часом не виконують їх» (вчитель математики, стаж 19 років), «Бувають. У першу чергу, пов'язані із вчинками батьків, які, не знаючи специфіки педагогічної діяльності, намагаються вносити свої корективи» (вчитель хімії та біології, стаж 17 років);

4) перевантаженістю вчителя (13,2% – 40 педагогів), наприклад, висловлювання: «Коли сильна втома (в кінці семестру) і вже немає сил дивувати дітей і навіть

слухати» (вчитель фізики, астрономії, стаж 18 років), «З нервовим навантаженням і складними педагогічними задачами» (вчитель іноземної мови, стаж 3 роки).

Отже, найчастіше опитувані вказували на труднощі взаємодії з учнями як джерело виникнення напружених ситуацій. Оскільки деякі вчителі обирали два і більше варіанти відповідей, їх сумарна кількість перевищує 100%. Лише 16,9% респондентів (51 обстежуваний) відзначили відсутність напружених ситуацій у професійній діяльності. Така відповідь може вказувати на те, що: 1) вчителі здатні конструктивно долати напружені ситуації, передбачати їх виникнення, використовувати арсенал засобів педагогічного впливу («Ні, не виникають, оскільки намагаюсь їх сприймати без напруження»); 2) у досліджуваних активізуються механізми психологічного захисту, через небажання бути визнаним недостатньо кваліфікованим педагогом. Менше 5% респондентів (10 вчителів) не відповіли. Можливо, це пов'язано із прагненням відповідати усталеному Я-образу цих учителів, небажанням відкривати свої труднощі.

Відповіді на запитання «Що допомагає Вам долати напружені ситуації в роботі?» згруповано в блоки:

- соціальна підтримка (взаємодопомога, спілкування з колегами, адміністрацією, сім'єю, друзями, батьками учнів) – 57,9% – 175 опитаних;
- переключення уваги (на хобі, спорт, іншу діяльність) – 43% – 130 вчителів;
- власні ресурси (власний досвід, знання, особистісні характеристики) – 31,8% – 96 опитаних;
- розв'язання проблеми, опанування ситуації – 12,3% – 37 вчителів;
- не відповіли – 27,2% – 82 опитаних.

Загальна кількість відповідей на запитання перевищує 100%, оскільки частина досліджуваних вказувала на поєднання кількох способів подолання напружених ситуацій. Із представлених даних видно, що способи подолання педагогами напружених ситуацій характеризуються значною варіативністю. Очевидно, такі способи є ефективними при зниженні внутрішнього дискомфорту, і їх доцільно використовувати у подоланні внутрішньоособистісних конфліктів. Звернемо увагу на найбільший відсоток відповідей, що стосуються зовнішньої підтримки вчителя.

Це може вказувати на недостатність внутрішніх ресурсів для подолання напружених ситуацій і внутрішньоособистісних конфліктів.

Наступним у анкеті було запитання «Іноді у людини виникає внутрішня «боротьба», коли вона не може зробити вибір однієї з альтернатив. Чи виникають такі стани внутрішньої «боротьби з самим собою» у Вашій діяльності?» Запитання спрямоване на те, щоб з'ясувати ступінь усвідомлення педагогами внутрішньоособистісних конфліктів, які виявляються зокрема через сильні внутрішні переживання, що дезорганізують діяльність та поведінку особистості. Наявність станів «внутрішньої боротьби» засвідчили 138 опитаних (45,7%). Заперечну відповідь на запитання дали 164 (54,3%) опитаних. Такі результати можуть свідчити: 1) про неусвідомлений характер внутрішньоособистісних конфліктів у частини вчителів через дію механізмів психологічного захисту; 2) про недостатньо розвинуті навички педагогів аналізувати труднощі у власній роботі. У частини вчителів заперечна відповідь може свідчити про здатність конструктивно долати внутрішньоособистісні протиріччя і конфлікти у професійній діяльності.

Опитаним, котрі визнали у себе наявність стану «внутрішньої боротьби», було адресоване запитання «В якому аспекті (аспектах) педагогічної праці Ви відчуваєте найбільші ускладнення, стан внутрішньої «боротьби»?» Найбільші труднощі, стани внутрішньої боротьби респонденти відчувають у взаємодії з іншими учасниками навчально-виховного процесу – учнями (19,2% – 58 вчителів), їх батьками (7,6% – 23 опитаних), колегами (3,3% – 10 вчителів), в організаційно-методичному аспекті діяльності (вибір методів та форм роботи, організація діяльності, прийняття психологічних та педагогічних рішень) (7% – 21 респондент), у питаннях мотивації діяльності (5,3% – 16 вчителів). Не відповіли на запитання 3,3% (10 опитаних).

Представлені дані про аспекти внутрішньоособистісних протиріч можуть свідчити про високу цінність для педагогів подолання означених труднощів, відчуття відповідальності за процес та результат праці, прагнення підвищувати власну професійну компетентність. Диференціація аспектів діяльності, в яких виникають стани внутрішньої боротьби, свідчить про схильність вчителів до аналізу труднощів у педагогічній діяльності.

Якісний аналіз результатів дає змогу стверджувати, що вчителі, які визнають наявність у себе внутрішньоособистісних протиріч і конфліктів, дають на запитання анкети переважно більш розгорнуті, індивідуалізовані відповіді, порівняно з рештою опитаних. Відповідно перших та других респондентів умовно позначено як група А та група В. Відповіді вчителів групи А охоплюють ширший спектр проблем педагогічного процесу, порівняно з відповідями інших педагогів.

Проілюструємо це твердження. Нижче представлено відповіді вчителів на запитання *«Чи задоволені Ви своєю педагогічною діяльністю? Що приносить Вам найбільше задоволення?»* – Група А: «Не завжди. Задоволення приносить плідна праця учнів на уроці, намагання дізнатися більше нового» (вчитель географії, стаж 9 років). «Не задоволена. Немає віддачі, падає інтелект учнів, культура поведінки...» (вчитель світової літератури, стаж – 33 роки). «Так. Найбільше задоволення – бачити своїх вихованців Людми» (вчитель української мови та літератури, стаж – 35 років). Група Б: «Задоволена» (вчитель біології, стаж 19 років), «Так. Спілкування з учнями» (вчитель біології, стаж 19 років), «Бувають» (вчитель початкових класів, стаж 8 років).

«Що допомагає Вам долати напружені ситуації в роботі?» – Група А: «Діти, які надихають на творчість, для яких хочеться робити більше і краще» (вчитель географії, педагогічний стаж – 9 років). «Віра в те, що з кожною людиною можна знайти спільну мову і порозумітися (але це не завжди виходить)» (вчитель початкових класів, стаж – 24 роки). Група Б: «Оптимізм» (вчитель хімії, стаж 20 років), «Жарт» (вчитель хімії, стаж 7 років).

«Чи бувають складні, напружені ситуації у Вашій професійній діяльності? З чим вони пов'язані?» – Група А: «Так. З оформленням документів, вимогами, які не потрібні» (вчитель психології, стаж 6 років). «Пов'язані з невідповідністю між теорією і реальністю» (вчитель історії, стаж 25 років). «Пов'язані з різним ставленням до процесу навчання учнів та вчителів» (вчитель української мови та літератури, стаж 25 років). «У зв'язку з проблемами спілкування батьків і дітей, дітей між собою» (вчитель початкових класів, стаж 24 роки). «Є напружені ситуації, пов'язані з невихованими, брутальними батьками» (вчитель англійської мови, стаж

31 рік). «Спілкування з підлітками, деякими батьками. Часті перевірки різними інстанціями» (вчитель хімії, стаж 32 роки). – Група Б: «Ні» (вчитель хімії, стаж 7 років), «Таких ситуацій не було» (вчитель англійської мови, стаж 10 років).

«Чи виникають стани внутрішньої «боротьби з самим собою» у Вашій діяльності?» – Група А: «Так. Інколи важко оцінити учня, якщо добре знаєш його стан в сім'ї, здоров'я тощо. Ще є складнощі при роботі з батьками: багато вимагають, не докладаючи зусиль самі» (вчитель географії, педагогічний стаж 25 років). «Внутрішня боротьба виникає рідко, і це майже не стосується роботи. Багатьом учням не потрібна хімія, тому інколи борешся із собою: викладати і викладатися на 100% чи ні» (вчитель хімії, стаж 32 роки). «Виникають, особливо коли виставляєш оцінки у випускних класах» (вчитель англійської мови, стаж 31 рік).

«В якому аспекті (аспектах) педагогічної праці Ви відчуваєте найбільші ускладнення, стан внутрішньої «боротьби?»» – Група А: «У професійному зростанні, у відстоюванні власних прав» (вчитель світової літератури, стаж 10 років). «Погранична ситуація між правдою і неправдою. Правду сказати легко і приємно, але не всі це сприймають як потрібне» (вчитель світової літератури, стаж 33 роки). «Взаємодія учнів, які не хочуть навчатися, з викладачами» (вчитель української мови та літератури, стаж 35 років).

«Як довго триває стан внутрішньої боротьби?» – Група А: «Саме життя – це і є боротьба» (вчитель початкових класів, стаж 24 роки). «Весь час...» (вчитель світової літератури, стаж 33 роки).

Ймовірно, досліджувані, які визнають наявність у себе внутрішньоособистісних протиріч та конфліктів, мають розвинуті навички рефлексії, високу здатність до проблематизації педагогічних ситуацій, надають педагогічній діяльності вищої цінності, порівняно з іншими респондентами.

Відповіді на запитання про тривалість стану внутрішньої боротьби (дискомфорту) згруповано за двома критеріями – часовим та критерієм розв'язання протиріччя. Досліджувані частіше вказували на недовгу тривалість внутрішньої боротьби – 21,2% (64 респонденти). Довгу тривалість такого стану підкреслили 5,6% (17 вчителів). Це може свідчити про перехід до кризового стану та гостру потребу

особистості в кардинальній зміні ситуації. Відповіді «доки проблему не буде вирішено» і «до розуміння, як діяти далі» зафіксовано у 4,6% досліджуваних (14 респондентів); 7,3% вчителів (22 респонденти) вказали, що тривалість внутрішньої боротьби буває різною, залежно від ситуації. Отже, за словами обстежуваних, у них домінують нетривалі стани внутрішньоособистісних конфліктів. Це може свідчити про їхнє прагнення швидко вийти зі стану дискомфорту – шляхом подолання такого стану або його витіснення.

Наступне запитання «Як часто Ви переживаєте позитивні емоції в процесі своєї професійної діяльності? З чим вони пов'язані?» дало змогу отримати інформацію про суб'єктивну задоволеність від педагогічної праці та ціннісну сферу особистості досліджуваних. З'ясовано, які аспекти педагогічної діяльності респонденти наділяють особистісним смислом. На це запитання 45% вчителів (136 опитаних) відповіли, що позитивні емоції в процесі професійної діяльності переживають часто. Виникнення позитивних емоцій вони пов'язують переважно із двома чинниками – позитивним результатом діяльності та сприятливою атмосферою навчально-виховної роботи.

Під результатом діяльності досліджувані мають на увазі успіхи учнів і вчителя, зокрема перемоги на олімпіадах, у конкурсах, «вдало проведені уроки, заходи», «добре навчені і виховані діти». Сприятлива атмосфера, на думку респондентів, передбачає порозуміння між учителем і учнями, співпрацю, відсутність гострих конфліктів тощо. Припускаємо, що опора на мету діяльності (спрямованість на значущий результат) та планування заходів, спрямованих на розширення самопізнання вчителя та підвищення його комунікативної компетентності, можуть стати важливим завданням на етапі психокорекційної роботи з учителями, що мають внутрішньособистісні конфлікти.

Окрім того, понад третина досліджуваних (38,4%) відзначили, що позитивні емоції в процесі професійної діяльності вони переживають час від часу, що може вказувати на стан втоми, зниження мотивації до професійної діяльності. Не відповіли на запитання 20,2% респондентів (61 вчитель). Вважаємо, що такі дані можуть свідчити про вираженість у цих вчителів синдрому емоційного вигорання,

переживання ними кризових періодів, що асоціюються із загостренням внутрішньоособистісних конфліктів.

У контексті взаємозв'язку і взаємопереходів між внутрішньо- і міжособистісними конфліктами важливо визначити ступінь задоволеності педагога стосунками, яка, на наше переконання, виражає його здатність будувати, розвивати, вдосконалювати стосунки з учнями, колегами, адміністрацією. Гостре невдоволення вчителя системою стосунків може вважатись одним із показників внутрішньоособистісного конфлікту педагога. Тому ми ставили вчителям таке запитання: «Оцініть у балах, наскільки Вас задовольняють стосунки: з учнями, колегами, адміністрацією» (від 1 до 5 балів). Це дало можливість з'ясувати соціально-психологічні передумови внутрішньоособистісного конфлікту.

Нами окремо проаналізовано ступінь задоволеності вчителя стосунками:

- з учнями: ступінь задоволеності стосунками середній та високий (4-5 балів) – 73,1% – 221 респондент; знижений (3 бали) – 17% – 51 респондент; не відповіли – 9,9% – 30 респондентів;
- із колегами: ступінь задоволеності стосунками середній та високий (4-5 балів) – 72,8% – 220 респондентів; знижений (3 бали) – 5,9% – 18 респондентів; низький (2 бали) – 2% – 6 респондентів; не відповіли – 18,5% – 58 респондентів;
- з адміністрацією: ступінь задоволеності стосунками середній та високий (4-5 балів) – 78,4% – 236 респондентів; знижений (3 бали) – 9,9% – 30 респондентів; не відповіли – 11,9% – 36 респондентів.

Характерно, що понад 70% учителів оцінили ступінь задоволеності стосунками з усіма учасниками навчально-виховного процесу у 4-5 балів. Такі дані засвідчують, з одного боку, суб'єктивно високий ступінь їх благополуччя у професійній сфері, а з іншого – вказують на розузгодження між бажаною та реальною задоволеністю стосунками. У відповідях респондентів на попередні запитання фіксуються численні труднощі і протиріччя у взаємодії з учнями, що зумовлює посилення внутрішнього напруження. Дані результати суперечать твердженням про високу задоволеність учителів стосунками з учнями. Очевидно, таке протиріччя зумовлено дією механізмів психологічного захисту, які дають змогу

вчителів суб'єктивно нівелювати відчуття власної неуспішності в деяких аспектах педагогічної взаємодії.

Також ми прагнули з'ясувати, як вчитель оцінює психологічний клімат у колективі. Ми припускали, що несприятливий клімат може зумовлювати виникнення і загострення внутрішньоособистісного конфлікту педагога. З іншого боку, негативна (незадовільна) оцінка респондентом психологічного клімату може непрямо свідчити про стан внутрішньої дезінтеграції, внутрішньоконфліктних переживань, що впливають на особливості сприймання вчителем соціального оточення і здатності адекватно вирішувати міжособистісні протиріччя та конфлікти. Психологічний клімат у колективі оцінили як позитивний (сприятливий для роботи, адекватний) 70,8% педагогів (214 респондентів), негативний – 9,2% педагогів (28 досліджуваних), 19,9% (60 респондентів) на запитання не відповіли.

Аналіз відповідей на запитання, наскільки вчителі задоволені рівнем виконання педагогічних функцій (рівень оцінювався в балах, від 1 до 5) виявив: у 95% опитаних (287 вчителів) середній бал становить від 4 до 5 балів; у 5% опитаних (15 вчителів) середній бал становить від 3 до 3,9 бала. Вважаємо, що такі результати можуть свідчити про знижену самокритичність і переоцінку частиною педагогів свого професійного рівня, що може сприяти розузгодженню реального та бажаного образу Я.

Таким чином, результати анкетування акцентували увагу на протиріччях у професійній діяльності вчителя, зокрема між недостатністю особистісних ресурсів і завищеними вимогами до вчителя, між потребою у співпраці з батьками та зміною ціннісного ставлення до вчителя, між прагненням працювати у сприятливій психологічній атмосфері та конфліктністю взаємодії з учнями та їх батьками, між реальними завданнями (цілями) школи і формалізованістю шкільної системи, між націленістю на результат діяльності та його залежністю від взаємодії у триаді «вчитель – учень – батьки».

Зіставлення даних по групах вчителів за стажем дало змогу виявити, що не усвідомлюють наявності внутрішньоособистісних конфліктів 59,2% вчителів 1 групи, 57,4% опитаних 2-ї, 55,6% вчителів 3-ї та 49% педагогів 4-ї групи. Вчителі,

що не усвідомлюють наявності у себе внутрішньоособистісних конфліктів, не схильні виявляти власний стан внутрішньої боротьби, розузгодженості, очевидно, у зв'язку з бажанням уникнути суперечливості, дискомфорту. Зафіксовано, що рівень неусвідомлюваних внутрішньоособистісних конфліктів дещо знижується зі збільшенням стажу педагогічної діяльності, при цьому достовірних відмінностей між групами не виявлено. Ймовірно, такі результати пов'язані з розвитком у педагогів рефлексії та навичок самоаналізу власної поведінки і діяльності зі зростанням стажу роботи.

Недовгу тривалість внутрішньоособистісних конфліктів відзначили 14,7% опитаних 1-ї групи, 20,0% педагогів 2-ї, 24,3% вчителів 3-ї та 22,4% опитаних 4-ї групи. Відповідні результати можуть вказувати на те, вчителі використовують різні тактики подолання внутрішнього розузгодження, стану дискомфорту або витісняють протиріччя, негативні переживання. Довгу тривалість «внутрішньої боротьби» зафіксували у 4,6% опитаних 1-ї групи, 4,3% досліджуваних 2-ї групи, 6,8% педагогів 3-ї та 9,8% вчителів 4-ї групи відповідно. Очевидно, такі дані у досліджуваних 4-ї групи пов'язані з віковими та фізіологічними змінами, необхідністю підводити підсумки життя та певною невдоволеністю його результатами. На те, що тривалість внутрішньоособистісних конфліктів залежить від ситуації, вказали 9,3% опитаних 1-ї групи, 7,1% педагогів 2-ї, 6,9% опитаних 3-ї групи та 10,6% вчителів 4-ї групи. Наведені дані свідчать про те, що ці вчителі усвідомлюють комплексний вплив чинників на виникнення внутрішньоособистісних протиріч та конфліктів.

Із вирішенням проблеми тривалість внутрішньоособистісного конфлікту асоціюють 4,3% педагогів 1-ї групи, 7,2% опитаних 2-ї групи, 3,6% вчителів 3-ї та 6,1% опитаних 4-ї групи. Такі дані засвідчують їх високу здатність виокремлювати різні способи подолання вказаних конфліктів та високу активність щодо вирішення проблем. Ймовірно, найбільш виражена така особливість у вчителів на етапі завершення адаптації до професійної діяльності пов'язана із наявністю достатніх психофізичних ресурсів, здатністю пристосовуватись до умов, вимог діяльності.

Ми припускаємо, що високий рівень усвідомлення наявності складних, напружених ситуацій у професійній діяльності (76,4% опитаних у 1-й, 81,4% – у 2-й, 74,4% – у 3-й і 81,8% у 4-й групі) пов'язаний із розвинутою здатністю педагогів до рефлексії особливостей професійної діяльності, усвідомленням причин, що зумовлюють підвищення внутрішньої напруженості. Виявлені відмінності не є статистично достовірними. Ймовірно, вказана особливість є більш вираженою у 2-й групі порівняно з рештою груп через набуття досвіду адаптації до вимог професійної діяльності.

За нашим припущенням, показниками внутрішньоособистісного конфлікту в когнітивній сфері є наявність значних труднощів у осмисленні суб'єктом власного життя, у пошуку значущих цілей, нездатність досягти намічених цілей життя, невдоволеність власною самореалізацією, що свідчить про недостатньо розвинену систему смисложиттєвих орієнтацій вчителя. За результатами тесту смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) ми отримали показники, представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Кількісні показники рівнів прояву смисложиттєвих орієнтацій вчителів (у %)

n=192

Шкала тесту	Рівень СЖО					
	низький		середній		високий	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
Цілі в житті	26	13,5	145	75,6	21	10,9
Процес життя	27	14,1	136	70,8	29	15,1
Результативність життя	29	15,1	131	68,2	32	16,7
Локус контролю-Я	33	17,2	144	75	15	7,9
Локус контролю-життя	28	14,6	141	73,4	23	12,0
Осмисленість життя	28	14,6	131	68,2	33	17,2

Як свідчать наведені результати, близько 70% вчителів характеризуються середнім рівнем розвитку смисложиттєвих орієнтацій, що може свідчити про схильність більшості з них час від часу осмислювати своє життя, зокрема цілі,

процес життя і результативність життя. Такі досліджувані характеризуються наявністю та частковою усвідомленістю окремих життєвих цілей, відносно задоволені процесом і результативністю свого життя, усвідомлюють наявні труднощі в керування окремими життєвими сферами та в реалізації життєвих цілей.

Нашу увагу привернули вчителі зі зниженими показниками за тестом смисложиттєвих орієнтацій. У 13,5% педагогів (26 обстежуваних) відзначаються низькі показники за шкалою «Цілі в житті». Отже, вони живуть сьогоднішнім або вчорашнім днем, не мають цілей у майбутньому, які надають життю осмисленість, спрямованість і життєву перспективу. Згідно з одержаними результатами, 14,1% педагогів (27 обстежуваних) мають низькі показники за шкалою «Процес життя». Це може свідчити про те, що досліджувані невдоволені своїм нинішнім життям, не відчують інтересу до життя. Низькі показники за шкалою «Результативність життя» мають 15,1% педагогів (29 обстежуваних), а за шкалою «Локус контролю-Я» – 17,2% (33 респонденти), отже, вони відчують невдоволення результативністю життя; не вірять у свої сили контролювати події власного життя. Виявлено також, що 14,6% (28 досліджуваних) переконані, що життя людини непідвладне свідомому контролю, що свобода ілюзорна і немає сенсу загадувати що-небудь на майбутнє. У 14,6% вчителів (28 обстежуваних) виявлено низькі значення за показником «Осмисленість життя», тобто вони не схильні осмислювати події свого життя.

Лише 10,9% вчителів (21 обстежуваних) здатні ставити перед собою цілі в майбутньому, які надають життю осмисленості, спрямованості та часової перспективи. Емоційну насиченість життя, його наповненість певним смислом відчують 15,1% (29 респондентів); задоволення від самореалізації отримують 16,7% (32 обстежуваних). Менше однієї десятої частки (7,9%) досліджуваних мають високі показники за шкалою «Локус контролю-Я», а 12,0% – за шкалою «Локус контролю-життя» (15 та 23 вчителів відповідно). Такі вчителі уявляють себе сильними особистостями, які мають достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя згідно з власними цілями і завданнями, а також вони переконані в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх. Високі значення

за показником осмисленості життя свідчать, що 17,2% вчителів (33 обстежуваних) вдаються до смисложиттєвих пошуків, схильні осмислювати власне життя, що позитивно впливає на подолання внутрішньоособистісних конфліктів. Розвинена система смисложиттєвих орієнтацій, що характеризується схильністю осмислювати життя, здатністю ставити перед собою цілі в майбутньому, відчувати емоційну насиченість життя, задоволення від самореалізації, впевненість у можливості контролювати власне життя, виявлена у 17,2% вчителів, сприяє підвищенню їх активності, спрямованої на реалізацію смислу життя.

Отже, у майже однієї п'ятої частини досліджуваних виявлено такі показники внутрішньоособистісного конфлікту в когнітивній сфері, як недостатньо розвинені «Цілі в житті» (13,5%), «Процес життя» (14,1%), «Результативність життя» (15,1%), «Локус контролю-Я» (17,2%), «Локус контролю-Я» (14,6%). Такі результати вказують на знижену здатність цих учителів наділяти події свого життя особистісним смислом.

Аналіз кількісних і якісних показників внутрішньоособистісного конфлікту в когнітивній сфері вчителів засвідчив, що:

- 1) Майже половина педагогів усвідомлюють наявність у себе внутрішньоособистісних конфліктів, які виявляються зокрема через сильні внутрішні переживання. У решти вчителів припускаємо дію потужних механізмів психічного захисту, що блокує таке усвідомлення.
- 2) Найчастіше внутрішні конфлікти у професійній діяльності вчителя виникають при взаємодії з учнями та батьками учнів, стосуються організаційно-методичних аспектів діяльності; у відносинах із колегами, стосовно мотивації діяльності.
- 3) Провідними способами подолання внутрішнього напруження в учителів є: пошук соціальної підтримки, переключення уваги, опора на власні ресурси, розв'язання проблеми.
- 4) За суб'єктивними оцінками, задоволення в процесі діяльності вчителі найчастіше отримують від процесу роботи, позитивного її результату та сприятливої атмосфери взаємодії.

5) Невдоволення, негативні переживання у вчителів зумовлюють переважно невідповідність оплати праці докладеним зусиллям, завищені очікування до вчителя з боку інших учасників навчального процесу, напружені ситуації взаємодії з учнями, соціально-психологічний клімат у колективі.

6) У майже однієї п'ятої частини вчителів виявлено такі показники внутрішньоособистісного конфлікту у когнітивній сфері, як: «Цілі в житті», що вказує на відсутність цілей у майбутньому; «Процес життя», що свідчать про їхнє невдоволення нинішнім життям; «Результативність життя», які вказують на невдоволення вчителів прожитою частиною життя; «Локус контролю-Я», що свідчить про низьку віру досліджуваних у свої сили контролювати події власного життя; «Локус контролю-Я», які вказують на впевненість вчителів у тому, що свобода ілюзорна.

2.2.2. Особливості прояву внутрішньоособистісних конфліктів у емоційній сфері педагога

Аналіз кількісних і якісних проявів внутрішньоособистісних конфліктів в емоційній сфері вчителів базувався на виявленні особливостей їх самооцінки, самоставлення, рівня рольового конфлікту, реактивної та особистісної тривожності.

Результати дослідження самооцінки вчителів за методикою С.А. Будассі представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Кількісні показники прояву самооцінки вчителів (у %)

n=192

Рівень самооцінки	1 група		2 група		3 група		4 група		Всього	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
Завищений	7	18,9	25	48,1	13	31,7	26	41,9	71	37,0
Адекватний	26	70,3	27	52,9	23	56,1	35	56,5	111	57,8
Занижений	4	10,8	0	0	5	12,2	1	1,6	10	5,2

Примітка: 1 група – до 5 років стажу, 2 група – 5-15 років стажу, 3 група – 15-25 років стажу, 4 група – понад 25 років педагогічного стажу.

Як свідчать дані, наведені у таблиці 2.3, завищену самооцінку мають 37,0% педагогів (71 опитуваний). На ґрунті завищеного рівня самооцінки у індивіда виникає неправильне уявлення про себе, ідеалізований образ власного Я, своєї особистості та можливостей, власної цінності для оточуючих і для загальної справи. В таких випадках суб'єкт схильний ігнорувати невдачі заради того, щоб зберегти звичну (високу) оцінку самого себе, власних вчинків, діяльності.

Занижену самооцінку виявлено у 5,2% опитаних. У разі заниженої самооцінки вчитель невпевнений в собі, несміливий, пасивний, відчуває неможливість реалізувати власні здібності, не ставить перед собою складних цілей, обмежується вирішенням буденних завдань, надто критичний до себе та інших. Як завищений, так і занижений рівень самооцінки є проявами внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя. Отже, у 42,2% вчителів прояви внутрішньоособистісного конфлікту в емоційній сфері виявляються як нездатність адекватно оцінити себе, свої можливості, здібності, як значне розузгодження між Я-реальним та Я-ідеальним. У 37,0% досліджуваних можемо припустити наявність конфлікту, пов'язаного з неадекватно завищеним рівнем самооцінки, а у 5,2% вчителів – конфлікту неадекватно заниженої самооцінки.

Адекватний рівень самооцінки характерний для 57,8% (111 вчителів), отже, ці досліджувані у більшості ситуацій здатні правильно оцінити себе, свої дії, виокремлюють як власні переваги, так і недоліки, добре знають себе, здатні конструктивно взаємодіяти з іншими.

Ми припускаємо, що у вчителів із завищеною або заниженою самооцінкою внутрішньоособистісні конфлікти відзначаються високою гостротою прояву, оскільки вони схильні неадекватно оцінювати свої можливості, здібності і себе як особистість.

Наступним кроком дослідження стало з'ясування особливостей самоставлення як показника досліджуваних конфліктів у емоційній сфері вчителів. Кількісні результати дослідження самоставлення вчителів за згаданою вище методикою подано у таблиці 2.4. Як свідчать наведені результати, найбільш гармонійними сферами у структурі самоставлення вчителів є самокерівництво (високі показники мають 41,1% – 79 досліджуваних), самоцінність (32,8% – 63 респонденти), самоприйняття

(31,8% – 61 вчитель). Це означає, що понад 40% вчителів вважають себе головним джерелом активності і результатів, що стосуються як діяльності, так і власної особистості, вважають, що їх доля перебуває в їхніх руках.

Таблиця 2.4.

Кількісні показники самоствавлення сучасних вчителів (у %)

n=192

Шкала методики	Рівень					
	низький		середній		високий	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
Відкритість	2	1	153	79,7	37	19,3
Самовпевненість	7	3,6	165	85,9	20	10,4
Самокерівництво	12	6,3	101	52,6	79	41,1
Дзеркальне Я	12	6,3	142	74	38	19,8
Самоцінність	3	1,6	126	65,6	63	32,8
Самоприйняття	6	3,1	125	65,1	61	31,8
Самоприв'язаність	23	12,0	136	69,7	33	17,2
Внутрішня конфліктність	54	28,1	111	57,8	27	14,1
Самозвинувачення	50	26,0	114	59,4	28	14,6

Близько третини респондентів виявляють високу зацікавленість у власному Я, відчують любов до себе, цінують власну особистість, дружньо ставляться до себе, схвалюють свої плани і бажання, емоційно, безумовно приймають себе такими, які вони є. Виявлено також, що понад 65% досліджуваних час від часу вважають себе рушієм власної активності та результативності свого життя, періодично відчують любов і повагу до себе, очікують позитивного ставлення до себе і схвалення своїх дій іншими людьми. Також ці обстежувані переважно цінують власну особистість через досягнення в певних сферах, а разом з тим схильні до періодичних станів тривоги, занепокоєння, самозвинувачення, що досить швидко минають.

Звернемо увагу на той факт, що у 14,1% вчителів, за результатами згаданої методики, самоствавлення є амбівалентним. Показники за шкалою «Внутрішня конфліктність» свідчать про те, що у цих педагогів наявні внутрішні конфлікти, сумніви, незгода з собою, тривожно-депресивні стани, які супроводжуються переживанням почуття провини. Показники за шкалою «Самозвинувачення»

вказують на те, що 14,6% обстежуваних схильні до самозвинувачення, готові поставити собі у провину власні прорахунки, невдачі та недоліки. Такі результати засвідчують психологічне неблагополуччя цих вчителів, що є показником внутрішньоособистісних конфліктів. Ймовірно, що в основі таких конфліктів лежать наявне (негативне) і бажане ставлення до себе.

У 17,2% педагогів показники за шкалою «Самоприв'язаність» свідчать про ригідність Я-концепції, прив'язаність, небажання змінюватись на тлі загального позитивного ставлення до себе.

Прояви негативного самоствавлення відзначаються в учителів з низькими показниками по перших п'яти шкалах методики (див. табл. 2.4). У цих вчителів ми припускаємо наявність конфлікту самоствавлення, за якого негативні характеристики самоствавлення є внутрішньою перешкодою для бажаної позитивної оцінки педагогами себе і своєї особистості. Ставлення до себе і своїх особливостей у таких вчителів є суперечливим, внутрішньо конфліктним. Виявлено, що 3,6% респондентів (7 вчителів) невдоволені собою, своїми можливостями, висловлюють сумніви щодо здатності викликати повагу до себе. По 6,3% вчителів (12 обстежуваних) відчують підвладність Я впливу обставин, не здатні протистояти долі, мають знижене саморегулювання, розмитий фокус Я; вважають, що їхні особливості, характер і діяльність не здатні викликати в інших повагу, симпатію, схвалення і розуміння.

Показники амбівалентного самоствавлення вказують на вираженість внутрішньоособистісного конфлікту, пов'язаного з негативним ставленням вчителів до себе і власних особливостей. Такі досліджувані незадоволені собою і своїми можливостями, висловлюють сумніви у здатності викликати повагу до себе, переконані у підвладності власного Я впливу обставин, мають знижену здатність до саморегулювання.

Аналіз результатів дослідження за модифікованою методикою С.І. Єріної засвідчив, що 72,4% вчителів (139 досліджуваних) відзначаються середнім ступенем вираженості рольового конфлікту (рис. 2.1). Тобто у них виявлено середню інтенсивність емоційної напруженості з приводу виконання професійної ролі в

умовах суперечливих очікувань і вимог щодо їх професійної діяльності. У 18,2% педагогів (35 респондентів) зафіксовано високий ступінь вираженості рольового конфлікту, а у 9,4% (18 респондентів) – низький.



Рис. 2.1. Кількісні показники рольового конфлікту сучасних вчителів (у %)

Отже, у близько п'ятої частини обстежуваних виявлено високу інтенсивність внутрішньої напруженості, внутрішньоконфліктні переживання, що пов'язані з виконанням ними професійної ролі. У менше ніж 10% досліджуваних невдоволення, внутрішнє напруження з приводу виконання ролі вчителя виявляється дуже рідко. Таким чином, для більшості вчителів характерний середній рівень рольового конфлікту, що зумовлює помірні негативні переживання у їх професійній діяльності.

У таблиці 2.7 представлено кількісні показники тривожності, що презентують внутрішньоособистісні конфлікти в емоційній сфері особистості вчителя.

Таблиця 2.7

Кількісні показники рівня тривожності у вчителів (у %)

n=192

Рівень	Реактивна тривожність		Особистісна тривожність	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
високий	84	43,8	111	57,8
помірний	92	47,9	75	39,1
низький	16	8,3	6	3,1

Як бачимо з наведеної таблиці, у 43,8% вчителів (84 респондентів) виявлений високий рівень реактивної тривожності, у 47,9% (92 респондентів) – середній, у 8,3% (16 респондентів) – низький. Також з'ясовано, що 57,8% вчителів (111 респондентів) притаманний високий рівень особистісної тривожності, 39,1%

педагогів (75 опитаних) – середній, 3,1% вчителів (6 респондентів) – низький. Таким чином, у понад половини опитаних вчителів зафіксовано високий рівень особистісної тривожності, що виявляється як стійка схильність сприймати велике коло ситуацій як загрози і реагувати на них станом тривоги, а у майже половини вчителів наявний високий рівень реактивної тривожності, що свідчить про притаманну їм напруженість, знервованість.

Узагальнення кількісних і якісних даних за показниками внутрішньоособистісного конфлікту в емоційній сфері педагогів вказує на вираженість у них негативних переживань, внутрішнього дискомфорту, напруженості, пов'язаних із неадекватною самооцінкою (42,2% вчителів), амбівалентним самоставленням (високою внутрішньою конфліктністю та схильністю до самозвинувачення (14,1% і 14,6% відповідно), із рольовим конфліктом (72,4% і 18,2% – середній і високий рівні відповідно), із високими рівнями реактивної та особистісної тривожності (43,8% та 57,8% вчителів відповідно).

2.2.3. Психологічні особливості прояву внутрішньоособистісних конфліктів у мотиваційній сфері вчителя

З'ясування психологічних особливостей прояву внутрішньоособистісних конфліктів у мотиваційній сфері вчителів було розпочато з аналізу даних за методикою О.Б. Фанталової. Згідно з цією методикою, значне розузгодження між параметрами «цінності» та «доступності» у мотиваційно-особистісній сфері свідчить про ступінь незадоволення педагогів поточною життєвою ситуацією, внутрішньої конфліктності, блокади основних життєвих потреб [202].

При аналізі результатів дослідження кількісних і якісних показників внутрішньоособистісних конфліктів у мотиваційній сфері вчителів ми виявили індекс розходження «цінності – доступності» («Ц–Д»), що вважається індикатором внутрішніх конфліктів у мотиваційно-особистісній сфері [202]. З'ясовано, що 81 вчитель (42,2% досліджуваних) характеризується низьким рівнем індексу розходження «Ц – Д», 71 (37% респондентів) – середнім і 40 вчителів (20,8%

респондентів) – високим. Це означає, що більше 40% педагогів відзначаються високим рівнем самореалізації, внутрішньої ідентичності, п'ята частина – виявляє високий ступінь незадоволення поточною життєвою ситуацією, внутрішню конфліктність. Понад третина вчителів має нестійку рівновагу в мотиваційно-особистісній сфері (внутрішньоособистісні протиріччя), що періодично викликає відчуття внутрішнього дискомфорту, невдоволеності власним життям.

Дезінтеграція в мотиваційно-особистісній сфері потенційно може стимулювати індивіда до подолання неконструктивного стану, розширення способів та форм поведінки, діяльності, спілкування, а з іншого боку – може стримувати особистісний та професійний розвиток [128]. Життєві сфери педагогів прорангово за «цінністю» і «доступністю»: з підвищенням цих показників їх ранги зростають і навпаки. Середньогрупові ранги «цінності» та «доступності» щодо основних життєвих сфер у вчителів показано на рис. 2.2. Аналіз отриманих даних дав змогу встановити, що у мотиваційно-особистісній сфері вчителів домінують екзистенційні та індивідуальні цінності.

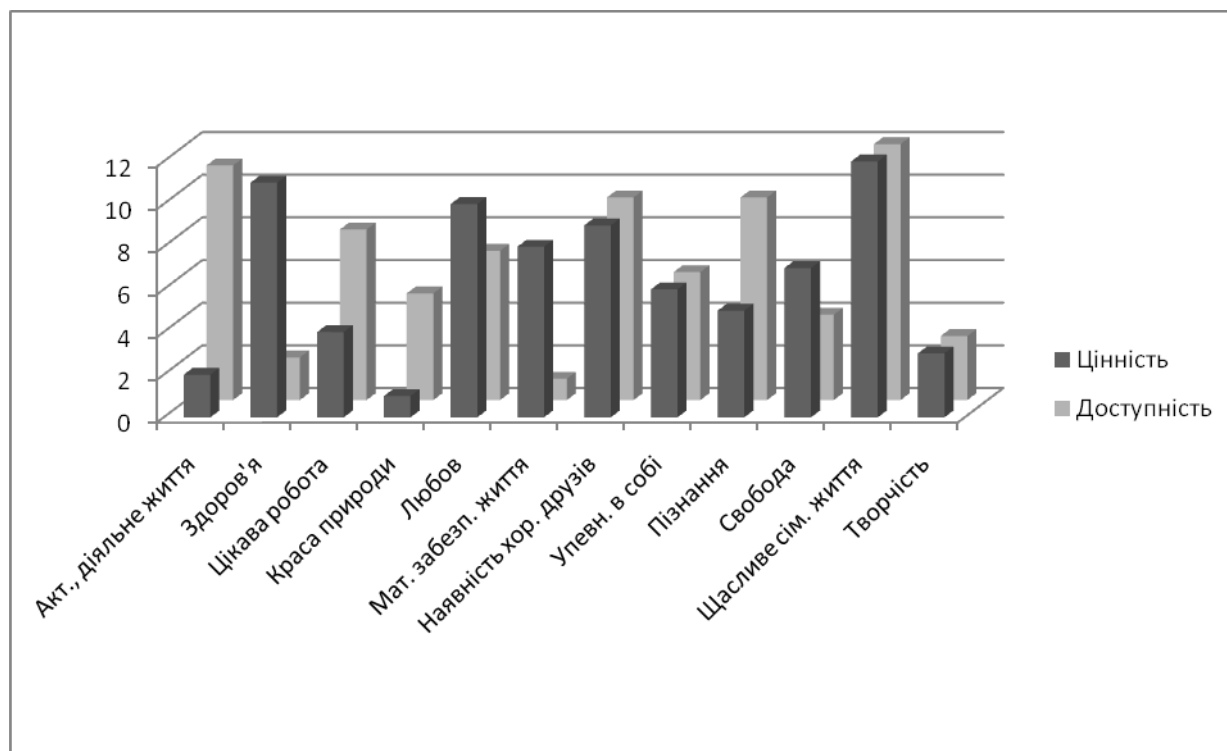


Рис. 2.2. Середньогрупові ранги «цінності» та «доступності» щодо основних життєвих сфер у вибірці вчителів, n=192

За показниками «цінності» виділено чотири групи життєвих сфер, що мають різну значущість для вчителів. Як видно із рис. 2.2, найвищими рангами у структурі життєвих сфер вчителів (Ц і Д показано в дужках) характеризуються: щасливе сімейне життя (Ц12; Д12); здоров'я (Ц11; Д2); любов (Ц10; Д7) – перша за значущістю група. Друга група життєвих сфер представлена такими: наявність хороших і вірних друзів (Ц9; Д9,5); матеріально забезпечене життя (Ц8; Д1); свобода (Ц7; Д4); третя група значущих життєвих сфер об'єднує наступні: впевненість у собі (Ц6; Д6); пізнання (Ц5; Д9,5); цікава робота (Ц4; Д8). Четверту групу значущих життєвих сфер представляють: творчість (Ц3; Д3); активне, діяльне життя (Ц2; Д11); краса природи і мистецтва (Ц1; Д5). Очевидно, висока значущість загальнолюдських цінностей у вибірці пов'язана із прагненням вчителя зберегти ідентичність в умовах суспільної нестабільності, під тиском загальної глобалізації, крос-культурних впливів, наступу маскультури. Вагомим є переважання вчителів жіночої статі, для яких традиційно значущими є цінності сімейного життя, спілкування, взаємодопомоги, підтримки.

Аналіз загальної структури ціннісних сфер і місця в ній цінностей індивідуального вдосконалення (пізнання, цікава робота, творчість, активне, діяльне життя), ймовірно, свідчить про те, що для частини вчителів прагнення до підвищення професіоналізму, ерудованості втрачають актуальність, що може бути пов'язано з переорієнтацією їхніх інтересів з області професійної діяльності на інші сфери. В умовах посиленого зовнішнього і внутрішнього контролю у педагогів нерідко розвивається нервово перенапруження.

З'ясовано також змістові характеристики внутрішньоособистісних конфліктів учителів. Так, у мотиваційно-особистісній сфері найчастіше виявляються внутрішні конфлікти у сферах «здоров'я» (47,9% – 92 опитуваних), «щасливе сімейне життя» (33,9% – 65 респондентів), «матеріально забезпечене життя» і «любов» (27,1 та 26% – 52 і 50 опитуваних відповідно). Ці сфери представляють найбільш афективно заряджені частини самосвідомості вчителів.

Для виявлення особливостей прояву внутрішньої конфліктності вчителів звернемося до аналізу внутрішніх вакуумів. Останні відзначаються зниженням спонукань [202], а отже – смислового наповнення певної життєвої сфери, що зумовлює зниження активності вчителя та його можливості подолати внутрішньоособистісний конфлікт. Виявлено найбільш виражені внутрішні вакууми у сферах «активне, діяльне життя» (50,5% – 97 респондентів), «краса природи та мистецтва» (44,8% – 86 опитуваних), «цікава робота» (27,1% – 52 респонденти), «пізнання» (22,9% – 44 опитуваних).

Внутрішній вакуум у сфері «активне, діяльне життя» може свідчити про так зване «перенасичення» індивіда активною діяльністю. Внутрішній вакуум у сфері «краса природи і мистецтва», ймовірно, пов'язаний із впливом на свідомість педагога ідеології споживання. Понад 40% вчителів недостатньо цінують красу, незважаючи на її потенціал як джерела розвитку і саморозуміння. Внутрішні вакууми у сферах «цікава робота» і «пізнання» у респондентів можемо трактувати як знижене прагнення до інтелектуальних, духовних зусиль, пошуків, що пов'язане, на нашу думку, з рольовим перевантаженням вчителів, виконанням різнопланових і складних ролей (від підлеглого до лідера, від вчителя до жінки і матері). Вважаємо, що такі внутрішні вакууми вказують на перенапруження учителя, виснаження його психологічних ресурсів у зв'язку зі стресонасиченістю його діяльності і високими професійними вимогами.

Також ми прагнули виявити, наскільки узгоджено змінюються у досліджуваних групі ієрархії ознак (показник розузгодження між «цінним» та «доступним» (Ц-Д) за кожною життєвою сферою). З цією метою ми з'ясували за допомогою критерію рангової кореляції Спірмена вираженість кореляційних зв'язків розузгодження між «цінним» та «доступним» за кожною життєвою сферою. Відповідний показник набував значень від -11 до 11 , що вказувало на вираженість внутрішніх вакуумів (коли $Ц < Д$) та внутрішніх конфліктів ($Ц > Д$) у вчителів.

Виявлено, що чим більша розбіжність між «цінним» і «доступним» у сфері «здоров'я», тим більш виражене у досліджуваних відчуття внутрішньої

конфліктності у сферах «щасливе сімейне життя» ($r_s=0,295$, $p\leq 0,01$) та «матеріально забезпечене життя» ($r_s=0,286$, $p\leq 0,01$), а також більш виражене відчуття внутрішнього вакууму (перенасиченості) у сферах «пізнання» ($r_s=-0,375$, $p\leq 0,01$) «творчість» ($r_s=-0,370$, $p\leq 0,01$), «осягнення краси» ($r_s=-0,297$, $p\leq 0,01$).

Також ми зафіксували, що чим вище відчуття внутрішньої конфліктності у сфері «любов», тим більш виражене відчуття нереалізованості у щасливому сімейному житті ($r_s=0,443$, $p\leq 0,01$) та більш відчутний внутрішній вакуум у сферах «наявність хороших і вірних друзів» ($r_s=-0,326$, $p\leq 0,01$) «творчість» ($r_s=-0,293$, $p\leq 0,01$), «активне, діяльне життя» ($r_s=-0,289$, $p\leq 0,01$), «пізнання» ($r_s=-0,246$, $p\leq 0,01$).

Виявлено, що чим вищою є цінність сфери «матеріально забезпечене життя» при її низькій доступності, тим більш виражене у досліджуваних відчуття внутрішньої конфліктності у сфері «здоров'я» ($r_s=0,296$, $p\leq 0,01$), а також відчуття внутрішнього вакууму, зниження спонукань у сферах «цікава робота» ($r_s=-0,293$, $p\leq 0,01$) та «любов» ($r_s=-0,201$, $p\leq 0,01$). Ми встановили, що чим вищим у опитаних є відчуття внутрішньої конфліктності у сфері «щасливе сімейне життя», тим більш виражене відчуття внутрішнього вакууму у сферах «осягнення краси» ($r_s=-0,500$), «творчість» ($r_s=-0,388$), «пізнання» ($r_s=-0,343$), «активне, діяльне життя» ($r_s=-0,319$), при цьому $p\leq 0,01$.

Отже, відчуття внутрішньої конфліктності та нереалізованості в одній з головних життєвих сфер («щасливе сімейне життя», «здоров'я», «любов») супроводжується у досліджуваних високою внутрішньою конфліктністю в інших важливих сферах та зниженням спонукань щодо сфер «осягнення краси», «пізнання», «творчість». Вважаємо, що спрямовуючи увагу вчителів на усвідомлення їх внутрішньої конфліктності, нереалізованості у провідних життєвих сферах та на їхні внутрішні ресурси, можна сприяти підвищенню мотивації досягнення бажаного та формування їх активної життєвої позиції.

Наступним емпіричним показником внутрішнього конфлікту в мотиваційній сфері є мотивація до уникнення невдач, рівень якої виявлено за допомогою методики Т.Елерса. Результати дослідження рівня цієї мотивації представлено на рис. 2.3.

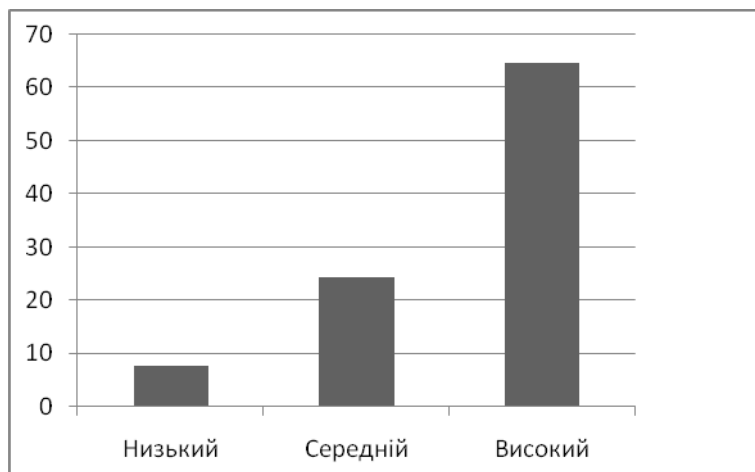


Рис. 2.3. Кількісні показники рівня мотивації до уникнення невдач у вибірці вчителів (у %), n=192

Відповідні результати вказують на те, що ці досліджувані частіше потрапляють у складні ситуації, в яких стикаються з невдачами, ніж досліджувані з високою мотивацією до успіху. Вчителі з високою мотивацією до уникнення невдач надають перевагу невисокому або, навпаки, дуже високому ризику, де невдача не загрожує престижу [154]. Такі стереотипи поведінки перешкоджають активному подоланню труднощів, конкретним діям, спрямованим на подолання внутрішньоособистісних конфліктів.

Окрім того, у 24,4% вчителів (47 досліджуваних) зафіксовано середній рівень мотивації до уникнення невдач. Отже, вони використовують захисні стратегії з середньою частотою. У 7,8% вчителів (15 досліджуваних) зафіксовано низький рівень мотивації до уникнення невдач. Тобто ці вчителі відзначають достатню впевненість у своїх силах у складних ситуаціях, вони не схильні застосовувати захисні стратегії у поведінці, діяльності, спілкуванні. Таким чином, виражена мотивація до уникнення невдач виявлена у 67,8% опитаних (див. рис. 2.3), що вказує на внутрішні перешкоди для активних дій, пов'язаних із подоланням труднощів.

Ми також прагнули з'ясувати у досліджуваних рівень мотивації до успіху за методикою Т. Елерса (рис. 2.4). Згідно з даними рис. 2.4, у половини респондентів (52,6% – 101 вчителя) зафіксовано високі значення мотивації до успіху. Такі дані можуть свідчити про здатність цих вчителів докладати зусиль для досягнення намічених цілей, а також їхню низьку готовність до ризику. Принагідно зазначимо,

що маючи досвід досягнення позитивного результату, педагоги часто керуються ним і надалі, не прагнуть до змін відповідної тактики досягнення бажаного.

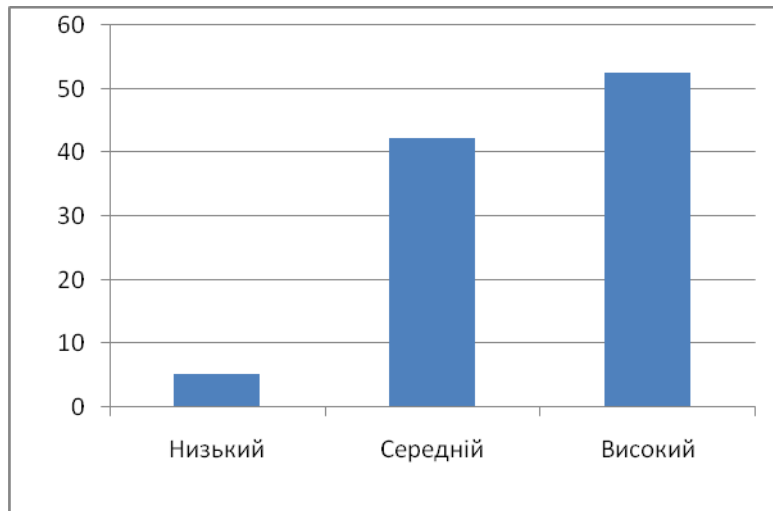


Рис. 2.4. Кількісні показники рівня мотивації до успіху у вибірці вчителів (у %), n=192

Акцентуємо увагу на тому, що у 5,2% респондентів (10 педагогів) виявлено низький рівень мотивації до успіху. Отже, ці педагоги мають певні внутрішні перешкоди до досягнення успіху, що, ймовірно, свідчить про їх недостатньо активну життєву позицію та заважає досягненню мети. Такими перешкодами можуть бути компоненти індивідуального досвіду (переконання, стереотипи, ірраціональні ідеї тощо).

На наше переконання, у таких учителів можуть виявлятися внутрішні конфлікти, пов'язані з недостатньою наполегливістю щодо досягнення важливих цілей. У 42,2% респондентів (81 педагога) ми відзначили середній рівень мотивації до успіху. Такі досліджувані схильні диференційовано виявляти цілеспрямованість, наполегливість, зокрема щодо значущих сфер, відносин, ситуацій.

Аналіз даних за методиками Т. Елерса «Мотивація до успіху» та «Мотивація до уникнення невдач» дав змогу виявити досліджуваних, які, за нашим припущенням, мають виражений мотиваційний конфлікт – 35,9% (69 обстежуваних). Механізм цього конфлікту полягає в одночасній актуалізації двох різноспрямованих мотиваційних тенденцій: досягнення успіху та уникнення невдач. Маючи сильне прагнення досягти значущих цілей, об'єктів, вчитель також має

внутрішні перешкоди – страхи, перестороги, ірраціональні переконання – не досягти, бути не здатним, не зуміти, – які гальмують його самореалізацію. Коливання між мотиваційними «полюсами» «наближення – віддалення» (К. Левін) зумовлює внутрішнє напруження, дезінтеграцію, енергетичну демобілізацію, спричиняє загострення внутрішнього конфлікту, включення механізмів психологічного захисту. Одночасна активізація різноспрямованих мотиваційних тенденцій зумовлює невпевненість вчителів у прийнятті рішень, нестійкість їхнього настрою і поведінки.

При аналізі результатів дослідження кількісних і якісних показників внутрішньоособистісних конфліктів у мотиваційній сфері вчителів ми прийшли до висновку, що для опитаних характерними є: внутрішній дисбаланс, наявність різноспрямованих мотиваційних тенденцій, невдоволення власною життєвою ситуацією, висока внутрішня конфліктність, блокада основних життєвих потреб; високий рівень мотивації до уникнення невдач (67,8%), низький рівень мотивації до успіху (менше 10%).

Відчуття внутрішньої конфліктності та нереалізованості в одній з головних життєвих сфер супроводжується у досліджуваних високою внутрішньою конфліктністю в інших сферах. У досліджуваних найчастіше виявляються внутрішні конфлікти, що стосуються «здоров'я» (47,9%), «щасливого сімейного життя» (33,9%), «матеріально забезпеченого життя» і «любові» (27,1% та 26% відповідно). Також у вчителів зафіксовано найбільші внутрішні вакууми у сферах «активне, діяльне життя», «цікава робота», «пізнання», що вказує на перенапруження їхніх психологічних ресурсів.

Отже, внутрішньоособистісні конфлікти у професійній діяльності вчителя виявляються, зокрема, як відчуття неможливості реалізувати бажане, нездатність зробити особистісний вибір, відчуття недосяжності основних життєвих цілей, нездатність їх реалізувати, схильність уникати складних ситуацій, життєвих виборів, відсутність прагнення виходити за межі власної зони комфорту, схильність до надто високого або дуже низького ризику.

2.2.4. Специфіка прояву внутрішньоособистісних конфліктів у поведінці педагога

Наступним етапом емпіричного дослідження психологічних особливостей внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя стало виявлення проявів таких конфліктів у поведінці педагогів, що виражаються, зокрема, як невідповідність діяльності, яку виконує особистість, її спрямованості. Така невідповідність, на нашу думку, співвідноситься з конфліктом реального і бажаного використання часу. За допомогою «Методу фактичного і бажаного розподілу часу» С.Я. Рубінштейн ми отримали коефіцієнти значущості за кожною діяльністю опитуваних. Розподіл відповідних коефіцієнтів представлено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Розподіл коефіцієнтів значущості за сферами діяльності у вчителів

n=192

Діяльність	k>1		k=1		k<1		Діяльн. не представл.	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
Професійна діяльність	95	49,5	55	24,6	42	21,9	-	-
Саморозвиток	82	42,7	63	32,8	20	10,4	27	14,1
Самообслуговування	73	38,0	94	40,0	25	13,0	-	-
Осягнення краси природи і мистецтва	154	80,2	21	10,9	3	1,6	14	7,3
Суспільна праця	24	12,5	38	19,8	39	20,3	81	42,2
Творчість	90	46,9	31	16,1	6	3,1	55	28,6
Спілкування	153	79,7	31	16,1	8	4,2	-	-

Примітка: k – коефіцієнт значущості за кожною діяльністю.

Відповідно до отриманих результатів за методикою розподілу часу С.Я. Рубінштейн, найвищими є коефіцієнти значущості (відношення бажаного часу до реального – $k>1$) для сфер збереження здоров'я (80,7% – 155 вчителів), осягнення краси природи і мистецтва (80,2% -154 обстежуваних) та спілкування (79,7% – 153 обстежуваних), що вказує на нестачу часу для цих видів діяльності (табл. 2.6).

Аналіз представлених результатів засвідчує, що діяльність педагогів не відповідає їхній спрямованості у згаданих сферах. Маючи потребу виконувати певну діяльність, займатись якоюсь справою, вчитель не здатний реалізувати її повною мірою. Таке розузгодження може викликати внутрішнє напруження і психологічний конфлікт, у разі високої значущості цієї діяльності для вчителя через неможливість його самореалізації у певній сфері.

Як свідчать результати, отримані нами за методикою О.Б. Фанталової, здоров'я для педагогів є однією з найбільш значущих життєвих сфер. Згідно з отриманими даними, 80,7% вчителів (155 обстежуваних) відчують нестачу часу на збереження і зміцнення здоров'я. Аналіз літератури дав змогу припустити, що у вчителів недостатньо сформована культура збереження і відновлення здоров'я – як фізичного, так і психологічного. Педагоги є тією професійною групою, яка особливо чутлива до впливів дезадаптаційних тенденцій [139], [141], [143], [169], [191], що негативно впливають на стан здоров'я. Для вчителів характерні невротичні і психосоматичні розлади, педагогічні кризи, професійне виснаження тощо. За даними В.В. Бойка, із 7300 педагогів загальноосвітніх шкіл ризик і підвищений ризик патології серцево-судинної системи мають 29,4%, захворювання судин головного мозку – 37,2% педагогів, 57,8% обстежуваних мають порушення діяльності шлунково-кишкового тракту. Вся соматична патологія супроводжується клінікою неврозоподібних порушень. Відповідно до отриманих нами даних, у понад 80% вчителів наявні внутрішньоособистісні протиріччя та конфлікти у сфері здоров'я. Такі результати вказують на необхідність просвітницьких заходів, спрямованих на підвищення відповідальності педагогів за збереження власного здоров'я.

Аналіз даних за результатами методики розподілу часу вказує на суб'єктивне відчуття нестачі часу, щоб осягати красу природи і мистецтва, у 80,2% вчителів (154 обстежуваних). Ці дані можна трактувати як недостатньо задоволене прагнення до вічних цінностей, першооснов, духовного, як пошук вищого Я. Мова йде про внутрішні протиріччя, що лежать в основі внутрішнього конфлікту – між проявами «буденного Я» та «творчого Я», використовуючи означення Л.М. Мітіної [128]. При спілкуванні з прекрасним людина залишається наодинці з собою, своїми думками,

внутрішнім світом, виходить за межі «звичного Я», відходить від звичних моделей поведінки. На нашу думку, внутрішній конфлікт, пов'язаний із нестачею часу на спілкування з прекрасним, вказує на дефіцит енергії, зусиль, спрямованих на наближення вчителя до себе-справжнього, власної глибинної сутності. Очевидно, обстежувані інтуїтивно відчують, що спілкування з прекрасним може стати для них потужним ресурсом у подоланні психологічних труднощів, пов'язаних з наявністю внутрішньоособистісних протиріч та конфліктів.

Нестачу часу на спілкування можемо трактувати як наслідок перевантаження вчителя через виконання ним різноманітних ролей (професійних – вчителя, вихователя, організатора, наставника; соціальних; сімейних – матері, доньки, дружини, бабусі). Таке перевантаження призводить до недостатнього задоволення потреб у любові, захисті, схваленні, емоційній підтримці. На нашу думку, саме у стосунках із рідними, близькими людьми вчителі шукають опору, розуміння. Такі стосунки є важливим ресурсом вчителя як суб'єкта. Діалог як можливість бути вислуханим і почутим можемо вважати одним з ефективних способів зниження внутрішньої напруженості педагога.

Підкреслимо також що 38,0% вчителів (73 опитуваних) вказують на недостатність часу для самообслуговування. Зокрема, найбільшу нестачу часу респонденти відзначили для нічного сну (24,6% – 55 досліджуваних) та відпочинку (21,4% – 41 досліджуваних). Це може свідчити про недостатнє задоволення відповідних потреб, що може викликати у вчителя внутрішню напруженість. На вживання їжі хотіли б витратити більше часу 13% – 25 вчителів. Щодо роботи вдома (приготування їжі, прибирання тощо) 29,7% – 57 респондентів відчують нестачу часу, що може бути ознакою рольового конфлікту (між виконанням професійних і сімейних обов'язків).

Зосередимо увагу також на аналізі сфер діяльності, на які обстежувані прагнули б зменшити витрати часу. Насамперед відзначимо професійну діяльність (21,9% – 42 респонденти). За нашим припущенням, у вчителів, що прагнуть зменшити час на виконання професійної діяльності, відзначаються перевтома, внутрішня напруженість, які є свідченням наявності внутрішньоособистісного

конфлікту в професійній діяльності. Такі результати узгоджуються з даними за методикою О.Б. Фанталової про наявність у понад п'ятої частини вчителів так званих внутрішніх вакуумів у сфері «цікава робота», що вказує на зниження їх мотивації до виконання своїх функцій як професіонала, втрати значущості цієї діяльності. Можемо припустити, що ці досліджувані спрямовують основні зусилля на інші види діяльності, а педагогічну діяльність виконують як рутинний обов'язок. Відзначимо також, що чверть вчителів вважає кількість часу, який вони присвячують професійній діяльності, адекватною власним потребам та спрямованості особистості.

У 20,3% опитуваних (39 вчителів) зафіксовано знижений інтерес до суспільної праці, про це свідчить їх прагнення зменшити кількість часу на цю діяльність. Одну п'яту частину респондентів – 19,8% (38 вчителів) влаштовує розподіл часу на суспільну працю, 12,5% (24 вчителів) згодні збільшити кількість часу для виконання суспільно корисної праці.

Що стосується професійної діяльності, 49,5% досліджуваних (95 вчителів) хотіли б приділяти більше часу професійній діяльності. Чверть опитуваних 24,6% (55 респондентів) влаштовує наявна кількість часу. На підставі аналізу даних можемо зробити висновок, що майже половина вчителів хотіли б приділяти більше часу певним заняттям, представленим у сфері професійної діяльності. Зокрема, таке прагнення вчителів стосується підготовки до уроків, виховних заходів (32,8% – 63 вчителів), роботи з метою поліпшення матеріального достатку (35,4% – 68 обстежуваних), відвідування тренінгів, семінарів, лекцій провідних спеціалістів у відповідній сфері діяльності (16,1% – 31 вчитель). Педагоги також вказують на бажання більше часу приділяти дистанційній роботі з учнями за допомогою e-mail, skype (20,3% – 39 вчителів).

Виявлено також, що близько половини респондентів (46,9% – 90 вчителів) прагнуть витратити більшу кількість часу на заняття творчістю. Такі дані можуть свідчити про їх недостатньо задоволене прагнення до творчої самореалізації. При цьому у 16,1% обстежуваних (31 вчитель) реальний розподіл часу на творчі заняття відповідає їх спрямованості. Для 3,1% респондентів (6 обстежуваних) відповідні

заняття мають низьку значущість. Відзначимо, що 28,6% обстежуваних (55 вчителів) не вказали час для творчості у переліку фактичного і бажаного розподілу часу. Ймовірно, у вчителів, які не бажають витратити час на творчі заняття, можемо відзначити рольове перевантаження.

Для третини педагогів (32,8% – 62 респонденти) діяльність саморозвитку адекватна їхнім потребам і спрямованості особистості (бажана кількість часу відповідна реальній). Для 42,7% опитуваних (82 вчителів) недостатньо часу, який відводиться ними на саморозвиток, його кількість вони прагнули б збільшити. Такі результати можуть свідчити про недостатньо задоволену потребу цих вчителів у самопізнанні та оволодінні власними ресурсами, яку, на наш погляд, можна співвіднести з буттєвими потребами (за А. Маслоу). Для відповідної категорії педагогів може стати корисною просвітницька робота в напрямку розширення їхніх уявлень про себе та власні психологічні особливості, а також про способи саморегуляції, усвідомлення педагогами власних можливостей, сильних сторін та обмежень. У 14,1% респондентів (27 вчителів) діяльність саморозвитку не представлена у відповідях, отже, це може вказувати на прихильність таких респондентів адаптаційній моделі професійного розвитку вчителя (Л.М. Мітіна).

Отже, отримані результати за «Методом фактичного і бажаного розподілу часу» С.Я. Рубінштейн [175] дають змогу стверджувати, що розузгодження між реальним і бажаним розподілом часу може ставати джерелом внутрішньоособистісного конфлікту у разі, коли відповідна діяльність має для вчителя високий особистісний смисл. Можемо констатувати, що найбільше розузгодження між реальним і бажаним розподілом часу зафіксовано у сферах збереження здоров'я, досягнення краси природи і мистецтва та спілкування. Таке розузгодження може непрямо вказувати на перевантаження педагогів через виконання ними різних ролей і підвищену потребу в ресурсах для самовідновлення. На нашу думку, необхідно ознайомлювати вчителів із технологіями і прийомами оптимального розподілу часу. При цьому основну увагу слід спрямовувати на

усвідомлення актуальних потреб вчителя, його можливостей, аналіз поточного розподілу часу, планування бажаних способів розподілу часу.

Як один із показників внутрішньоособистісного конфлікту в поведінці педагогів ми розглядали виражену негативну комунікативну установку. Результати дослідження проявів негативної комунікативної установки представлені в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Показники негативної комунікативної установки у вибірці вчителів (у %)

n=192

Компоненти установки	Вираженість компонента					
	низька		середня		висока	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
Завуальована жорстокість	14	7,3	110	57,3	68	35,4
Відкрита жорстокість	49	25,5	90	46,9	53	27,6
Обґрунтований негативізм	55	28,6	95	49,5	42	21,9
Буркотіння	70	36,5	74	38,5	48	25
Негативний досвід спілкування	98	51,0	63	32,8	31	16,1
Показник негативної комунікативної установки	65	33,9	71	36,8	56	29,2

Як видно з таблиці 2.7, у досліджуваних найбільш вираженими компонентами негативної комунікативної установки є завуальована та відкрита жорстокість, що виявлено у 35,4 та 27,6% респондентів. Такі дані вказують на їхню схильність виявляти негативне ставлення до партнерів у завуальованій формі, а також на їх низьку здатність приховувати та пом'якшувати негативні оцінки на адресу більшості оточуючих, а отже, і на низьку комунікативну компетентність цих вчителів.

Звернемо увагу також на показник негативної комунікативної установки, виражений у 29,2% вчителів. Такі дані вказують на зниження їх соціальної адаптації, оскільки вони виявляють готовність негативно реагувати на різних партнерів по взаємодії, без урахування конкретних обставин, ситуації, характеру та особливостей іншої людини. Як підкреслює В.В. Бойко, навіть якщо індивід намагається ретельно маскувати своє негативне налаштування щодо оточуючих, у нього виникає постійне напруження, яке може призводити до стресу, нервового зриву, розрядки поза

межами роботи, від чого страждає і сама людина, і люди, які оточують її [22]. Таким чином, прояви внутрішньоособистісних конфліктів у поведінці вчителів представлені недостатньо розвинуеною здатністю позитивно ставитись до партнерів, невмінням приховувати, згладжувати негативні оцінки на адресу оточуючих, що пов'язано з їх внутрішньою суперечливістю.

Аналіз результатів за методикою діагностики комунікативної установки В.В. Бойка також виявив розподіл показників зниженої комунікативної толерантності, які розглядаємо як прояви внутрішньоособистісного конфлікту у поведінці педагогів (табл. 2.8). Згідно з методикою, високі показники зниженої комунікативної толерантності вказують на загальну комунікативну інтолерантність, тобто знижену здатність людини виявляти терпимість до інших.

Таблиця 2.8

Кількісні показники прояву зниженої комунікативної толерантності у вчителів (у %) n=192

Показники комунікативної толерантності	Рівень прояву					
	низький		середній		високий	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
Неприйняття індивідуальності	41	21,4	123	64	28	14,6
Використання себе як еталону при оцінці інших	28	14,6	117	60,9	47	24,5
Категоричність в оцінках людей	24	12,5	139	67,2	39	20,3
Невміння приховувати, згладжувати неприємні почуття	42	21,9	108	56,2	42	21,9
Прагнення переробити, перевиховати партнера	33	17,2	117	60,9	42	21,9
Прагнення підігнати партнера під себе	46	24,0	113	58,8	33	17,2
Невміння пробачати іншому помилки	33	17,2	126	65,6	33	17,2
Нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту партнера	46	24,0	120	62,5	26	13,5
Невміння пристосуватися до партн.	30	15,6	127	66,2	35	18,2
Рівень зниженої комунікативної толерантності	60	31,2	81	42,2	51	26,6

Як свідчать представлені дані, у 42,2% досліджуваних (81 вчителя) виявлено середній рівень комунікативної толерантності, це означає, що такі педагоги час від

часу бувають недостатньо терпимими щодо інших людей. Високу комунікативну толерантність схильні виявляти 31,2% досліджуваних (60 вчителів), що вказує на їх здатність нівелювати упереджене ставлення до партнерів по взаємодії і загалом на їхню високу комунікативну культуру. Час від часу здатні виявляти терпимість, розуміння партнерів 42,2% педагогів. Ймовірно, прояви інтолерантності у них зумовлені недостатністю особистісних ресурсів та навичок взаємодії з людьми, які мають різний вік, соціальний стан, статус, відповідні прояви посилюються у невизначених, конфліктних ситуаціях. У 26,6% респондентів (51 вчителя) виявлено низький рівень загальної комунікативної толерантності, вони не схильні виявляти толерантність, терпимість, розуміння інших, враховувати їхні особливості у взаємодії.

Аналіз показників зниженої загальної комунікативної толерантності досліджуваних засвідчив, що чверть респондентів схильні використовувати себе як еталон при оцінці інших людей – 24,5% (47 вчителів). Такі вчителі схильні оцінювати інших, виходячи з власного Я, в прямому чи завуальованому вигляді вважають себе «істиною в останній інстанції», міркують про партнерів, керуючись своїми звичками, установкам і настроями.

У одній п'ятій частині опитуваних виявляються наступні показники комунікативної інтолерантності: невміння приховувати, згладжувати неприємні почуття при спілкуванні з некомунікабельними якостями партнерів – у 21,9% (42 вчителів), вони схильні демонструвати некеровані негативні реакції у відповідь на некомунікабельні якості партнерів; прагнення переробити, перевиховати партнера зафіксовано у 21,9% (42 опитаних), категоричність, консервативність в оцінках людей – у 20,3% досліджуваних (39 вчителів). Такі вчителі регламентують прояви індивідуальності партнерів та вимагають від них одноманітності, що відповідає їх власному внутрішньому світу. Ймовірно, їхня внутрішня дезінтеграція, розузгодженість проектується «назовні», у вигляді нетерпимості до партнерів, прагнення ствердити свою «вищість» у спілкуванні.

Окрім того, високі показники комунікативної інтолерантності виявляються у вчителів як неприйняття (нерозуміння) індивідуальності людини – 14,6% (28 опитаних); як прагнення підігнати партнера під себе – 17,2% (33 вчителів);

невміння пробачати іншому помилки – 17,2% (33 опитаних); нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту партнера – 13,5% (26 вчителів); невідміння пристосовуватись до партнера - 18,2% (35 опитаних).

Очевидно, для чверті вчителів прояви комунікативної інтолерантності є способом знизити внутрішню напруженість, відреагувати власну незадоволеність, негативні емоції у зв'язку з актуалізацією внутрішньоособистісного конфлікту. Найбільш виражені прояви зниженої комунікативної толерантності у досліджуваних – це схильність використовувати себе як еталон при оцінці інших людей, невідміння приховувати, згладжувати неприємні почуття при спілкуванні з некоммунікабельними якостями, прагнення переробити, перевиховати партнера, категоричність, консервативність в оцінках людей.

Одним із показників внутрішньоособистісних конфліктів у поведінці вчителів вважаємо особистісну ригідність. Результати дослідження особистісної ригідності представлені у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Кількісні показники прояву особистісної гнучкості – ригідності вчителів (у %) n=192

Група	Мобільність		Амбівалентність		Ригідність	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
1	-	-	26	70,3	11	29,7
2	2	3,8	42	80,8	8	15,4
3	-	-	31	75,6	10	24,4
4	3	4,8	44	71,0	15	24,2
Всього	5	2,6	143	74,5	44	22,9

Наведені дані свідчать про те, що переважній більшості сучасних вчителів – 74,5% (143 досліджуваних) – властива ситуативність у прояві таких якостей, як особистісна гнучкість – ригідність. Тобто вони періодично (залежно від ситуації і характеру взаємодії) виявляють гнучкість у поведінці та відносинах з іншими людьми. Тривожним, на нашу думку, є той факт, що п'ятій частині сучасних учителів – 22,9% (44 респондентам) – властива особистісна ригідність, тобто вони виявляють низьку схильність змінювати звичні дії, способи поведінки та діяльності у разі зміни обставин. У вибірці виявлено лише 2,6% вчителів, схильних до високої

гнучкості у поведінці та діяльності. Отже, 22,9% вчителів внаслідок притаманної їм ригідності мають труднощі у подоланні внутрішньоособистісних конфліктів через недостатньо розвинену здатність гнучко змінювати свою поведінку в разі потреби.

Підсумовуючи вищезазначене, акцентуємо на тому, що проявами внутрішньоособистісних конфліктів у поведінці вчителів є низька здатність організувати себе та власну діяльність; нестача часу для значущої діяльності, нестриманість у спілкуванні, дратівливість, агресивність та/або вербальна агресія, замкнутість, «відгородженість» від світу, апатія, нездатність адаптуватись до обставин та інших людей, різка зміна комунікативного стилю у взаємодії з оточуючими, зниження якості діяльності і задоволеності нею, а також міжособистісними відносинами індивіда.

Найбільш характерними проявами внутрішньоособистісних конфліктів у поведінці педагогів є високе розузгодження між реальним і бажаним розподілом часу щодо сфер «збереження здоров'я» (80,7%), «осягнення краси» (80,2%), «спілкування» (79,7%), негативна комунікативна установка (29,2%) і високі показники зниженої комунікативної толерантності (26,6%), високий рівень ригідності (22,9%).

2.3. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів із різним стажем педагогічної діяльності

З метою виявлення специфіки внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів із різним педагогічним стажем ми застосували попарне порівняння груп досліджуваних за частотою високих/низьких показників за вищенаведеними методиками. Кількісні показники за шкалами тесту смисложиттєвих орієнтацій у групах вчителів із різним стажем представлено на рис. В.1-В.6 (див. Додаток В). Для з'ясування особливостей смисложиттєвих орієнтацій було використано ϕ – кутове перетворення Фішера, що дає змогу оцінити достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, у яких зареєстровано ефект.

Результати порівняння груп учителів за вказаним тестом наведено в таблиці 2.10. Як видно з таблиці 2.10, найбільшу кількість статистично значущих відмінностей між групами зафіксовано за шкалами «Цілі в житті», «Результативність життя» та загальним показником осмисленості життя.

Аналіз результатів засвідчив, що низькі значення за шкалою «Цілі в житті» частіше виявлялись у 2, 3, 4-й групах (13,5%, 12,2%, 4,8% відповідно) порівняно з 1-ю (29,7%), $\phi^*=1,864$, $\phi^*=1,936$, $p \leq 0,05$ та $\phi^*=3,423$, $p \leq 0,01$ (див. рис. В.1 Додаток В).

Таблиця 2.10

Значення відмінностей між групами вчителів за тестом смисложиттєвих орієнтацій

Шкала	Част. пок-ка	Емпіричні значення ϕ^*					
		1-2 гр.	2-3 гр.	3-4 гр.	1-3 гр.	1-4 гр.	2-4 гр.
Цілі в житті	низ.	1,864*	0,182	1,351	1,936*	3,423**	1,649*
	вис.	0,725	3,234**	1,197	2,849**	1,95**	1,324
Процес життя	низ.	1,864*	0,737	0,487	1,089	1,661*	0,298
	вис.	2,483**	1,049	0,015	1,398	1,502	1,181
Результативність життя	низ.	1,585	0,78	1,982*	0,785	2,778**	1,255
	вис.	1,316	0,78	1,044	1,964*	3,087**	1,943*
Локус контролю-Я	низ.	1,297	0,484	1,674*	0,785	2,479**	1,255
	вис.	1,079	0,072	0,691	0,95	1,714*	0,659
Локус контролю-Жит.	низ.	1,093	0,354	0,243	1,363	1,723*	0,654
	вис.	0,432	1,982*	1,197	2,236*	1,28	0,92
Осмисл. життя	низ.	3,08**	1,69*	1,982*	1,305	3,346**	0,245
	вис.	1,572	0,809	0,075	2,236*	2,513**	0,979

Примітка: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$. Напівжирним виділено ті клітинки, де відмінності статистично значущі.

Високі значення за шкалою «Цілі в житті» частіше виявлялись у 3-й групі, ніж у 2-й (22% і 5,8%, $\phi^*=2,849$, $p \leq 0,01$) і 1-й групі (22% та 2,7%, $\phi^*=3,234$, $p \leq 0,01$), а в 4-й – частіше, ніж у 1-й (12% та 2,7%, $\phi^*=1,95$, $p \leq 0,05$). Це означає, що зі збільшенням стажу підвищується здатність учителів ставити перед собою цілі на майбутнє, що надають їх життю спрямованості та часової перспективи.

За шкалою «Процес життя» низькі значення частіше виявлялись у 1-й групі, ніж у 2-й і 4-й ($p \leq 0,05$ відповідно), а високі значення – у 4-й частіше, ніж у 2-й ($p \leq 0,01$) (див. рис. В.2 Додаток В). Отже, у вчителів із педагогічним стажем до 5

років вищою є невдоволеність своїм нинішнім життям, ніж у досліджуваних із педстажем 5-15 та понад 25 років. Виявлено, що зі збільшенням стажу підвищується схильність учителя сприймати процес життя як емоційно насичений. За шкалою «Результативність життя» високі показники ми частіше виявляли у 4-й групі порівняно з 1-ю ($p \leq 0,01$) і 2-ю ($p \leq 0,05$), а також у 3-й групі порівняно з 1-ю ($p \leq 0,05$). Низькі показники за цією шкалою частіше фіксувались у досліджуваних 3-ї та 1-ї груп – порівняно з 4-ю ($p \leq 0,05$ і $p \leq 0,01$ відповідно) (див. рис. В.3 Додаток В). Отже, вчителі 1-ї і 3-ї груп частіше схильні сприймати прожиту частину життя як недостатньо результативну, порівняно із рештою педагогів. Ймовірно, це зумовлено труднощами адаптації перших до професійних умов і вимог, а також сумнівами та переживаннями других, що супроводжують самовизначення в період середини життя.

За шкалою «Локус контролю-Я» низькі значення зафіксовано з більшою частотою у 1-й і 3-й групах, ніж у 4-й ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$ відповідно), а високі значення у 4-й групі виявлялись частіше, ніж у 1-й ($p \leq 0,05$) (рис. В.4 Додаток В). Це свідчить про недостатню віру у власні сили контролювати події свого життя у вчителів із педагогічним стажем до 5 років, що проходять адаптацію до професійної діяльності, та у досліджуваних із педстажем 15-25 років. Можливо, досліджувані 1-ї групи недостатньо усвідомлюють свої психологічні ресурси та не мають систематизованих знань про власну особистість. На нашу думку, у вчителів 3-ї групи виявлені особливості пов'язані з переосмисленням своїх можливостей, цілей та завдань.

За шкалою «Локус контролю-життя» низькі показники частіше зустрічались у вчителів 1-ї групи, ніж у представників решти груп (рис. В.5 Додаток В), проте лише відмінності між 1 і 4-ю групами педагогів є достовірними ($p \leq 0,05$). Отже, вчителі на початку педагогічної діяльності частіше, ніж на етапі її завершення, схильні вважати, що життя людини не підвладне свідомому контролю, що свобода ілюзорна. Встановлено також, що частота розподілу високих значень за цією шкалою у 3-й групі вища, ніж у 1 і 2-й ($p \leq 0,05$ відповідно). Такі результати свідчать про підвищення у вчителів зі стажем педагогічної діяльності понад 15 років відповідальності за себе і своє життя, порівняно з представниками 1 і 2-ї груп.

Ймовірно, у таких педагогів зростає і ступінь відповідальності за подолання внутрішньоособистісних конфліктів.

Окрім того, з'ясовано, що вищою є частка вчителів, які виявляють низькі значення за показником «Осмиленість життя», у 1-й групі, ніж у 2-й ($p \leq 0,01$) і 4-й ($p \leq 0,01$), а також у 3-й групі, ніж у 4-й ($p \leq 0,05$) (рис. В.6 Додаток В). Такі результати можуть вказувати на недостатню схильність осмислювати своє життя, відносини та діяльність: у вчителів із педстажем до 5 років – у зв'язку з недостатністю життєвого та професійного досвіду, а у досліджуваних зі стажем 15-25 років – через високу потребу в змінах внутрішнього світу. Зафіксовано також, що частка досліджуваних, які демонструють високі значення за шкалою «Осмиленість життя», у 3-й і 4-й групах педагогів більша, ніж у 1-й ($p \leq 0,05$ і $p \leq 0,01$ відповідно).

Таким чином, психологічними особливостями внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів із педстажем до 5 років є їх низька здатність ставити перед собою цілі на майбутнє, відчувати процес життя як емоційно насичений, недостатня схильність осмислювати своє життя. У майже 20% респондентів із педстажем 5-15 років виявлено високу схильність сприймати життя як таке, яке людина не може контролювати. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів з педстажем 15-25 років виявляються у тому, що вони відчувають своє життя недостатньо результативним, не вірять у власну здатність його контролювати, мають труднощі з осмисленням свого життя. Вчителі зі стажем більше 25 років мають менш виражені прояви внутрішньоособистісних конфліктів у когнітивній сфері порівняно з іншими педагогами.

Показники внутрішньоособистісних конфліктів в емоційній сфері вчителів представлені особливостями їх самооцінки, самоствавлення, рольового конфлікту, особистісної і реактивної тривожності. Як свідчать результати емпіричного дослідження, у 1-й групі завищену самооцінку мають 18,9% (7 учителів), у 2-й – 48,1% (25 опитуваних), у 3-й – 31,7% (13 педагогів), у 4-й – 41,9% (26 педагогів) (див. табл. 2.3). Занижену самооцінку мають 10,8% вчителів у 1-й, 12,2% – у 3-й та 1,6% у 4-й групі (4, 5 та 1 респондент відповідно), що разом становить 5,2%.

Відзначимо, що у 1 групі адекватну самооцінку мають 70,3% вчителів (26 респондентів), у 2 групі – 52,9% педагогів (27 опитуваних), у 3 – 56,1% (23 вчителів), у 4-й групі – 56,5% педагогів (35 опитуваних), що разом складає 57,8% (111 вчителів). Такі дані вказують на їх здатність оцінювати себе відповідно до наявних сильних і слабких сторін, відповідність між Я-ідеальним та Я-реальним.

Нам вдалося виявити статистично значущі відмінності щодо рівня самооцінки у обстежуваних із різним стажем педагогічної діяльності. Так, завищений рівень самооцінки частіше зустрічався в 2 і 4-й групах, порівняно з 1-ю: 48,1% та 41,9% (25 і 26 обстежуваних відповідно) порівняно з 18,9% вчителів (7 респондентів): $\varphi^*=2,285$ та $\varphi^*=2,943$, $p\leq 0,05$ і $p\leq 0,01$ відповідно. Показники завищеного рівня самооцінки зростають у вчителів, що пройшли етап професійної адаптації (2 групи) і завершують педагогічну діяльність (4 групи), порівняно з учителями із педагогічним стажем до 5 років. Такі особливості самооцінки у цих вчителів, ймовірно, зумовлені завершенням адаптації до професії та закріпленням стереотипів професійної діяльності.

Занижений рівень самооцінки статистично частіше фіксується у 3 і 1-й групах порівняно з 4-ю групою: 12,2% та 10,8% вчителів (5 та 4 обстежуваних) порівняно з 1,6% (1 респондент) – $\varphi^*=2,285$ та $\varphi^*=2,002$ відповідно, дані достовірні при $p\leq 0,05$. Можемо припустити, що такі дані у вчителів із педагогічним стажем до 5 років та педагогів, які переживають кризу середини життя, пов'язані з внутрішньою дезінтеграцією, нестабільністю через загострення протиріч професійного і особистісного характеру, що зумовлює їх меншу впевненість у собі та своїх здібностях.

Отже, внутрішні конфлікти в емоційній сфері вчителів 1 та 3-ї груп виявляються як відчуття невпевненості в собі, пасивності, нездатності реалізувати власні здібності. Також згадані конфлікти в емоційній сфері цих вчителів можуть виявлятися як надмірна критичність до себе та оточуючих. Очевидно, такі особливості цих конфліктів пов'язані із труднощами входження у професію, адаптацією молодого вчителя і поглибленням внутрішньоособистісних протиріч під час переживання вчителем кризи середини життя та професійних кризів. Нами виявлено, що прояви внутрішньоособистісного конфлікту у емоційній сфері вчителів виражаються як:

- тенденція до переоцінювання себе, своїх можливостей та ігнорування невдач, більш характерна для вчителів із педстажем 5-15 (48,1%) та понад 25 років (41,9%);
- невпевненість у собі, пасивність, нездатність реалізувати власні здібності, що притаманно більшою мірою вчителям із педагогічним стажем до 5 років (10,8%) та зі стажем 15-25 років (12,2%).

Також ми зосередили увагу на відмінностях у характеристиках самоствавлення у групах вчителів залежно від стажу педагогічної діяльності (див. рис. 2.5). Високі показники за шкалою «Відкритість» у 2-й групі фіксуються частіше, ніж у 1-й (21,1% та 8,1% відповідно, $\phi^*=1,767$, $p \leq 0,05$).

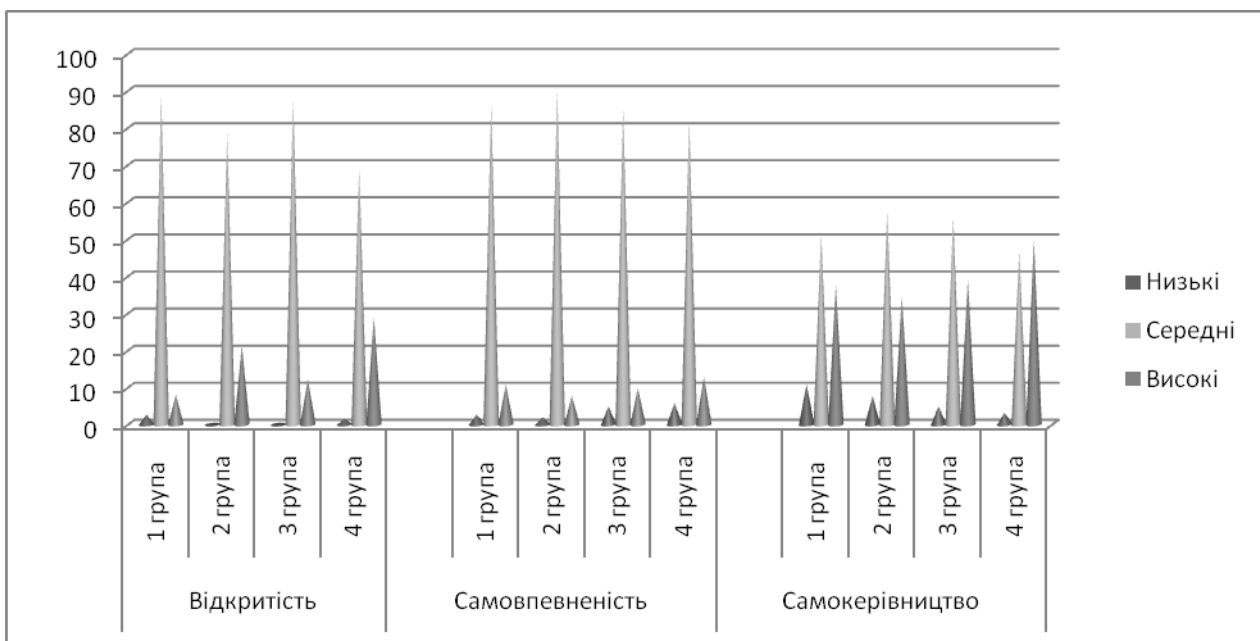


Рис. 2.5. Кількісні показники за шкалами «Відкритість», «Самовпевненість», «Самокерівництво» методики дослідження самоствавлення у вчителів з різним педагогічним стажем (у %)

Порівняно з 2-ю групою у 3-й групі за шкалою «Відкритість» частота високих показників знижується, але не набуває рівня статистичної значущості (21,1% та 12,2% відповідно; $\phi^*=1,767$, $p \leq 0,05$). У 4-й групі частіше зареєстровано високі показники за цією шкалою, ніж у 3-й групі (29,0% та 12,2% відповідно, $\phi^*=2,101$, $p \leq 0,05$).

Отже, для вчителів 2-ї групи порівняно з 1-ю, а також для вчителів 4-ї групи порівняно з респондентами 3-ї групи більш характерні прояви закритості,

нездатності або небажання усвідомлювати або видавати значущу інформацію про себе. На нашу думку, це може бути зумовлено досить високою внутрішньою стабільністю вчителів зі стажем 5-15 та понад 25 років: займаючи певну позицію в колективі, власній професійній групі, вони прагнуть зберегти і зміцнити її, а непривабливі аспекти образу-Я не демонструвати.

Між обстежуваними 1-ї та 2-ї груп виявлено значущі відмінності в розподілі показників за шкалою «Дзеркальне Я» (див. рис. 2.6). Так, високі показники фіксувались у респондентів 2-ї групи частіше, ніж у респондентів 1-ї (23,1% та 8,1% відповідно; $\phi^*=1,981$, $p \leq 0,05$).

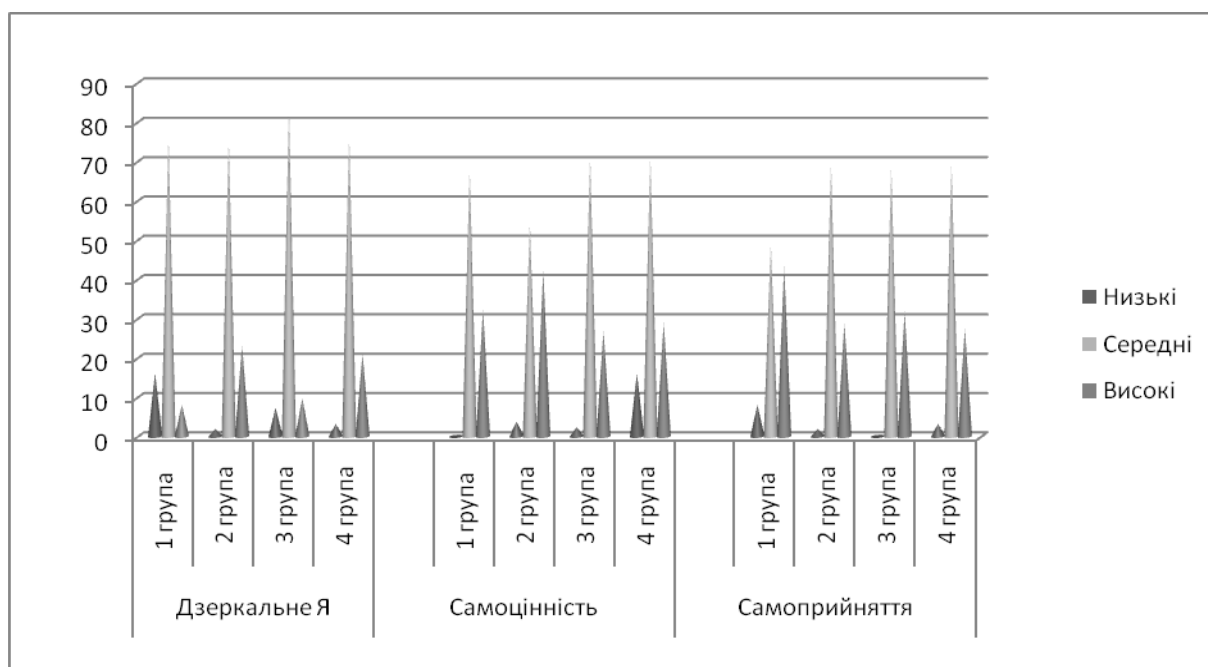


Рис. 2.6. Кількісні показники за шкалами «Дзеркальне Я», «Самоцінність», «Самоприйняття» методики дослідження самоствавлення у вчителів із різним педагогічним стажем (у %)

Низькі показники за цією шкалою зафіксовано у вчителів 1-ї групи частіше, ніж у вчителів 2-ї (16,2% та 1,9% відповідно, $\phi^*=2,562$, $p \leq 0,01$). Отже, вчителі 1-ї групи меншою мірою, ніж педагоги 2-ї групи, очікують, що їх особистість, характер, діяльність можуть викликати в інших повагу, симпатію, схвалення і розуміння. Тобто майже п'ята частина вчителів 1-ї групи досить критично сприймають себе, свою поведінку, що може зумовлювати підвищення внутрішньої напруженості. Таким чином, у вчителів із найменшим стажем роботи частіше виявляються

внутрішні протиріччя (які здатні перерости в конфлікти), зумовлені їх низькою оцінкою себе і власних особливостей, недостатньою впевненістю в собі, що стикається з бажанням бути належно оціненим іншими.

Аналіз відмінностей за показниками шкал «Внутрішня конфліктність» та «Самозвинувачення» у виокремлених нами групах учителів також засвідчив певні особливості (рис. 2.7). За шкалою «Внутрішня конфліктність» у вчителів 3-ї групи низькі значення виявляються частіше, ніж у педагогів 4-ї групи (24,3% та 9,7% відповідно, $\varphi^*=1,987$, $p\leq 0,05$). Виявлені відмінності дають змогу стверджувати, що чверть вчителів 3-ї групи схильні до заперечення проблем, закритості, поверхневого самовдоволення. Це може бути пов'язано, на нашу думку, із гострим перебігом кризи середнього віку та активізацією внутрішніх протиріч, конфліктів, розгортанням специфічних кризів педагогічної діяльності у цих досліджуваних.

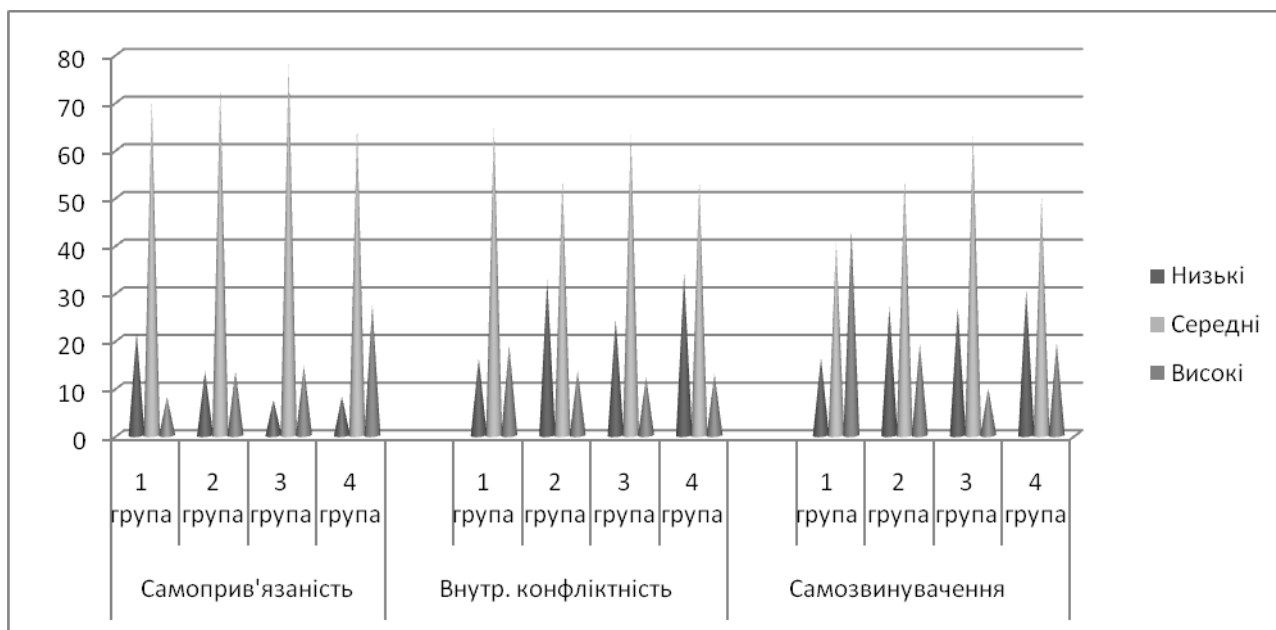


Рис. 2.7. Кількісні показники за шкалами «Самоприв'язаність», «Внутрішня конфліктність», «Самозвинувачення» методики дослідження самоствавлення у вчителів із різним педагогічним стажем (у %)

За шкалою «Самозвинувачення» високі показники виявляються частіше у 1-й групі, ніж у 2-й (27% та 11,5% відповідно, $\varphi^*=1,864$, $p\leq 0,05$). Отже, понад чверть вчителів 1-ї групи виявляють підвищену критичність щодо себе та своїх вчинків, високу схильність до самозвинувачення, готові поставити собі в провину власні невдачі. Такі особливості цих учителів пов'язані, на нашу думку, із їхнім прагненням

самоствердитись у ролі вчителя та нестачею ресурсів для цього, що зумовлює внутрішню напруженість і може призвести до внутрішньоособистісного конфлікту.

Аналіз показників самоствавлення вчителів у зв'язку зі стажем педагогічної діяльності виявив такі особливості. У групі зі стажем до 5 років чверть вчителів очікують негативного ставлення оточуючих до власної особистості, характеру, діяльності, понад чверть опитаних виявляють високу критичність щодо себе та своїх вчинків, схильні до самозвинувачення, що може зумовлювати підвищення внутрішньої напруженості, невдоволеності собою, зниження впевненості у своїх силах. Також зафіксовано, що чверть досліджуваних із педагогічним стажем від 15 до 25 років виявляють схильність до закритості, заперечення проблем, поверхневого незадоволення, що свідчить про активізацію внутрішніх конфліктів. Вчителі з педстажем 5-15 та понад 25 років є більш закритими порівняно з іншими вчителями, вони не здатні (не бажають) усвідомлювати і видавати значущу інформацію про себе.

У результаті аналізу відмінностей щодо вираженості рольового конфлікту між групами вчителів із різним стажем педагогічної діяльності виявлено високі значення цього показника: у 1-й групі – у 16,2% вчителів, у 2-й – у 25%, у 3-й – у 24,4%, у 4-й – у 9,7% досліджуваних (див. рис. 2.8 та 2.9).

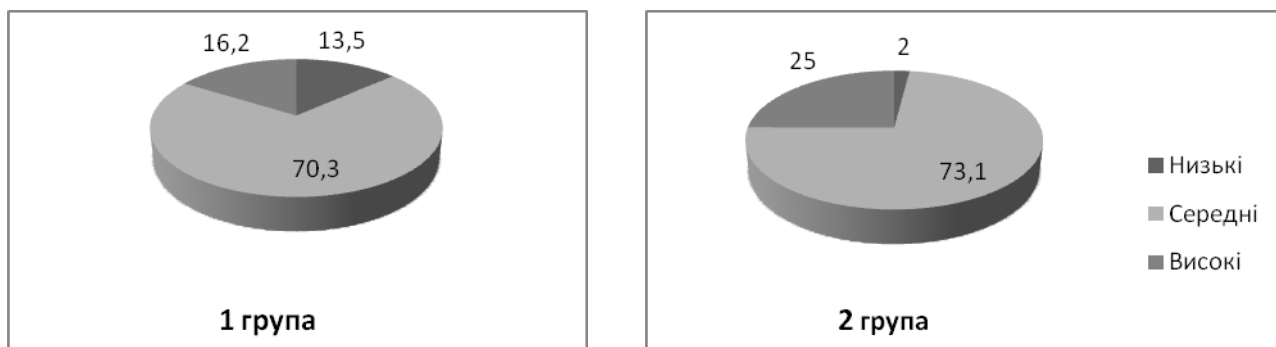


Рис. 2.8. Кількісні показники рольового конфлікту у 1-2-й групах вчителів (у %)

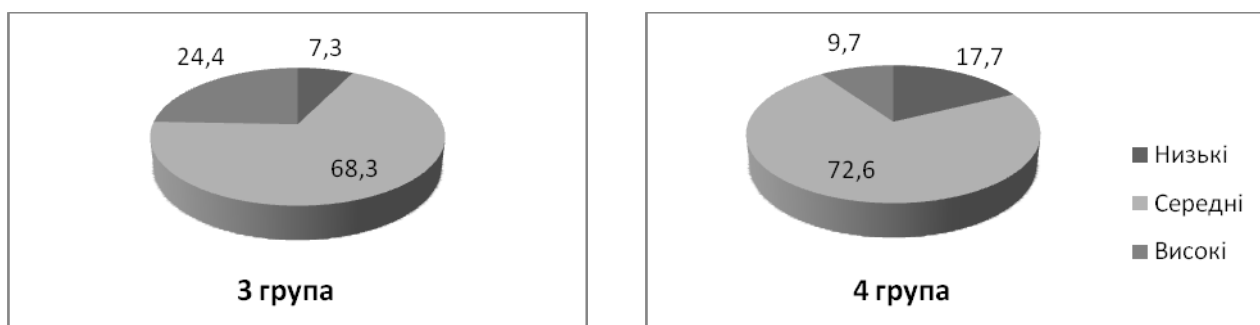


Рис. 2.9. Кількісні показники рольового конфлікту у 3-4-й групах вчителів (у %)

Як бачимо з рис. 2.8-2.9, після завершення етапу адаптації до професійної діяльності рівень рольового конфлікту у вчителів стає вищим, порівняно з таким у досліджуваних зі стажем до 5 років, утримується у опитуваних із педагогічним стажем 15-25 років, а в учителів з найбільшим стажем – знижується. Ймовірно, у 2 і 3-й групах, порівняно з іншими групами, вищий рівень рольового конфлікту виявляється у зв'язку з рольовим перевантаженням через високі вимоги до вчителя та відповідними очікуваннями з боку колег, батьків, адміністрації. Виявлено, що високі показники рольового конфлікту в групі вчителів із педагогічним стажем 5-15 років (25%) зустрічаються частіше, ніж у досліджуваних з педстажем понад 25 років (9,7%) при $p \leq 0,05$ ($\varphi^* = 1,987$). Аналогічним чином високі показники рольового конфлікту у групі вчителів із педстажем 15-25 років (24,4%) виявлено частіше, ніж у досліджуваних із педстажем понад 25 років (9,7%) при $p \leq 0,05$ ($\varphi^* = 2,202$).

Для того, щоб з'ясувати, який тип рольового конфлікту переважає в групах вчителів із різним стажем педагогічної діяльності, ми провели аналіз відповідних показників по кожній групі та попарне порівняння групових показників за допомогою t-критерію Стьюдента. Результати аналізу представлені в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Розподіл показників за типами рольового конфлікту у групах учителів

Тип рольового конфлікту	Група				Значення t-критерію Стьюдента		
	1	2	3	4	t_{1-2}	t_{2-3}	t_{3-4}
A	26,6	34,24	25,64	25,8	2,78**	2,2*	1,1
B	31,64	36,47	30,3	35,12	1,7	2,3*	1,9
C	25,64	30,39	25,52	27,22	1,3	1,8	2,5*
D	26,8	34,6	31,7	32,0	1,2	2,6*	1,8

Примітки: рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Типи РК (рольового конфлікту): А – конфлікти, викликані суперечливістю між різними очікуваннями від різних груп «зверху» і «знизу»; тип В – конфлікти, викликані суперечливістю між наявними умовами і дотриманням рольових вимог вчителя; тип С – рольові конфлікти, викликані розузгодженнями в рольовому діапазоні вчителя; тип D – рольові конфлікти, зумовлені розузгодженням між внутрішніми прагненнями, стандартами, цінностями особистості і вимогами виконуваної ролі.

Таким чином, у 1-й, 2-й та 4-й групах найчастіше виявляються рольові конфлікти, викликані суперечливістю між наявними умовами і дотриманням рольових вимог учителя. Такі результати означають, що у досліджуваних зі стажем до 5 років, 5-15 та понад 25 років причини виникнення емоційної напруженості, конфліктних переживань найчастіше пов'язані з суперечливістю між умовами та вимогами до виконання ними професійної ролі. Найвищих показників конфлікти даного типу досягають у 2-й групі. Припускаємо, що відповідні показники пов'язані з тим, що вчителі зі стажем 5-15 років вже мають певний досвід, усвідомлюють свої особливості як професіонала, порівняно з досліджуваними, що мають педагогічний стаж до 5 років, глибше рефлексують протиріччя педагогічної діяльності, частіше стикаються з високими вимогами з боку колег, адміністрації, батьків.

У 3-й групі (15-25 років) найчастіше фіксували рольові конфлікти, викликані розузгодженням між внутрішніми прагненнями, стандартами вчителя і вимогами професійної ролі. Ймовірно, вираженість відповідного типу конфліктів зумовлена тим, що ці вчителі переживають нормативну вікову кризу, яка викликає посилену увагу людини до її внутрішніх орієнтирів (спрямованості, цінностей, мотивів, прагнень). У досліджуваних цієї групи відбувається зміна ставлення до себе, своєї особистості, можливостей (зокрема і професійних), що можуть суперечити вимогам професійної ролі (наприклад, вчитель «переростає» професійну роль) та викликати внутрішньоконфліктні переживання з приводу її виконання.

Отже, показники внутрішнього конфлікту в емоційній сфері вчителів із педагогічним стажем 5-15 та 15-25 років виявляються як вища (порівняно з більш досвідченими педагогами) схильність до внутрішньоконфліктних переживань в умовах суперечливих вимог і очікувань до них як виконавців ролі вчителя.

У більшості досліджуваних (за виключенням тих, які мають педагогічний стаж 15-25 років) зафіксовано високу вираженість рольового конфлікту, викликаного суперечливістю між наявними умовами і дотриманням рольових вимог вчителя. У педагогів зі стажем 15-25 років конфліктні переживання найчастіше викликані розузгодженням між внутрішніми прагненнями, стандартами вчителя і вимогами професійної ролі.

Узагальнені результати за показниками особистісної та реактивної тривожності у групах учителів наведено в таблиці 2.12. Порівняння отриманих даних у групах педагогів показало, що у досліджуваних 3-ї та 4-ї груп порівняно з рештою вчителів вищими є показники як реактивної (51,2% і 46,8% відповідно), так і особистісної тривожності (61,0% і 61,3% відповідно) (див. табл. 2.12). Такі дані узгоджуються з результатами інших досліджень [187] і опосередковано вказують на виражені негативні переживання професійного стресу в учителів.

Таблиця 2.12

Кількісні показники рівня тривожності у групах вчителів (у %)

n=192

Рівень	Реактивна тривожність							
	1 група		2 група		3 група		4 група	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
високий	16	43,2	18	34,6	21	51,2	29	46,8
помірний	20	54,1	28	53,8	16	39,0	28	45,2
низький	1	2,7	6	11,5	4	9,8	5	8,2
	Особистісна тривожність							
	1 група		2 група		3 група		4 група	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
високий	21	56,8	27	57,9	25	61,0	38	61,3
помірний	16	43,2	22	42,3	14	34,1	23	37,1
низький	-	-	3	5,8	2	4,9	1	1,6

Як видно з наведеної таблиці, динаміка високої реактивної тривожності характеризується певним зниженням показників після завершення етапу адаптації до професійної діяльності (у вчителів зі стажем 5-15 років) і підвищенням на наступному етапі (у вчителів зі стажем 15-25 років), після чого фіксується невелике зниження у педагогів з найбільшим стажем педагогічної діяльності. Високі показники особистісної тривожності відзначаються певним підвищенням зі збільшенням стажу професійної діяльності, що може означати більшу фіксацію досвідчених досліджуваних на негативних переживаннях, виснаження їх емоційних ресурсів порівняно з молодими вчителями.

Аналіз розподілу високих показників розузгодженості в мотиваційно-особистісній сфері (індексу розходження Ц – Д) у групах вчителів показав, що висока внутрішня конфліктність у значущих життєвих сферах у досліджуваних 2 і 1-ї груп (зі стажем 5-15 та до 5 років) виявляється частіше (25% та 24,3% відповідно) порівняно з такою в учителів інших груп (14,6% у 3-й групі та 19,4% у 4-й групі). При цьому відмінності не досягають рівня статистичної значущості. Ймовірно, представлені результати вказують на те, що у цих вчителів недостатньо цілісними є знання про власну особистість, систему цінностей та не досить сформовані індивідуальні стратегії досягнення мети.

Результати дослідження за методикою діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач представлено в табл. 2.13.

Таблиця 2.13

Кількісні показники рівня мотивації до уникнення невдач у вибірці вчителів (у %)

n=192

Група	Рівень мотивації					
	низький		середній		високий	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
1	4	10,8	7	18,9	26	70,2
2	6	11,5	15	28,8	31	59,6
3	3	7,3	11	26,8	27	65,8
4	2	3,2	14	22,6	46	74,2
Всього	15	7,8	47	24,5	130	67,8

Як видно із представленої таблиці, у більшості досліджуваних виявлено переважання високої мотивації до уникнення невдач. Аналіз даних за методикою діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач у групах вчителів виявив статистично значущі відмінності в розподілі показників: у 4-й групі частіше, ніж у 2-й, зафіксовано високу вираженість мотивації до уникнення невдач: 74,2% та 59,6% відповідно ($\varphi=1,659$, $p \leq 0,05$). Між рештою груп статистично значущих відмінностей у розподілі представлених показників не виявлено. Тобто вчителі з найбільшим стажем частіше, ніж досліджувані зі стажем 5-15 років, виявляють захисні стратегії у поведінці та діяльності, більше схильні до надто високого/низького ризику. Найчастіше виражена мотивація до уникнення невдач

фіксується у групах із найменшим та найбільшим стажем педагогічної діяльності (70,2% та 74,2% відповідно). Високий рівень мотивації до уникнення невдач в учителів може бути пов'язаний із особливостями шкільної системи: надмірною формалізованістю, регламентованістю, консерватизмом, що гальмує ініціативу вчителя і сприяє посиленню відповідної мотиваційної тенденції.

Результати дослідження рівня мотивації до успіху в учителів представлено в табл. 2.14. Високі показники мотивації до успіху виявлено у вчителів зі стажем 5-15 років, що можна пояснити їх віковими особливостями і прагненням використовувати нові форми взаємодії, способи діяльності та поведінки.

Таблиця 2.14

Кількісні показники рівня мотивації до успіху у групах учителів (у %)

n=192

Група	Рівень мотивації					
	низький		середній		високий	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
1	2	5,4	17	45,9	18	48,6
2	1	1,9	18	34,6	33	63,5
3	4	9,8	19	46,3	18	43,9
4	3	4,8	27	43,5	32	51,6
Всього	10	5,2	81	42,2	101	52,6

У вчителів із педагогічним стажем 15-25 років зафіксовано дещо нижчі показники мотивації до успіху порівняно з такими у решти педагогів. Зокрема низькі значення у цих учителів виявлено частіше, ніж у вчителів 2-ї групи (1,9% та 9,8%, $\varphi=1,724$, $p \leq 0,05$). Високі показники мотивації до успіху виявлено у вчителів із педагогічним стажем 5-15 років з більшою частотою, ніж у педагогів зі стажем 15-25 років (69,5% та 49,3% відповідно, $\varphi=1,893$, $p \leq 0,05$). Ймовірно, у вчителів 3-ї групи накопичується втома від педагогічної діяльності, що поєднується з високими психоемоційними навантаженнями у сімейних відносинах та соціальною нестабільністю.

Отже, виявлено особливості прояву внутрішньоособистісних конфліктів у мотиваційній сфері вчителів: високу внутрішню конфліктність у педагогів зі стажем

до 5 та 5-15 років, переважання захисних стратегій у поведінці та діяльності досліджуваних зі стажем до 5 та понад 25 років.

Аналіз проявів внутрішньоособистісних конфліктів у когнітивній, емоційній, мотиваційній сферах учителів із різним педагогічним стажем вважаємо за необхідне доповнити даними щодо показників таких конфліктів у їхній поведінці. Зокрема, дані про відношення бажаного до реального розподілу часу в опитаних із різним стажем педагогічної діяльності представлено на рис. 2.10-2.13.

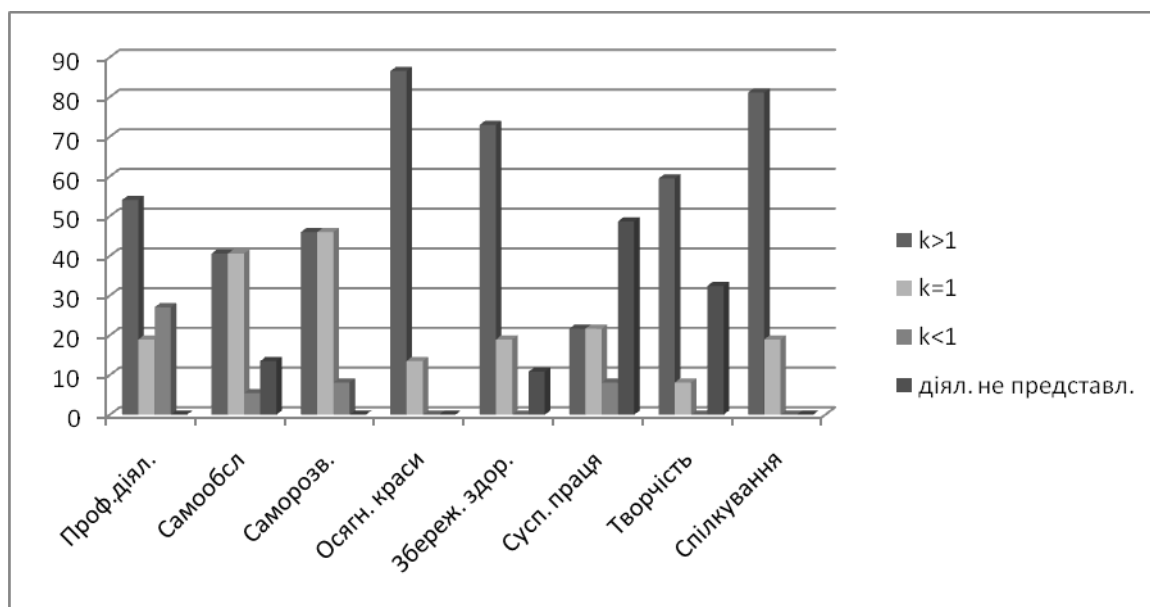


Рис. 2.10. Кількісні показники відношення бажаного до реального розподілу часу у вчителів зі стажем до 5 років (у %)

Як видно з рис. 2.10, у вчителів з педагогічним стажем до 5 років фактичний розподіл часу найбільшою мірою відповідає бажаному у сферах саморозвитку та самообслуговування (45,9% та 40,5% відповідно), а найменшою мірою – у сферах осягнення краси (86,5%), спілкування (81,8%), збереження здоров'я (72,9%). Педагоги даної групи прагнуть зменшити кількість часу на заняття, пов'язані з професійною діяльністю (27,0%), що вказує на труднощі у їх професійній адаптації.

Аналіз отриманих результатів у досліджуваних зі стажем 5-15 років показав, що найбільшу відповідність фактичного розподілу часу бажаному зафіксовано у сфері саморозвитку (57,7%), а найменшу відповідність – у сферах спілкування (82,7%), збереження здоров'я (78,8%), осягнення краси (75,0%) (рис. 2.11). Вчителі зі стажем 5-15 років хотіли б зменшити кількість часу, який вони витрачають на суспільну працю (36,5%) та професійну діяльність (25%).

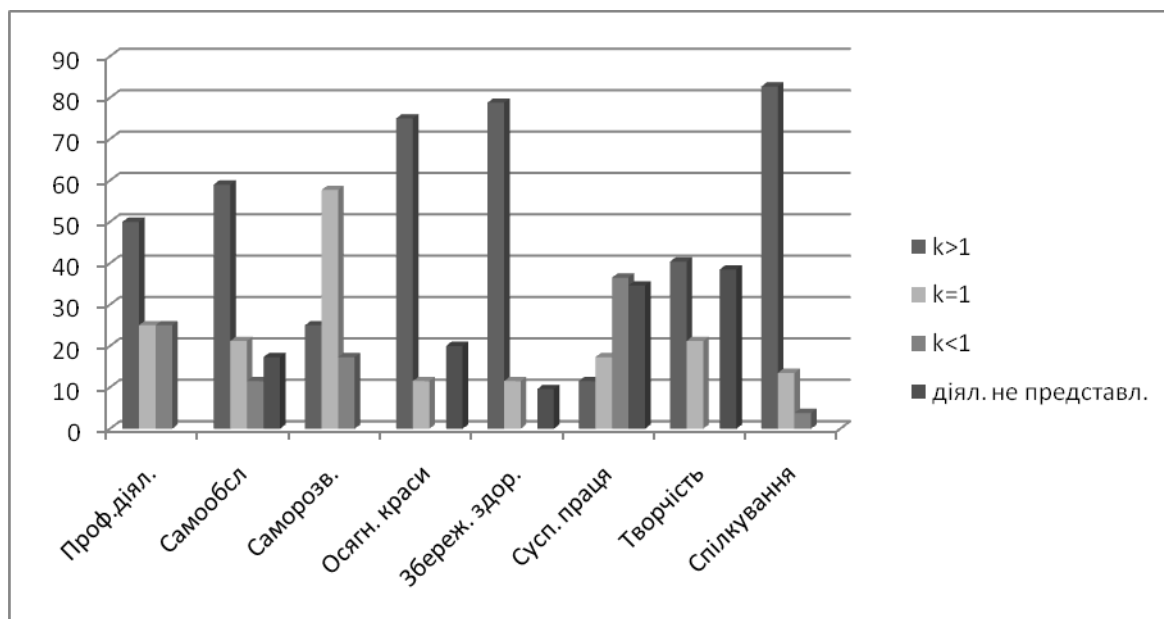


Рис. 2.11. Кількісні показники відношення бажаного до реального розподілу часу у вчителів зі стажем 5-15 років (у %)

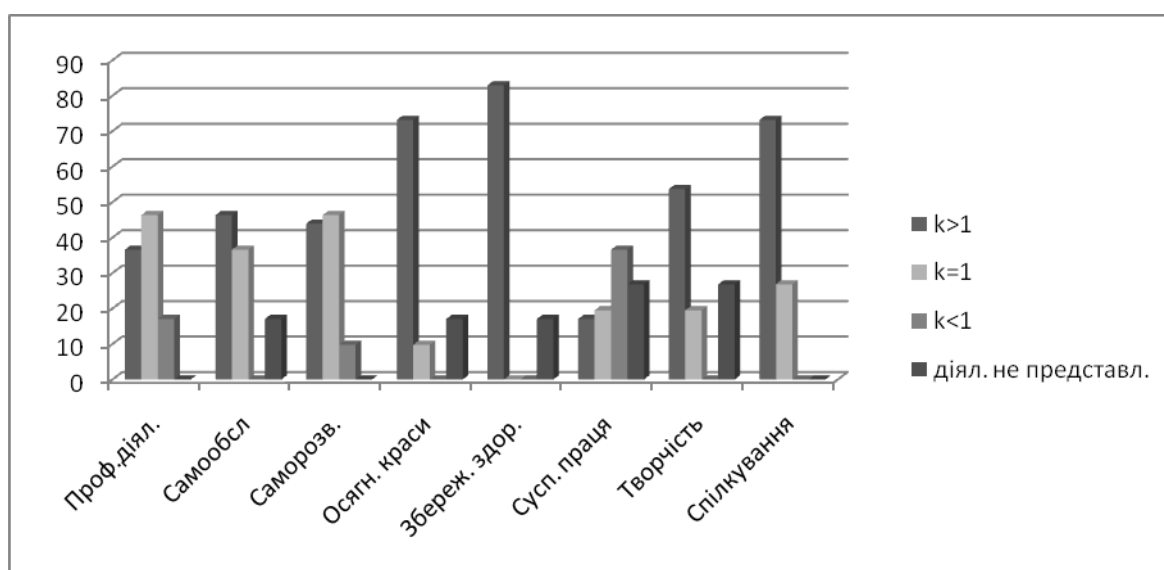


Рис. 2.12. Кількісні показники відношення бажаного до реального розподілу часу у вчителів зі стажем 15-25 років (у %)

Як видно з рис. 2.12, у опитаних із педагогічним стажем 15-25 років фактичний розподіл часу найбільшою мірою відповідає бажаному у сферах професійної діяльності та саморозвитку (по 46,3% відповідно), а також самообслуговування (36,6%). Найбільшу нестачу часу вчителі цієї групи фіксували у сферах збереження здоров'я (82,9%), осягнення краси (83,2%) та спілкування (83,2%). Зменшити кількість фактичного часу педагоги зі стажем 15-25 років хотіли б на виконання суспільної праці (36,6%).

Аналіз отриманих результатів у досліджуваних зі стажем понад 25 років (див. рис. 2.13) показав, що фактичний розподіл часу найбільшою мірою відповідає бажаному у сферах саморозвитку (35,5%) та самообслуговування (45,1%). У педагогів цієї групи показники розподілу часу найменше співвідносяться щодо занять, пов'язаних зі сферами збереження здоров'я (85,5%), досягнення краси (85,5%) та спілкування (80,6%). Досліджувані зі стажем понад 25 років хотіли б зменшити кількість часу, який вони витрачають на суспільну працю (36,5%).

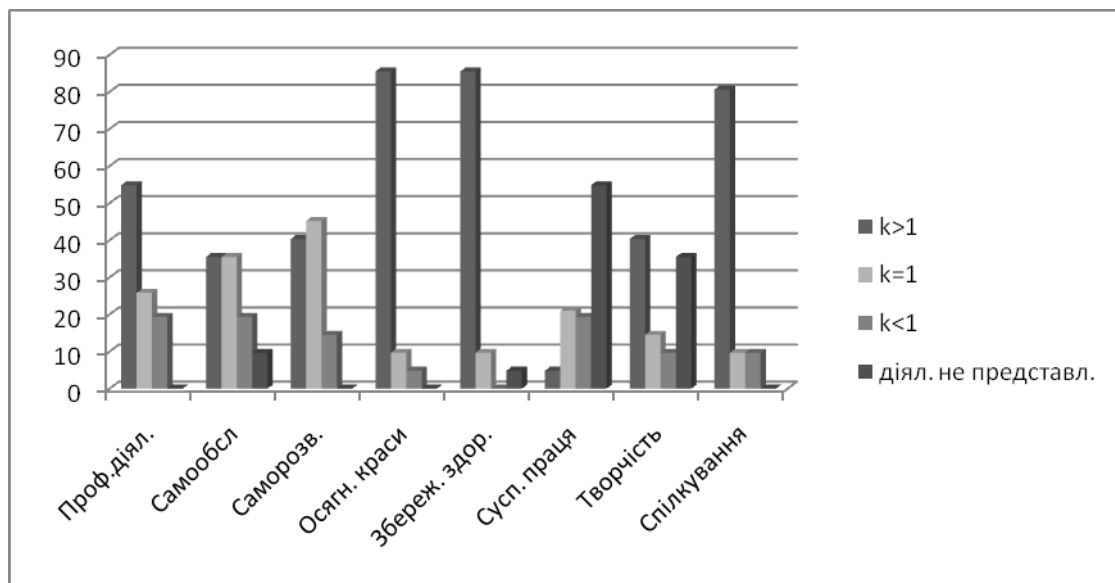


Рис. 2.13. Кількісні показники відношення бажаного до реального розподілу часу у вчителів зі стажем понад 25 років (у %)

Узагальнення представлених даних дало змогу зробити висновок про найбільшу нестачу часу в усіх групах учителів у сферах «осягнення краси», «спілкування», «збереження здоров'я», що вказує на труднощі у зв'язку з недостатнім задоволенням ними відповідних потреб і виявляється як нестійкість поведінки цих учителів, її невідповідність цільовим настановам. Такі результати опосередковано вказують на перевантаження педагогів, необхідність переключати увагу, оздоровлюватись, турбуватись про себе і близьких людей, частіше переживати позитивні емоції, з одного боку, і труднощі в реалізації таких бажань – з іншого.

Окрім вищезгаданих, прояви внутрішньоособистісного конфлікту у поведінці вчителів представлені компонентами негативної комунікативної установки. Порівняння даних у групах вчителів із різним стажем показало, що у понад

половини (54,1%) досліджуваних із педагогічним стажем до 5 років зафіксовано виражену негативну комунікативну установку щодо інших людей. Підвищений показник негативної комунікативної установки представлений у згаданій групі вчителів більшою мірою, ніж у педагогів зі стажем 5-15 та понад 25 років; $\varphi^*=2,492$ та $\varphi^*=3,981$ відповідно; ці дані достовірні при $p \leq 0,01$.

Високі показники «завуальованої жорстокості» у досліджуваних 1-ї групи фіксуються частіше, ніж у вчителів решти груп і становлять 51,4% у 1-й, 36,5% у 2-й, 24,4% у 3-й, 30,6% у 4-й групі; відповідно $\varphi^*=1,655$ ($p \leq 0,05$); $\varphi^*=2,734$, $\varphi^*=2,315$, ці дані достовірні при $p \leq 0,01$. Аналогічне співвідношення зафіксовано за показником «відкрита жорстокість» між 1-ю (48,6%) та рештою груп: 26,9% у 2-й, 24,4% у 3-й, 8,1% у 4-й групі; відповідно $\varphi^*=2,102$ ($p \leq 0,05$), $\varphi^*=2,249$ ($p \leq 0,05$), $\varphi^*=4,65$ ($p \leq 0,01$).

Також варто зазначити, що у 1-й групі порівняно з 3 та 4-ю вчителі частіше виявляють схильність до обґрунтованого негативізму: 40,5% у 1-й, 22% у 3-й, 8,1% у 4-й; при цьому $\varphi^*=1,782$ ($p \leq 0,05$) та $\varphi^*=3,865$ ($p \leq 0,01$); а також схильність до буркотіння: 37,8% у 1-й, 17,1% у 3-й, 19,4% у 4-й; $\varphi^*=2,077$ ($p \leq 0,05$) та $\varphi^*=1,983$ ($p \leq 0,01$) відповідно. Подібне співвідношення зафіксовано нами у досліджуваних 1, 2 і 4-ї груп за показником «негативний досвід спілкування»: 27% у 1-й порівняно з 19,5% у 2-й, 8,1% у 4-й; $\varphi^*=1,723$ ($p \leq 0,05$) та $\varphi^*=2,484$ ($p \leq 0,01$) відповідно. Окрім того, зафіксовано більш виражений негативний досвід спілкування у досліджуваних 3-ї групи порівняно з 4-ю: $\varphi^*=1,678$ ($p \leq 0,05$).

Таким чином, прояви внутрішньоособистісних конфліктів у поведінці педагогів зі стажем до 5 років є досить вираженими, що виявляється у їх вищій схильності демонструвати негативне ставлення до партнерів у завуальованій формі, нижчій здатності приховувати та пом'якшувати негативні оцінки на адресу оточуючих людей, порівняно з учителями, що мають більший педагогічний стаж. Висока вираженість усіх проявів негативної комунікативної установки у вчителів 1-ї групи може бути пов'язана із недостатньо сформованими комунікативними навичками, бажанням самоствердитись, необхідністю пристосовуватись до значних психоемоційних навантажень при взаємодії з партнерами різного віку і статусу.

Ми також провели порівняння груп учителів із різним стажем педагогічної діяльності для з'ясування відмінностей у прояві показників комунікативної інтолерантності (табл. 2.15).

Як видно із представленої таблиці, нами зафіксовано недостатньо розвинуте вміння вчителів пробачати партнеру його помилки, необачність, неумисно вчинені неприємності, що більшою мірою виявляється у обстежуваних 1-ї групи порівняно з 4-ю (24,3% та 9,7% відповідно, $\phi^*=1,916$, $p \leq 0,05$) і у вчителів 2-ї групи порівняно з 4-ю (23,1% та 9,7% відповідно, $\phi^*=1,968$, $p \leq 0,05$).

Таблиця 2.15

**Відмінності у прояві показників зниженої комунікативної толерантності
у групах учителів**

Показники зниженої комунікативної толерантності	ϕ^*_{1-2}	ϕ^*_{2-3}	ϕ^*_{3-4}	ϕ^*_{1-4}	ϕ^*_{2-4}	ϕ^*_{1-3}
Неприйняття індивідуальності	2,469**	0,728	0,333	1,502	1,165	1,671*
Використання себе як еталону при оцінці інших	1,093	1,618	0,83	0,308	0,909	0,454
Категоричність в оцінках	0,13	1,098	2,217	0,01	0,484	1,089
Невміння приховувати, згладжувати неприємні почуття	0,237	1,446	0,184	1,521	1,409	1,557
Прагнення переробити, перевиховати партнера	0,493	0,34	0,969	1,791*	1,415	0,781
Прагнення підігнати партнера під себе	0,697	1,384	0,681	2,773**	2,265*	1,936*
Невміння пробачати іншому	0,13	1,049	0,75	1,916*	1,968*	1,089
Нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту партнера	2,687**	0,34	1,197	1,28	1,659*	2,236*
Невміння пристосовуватись до партнера	0,074	0,34	2,285*	2,479**	2,824**	0,243
Загальний показник зниженої комунікативної толерантності	1,344	0,551	0,263	1,69*	0,33	1,782*

Примітки: ϕ^* – значення кутового перетворення Фішера; пари цифр після ϕ^* позначають групи, які порівнюються (ϕ^*_{1-2} – 1 і 2 групи і т.д.); * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Наведені результати можуть свідчити про таку особливість вчителів 1 та 2-ї груп, як «застрягання» свідомості на різниці між особистісними підструктурами – власної та партнера по спілкуванню.

Вчителі 2-ї групи частіше демонструють знижену терпимість до дискомфортичних станів оточуючих, ніж вчителі 1-ї (25% та 5,4% відповідно, $\varphi^*=2,287$, $p\leq 0,01$) і 4-ї групи (25% та 12,9% відповідно, $\varphi^*=1,659$, $p\leq 0,05$).

Зазначимо також, що вчителям 4-ї групи вдається краще пристосуватись до характерів, звичок, установок, домагань інших людей, ніж педагогам решти груп. Респонденти 1, 2, 3-ї груп частіше виявляють недостатню здатність пристосуватись до партнерів (24,3%, 25% і 22% відповідно), ніж респонденти 4-ї групи (6,5%), при цьому $\varphi^*=2,479$, $\varphi^*=2,824$, $p\leq 0,01$ та $\varphi^*=2,285$, $p\leq 0,05$ відповідно. Рівень загальної комунікативної інтолерантності, що інтерпретується як знижена здатність виявляти терпимість до інших, є більш вираженим у вчителів 1-ї групи (40,5%) порівняно з педагогами 3 та 4-ї груп (24,2% та 26,9% відповідно, $\varphi^*=1,69$, $\varphi^*=1,782$, $p\leq 0,05$).

Одержані результати засвідчують, що показники зниженої комунікативної толерантності частіше є більш вираженими у досліджуваних зі стажем до 5 років порівняно з рештою вчителів. Ймовірно, представлені дані пов'язані з тим, що ці вчителі мають порівняно невеликий досвід спілкування з учнями, їх батьками, колегами, адміністрацією та прагнуть орієнтуватись переважно на формально визначені відносини з такими партнерами по взаємодії.

Результати дослідження наступного показника внутрішньоособистісних конфліктів – особистісної ригідності – у групах педагогів із різним стажем вказують на те, що понад 70% респондентів виявляють ситуативність у прояві особистісної гнучкості – ригідності: 70,3% та 80,8% вчителів 1 та 2-ї груп (26 та 42 осіб), а також 75,6% та 71,0% педагогів 3 і 4-ї груп відповідно (31 та 44 вчителів) (див. табл. 2.8). При цьому достовірних відмінностей між групами респондентів за показником ригідності не зафіксовано. Встановлено також, що ригідними виявились 29,7% та 15,4% педагогів 1 та 2-ї груп відповідно (11 та 8 осіб), а також чверть педагогів 3 та 4-ї груп – 24,4% та 24,2% відповідно (10 та 15 досліджуваних).

Узагальнення емпіричних даних за усіма проявами внутрішньоособистісних конфліктів в учителів із різним стажем представлено в таблиці 2.16.

На підставі аналізу наведених даних ми прийшли до висновку, що прояви внутрішньоособистісних конфліктів у когнітивній сфері найбільше виражені у

вчителів із педагогічним стажем до 5 років; у емоційній сфері – у досліджуваних зі стажем від 15 до 25 та понад 25 років; у мотиваційній сфері – у вчителів, що мають стаж роботи до 5 років, а прояви конфлікту в поведінці – у педагогів зі стажем до 5 років та понад 25 років. На основі узагальнення представлених показників визначено рівні розвитку внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів: низький (28,6%), середній (48,4%) та високий (23%).

Таблиця 2.16

Кількісні показники проявів внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів залежно від стажу педагогічної діяльності (у %)

n=192

Сфера конфлікту		Група вчителів			
		До 5 р. (1 гр.)	5-15 р. (2 гр.)	15-25 р. (3 гр.)	Понад 25 р. (4 гр.)
Когнітивна сфера	Низ.	8,1	15,4	21,9	19,3
	Сер.	64,9	71,1	56,1	71,0
	Вис.	27,0	13,5	21,9	9,7
Емоційна сфера	Низ.	16,2	11,5	14,6	19,3
	Сер.	59,5	53,8	48,8	38,7
	Вис.	24,3	34,6	36,6	41,9
Мотиваційна сфера	Низ.	24,3	23,1	36,6	37,1
	Сер.	35,1	46,2	39,0	22,6
	Вис.	40,6	30,7	24,4	40,3
Поведінка	Низ.	29,7	21,2	24,4	25,9
	Сер.	48,6	63,4	58,5	54,8
	Вис.	21,6	15,4	17,1	19,3

Низький рівень розвитку внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів представлений такими показниками, як: високий рівень усвідомлення означених конфліктів за помірного внутрішнього дискомфорту, розвинута система смисложиттєвих орієнтацій, адекватна самооцінка, низька внутрішня конфліктність, відсутність схильності звинувачувати себе, низький рівень рольового конфлікту, низька тривожність, задоволеність життям і самореалізацією, схильність до помірного ризику, виражена мотивація до успіху, переважно задоволеність наповненням часу, відсутність упередженості у відносинах, толерантність, гнучкість.

Для педагогів із *середнім* рівнем розвитку внутрішньоособистісних конфліктів характерними є: періодичне усвідомлення такого конфлікту, наявність окремих

життєвих цілей, часткове задоволення результатами життя, часткова осмисленість життя, самооцінка з тенденцією до адекватної, періодичні прояви сумнівів, почуття провини, самозвинувачення, часті переживання, пов'язані з рольовим конфліктом, періодичне відчуття тривоги, хвилювання, відчуття часткової доступності значущих цінностей, диференційовані прояви мотивації до уникнення невдач і мотивації до успіху, періодичне відчуття нестачі часу, диференційовані прояви негативної комунікативної установки, періодична схильність до ригідності.

Учителям із *високим* рівнем розвитку внутрішньоособистісних конфліктів притаманні: недостатнє його усвідомлення за високого внутрішнього дискомфорту, нерозвинена система смисложиттєвих орієнтацій (низька осмисленість життя), неадекватна самооцінка, висока внутрішня конфліктність, постійна схильність до самозвинувачення, високий рольовий конфлікт, висока тривожність, відчуття недостатньої доступності значущих цінностей (високе розузгодження між «цінним» і «доступним»), схильність до надто високого/низького ризику, низька мотивація до успіху, постійна нестача часу у значущих сферах, домінування негативної комунікативної установки, знижена терпимість, висока ригідність.

Високий рівень розвитку внутрішньоособистісних конфліктів виявлено у 32,4% досліджуваних 1-ї групи, 26,9% – 2-ї, 24,3% – 3-ї та 12,9% досліджуваних 4-ї групи. Середній рівень розвитку внутрішньоособистісних конфліктів зафіксовано у 40,5% досліджуваних 1-ї групи, 38,5% – 2-ї, 53,7% вчителів 3-ї групи та 58,1% – 4-ї групи. Низький рівень розвитку таких конфліктів виявлено у 27,0% досліджуваних 1-ї групи, 34,6% – 2-ї, 22,0% – 3-ї та 29,0% вчителів 4-ї групи. Такі дані вказують, що спільними для вчителів із педагогічним стажем до 5 та 15-25 років є характерні для них середній та високий рівні розвитку аналізованих конфліктів, а для педагогів зі стажем 5-15 та понад 25 років – середній та низький рівні.

Отже, в результаті проведення емпіричного дослідження нам вдалося виявити психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів шляхом з'ясування їх проявів у різних сферах особистості вчителів, а також у зв'язку зі стажем педагогічної діяльності. Проведений аналіз результатів емпіричного дослідження спонукав нас окреслити сфери впливу на особистість педагога із

внутрішньоособистісним конфліктом: когнітивну, емоційну, мотиваційну та поведінкову, через оптимізацію показників яких можна нівелювати прояви внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів.

Висновки до розділу 2

1. Емпіричне вивчення психологічних особливостей внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів дало змогу виявити їх прояви у когнітивній, емоційній, мотиваційній сферах та у поведінці вчителів. На підставі теоретичного аналізу обґрунтовано критерії та показники досліджуваних конфліктів. Виявлено такі психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів учителів:

- часткове усвідомлення конфліктів та причин їх виникнення; спрямування способів подолання внутрішніх конфліктів насамперед на пошук соціальної підтримки; прагнення швидко подолати стан дискомфорту при внутрішньому конфлікті, невизначеність цілей у житті, недостатня схильність відчувати процес життя як емоційно насичений, знижена здатність осмислювати життя, сприймання життя як недостатньо наповненого смислом;

- знижена здатність досліджуваних адекватно оцінювати себе, вираженість сумнівів, тривожно-депресивних станів, висока схильність до самозвинувачення, високий рівень рольового конфлікту, висока особистісна та реактивна тривожність;

- розузгодження між «цінним» – «доступним» у сферах «здоров'я», «щасливе сімейне життя», «матеріально забезпечене життя» у педагогів та внутрішні вакууми у сферах «активне, діяльне життя», «цікава робота», «пізнання»; високий рівень мотивації до уникнення невдач;

- розузгодження між бажаним і реальним розподілом часу у значущих для вчителів сферах (збереження здоров'я, досягнення краси, спілкування); виражена негативна комунікативна установка та комунікативна інтолерантність; висока ригідність.

2. На основі узагальнення отриманих даних визначено рівні розвитку внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів – низький (28,6%), середній (48,4%) та високий (23%). *Низький* рівень відповідно представлений високим усвідомленням означеного конфлікту за помірного внутрішнього дискомфорту, розвинутою

системою смисложиттєвих орієнтацій, адекватною самооцінкою, низькою внутрішньою конфліктністю тощо. *Середній* рівень розвитку таких конфліктів визначається періодичним їх усвідомленням, частковим задоволенням результатами життя, частковою осмисленістю життя, періодичними сумнівами, почуттям провини, самозвинувачення, відчуттям тривоги, хвилювання і т.д. Учителям із *високим* рівнем розвитку внутрішньоособистісних конфліктів притаманні: недостатнє їх усвідомлення за високого внутрішнього дискомфорту, низька осмисленість життя, неадекватна самооцінка, висока внутрішня конфліктність, високий рольовий конфлікт, схильність до надто високого/низького ризику, постійна нестача часу.

3. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів із педагогічним стажем до 5 років виявляються як низька здатність визначати цілі в житті та осмислювати життя, незадоволення прожитою частиною життя; виражена схильність до надто високого/низького ризику; прояви вираженої негативної комунікативної установки, недостатня терпимість у взаємодії з іншими людьми. У педагогів зі стажем 5-15 років виявлено такі особливості зазначених конфліктів, як періодичне їх усвідомлення, часткове задоволення результатами життя, тенденцію до завищеної оцінки себе та власних особливостей, небажання видавати значущу інформацію про себе, високе розузгодження у мотиваційно-особистісній сфері. У вчителів зі стажем 15-25 років виявлено сприйняття прожитого життя як недостатньо результативного та низьку здатність його осмислювати, виражені негативні переживання щодо рольового конфлікту, заперечення проблем, замкнутість, високі рівні реактивної та особистісної тривожності. У вчителів із педагогічним стажем понад 25 років психологічні особливості внутрішніх конфліктів визначаються насамперед високим рівнем реактивної та особистісної тривожності, а також високою мотивацією до уникнення невдач, що обумовлює виражену напруженість, домінування захисних стратегій у їх поведінці та діяльності, небажання змінюватись та полишати зону комфорту, стереотипність поведінки.

4. Вираженість психологічних особливостей внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів свідчить про необхідність їх врахування в процесі активізації

конструктивного потенціалу досліджуваних конфліктів, що сприятиме нівелюванню таких особливостей, а також особистісному і професійному зростанню педагогів.

Зміст другого розділу відображено у таких публікаціях автора:

1. Власенко І.А. Особливості усвідомлення внутрішньоособистісних протиріч у професійній діяльності вчителя / І.А. Власенко // Психологія особистості. – 2013. – № 1 (4). – С. 245-255.

2. Власенко І.А. Смисложиттєве самовизначення вчителів у контексті внутрішньоособистісних конфліктів / І.А. Власенко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – К., 2014. – Т. 11. – Вип. 11. – Ч. 1. – С. 170-177.

3. Власенко І.А. Особливості прояву внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів / І.А. Власенко // Особистість в кризових життєвих обставинах: історія та сучасність / Матеріали науково-практичної конференції (м. Київ, 15 жовтня 2015 р.) – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. – С. 11-12.

4. Власенко И.А. Психологические факторы внутриличностных конфликтов в профессиональной деятельности учителя / И.А. Власенко // Телавский государственный университет. Сборник научных трудов. – 2015. – № 1 (28). – Тбилиси, 2015. – С. 332-337.

5. Власенко І.А. Специфіка внутрішньоособистісних конфліктів вчителів / І.А. Власенко // Особистість в кризових умовах: історія та сучасність. – К., 2015. – С. 64-71.

6. Власенко І.А. Особливості структури внутрішньоособистісного конфлікту у професійній діяльності вчителя / І.А. Власенко, Л.П. Матяш-Заяц // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів, докторантів, аспірантів Інституту філософської освіти та науки 6-10 квітня 2015 року / Ред. рада І.І. Дробот (голова) та ін. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 114-116.

РОЗДІЛ 3

АКТИВІЗАЦІЯ КОНСТРУКТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У третьому розділі дисертаційного дослідження здійснено обґрунтування формульованого експерименту, описано модель та програму роботи, спрямованої на активізацію конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя, та представлено результати апробації такої програми, визначено її ефективність, а також надано практичні рекомендації вчителям і психологам щодо профілактики та конструктивного подолання внутрішньоособистісних конфліктів.

3.1. Теоретичне обґрунтування програми активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів учителів

Теоретичною базою формульованого експерименту є положення суб'єктного підходу, згідно з якими суб'єкт здатний до саморегуляції і самоорганізації (К.О. Абульханова-Славська, С.Л. Рубінштейн та інші). Тому вчитель розглядається як вільний, свідомий і відповідальний суб'єкт, автор своєї активності, здатний осмислено сприймати власні внутрішньоособистісні конфлікти, здійснювати усвідомлений вибір у ситуаціях таких конфліктів, втілювати свій вибір у конкретних діях та діяльності загалом, брати на себе відповідальність за його наслідки. Суб'єкт здатний на основі саморегуляції і самоорганізації використовувати свої психічні і особистісні можливості оптимальним чином для самого себе та власної діяльності.

Як зазначає І.С. Булах, не народжуючись особистістю, людина досягає певного рівня «особистісного розвитку», коли можливими стають процеси саморегуляції, самореалізації і саморозвитку, коли розпочинається свідомо організоване власного життя, коли приймаються відповідальні рішення і здійснюється

особистісний вибір [26, с. 29]. Автор зазначає, що особистість з'являється на певному етапі онтогенезу як результат проходження і засвоєння його ступенів.

Теоретичним підґрунтям побудови формульованого експерименту стали такі теоретичні положення: про конструктивний шлях подолання внутрішньоособистісних конфліктів, що реалізується у діяльності (навчанні, самовихованні) (Л.М. Мітіна [128]); про необхідність поєднання впливу на свідому та несвідому сферу індивіда (Л.А. Петровська [147], Т.С. Яценко [237]); про здатність людини осмислювати та інтерпретувати складні життєві ситуації, що сприяє підвищенню її активності (Л.І. Анциферова [10]); про подолання конфлікту шляхом здійснення людиною ціннісного вибору (Ф.Є. Василюк [31]); про дискутування ірраціональних ідей як основу для зміни самодеструктивних емоцій (А. Елліс [232]); про подолання внутрішнього конфлікту шляхом усвідомлення людиною власних цілей, цінностей та розвитку відповідальності за їх втілення (В. Франкл [207]); про здатність індивіда інтегрувати власний досвід через прийняття суперечностей у собі (А. Маслоу [119]).

Слідом за Л.А. Петровською [147] ми схильні вважати внутрішньоособистісний конфлікт творчим завданням, особистісно значущою для індивіда проблемою, яка визначається наявністю суб'єкта – носія конфлікту, його індивідуально-психологічними особливостями, впливом соціокультурної ситуації, його досвідом щодо подолання внутрішніх та зовнішніх конфліктів. Зазначена проблема потребує творчого вирішення, залучення нової інформації і здатності мислити нешаблонно. З іншого боку, внутрішній конфлікт готує енергетичний ресурс для творчого розвитку особистості [39].

Вивченню проблеми подолання внутрішньоособистісних конфліктів у зарубіжній психології дослідники приділяли увагу передусім у межах психодинамічного, гештальтпсихологічного, когнітивного напрямів.

У контексті психодинамічного напрямку із психологічним конфліктом почав працювати З. Фрейд, який визнав конфліктність людини та визначальну роль несвідомих сил у її поведінці [208]. Теоретичні положення автора дали поштовх подальшим дослідженням. К. Хорні вказала на необхідність усвідомлення

внутрішньоособистісного конфлікту як необхідну умову його адекватного подолання. Вона пропонує такі шляхи подолання індивідом внутрішніх конфліктів: усвідомлення об'єкта його бажань і почуттів; створення власної системи цінностей; здатність і готовність відмовитися від одного із суперечливих переконань; прийняття рішення, що передбачає готовність і здатність нести відповідальність за нього. Активність людини у подоланні внутрішніх конфліктів К. Хорні пов'язує з її внутрішньою свободою і силою. Вихід із внутрішнього конфлікту полягає у відновленні втраченого реалістичного ставлення до життя на основі аналізу життєвого шляху [215, 216]. Е. Фромм наголошує, що вирішити проблеми «внутрішнього розколу» можна шляхом прийняття людиною відповідальності за своє існування і осмислення життя [211].

У межах гештальтпсихологічного напрямку Ф. Перлз акцентує увагу на тому, що внутрішні конфлікти надто «енергізовані» і глибоко торкаються пацієнта, тому жоден конфлікт не може бути «розчинений» засобами психотерапії. Щоб не допустити «руйнування» пацієнта в результаті емоційного конфлікту, терапевт має підсилити відчуття самості і самоусвідомлення людини. Автор вказує: «Коли людина усвідомить, що це її власний конфлікт і що саме вона розриває себе на шматки – це стане новим динамічним фактором у ситуації» [146, с. 216]. Отже, робота терапевта полягає в тому, щоб допомогти людині повною мірою зрозуміти і прийняти себе, щоб подолати внутрішній конфлікт.

Представник раціонально-емотивної терапії А. Елліс вважає, що емоційні та поведінкові труднощі, пов'язані з внутрішнім конфліктом, можна мінімізувати (подолати) шляхом виявлення та дебатування ірраціональних та посилення раціональних поглядів, через практику раціональних самонавіювань та оспорювання дисфункційного мислення. У зв'язку з цим автор вважає важливим розвиток системи переконань, що сприяють безумовному прийняттю клієнтом себе [232].

У сучасній вітчизняній науці нами виокремлено дослідження, в яких з'ясовуються особливості та закономірності подолання внутрішньоособистісних конфліктів – у контексті як індивідуальної (Д.В. Грешньов [40], О.Б. Фанталова [202]), так і групової роботи:

- з учителями (Л.І. Березовська [18], Т.М. Маланьїна [115], Л.М. Мітіна [128]);
- із представниками інших соціономічних професій (В.О. Жданов [54], А.В. Кунцевська [93], О.Г. Макаров [110]);
- зі студентами та курсантами військових училищ (Л.Г. Боброва [20], Т.Ю. Гущина [43], Г.М. Дубчак [49], С.А. Чистяков [223], Ю.М. Юрлов [236]).

Означені авторами стратегії подолання внутрішньоособистісних конфліктів можна звести до двох: проблемно-аналітичної (Д.В. Грешньов, В.О. Жданов, Т.М. Маланьїна, О.Б. Фанталова) та структурної (Л.Г. Боброва Т.Ю. Гущина, А.В. Кунцевська). У разі реалізації першої стратегії дослідники зосереджують увагу насамперед на виробленні в індивіда навичок аналізу внутрішньоособистісних конфліктів, зокрема на когнітивному аналізі проблеми з пошуком рішення [40]; на зменшенні розриву між «цінністю» та «доступністю» в основних життєвих сферах [202]; на усвідомленні та аналізі як структури складових внутрішньоособистісних конфліктів [54]; так і власне конфлікту та виявленні потреб, ресурсів, обмежень особистості [115].

Реалізація другої, структурної, стратегії подолання досліджуваних конфліктів передбачає розвиток різних особистісних сфер (когнітивної, емоційної, мотиваційної, поведінкової) з метою подолання дезінтеграції. Для структурної стратегії характерно: використання технологій позитивної психотерапії [20], формування професійної самосвідомості, структурування особистого досвіду [94], опора на потенціал саморозвитку людини в процесі подолання внутрішньоособистісного конфлікту [43].

Ми надаємо перевагу структурній стратегії подолання внутрішньоособистісних конфліктів учителів, але не відкидаємо можливостей проблемно-аналітичної. Вибір структурної стратегії пов'язаний із необхідністю здійснення комплексного формувального впливу на різні особистісні сфери вчителів із внутрішньоособистісними конфліктами, з урахуванням одержаних у констатувальному експерименті даних про їх когнітивні, емоційні, мотиваційні, поведінкові особливості. При цьому подолання внутрішньої дезінтеграції базується на активізації таких сторін самосвідомості, як самопізнання, самоставлення, саморегуляція (К.О. Абульханова-Славська, Л.М. Мітіна, Л.А. Петровська,

В.В. Столін та інші), на психологічній переробці протиріч між цінностями людини (Ф.Є. Василюк, В.В. Шпунтова), виборі нею стратегії вирішення психологічного конфлікту (Д.В. Грешньов), на розвитку творчої активності людини внаслідок посилення її внутрішньої свободи та гуманізації системи відносин (І.В. Вачков, Л.А. Петровська, Н.Ю. Хрящова, Т.С. Яценко).

З урахуванням вищезазначеного, мета формувального експерименту полягала у зниженні показників високого і середнього рівня прояву внутрішньоособистісних конфліктів учителів та у конструктивному їх подоланні, розширенні самосвідомості вчителя, активізації його внутрішніх психологічних ресурсів, розвитку саморегуляції. Відповідно до представленої мети визначено такі етапи формувального експерименту:

- 1) підготовчо-аналітичний (визначення мети і завдань програми активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя; добір та опрацювання методичного апарату для реалізації окреслених завдань);
- 2) організаційний, основний зміст якого складає проведення вказаної програми;
- 3) інтерпретаційний (на цьому етапі проводиться перевірка, узагальнення та інтерпретація отриманих даних, а також оцінюється ефективність формувального експерименту).

Системний характер внутрішньоособистісного конфлікту потребує комплексного впливу на виявлені нами в процесі емпіричного дослідження показники конфлікту, що дасть змогу нівелювати його негативні прояви та активізувати конструктивний потенціал. Так, вплив на прояви у *когнітивній* сфері передбачає розвиток самосвідомості вчителів, що сприятиме підвищенню їх здатності до усвідомлення наявності, частоти та інтенсивності внутрішньоособистісних конфліктів, способів їх подолання. Окрім того, відповідний вплив повинен бути спрямований на розвиток умінь людини визначати власні цілі в житті, бути відкритою власному досвіду, на формування її здатності брати на себе відповідальність за власне життя, реалізацію свого потенціалу, а також здатності осмислювати власне життя.

Усвідомлення людиною наявності внутрішньоособистісних конфліктів та виокремлення їх особливостей може бути досягнуто шляхом використання рефлексивних технік, самоспостереження, самоаналізу, ведення щоденника, письмових практик, аналізу життєвого шляху (Л.Б. Кузнецова [89], Дж. Рейнуотер [167], Є.І. Головаха [35]). На думку Д.О. Леонтьєва, перетворенню глибинних особистісних структур, зокрема смисложиттєвих орієнтацій, можуть сприяти процеси смислопобудови, які реалізуються: у критичних ситуаціях життя, у ситуаціях контакту, взаємодії суб'єкта з іншим смисловим світом – іншою особистістю – та у ситуаціях дії мистецтва на особистість [192]. Смислопобудова здійснюється у внутрішній діяльності переживання, що спрямована на те, щоб відновити відповідність свідомості та буття, і сприяє підвищенню осмисленості життя [31]. У ситуації контакту і взаємодії людини з іншою особистістю поштовхом до її внутрішньої «роботи» щодо переосмислення себе, своєї позиції у світі є «зустріч» з іншою точкою зору на одні обставини, події, причому точкою зору рівноцінною [за 101]. Дія мистецтва на людину реалізується як форма спілкування автора з глядачами (читачами), опосередкована художнім твором.

Робота над проявами внутрішньоособистісного конфлікту в *емоційній* сфері включає формування системи адекватних уявлень учителів про себе, довіри до себе, власних відчуттів, розвиток емоційної саморегуляції, нормалізацію власного психоемоційного стану. Важливими в цьому контексті також є розвиток здатності педагогів до самоспостереження, адекватного реагування в напружених ситуаціях, до вербалізації власних емоцій, почуттів, внутрішніх станів, а також формування уміння сприймати події з різних сторін, позицій.

В літературі показано, що неадекватна самооцінка може бути оптимізована в процесі соціально-психологічного тренінгу – шляхом з'ясування особистістю основних причин неефективної взаємодії з оточуючими (Т.С. Яценко [237]), а також через розвиток її психологічної компетентності – щодо власної особистості, у спілкуванні та конфліктної компетентності (І.В. Вачков [32], Ю.М. Смелянов [52], Л.П. Матяш-Заяц [121], Т.С. Яценко [237]). Прояви внутрішньої конфліктності, самозвинувачення відображають ірраціональні переконання вчителів, які створюють

«психологічні проблеми Его і проблеми дискомфорту» [232, с. 23]. Засобами подолання таких проблем А. Елліс вважає детекцію та дебатування ірраціональних поглядів особистості, методи підтримувального самонавіювання, вирішення проблем, використання гумору, рольові ігри, раціонально-емоційну уяву тощо [232]. В. Секулич пропонує долати внутрішню конфліктність, розузгодженість засобами холістичної освіти, активізації внутрішніх резервів особистості й оптимізації її відносин із близькими людьми [184]. Допомога людини у подоланні рольового конфлікту, на думку П.П. Горностая, полягає в її орієнтуванні на власні інтереси у ситуації вибору; в усвідомленні альтернатив вибору; у формуванні готовності до безумовного прийняття всіх негативних сторін, що супроводжують вибір [37]. Корекцію високого рівня особистісної та реактивної тривожності здійснюють шляхом саморегуляції емоційних станів: вироблення навичок релаксації, візуалізації (І.В. Вачков [32], І.І. Садова [181], І.В. Сергеева [187], Т.С. Яценко [237]), свідомої концентрації уваги (Н.В. Самоукіна [182], О.М. Семенова [186]), розвитку динамічності установок (В.В. Бойко [22]).

Вплив на прояви досліджуваних конфліктів у *мотиваційній* сфері передбачає насамперед виокремлення вчителями власних цілей, цінностей, інтересів, формування здатності до їх інтеграції, до здійснення емоційно-вольових зусиль, періодичного перегляду пріоритетів, відмови від неефективних способів досягнення бажаного. Також означений вплив включає аналіз педагогами власних досягнень, рефлексію успішної діяльності, взаємодії, сильних сторін власної особистості, розвиток здатності витримувати напруженість, невизначеність у ході діяльності, стимулювання самовизначення у напружених ситуаціях.

Аналіз літератури дав змогу виявити, що засобами діалогу можна сприяти зниженню високого розузгодження мотиваційно-особистісної сфери індивіда – через механізми «підвищення доступності», актуалізації резервних, невикористаних можливостей вирішення проблеми, а також завдяки мобілізації інших смислоутворювальних мотивів [202]. Розвиток мотивації до успіху, що співвідноситься зі зниженням мотивації до захисту, передбачає підвищення впевненості людини в собі, здатності обирати завдання середньої складності, а також

ставити і реалізувати цілі, адекватні її можливостям. У цьому контексті цінним є положення конструктивної психології про те, що розширення бачення ситуації і набуття суб'єктом нової рефлексивної позиції дає змогу конструктивно долати труднощі та конфлікти [212, 213]. При цьому суб'єкт фіксує увагу на виділенні і рефлексивному оформленні саме успішних дій, що зазвичай не викликають до себе уваги [212]. Підвищенню віри особистості у свої сили сприяє усвідомлення нею власних бажань, цінностей, установок, виявлення суперечливості у її мотиваційній сфері (К.Л. Мілютіна [125], Дж. Рейнуотер [167]).

Робота над проявами внутрішньоособистісних конфліктів у *поведінці* педагогів передбачає розвиток їхньої здатності до самоорганізації, планування часу, формування навичок діалогу, готовності до розуміння партнера, врахування його позиції, умінь адаптуватись до мінливих умов діяльності і взаємодії з іншими людьми. У разі відчуття у людини нестачі часу для виконання суб'єктивно значущої діяльності дослідники звертаються до рефлексії цінностей, мотивів, інтересів людини з метою співвіднесення їх із реальною життєвою ситуацією (Є.І. Головаха [35], К.Л. Мілютіна [125], В. Секулич [184]).

Як вказано в літературі, високий рівень негативної комунікативної установки та комунікативної інтолерантності педагогів може бути скоригований: участю в рольових іграх, використанням гештальтпсихологічних технік (І.В. Вачков [32], В. Секулич [184]), шляхом рефлексії їхніх особливостей, а також використання прийомів психосинтезу (Дж. Рейнуотер [167]). Зниження ригідності у поведінці та взаємодіях передбачає пошук учасниками альтернативних шляхів вирішення проблеми у межах тренінгу розвитку креативності [157], подолання інерційності їхньої позиції в контексті соціально-психологічного тренінгу та НЛП-практик (К.Л. Мілютіна [125], Л.А. Петровська [147]).

Враховуючи виокремлені теоретичні положення, методи, засоби та дані емпіричного дослідження, нами розроблено модель активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя. Ми припускали, що через спрямований вплив на психологічні особливості згаданих

конфліктів учителів у процесі реалізації програми можна перевести внутрішньоособистісний конфлікт з деструктивної площини у конструктивну.

Нівелювання проявів внутрішньоособистісних конфліктів у когнітивній, емоційній, мотиваційній сферах і в поведінці учителів та ефективне подолання таких конфліктів можливі шляхом активізації їх конструктивного потенціалу груповими формами роботи, засобами активного соціально-психологічного навчання та індивідуального консультування. Вищезначена модель базувалася на виділених у констатувальному експерименті психологічних особливостях внутрішньоособистісних конфліктів, шляхом нормалізації яких можна досягти зниження високого/середнього рівня розвитку досліджуваних конфліктів, конструктивного їх подолання і, зрештою, особистісно-професійного зростання вчителя.

Механізм активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів є багатовекторним, він передбачає зростання особистості як суб'єкта життя, розширення самосвідомості та розвиток «творчого Я», самопізнання і саморегуляції вчителів, оптимізацію їхнього самоствавлення.

Задум програми полягає в тому, щоб зробити конфлікт продуктивним [212], що створить умови для особистісного і професійного розвитку педагогів. При цьому ключовою вважаємо не величину внутрішнього розузгодження, а ставлення людини до цього факту, її активну життєву позицію.

Індивідуальне консультування проводилося за запитами вчителів, які можна згрупувати таким чином: розузгодження в їх рольовому діапазоні (рольове перевантаження); конфліктні переживання стосовно взаємодії з партнерами по спілкуванню; незадоволення своїм життям (діяльністю), зниження інтересу до життя. У процесі індивідуального консультування ми прагнули підвести досліджуваних до усвідомлення причин і характеру актуального внутрішньоособистісного конфлікту, стимулювати пошуки способів подолання такого конфлікту, активізацію внутрішніх ресурсів (саморозуміння, саморегуляції, опори на власні сильні сторони тощо). У нашій роботі активно використовувались і засвідчили свою ефективність техніки когнітивно-поведінкової терапії (виявлення та дискутування ірраціональних переконань, самонавіювання з метою підтримки

вчителями себе, техніка «за» і «проти», використання гумору, раціонально-емоційна уява, діалог із собою тощо). Ефективними, за словами педагогів, виявились релаксаційні вправи, аналіз дезадаптивних ситуацій. Окрім того, вчителі вдавались до структурування досвіду, що дало змогу виявити їх провідні поведінкові патерни та окреслити шляхи зниження внутрішнього дискомфорту, розвинути навички адаптації до різних ситуацій.

Групові форми роботи з учителями включали проведення міні-лекцій («Взаємодія з учнями: труднощі і можливості», «Психологічне здоров'я вчителя», «Способи подолання стресових ситуацій»), бесід та групових дискусій («Як ефективно працювати зі «складними» дітьми?», «Як грамотно вирішувати з конфліктні ситуації?», «Діалог із учителем-майстром», «Взаємодія педагога із батьками учнів»), перегляд та обговорення презентацій, інформування, групове обговорення книг, кінофільмів, педрада-тренінг. Також у межах групових форм роботи проводились тематичні тижні психології.

Базуючись на вищезазначених теоретичних положеннях, з'ясуємо особливості організації та змістові передумови активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів.

3.2. Організаційні та змістові передумови активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів учителів

Програма активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя «Діалог із собою і світом» втілювалась у групових формах роботи засобами активного соціально-психологічного навчання (тренінг), шляхом індивідуального консультування та надання рекомендацій учителям, які мають такі конфлікти, і психологам (рис. 3.1). Згадана програма була розрахована на 28 годин, реалізувалась чотирма блоками у межах трьох етапів (початковий, основний, підсумковий). Блоки програми були спрямовані на нормалізацію показників досліджуваних конфліктів у різних сферах особистості

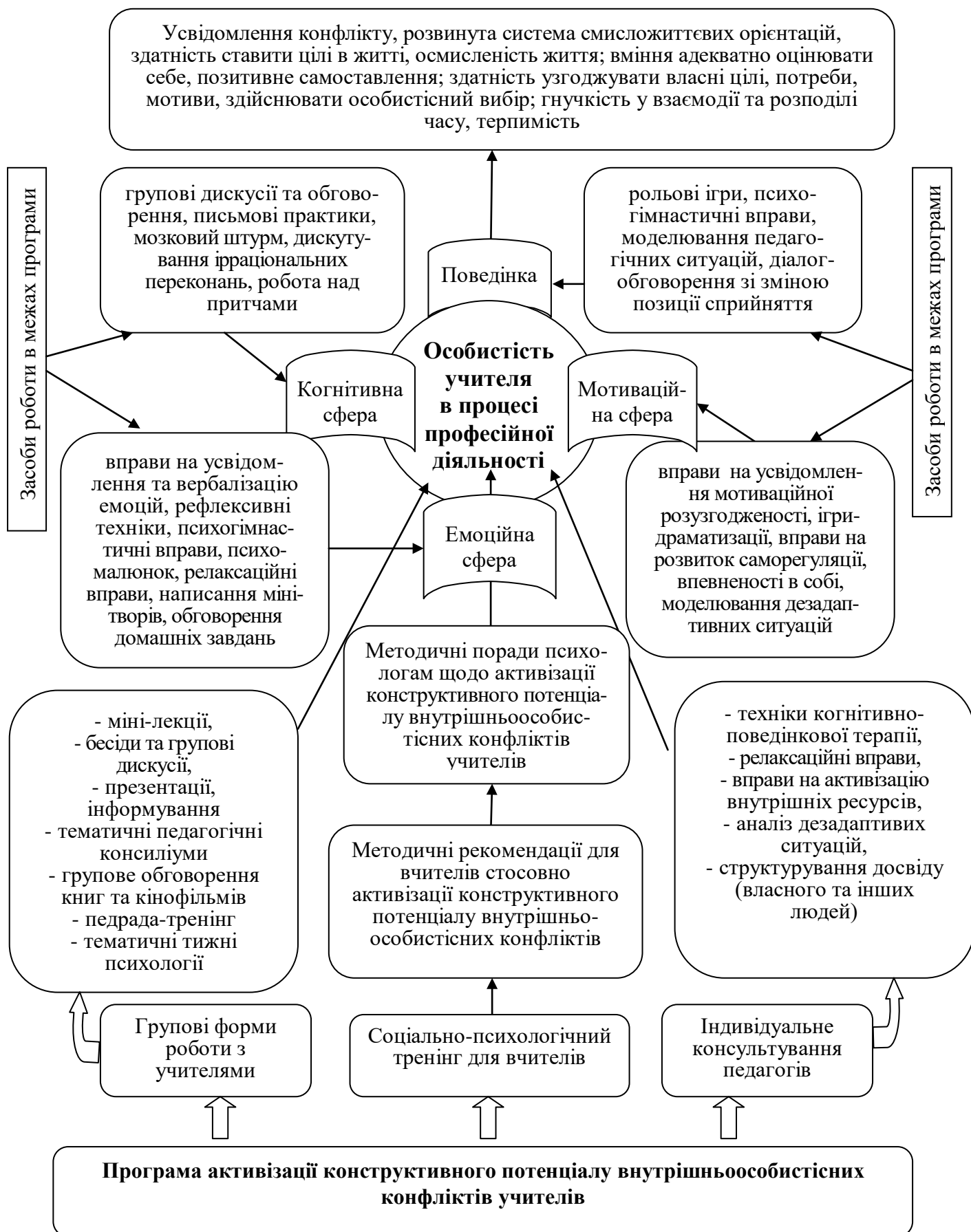


Рис. 3.1. Модель активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя

вчителя та в кінцевому рахунку на зниження їхніх проявів і конструктивне подолання. На початковому етапі роботи (1-ше заняття) головним було налагодження психологічного контакту ведучого з групою. Основий етап (2-13-те заняття) передбачав реалізацію визначених ведучим і прийнятих групою завдань. Блок «Когнітивна сфера» був орієнтований на усвідомлення вчителями власних внутрішньоособистісних конфліктів, характеристик системи смисложиттєвих орієнтацій, підвищення самоприйняття, рефлексію труднощів у взаємодії з іншими людьми.

Блок «Емоційна сфера» був спрямований на нормалізацію самооцінки, самоставлення вчителів, розширення форм їх емоційного реагування, зниження проявів рольового конфлікту, подолання стану емоційної напруженості. У блоці «Мотиваційна сфера» увага учасників зосереджувалася на виявленні та зниженні мотиваційного розузгодження, формуванні їх здатності обирати з альтернативних варіантів, на розвитку впевненості в собі та підвищенні у вчителів мотивації досягнення успіху. Блок «Поведінка вчителя» був спрямований на розвиток комунікативної компетентності вчителів, формування у них комунікативної толерантності, а також умінь ефективного розподілу часу, підвищення гнучкості поведінки.

На підсумковому етапі (14-те заняття) увага учасників зосереджувалась на підведенні підсумків, структуруванні набутого досвіду, закріпленні мотивації до змін. У процесі роботи за програмою активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя нами поставлено такі завдання:

- 1) активізація процесу самопізнання вчителя;
- 2) розвиток його самосвідомості;
- 3) розвиток «творчого Я» вчителя;
- 4) усвідомлення особливостей самооцінки, емоційного реагування, профілактика і подолання стану емоційної напруженості;
- 5) зниження розузгодження між «Цінним» – «Доступним» в основних життєвих сферах;
- б) підвищення комунікативної компетентності;

7) формування навичок ефективного розподілу часу.

В основу положень програми покладено наступні принципи:

- суперечливості людського індивіда, соціальної групи і суспільства як нормального стану нестійкої рівноваги;
- особистості як суб'єкта власного життєвого шляху;
- цілісності, системності внутрішньої структури психічного;
- взаємозв'язків та взаємопереходів між конфліктами різних типів;
- позитивної та негативної дезінтеграції в процесі подолання конфлікту;
- орієнтування на індивідуальні та вікові прояви вчителів як важливу складову та умову подолання ними внутрішньоособистісних конфліктів.

Означена програма передбачала використання групових дискусій, рольових ігор, психогімнастичних вправ, психомалюнків, письмових практик, релаксаційних вправ.

Традиційно психологічний тренінг застосовують для розвитку навичок самопізнання, саморозуміння, рефлексії, зміни ставлення до себе, інших, вироблення навичок саморегуляції, розвитку емоційної гнучкості, для поліпшення соціальної адаптації учасників тощо (І.В. Вачков [32], Ю.М. Ємельянов [52], Л.А. Петровська [146]). Тренінгова форма роботи сприяє усвідомленню його учасниками своїх можливостей та ресурсів, корекції і розвитку системи відносин особистості, що є важливим у процесі подолання внутрішньоособистісних конфліктів. Під час тренінгу створюються ситуації, здатні підштовхнути людину до особистісних змін. Нові відомості про себе та інших людей, які отримує учасник, як правило, гостро емоційно опосередковані, стимулюють заново переосмислювати усталені фрагменти «Я-концепції», концепції «іншого», «Я-ідеального», ініціюючи тим самим постановку завдань на особистісний смисл [147, с. 77].

З метою виявлення ефективності розробленої нами програми з учителів було сформовано експериментальну та контрольну групи (по 30 чоловік у кожній). Експериментальну групу склали вчителі спеціалізованої школи № 202 та школи № 212 м. Києва (дві підгрупи по 15 осіб), контрольну – учасники емпіричного дослідження. Відбір учасників здійснювався на основі результатів констатувального

експерименту, за критерієм наявності високого або середнього рівня внутрішньоособистісних конфліктів. Програма включала 14 занять (див. табл. 3.1), об'єднаних у блоки, кожне з яких було присвячене окремій темі.

Таблиця 3.1

**Тематична програма тренінгу активізації конструктивного потенціалу
внутрішньоособистісних конфліктів учителів**

№	Тема заняття. Мета	Структура заняття	Тривалість, год.
1	Знайомство. Знайомство учасників. Прийняття правил групи. Розширення сприйняття себе і інших; активізація самопізнання вчителя	Привітання. Оголошення мети тренінгу. Вправа «Нове ім'я» [31] Очікування учасників Вправа «Девіз» [156] Вправа «Хто я?» [186] Вправа «Уявіть себе дитиною» [186] Вправа «Машинки» (мод.) Підведення підсумків заняття. Прощання	2
2	Внутрішній конфлікт. Формування уявлення про конструктивну функцію внутрішньоособистісних конфліктів, розвиток навичок рефлексії	Привітання. Вправа «Числа» [157] Повідомлення ведучого про внутрішньоособистісний конфлікт. Вправа «Внутрішні конфлікти у нашому житті». Вправа «Сприйняття життя» [186] Вправа «Тиск» [182] Вправа «Притча» [228] Домашнє завдання «Якості, необхідні для ефективного подолання внутрішніх конфліктів». Підведення підсумків	2
3	Діалог із собою. Розвиток самосвідомості вчителя, розвиток смисложиттєвих орієнтацій, підвищення відповідальності за своє життя	Привітання. Психогімнастична вправа «Вітання – рух» [157] Вправа «Чарівний політ» Вправа «Погано – добре» [157] Групова дискусія на тему «Особливості особистості, важливі для ефективного подолання внутрішньоособистісних конфліктів» Вправа «Діалог зі зміною позиції» [125] Дом. завдання «Щоденник ідей» [228] (мод.) Підведення підсумків заняття	2

4	Конфлікт і творчість. Формування умінь аналізу і подолання внутрішньоособистісних конфліктів	Привітання. Оголошення мети заняття Вправа «Компліменти» [157] Обговорення домашнього завдання Вправа «Нестандартні запитання» [157] Вправа «Інтелектуальна карта» [240] (мод.) Вправа «Договір частин» [125] Вправа «Хрещена мати» [167] Підведення підсумків заняття	2
5	У світі мого Я. Усвідомлення особливостей самооцінки, емоційного реагування	Привітання. Оголошення мети заняття. Психогімнастична вправа «Поміняйтесь місцями» [157] Психомалюнок «Я є» – «Я хочу бути» [237] (мод.) Вправа «Скульптор» [186] Вправа «Розповідь про партнера» [157] Вправа «Броунівський рух» [186] Домашнє завдання: вправа «Мої ролі» Релаксаційна вправа «Мудрець» [31] Підведення підсумків заняття. Прощання	2
6	Вчитель і його емоції. Виявити особливості індивідуального самоставлення; розвиток умінь вербалізації емоційного стану	Привітання. Оголошення мети заняття. Ознайомлення з техніками регулювання напруження; Вправа «Підкреслення спільного з м'ячем» [190] Вправа «Список спільних якостей» [190] Вправа «Включення в ситуацію» [186] Вправа «Інші про мене» [157] Вправа «Метафорична вербалізація» [190] Домашнє завдання. Закріплення технік регулювання емоційного напруження. Підведення підсумків заняття. Прощання	2
7	Вчитель у конфліктних ситуаціях. Оптимізація самооцінки, розвиток внутрішніх засобів аутокорекції	Привітання. Оголошення мети заняття. Психогімнастична вправа «Побажання» [157] Вправа «Конфлікт і конфліктна взаємодія» (повідомлення ведучого) Психомалюнок «Я у конфлікті» [237] (мод.) Рольова гра «Вчитель у конфліктній ситуації» Психомалюнок «Настрій» [182] Дом. завдання. Відпрацювати навички трьохпозиційного бачення себе у конфліктній ситуації. Підведення підсумків заняття	2

Продовж. табл. 3.1

8	Мої сильні сторони. Формування здатності ставити цілі, адекватні власним можливостям, здібностям	Привітання. Оголошення мети заняття. Вправа «Я вчитель..., а ще я міг би бути...» Вправа «Сильні сторони» [186] Групова дискусія «Якості, важливі для досягнення мети» [89] Вправа «25 бажань» [125] Вправа «Результат» [125] Психомалюнок «Образ, що надихає» (авт.) Підведення підсумків	2
9	Я – творець життя. Поглиблення самоусвідомлення, визначення способів досягнення мети; розвиток внутрішніх засобів аутокорекції	Привітання. Оголошення мети заняття. Вправа «Девіз» [156] Вправа «Образ – проблема» [157] Вправа «Миття машини» [186] Вправа «Інвентаризація недоробок» [125] Психогімнастична вправа «Броунівський рух» [186] Вправа «Боротьба з «недоробками» [125] Вправа «Слова вдячності» [228] Підведення підсумків	2
10	Приймаємо рішення. Підвищення впевненості в собі, визначення способів досягнення мети	Привітання. Оголошення мети заняття. Вправа «Що нового ви побачили» [157] Робота над притчею «Струмок» [228] Групова дискусія «Переваги і недоліки прийнятих рішень» Вправа «Наслідки рішень» [228] (мод.) Вправа «Швидкий вибір» [228] (мод.) Домашнє завдання «Ким я буду через 10 років» [228] (мод.) Підведення підсумків. Прощання.	2
11	Маски у спілкуванні. Розвиток умінь ефективної взаємодії, формування вмінь саморегуляції і самопідтримки	Привітання. Оголошення мети заняття. Вправа «Маски у спілкуванні» [186] Групова дискусія «Як зрозуміти іншу людину: ресурси і труднощі» Вправа «Барабан – скрипка» [182] Вправа «Резюмування» [186] Вправа «Внутрішній діалог» [187] Вправа «Спогади» (дом. завдання) [182] Підведення підсумків заняття.	2

Продовж. табл. 3.1

12	Долаємо труднощі разом. Розвиток навичок ефективної взаємодії з оточуючими; усвідомлення учасниками їхніх обмежень та ресурсів	Привітання. Оголошення мети заняття. Психогімнастична вправа «Вітання» [157] Вправа «Напружені ситуації» (авт.) Рольова гра «Вчитель у напруженій ситуації». Вправа «Повторення слів співрозмовника» [157] Психогімнастична вправа «Саймон сказав» [157] Вправа «Вдячність» [228] Домашнє завдання: відпрацювати техніки підкреслення значущості [190] Підведення підсумків роботи.	2
13	Час у житті вчителя. Самоаналіз використання часу, вироблення вмінь ефективного розподілу часу; розвиток внутрішніх засобів аутокорекції, самовідновлення особистості	Привітання. Оголошення мети заняття. Вправа «Дарую радість життя» [157] Психогімнастична вправа «Будні життя» [157] (мод.) Вправа «Мій день» [184] Групова дискусія «Як ефективно використовувати час?» Вправа «Жабенята і слони» Домашнє завдання. Вправа «Калібрування» Підведення підсумків заняття	2
14	Завершення роботи. Активізація процесу самопізнання вчителя; розвиток засобів аутокорекції особистості; підведення підсумків роботи	Привітання. Оголошення мети заняття. Вправа «Ріка життя» [18] Вправа «Здібності» [183] (мод.) Вправа «Дерево» [260] Вправа «Валіза» [156] Завершення роботи. Підведення підсумків.	2

Заняття проводились один раз на тиждень, тривалістю 2 години, за такою структурою: привітання; опитування самопочуття (занурення в стан «тут і зараз», шляхом рефлексії учасниками свого емоційного і фізичного стану); повідомлення мети заняття; психогімнастичні вправи; основна частина (вправи з основним смисловим навантаженням, кожна з яких закінчується обговоренням і рефлексією); підведення підсумків заняття; домашнє завдання; прощання.

У процесі роботи ми реалізували принцип безоцінності дій і особистості учасників, що передбачає уникання будь-яких оцінних думок ведучого про учасників і учасників один про одного. Принцип пріоритету процесу діяльності над

її формальним результатом підкреслює розвивальний потенціал власне відчуттів і переживань, які пережили учасники в процесі виконання тієї або іншої справи.

Під час реалізації розробленої програми ми дотримувались основної ідеї: переходу вчителів до нових способів взаємодії, комунікації та аутокомунікації – шляхом усвідомлення ними власних труднощів, розузгодження образів Я-реального та Я-ідеального, протиріч у основних сферах життєдіяльності, а також за допомогою формування та закріплення більш адекватних, порівняно з наявними, уявлень учасників про себе, свої можливості.

Ми прагнули створити на тренінгу атмосферу взаємопідтримки і самовиявлення, за відсутності порад, рекомендацій, моралізаторства, що ставило людину перед необхідністю самостійного пошуку відповідей на актуальні для неї запитання. При цьому ми так організували робочий процес, щоб надати суб'єкту максимально широку інформацію про його відображення в очах інших, що мало сприяти оптимальному вирішенню конкретної проблемної ситуації. Для реалізації поставлених завдань важливим було дати зрозуміти учасникам, що у них є право вибору, скориставшись яким вони можуть суттєво змінити себе і власне ставлення до світу.

Відзначимо, що у вчителів наявні перестороги щодо роботи із психологом, що стосуються самоаналізу. Влучно про це сказала І. Млодик, зауваживши, що під час звернення до потенційно неприємного матеріалу у вчителя вмикається захисний механізм, що допомагає уникнути неприємних усвідомлень. Окрім того, його власний погляд на самого себе часто вельми «замилений» і нерідко складається зі стійких хибних переконань, застарілих вражень, давно приклеєних ярликів, тому необхідний хтось інший, щоб дати йому об'єктивну оцінку. Вчителю буває досить складно зізнатись у своїх труднощах, помилках, «білих плямах», «чорних дірках», йому може заважати неможливість хоча б на деякий час втратити власну експертну позицію, страх втратити авторитет, позбавитися впевненості в собі [130].

Як показав досвід, педагоги неоднозначно сприймають психологічну службу школи: від прагнення до співпраці, зацікавленості – до байдужості, недовіри, скептицизму. Дослідники зауважують, що вчителі гостро реагують на оцінку їхніх

особистісних особливостей. Крім цього, більшість із них мають високу особистісну тривожність, схильні гіперболізувати, драматизувати події, що опосередковано вказує на дію механізмів психологічного захисту [124].

Для зниження психологічних бар'єрів перед початком тренінгу ми проводили індивідуальні бесіди з кожним учителем, під час яких роз'яснювали завдання програми, процедуру занять, принципи роботи, що допомагало вчителю прийняти рішення щодо участі у груповій роботі.

Першим завданням тренінгу стала активізація процесу самопізнання вчителів, через усвідомлення ними внутрішньоособистісних протиріч конфліктів як та етапу загострення протиріч, активізації конфліктного смислу Я, що запускає процеси самосвідомості. Ми акцентували увагу на процесі утримання у свідомості внутрішньоособистісного протиріччя як основи конфлікту. Переробка такого протиріччя у свідомості індивіда здійснюється двома шляхами: захисним (відхилення відповідальності за власний вчинок) або шляхом самопізнання (прийняття відповідальності за вчинок) (Ф.Є. Василюк [31]). Посиленню орієнтації на самопізнання сприяла насамперед активізація мотивації особистості до змін і саморозвитку, а також створення у групі атмосфери прийняття, творчої взаємодії, діалогічний характер взаємодії, професійність ведучого, процеси групової динаміки.

Під час тренінгових занять ми намагались активізувати процес розвитку самосвідомості шляхом стимулювання діалогу вчителя з іншими учасниками та аутокомунікації (взаємодії на рівні Я – Інший та Я – Я).

Важливим завданням тренінгу стало підвищення комунікативної компетентності (або компетентності у спілкуванні) та її складової – конфліктної компетентності, оскільки в емпіричному дослідженні виявлено певні труднощі вчителів у взаємодії з учнями, батьками учнів, колегами, що свідчать, зокрема, про хибне знання вчителем себе, власних особливостей і вказують на низьку Я-компетентність (Л.А. Петровська [147]) і відповідно низьку конфліктну компетентність. Принагідно зазначимо, що вдосконаленню конфліктної компетентності особистості присвячено праці [121], [147], [212, 213], які стосуються

міжособистісних конфліктів, а стосовно внутрішньоособистісних конфліктів цей аспект проблеми не розроблено.

У процесі організації тренінгу ми ставили завдання допомогти вчителям пізнати світ інших людей і свій внутрішній світ; під час виконання вправ, проведення дискусій, рольових ігор виявити ті особливості особистості, що створюють конфліктний смисл, заважають продуктивній життєдіяльності, продукують труднощі. Так, цікаві ефекти виявлено під час виконання вправи «Сприйняття життя». За словами учасниці, «помітила, що мені і багатьом колегам досить важко «вичерпувати плюси» із ситуацій, мабуть, і в роботі та житті ми бачимо більше негативу» (О., педстаж 7 років). Під час виконання вправи «Я вчитель, а ще я міг би бути...» ми відзначили у педагогів переважно позитивні емоції, гордість за себе. Як сказала учасниця тренінгу, «відкрила багато нового, несподіваного про інших. Навіть можна окреслити групи вчителів за інтересами: кулінарія, дизайн, туризм, викладання... І все ж я відчула у декого з колег такий жаль і сум у словах... Мабуть, такі емоції виникли тому, що їм не вдалося реалізувати ті вміння, які для них особливо цінні, важливі...» (О., педстаж 15 років).

Якщо на початку тренінгу вчителі виявляли скутість, небажання відкриватись, прагнення зберегти наявний образ-Я, то поступово в ході роботи вдалося стимулювати їхнє саморозкриття, надати їм змогу отримати зворотній зв'язок від інших учасників, у яких нерідко виникають подібні проблеми. Також вчителі могли експериментувати з різними моделями поведінки, що забезпечувало їхній вихід на рівень усвідомлення внутрішніх протиріч і стимулювало процес трансформації самосвідомості. Кожний учасник отримував індивідуально значущу допомогу від групи та ведучого у виявленні причин особистісних труднощів та у визначенні стратегічних ліній зміни власних особистісних якостей. Як сказала учасниця тренінгу, «останнім часом я помітила, що не можу «вийти з ролі» вчителя поза школою, навіть вдома. Спілкуюсь із близькими з позиції «зверху», часто буваю надто різкою, категоричною в речах непринципових. Хоча чоловік говорив мені про такі зміни, я не прислухалась до його думки. На заняттях такі речі стали для мене очевидними» (Л., педстаж 13 років).

Особливу увагу ми звертали на внутрішню дезінтеграцію вчителів (термін Т.С. Яценко [237]), тобто внутрішнє розузгодження уявлень про себе, образу Я у процесі впливу на особистість. Як показує досвід, процес дезінтеграції пов'язаний зі значними для суб'єкта емоційними труднощами. Через це дезінтеграцію слід проводити поступово, при значній опорі на інших членів групи. Ми прагнемо дезінтегрувати насамперед ілюзорні уявлення вчителя про себе, що зумовлюють викривлення у його сприйманні себе й інших людей, підвищуючи таким чином його відчуття реальності.

Реалізація другого завдання роботи передбачала використання письмових практик, насамперед самозвітів та листів (Якості, необхідні для ефективного подолання внутрішньоособистісних конфліктів; Лист собі через 20 років). Значне змістовне навантаження на тренінгу мали вправи, метою яких було усвідомлення вчителями власних особливостей, що виявляються в міжособистісній взаємодії, зокрема завдання, спрямовані на розвиток уміння учасників адекватно оцінювати себе і свої дії, оптимізувати самоствавлення (заняття 6, вправи «Включення в ситуацію», «Інші про мене», «Метафорична вербалізація»; заняття 8, вправи «Я вчитель..., а ще я міг би бути...», «Сильні сторони», «25 бажань» тощо). На розвиток самосвідомості також були спрямовані вправи, що мали на меті осмислення учасниками власного професійного життя (заняття 3, вправа «Чарівний політ»; заняття 14, вправа «Ріка життя»). Під час обговорення вправ, завдань учасники усвідомлювали і виявляли закономірності спілкування та діяльності, що впливають на відчуття їхнього Я, особливості самооцінки. На розширення самосвідомості вчителів також були спрямовані різні психогімнастичні вправи.

Окрім того, робота у тренінговій групі мала на меті розвиток системи ставлень особистості шляхом збагачення педагогів рефлексивними, пропущеними «через себе» знаннями про себе та інших, відхід від стереотипних уявлень, реакцій, поведінкових схем. Учасники тренінгу навчалися вільному спілкуванню, концентрували увагу на тому, що відбувається «тут і зараз», безпосередньо висловлювали свої емоції та почуття. У відносинах учителів поступово створювалась атмосфера емоційної близькості і теплоти. Педагоги фіксували відчуття недостатньої оцінки власної праці,

особистості, здібностей з боку значущих людей, висловлювали прагнення частіше отримувати позитивні оцінки, відгуки про свою педагогічну діяльність від адміністрації, колег, батьків учнів. З висловлювань учасників після вправи «Інші про мене»: «Не думала, що колеги такі уважні до моїх успіхів. Мені нагадали про мої переваги і можливості, про які я чомусь забуваю. Приємно отримувати тепло і підтримку від людей, які розуміють мої труднощі» (Л., педстаж 16 років). «Для мене корисними були вправи на релаксацію і візуалізацію, що допомагають зняти негатив і мобілізуватись» (О., педстаж 13 років).

Для активізації процесу самопізнання вчителів ми використовували прийоми, спрямовані на оволодіння ними адекватною інформацією про себе, свою особистість. У процесі роботи створювалися умови для виявлення учителями різних аспектів образу Я, зокрема Я-реального та Я-ідеального; вчителі представляли себе, свої здібності, вміння, захоплення. Поглибленню саморозуміння сприяли завдання на створення власного девізу (вправа «Девіз», заняття 1), опис своїх сильних сторін (вправа «Сильні сторони», заняття 8). Вправа «Я вчитель..., а ще я міг би бути...» (заняття 8) спрямована на актуалізацію досвіду в різних життєвих сферах. У процесі виконання вправи «Маски у спілкуванні» (заняття 9) учасники завдяки ігровій процедурі змогли відчувати себе в різних ролях, побачити себе «очима інших», відкрити в собі нові особливості.

Одним із аспектів роботи, спрямованої на активізацію процесу самопізнання вчителів, було з'ясування особливостей їхньої ціннісно-мотиваційної сфери. Учасники рефлексували свою поведінку в різних ситуаціях професійної діяльності, осмислювали власні цілі, цінності, пріоритети (заняття 3 «Діалог зі зміною позиції»; заняття 8, вправа «25 бажань»; заняття 12, вправи «Напружені ситуації», «Вчитель у напруженій ситуації»). Групові дискусії («Якості, важливі для досягнення мети» (заняття 6); «Як ефективно використовувати час?» (заняття 13); «Як зрозуміти іншу людину: ресурси і труднощі» (заняття 11) були спрямовані на подолання обмежень у наявних уявленнях досліджуваних, поступове розширення бачення заявлених проблем, усвідомлення власних особливостей під час рефлексії ними своїх аргументів та заперечень. Вчителі приходили до висновку про власну

відповідальність за досягнення/недосягнення бажаного, за характер відносин з іншими людьми.

Окрім того, в ході тренінгу приділялась увага розвитку творчого потенціалу вчителя, оскільки саме вміння виявляти нові способи вирішення проблем, завдань, гнучко реагувати на повсякденні завдання і труднощі, на нашу думку, сприяють формуванню в особистості здатності до конструктивного подолання внутрішньоособистісних конфліктів. Реалізації цього завдання слугували: рольова гра «Вчитель у конфліктній ситуації», психомалюнок «Я в конфлікті» (заняття 7); вправа «Результат», психомалюнок «Образ, що надихає» (заняття 8); вправа «Образ – проблема» (заняття 9); вправа «Напружені ситуації» (заняття 12). На розвиток «творчого Я» були спрямовані групові дискусії, що мали на меті розширення умінь когнітивного опрацювання проблеми (заняття 3, вправа «Погано – добре»; заняття 11, вправа «Як зрозуміти іншу людину: ресурси і труднощі»; заняття 13, вправа «Як ефективно використовувати час?»). Під час виконання цих вправ учасники тренінгу мали змогу проаналізувати власні стратегії поведінки та емоції, які супроводжують їхні дії в конфліктних ситуаціях.

На інтеграцію усвідомлених і неусвідомлених аспектів досвіду вчителів було спрямовано виконання психомалюнків, метою яких стало вираження у символічному вигляді їхніх почуттів, емоцій у міжособистісному спілкуванні та розуміння власного внутрішнього світу. Сам процес зображення, згідно з ідеями Т.С. Яценко, може відігравати позитивну роль, сприяючи освоєнню внутрішніх конфліктів та протиріч, труднощів, виділенню суттєвого в них [237].

Психомалюнки використовувались із психодіагностичною метою, їх виконання завершувалось рефлексією вражень, відчуттів учителів від власних малюнків та робіт інших учасників. Тематика зображень (Я-реальний і Я – яким хочу бути, Я-нинішній, Я-майбутній, Я в конфлікті, образ проблеми) варіювалась у групах залежно від контексту проблематики учасників. Особливо продуктивним вважаємо використання психомалюнків на початковому етапі роботи. Представляти особистісну проблематику учасникам було легше графічно, ніж вербальними засобами. Малюнки давали змогу краще пізнати не лише автора, а й

членів групи, оскільки, вкладаючи певний смисл у малюнок, людина багато говорить про себе [237].

Розвитку «творчого Я» вчителя було присвячено завдання, спрямовані на формування вмінь аналізувати задачі, використовувати додаткову інформацію з інших сфер досвіду, зокрема завдання на пошук аналогій, виключень, прогнозування наслідків (заняття 3, вправа «Щоденник ідей»; заняття 4, вправа «Нестандартні запитання»; заняття 11, вправа «Спогади»; заняття 9, вправа «Образ – проблема»). Вчителі рефлексували власні емоційні стани, реакції, які є показниками адекватності дій конкретній меті, а підтримка ведучого та інших учасників заохочувала їх бажання знаходити, формулювати та перевизначати проблеми, стимулювала інтелектуальну ініціативу. На розвиток навичок вирішення проблем були спрямовані вправи «Результат» (заняття 8), «Інвентаризація недоробок» та «Боротьба з недоробками» (заняття 9).

У ході тренінгової роботи ми використовували аналіз конкретних ситуацій, що слугував насамперед інструментом дослідження і вивчення певної проблеми, оцінки та вибору рішень. Значущість його полягає у поєднанні простоти організації з ефективністю результатів. Аналіз ситуацій стимулював звернення учасників до досвіду інших людей і власного, прагнення до набуття теоретичних знань, щоб одержати відповіді на запитання, що обговорювалися [52], [147]. Ми використовували ситуації двох видів: "тут і зараз" – що і чому відбулося в групі з окремими учасниками; "там і тоді" – аналіз (програвання) випадків із професійної практики або особистого життя, важливий для учасника або групи.

З метою розвитку вмінь конструктивного подолання конфліктних ситуацій, моделювання різних варіантів їх розв'язання ми пропонували вчителям техніку «mind map» (інтелектуальні карти). Вони малювали інтелектуальні карти, що допомагало створити цілісний образ проблеми (конфлікту), забезпечити одночасний доступ до інформації різного рівня, побачити взаємозв'язки елементів та суть проблеми.

На реалізацію четвертого завдання тренінгу – усвідомлення особливостей самооцінки, самоствавлення, емоційного реагування – спрямовані вправи «Нове

ім'я», «Ніхто з вас не знає, що я...», «Уявіть себе дитиною» (заняття 1); вправа «Поміняйтесь місцями» (заняття 5), вправи «Сильні сторони», «25 бажань» (заняття 8); «Миття машини», «Інвентаризація недоробок» (заняття 9), «Спогади» (заняття 11); психомалюнки «Я є» – «Я хочу бути» (заняття 5), «Я у конфлікті» (заняття 7).

Зниженню емоційного напруження сприяло виконання вправ «Хрещена мати» (заняття 4); «Підкреслення спільного з м'ячем», «Список спільних якостей», «Включення в ситуацію», «Інші про мене», «Метафорична вербалізація» (заняття 6); «Настрій» (заняття 7); «Будні життя» (заняття 13). На оптимізацію емоційного реагування була спрямована робота над осмисленням притч, зміст яких учасники проектували на власну ситуацію. Це сприяло віднаходженню їх особистісних ресурсів для подолання труднощів (заняття 2, вправа «Притча»).

Наступним завданням тренінгу стало зниження розузгодження між «цінним» «доступним» в основних життєвих сферах. Учасники тренінгу набували досвіду виявлення внутрішніх обмежень та резервів, що можуть сприяти їх подоланню (заняття 9, вправа «Інвентаризація недоробок» та «Боротьба з недоробками», заняття 11, вправи «Маски у спілкуванні», «Внутрішній діалог»). Досліджувані оволодівали навичками використання засобів самопідтримки (заняття 3, вправа «Погано – добре»; заняття 4, вправа «Хрещена мати»; заняття 5, вправа «Мудрець»; заняття 8, вправа «25 бажань», психомалюнок «Образ, що надихає»), здійснювали спроби структурувати власний досвід, відшукати психологічні ресурси для подолання внутрішнього розузгодження (заняття 2, вправа «Сприйняття життя»; заняття 14, вправи «Ріка життя»).

Важливим завданням тренінгу стало підвищення комунікативної компетентності та її складової – конфліктної компетентності. В емпіричному дослідженні було виявлено певні труднощі у вчителів при взаємодії з учнями, батьками учнів, колегами, що свідчать, зокрема, про їх хибне знання себе, власних особливостей, вказують на низьку Я-компетентність (Л.А. Петровська [147]) і відповідно низьку конфліктну компетентність. Принагідно зазначимо, що вдосконаленню конфліктної компетентності особистості присвячено праці [121],

[147], [212, 213], які стосуються міжособистісних конфліктів, а стосовно внутрішньоособистісних конфліктів ця проблема не розроблена.

Підвищення комунікативної компетентності вчителя передбачало розвиток навичок взаємодії педагогів з іншими людьми, а також із самими собою. Для виконання цього завдання ми використовували вправи – рольові ігри. Їх метою було виробити в учасників здатність грати різні ролі, регулювати власну поведінку залежно від ситуації (заняття 6, вправа «Метафорична вербалізація», заняття 7, вправа «Вчитель у конфліктній ситуації»). Окрім того, відповідні вправи були спрямовані на те, щоб сформувати і закріпити у вчителів ефективні стратегії взаємодії з учнями, колегами, батьками і іншими людьми (заняття 7, вправа «Вчитель у конфліктній ситуації»; заняття 11, вправи «Маски у спілкуванні», «Барабан – скрипка», «Резюмування»; заняття 12, вправи «Повторення слів співрозмовника», «Вдячність»; заняття 13, вправа «Дарую радість життя»).

На формування в учителів навичок ефективного розподілу часу були спрямовані вправи «Мій день», «Жабенята і слони», «Калібрування» (заняття 13), групова дискусія «Як ефективно використовувати час?» (заняття 13). Означені завдання також сприяли розвитку самосвідомості учасників тренінгу. Вчителі аналізували використання часу, зображували буденний та ідеальний дні свого життя, співвідносили розподіл часу з власними потребами. Під час групової дискусії на тему організації часу кожен із учасників висловлював свою точку зору на проблему ефективного використання часу. «Головне – не давати волі лінощам. Адже легко поспати зайві півгодини, а потім наздоганяти невиконане важко» (К., педагогічний стаж – 5 років). «Для мене важливо прописати все, що я запланувала зробити. Це допомагає мені організувати себе і побачити завдання цілісно» (О., педагогічний стаж – 8 років). В одній із груп учасники резюмували свої міркування так: «Перше – це самоорганізація. Мета, яку людина має. Коли вона розуміє, які справи важливо зробити, чому і для кого це важливо, в якому порядку варто робити справи. Друге – воля. Коли налаштуєш себе на результат, прагнеш довести справу до кінця. Третє – емоційна сторона. Коли викликаєш у себе позитивне налаштування на певну справу. Ще потрібна здатність звернутись за

підтримкою в разі потреби. Не всі вміють це робити». У результаті групової дискусії вчителі прийшли до висновку про усвідомлення себе, своїх потреб, можливостей, ресурсів як умову конструктивного наповнення часу.

Метою групових дискусій було надати учасникам можливості побачити проблему з різних сторін (це уточнює взаємні позиції, знижує опір щодо сприйняття нової інформації від ведучого та інших членів групи), а також активізувати групову рефлексію через аналіз індивідуальних переживань, що посилює згуртованість групи і одночасно полегшує саморозкриття учасників [147]. Дискусія передбачає обговорення значущих для всіх учасників проблем. Проведення групових дискусій сприяло розвитку у вчителів навичок взаємодії, розширенню самопізнання. Однією з тем групової дискусії була «Що найбільш цінне в роботі вчителя», що дало змогу вийти на усвідомлення різних аспектів даної проблеми. Висловлювались такі думки: «Можливість взаємодії з молодим поколінням, відкриття нового» (О., стаж 10 років); «Я можу впливати на маленьку людину, формувати її світогляд» (А., педстаж – 4 роки); «Для мене цінне те, що я можу передавати свої знання, але зараз знання потрібні небагатьом учням» (А, педстаж – 15 років); «Дитина – цілий світ. І якщо не вставати «над ним», а перебувати поруч, можна відчутти красу, чистоту, кольоровість цього світу, щирі почуття дітей, збагатитись новими ідеями, позитивом» (С., педстаж – 12 років); «Я відчуваю радість, коли діти виявляють інтерес до мого предмету, до того матеріалу, який ми вивчаємо. Найбільш приємно, коли учні використовують знання на практиці» (А., педстаж – 6 років); «Для мене найбільш приємним, цінним є те, коли я бачу зростання людини, коли дитина стає особистістю» (В., педстаж – 11 років); «Мені подобається, що немає рутини, постійне різноманіття» (Н., педстаж – 6 років); «Мені подобається викладати, незважаючи на проблеми, які періодично виникають» (Н., педстаж – 5 років); «Для мене важлива неповна зайнятість: півдня можу проводити з дитиною, займатись домашніми справами, контролювати чоловіка» (Н., педстаж – 15 років). «Важливою для мене є велика відпустка, я можу приділяти час своїй сім'ї і собі» (І., педстаж – 4 роки).

Також учасники висловлювали сумніви і переживання щодо своєї праці, пов'язані зі зміною ціннісного ставлення учнів до навчання і вчителя: «Зараз дуже

падає авторитет вчителя. Поширюється психологія споживання, діти захоплюються новомодними гаджетами, мобільними телефонами, у них зменшується бажання вчитись. Я люблю свою роботу. Але мені неприємно, коли увага учнів цілком зосереджена на телефоні з іграми, а не на предметі уроку» (Т., педстаж 11 років). «Частина дітей і їхні батьки сприймають вчителя як обслуговуючий персонал, тому в мене все меншим стає бажання працювати, відчуваю небажання спілкуватись із такими батьками» (О., педстаж 15 років). Таким чином, у процесі групових дискусій через усвідомлення різних аспектів проблеми вчителі розвивали здатність до її комплексного аналізу, виявляли власне емоційно-ціннісне ставлення до неї. Розузгоження в мотиваційно-особистісній сфері учасників ставало предметом осмислення, обговорення, аналізу, стимулювалось безпосереднє висловлювання почуттів учасників, створювались умови для рефлексії, інтеграції їхнього досвіду.

Позитивні зміни у самоставленні та поведінці учасників вдалось стимулювати шляхом створення у групі високого рівня згуртованості, здатності ведучого сприяти об'єктивації, вирішенню, аналізу конфліктів між учасниками лише у групі та завдяки зусиллям вчителів, які приймали на себе зобов'язання досліджувати власну поведінку і поведінку інших.

Л.А. Петровська [147] вказує, що в конфлікті суттєвим є встановлення контакту індивіда з власним несвідомим, щоб його сили не витрачались на протистояння власному неусвідомлюваному досвіду. Зокрема, усвідомлення вчителями гнучкості власних психологічних утворень, культивування власного творчого потенціалу, на нашу думку, полегшувало встановлення адекватних контактів сфер несвідомого і свідомого. З цією метою ми широко використовували моделювання ситуацій, психомалюнки, вправи тілесно-орієнтованої терапії, що давали змогу розширити чуттєвий досвід учасників, сприяли усвідомленню причин певних емоційних переживань і ускладнень, формуванню гнучкості поведінки.

У процесі роботи над психомалюнками учасники розкривали свій внутрішній світ, емоції, стани як у метафоричних образах (записник, розгорнута книга; вибух бомби), так і через зображення облич, постатей. Особливо яскраво внутрішня суперечливість, конфліктність однієї з учасниць виявлена на рис. Е.1 (Додаток Е).

На першому малюнку (Я є) представлено засмучене, задумливе чортеня з великою головою, а навколо голови – знаки запитання. На другому малюнку (Я хочу бути) бачимо символічну постать молодої жінки, з гарним, детально промальованим обличчям. В руці жінка тримає пензель, а праворуч від неї розміщений мольберт із зображеною картиною. Група інтерпретувала цей психомалюнок як гостре невдоволення авторки собою, схильність до сумнівів, наявність невирішених наразі особистісних та сімейних проблем. Загальний настрій першого з малюнків – сум, розгубленість, відчай, «людина не знає, як діяти, дещо йде зовсім не так, як хочеться їй» (зі слів вчителів). На другому психомалюнку авторка символічно показує спосіб подолання суперечливості, невдоволеності життям. Її внутрішнім ресурсом є здатність творити, це наповнює її спокоєм, гармонією, впевненістю в собі. Можемо констатувати її нездатність задовольнити потреби в безпеці, самоактуалізації.

На малюнку наступної учасниці тренінгу також помітний дисонанс між «Я реальним» і «Я бажаним» (рис. Е.2, Додаток Е). Вчителі відзначили контраст тональності зображеного. Так, Я реальна серйозна, замислена, сконцентована, постійно «на зв'язку», перевантажена комунікаціями, а Я бажана – весела, приваблива жінка, зігріта сонячними променями. Їй вдається отримувати радість від життя і простих речей: відпочинку, хорошої книги, спілкування з домашньою твариною, можливістю побути «поза зоною досяжності».

Образи «Я є» і «Я хочу бути» (див. рис. Е.3, Додаток Е) поєднані жестом жінки, який нібито віддзеркалений на малюнку (піднята рука, неначе для вітання). У педагогів склалося враження, що дві постаті на малюнку вітають одна одну, це ніби дві частини одного Я. Вчителі відзначили, що постать «Я є» буденна, «звичайна», «як усі», а «Я хочу бути» – жінка молода, впевнена в собі, гарна, елегантна, подобається іншим людям. Зауважимо, що контур другого психомалюнка обведено кілька разів, отже, автор відчуває значну тривогу з приводу майбутнього.

Під час обговорення вчителі звертали увагу на певні деталі образів, які змінюють їх психологічний зміст: наявність усмішки, відсутність частин тіла (рук, стоп) тощо (див. Додаток Е). Так, одна з учасниць в образі «Я така, як хочу бути» показала себе молодшою, з «дитячою» зачіскою, що може вказувати на прагнення

бути більш відкритою (без окулярів), спонтанною, ближчою до оточуючих (див. рис. Е.4 Додаток Е). На деяких малюнках їх автори символічно передають відсутність опори: постать ніби «пливе» в повітрі (див. рис. Е.1, Е.2, Е.5 Додаток Е). Порівняння малюнків «Я такий, як є» і «Я такий, яким хочу бути» показало прагнення учасників до більш теплих стосунків з іншими людьми (мати підтримку, емоційне тепло), бажання бути більш жіночними (див. рис. Е.2, Е.4, Е.6 Додаток Е), недостатність засобів для втілення власних ідей (відсутність рук, стоп) (рис. Е.1, Е.2 Додаток Е).

Показовим для молодших учасників групи були символічно відтворені труднощі, пов'язані з пошуком балансу в особистісних якостях (добра – вимоглива – авторитетна), кардинально протилежні образи Я є – Я хочу бути (образ м'якої, доброї дівчини-ангела і жінки в образі чорта), наявність символу захисту і нападу (рогів) на другому малюнку («Я хочу бути»), страх розкривати свій внутрішній світ (див. рис. Е.5 Додаток Е). Учасники передбачають зміну власного Я під впливом професійної діяльності в бік стереотипного, непривабливого образу, зниження спонтанності, жіночності («Я-теперішня» – «Я-майбутня» – див. рис. Е.4 Додаток Е). Окремі психомалюнки стосувались рольового перевантаження вчителів (див. Е.6 Додаток Е), коли образ «приватне життя» обмежується переважно функціями господарки – приземленої, масивної, з чоловічими рисами. Другий малюнок демонстрував бажання учасниці бути гарною, усміхненою, задоволеною життям і відтворював протиріччя між її «замкненістю» на ролі, перевантаженістю і прагненням відчувати свободу, красу, радість. Отже, психомалюнки сприяли розвитку самопізнання, взаєморозуміння учасників, створенню атмосфери відкритості, захищеності, у символічній формі представляли їх особистісну проблематику.

Таким чином, програма активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів учителів «Діалог з собою і світом» інтегрувала різноманітні засоби і техніки, спрямовані на активізацію процесу самопізнання вчителя; оптимізацію самооцінки, самоставлення, емоційного реагування, підвищення комунікативної компетентності тощо. Представлена програма мала кінцевою метою нівелювання деструктивних особливостей внутрішньоособистісних конфліктів, активізацію їх конструктивного потенціалу, сприяння особистісному і

професійному зростанню вчителів. Аналізу ефективності розробленої нами програми присвячено наступний підрозділ.

3.3. Ефективність програми активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів учителів

З метою вивчення ефективності програми активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів учителів «Діалог з собою і світом» було проведено контрольний зріз після її проведення. Ми використали ті самі діагностичні методи, що і в процесі констатувального експерименту, та порівняли психологічні характеристики внутрішньоособистісних конфліктів до і після тренінгових занять. Для оцінки статистичної достовірності зсувів, що відбулися під впливом експериментальних втручань, нами використано непараметричний критерій Т-Вілкоксона. Використання цього критерію дало змогу визначити не лише спрямованість змін, але і їх вираженість [189]. Ефективність проведеної програми визначалась шляхом порівняння результатів у контрольній і експериментальній групах. Аналіз змін у обох групах представлений у даному підрозділі.

Спершу було з'ясовано, як проведений експеримент вплинув на прояви внутрішньоособистісних конфліктів у когнітивній сфері вчителів, зокрема на їх осмисленість життя і розвиток системи смисложиттєвих орієнтацій. Результати впливу формуального експерименту на показники смисложиттєвих орієнтацій учителів представлено в таблиці 3.2.

З табл. 3.2 видно, що після формуального експерименту система смисложиттєвих орієнтацій у вчителів експериментальної групи стала більш узгодженою. В експериментальній групі кількість вчителів із середніми показниками смисложиттєвих орієнтацій підвищилася, а із низькими показниками – стала меншою. Так, найбільші зміни вдалося виявити у досліджуваних за шкалами «Локус контролю-Я» (кількість досліджуваних із середніми значеннями зросла із 46,66% до 56,66%), «Цілі в житті» (із 56,66% до 70%) та «Осмисленість життя» (із 53,33 до 63,33%).

Таблиця 3.2

Кількісні показники смисложиттєвих орієнтацій вчителів до і після проведення формувального експерименту

Шкала тесту СЖО		Експериментальна група						Контрольна група					
		До експ.		Після експ.		Різниця		До експ.		Після експ.		Різниця	
		п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Цілі в житті	Низ.	12	40	7	23,33	5	16,66	12	40	13	43,33	1	3,33
	Сер.	17	56,66	21	70	4	13,33	17	56,66	16	53,33	1	3,33
	Вис.	1	3,33	2	6,66	1	3,33	1	3,33	1	6,66	-	-
Процес життя	Низ.	8	26,66	4	13,33	4	13,33	11	36,66	12	40	1	3,33
	Сер.	21	70	21	70	-	-	17	56,66	16	53,33	1	3,33
	Вис.	1	3,33	5	16,66	4	13,33	2	6,66	2	6,66	-	-
Результ. життя	Низ.	12	40	8	26,66	4	13,33	13	43,33	13	43,33	-	-
	Сер.	18	60	20	66,66	2	6,66	16	53,33	17	56,66	1	3,33
	Вис.	-	-	2	6,66	2	6,66	1	3,33	-	-	1	3,33
Локус контролю -Я	Низ.	14	46,66	10	33,33	4	13,33	14	46,66	15	50,0	1	3,33
	Сер.	14	46,66	17	56,66	3	10	14	46,66	13	43,33	1	3,33
	Вис.	2	6,66	3	10	1	3,33	2	6,66	2	6,66	-	-
Локус контролю - життя	Низ.	11	36,66	8	26,66	3	10	12	40,0	11	36,66	1	3,33
	Сер.	19	63,33	20	66,66	1	3,33	18	60,0	19	63,33	1	3,33
	Вис.	-	-	2	6,66	2	6,66	-	-	-	-	-	-
Осмысле-ність життя	Низ.	12	40	8	26,66	4	13,33	13	43,33	13	43,33	-	-
	Сер.	16	53,33	19	63,33	3	10	16	53,33	16	53,33	-	-
	Вис.	2	6,66	3	3,33	1	3,33	1	3,33	1	3,33	-	-

Також ми зафіксували зростання високих показників за всіма шкалами цієї методики, а за шкалою «Процес життя» кількість досліджуваних із високими показниками після формувального експерименту збільшилась на 16,66%. Відповідні результати вказують на підвищення здатності респондентів брати на себе відповідальність за своє життя, ставити цілі в житті, осмислювати події свого життя.

За всіма шкалами тесту смисложиттєвих орієнтацій і загальним показником осмисленість життя виявлено статистично значуще підвищення показників після експерименту: $T_{емп}=45$, $T_{емп}=28$, $T_{емп}=6$, $T_{емп}=21$, $T_{емп}=8$, $T_{емп}=6$ відповідно, $p \leq 0,01$.

Незначні зміни показників смисложиттєвих орієнтацій виявлено у контрольній групі. Так, у цій групі під час повторного опитування зафіксовано незначне зменшення середніх показників та підвищення низьких показників за шкалами «Цілі в житті», «Процес життя» та «Локус контролю-Я». Вважаємо, що під час проведення тренінгу завдяки розширенню самоусвідомлення вчителів вдалося сприяти розвитку системи їх смисложиттєвих орієнтацій.

Під час дослідження з'ясовано, що внутрішньоособистісні конфлікти в емоційній сфері виявляються у педагогів, які мають неадекватно завищений або занижений рівень самооцінки. В результаті формувального експерименту ми отримали дані, які вказують на певні зміни рівня самооцінки досліджуваних у експериментальній групі. Відповідні результати наведено на рис. 3.2 та в табл. В.2 (див. Додаток В).

Представлені дані вказують на те, що в експериментальній групі після завершення формувального експерименту кількість досліджуваних, які мали адекватну самооцінку, зросла на 13,33% і склала 63,33%. Ці відмінності статистично незначущі ($p \geq 0,05$). Проте у самозвітах вчителі зазначали, що після проведення програми «Діалог із собою і світом» вони стали більш диференційовано сприймати і ставитись до себе, працювати як із позитивними, так і з негативними аспектами власного Я.

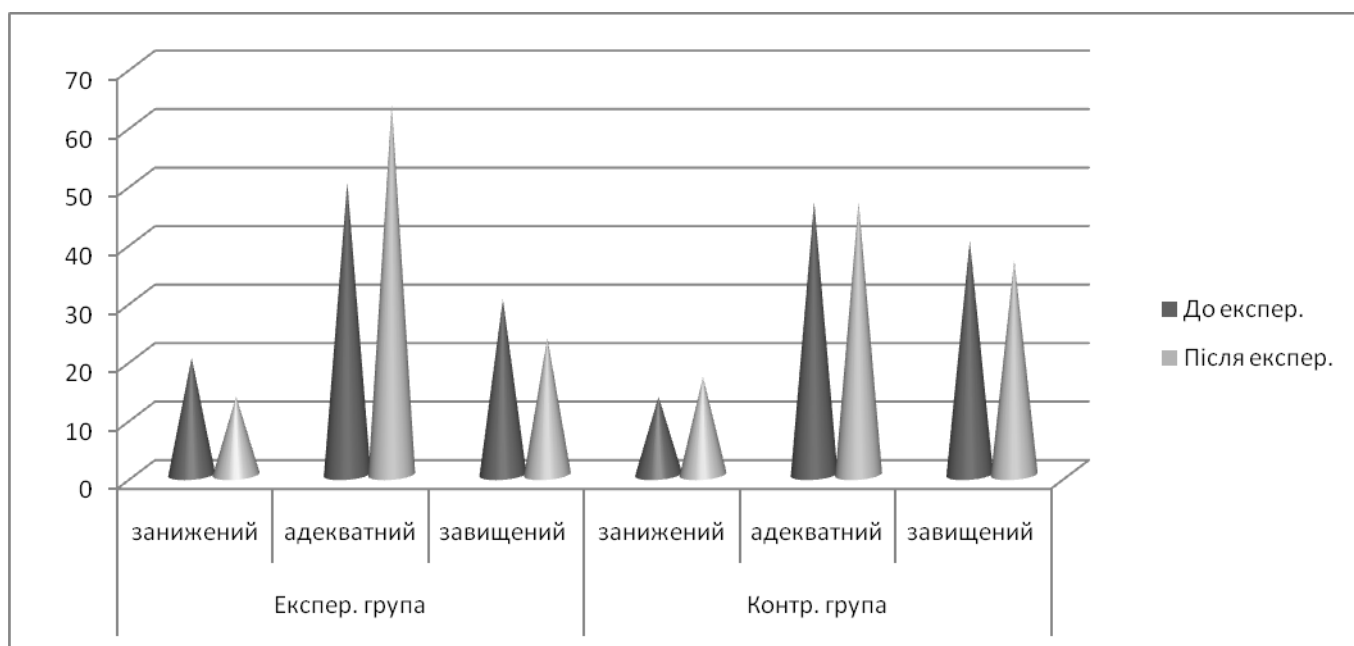


Рис. 3.2. Кількісні показники самооцінки вчителів до і після проведення формувального експерименту (в ум. од.)

У контрольній групі зафіксовано незначне зменшення кількості досліджуваних із завищеним рівнем самооцінки та збільшення кількості педагогів із заниженим рівнем самооцінки (на 3,33%). Відповідні результати дають нам змогу стверджувати, що проведена програма роботи з учителями, що мають

внутрішньоособистісні конфлікти, сприяла формуванню у них уміння адекватно оцінювати себе.

Кожна ситуація внутрішньоособистісного конфлікту характеризується зміною емоційного ставлення людини до себе. Часто у таких випадках особистість схильна до переживання провини, тривоги, депресивних станів, пов'язаних із активізацією негативного самоствавлення. Зміни, що відбулися в системі самоствавлення вчителів після проведення формувального експерименту, представлені на рис 3.3 (див. також табл. В.3 Додаток В).

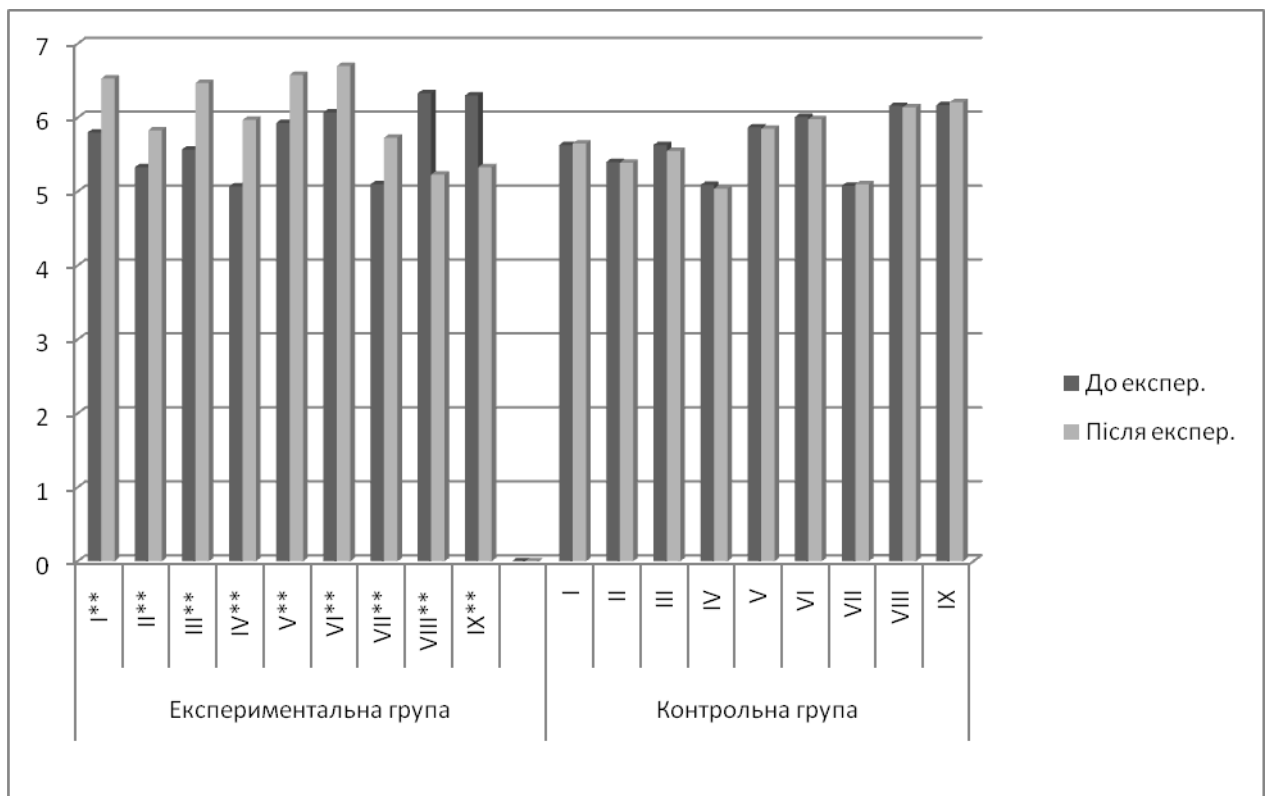


Рис. 3.3. Кількісні показники самоствавлення у вчителів до і після формувального експерименту (у стенах)

Примітки: шкали методики самоствавлення: I – відкритість; II – самовпевненість; III – самокерівництво; IV – дзеркальне Я; V – самоцінність; VI – самоприйняття; VII – самоприв'язаність; VIII – внутрішня конфліктність; IX – самозвинувачення; рівень достовірності: ** – $p \leq 0,01$.

Як видно з рис. 3.3, у досліджуваних експериментальної групи після експерименту найбільше підвищилися показники самокерівництва (на 0,9 стена), дзеркального Я (на 0,9 стена), відкритості (на 0,73 стена), самоцінності (на

0,57 стена), самовпевненості (на 0,5 стена). В експериментальній групі після експерименту нам також вдалось зафіксувати зниження показників внутрішньої конфліктності та самозвинувачення (на 1,1 та 0,97 стена відповідно).

Після експерименту виявлено статистично значуще підвищення показників за шкалами «Відкритість» ($T_{емп}=38$, $p \leq 0,01$), «Самовпевненість» ($T_{емп}=63$, $p \leq 0,01$), «Самокерівництво» ($T_{емп}=8$, $p \leq 0,01$), «Дзеркальне Я» ($T_{емп}=8$, $p \leq 0,01$), «Самоцінність» ($T_{емп}=12$, $p \leq 0,01$), «Самоприйняття» ($T_{емп}=24$, $p \leq 0,01$), «Самоприв'язаність» ($T_{емп}=54$, $p \leq 0,01$).

У педагогів експериментальної групи після тренінгу за шкалами «Внутрішня конфліктність», «Самозвинувачення» зафіксовано зниження показників ($T_{емп}=16$, $T_{емп}=17$ відповідно, що є достовірним при $p \leq 0,01$). У контрольній групі після експерименту показники змінилися несуттєво, виявлено незначне зниження самокерівництва та підвищення показників самозвинувачення (див. рис. 3.3, табл. В.1 Додаток В).

Отже, можемо стверджувати, що нам вдалося знизити амбівалентність самоставлення вчителів, сприяти зміцненню у них позитивного ставлення до себе – за рахунок розвитку механізмів самопізнання, прийняття себе, підвищення впевненості в собі – та сприяти зниженню внутрішньої нестійкості, що допомогло досліджуваним конструктивно долати внутрішньоособистісні конфлікти.

Одним із проявів внутрішньоособистісного конфлікту вчителів є рольовий конфлікт. Під час тренінгу ми прагнули сформувати у досліджуваних здатність усвідомлювати і використовувати свій особистісний потенціал для конструктивного подолання такого конфлікту. Результати відповідного впливу в процесі формувального експерименту наведено в таблиці 3.3.

Якщо проаналізувати наведені в таблиці 3.3 дані, то варто відзначити, що в експериментальній групі до експерименту вчителів із низькими показниками рольового конфлікту не виявлено. Після експерименту виявлено збільшення кількості досліджуваних із середнім рівнем рольового конфлікту: до початку тренінгу таких було 50%, а контрольний зріз зафіксував, що їх кількість підвищилась до 60%.

Таблиця 3.3

Кількісні показники рівня рольового конфлікту в учителів до і після проведення формувального експерименту

Рівень рольового конфлікту	Експериментальна група (n=30)						Контрольна група (n=30)					
	До експ.		Після експ.		Різниця		До експ.		Після експ.		Різниця	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Низький	-	-	1	3,33	1	3,33	-	-	-	-	-	-
Середній	15	50	18	60	3	10	14	46,66	13	43,33	1	3,33
Високий	15	50	11	36,66	4	13,33	16	53,33	17	56,66	1	3,33

Кількість учителів експериментальної групи з високими показниками рольового конфлікту знизилась із 50% до 36,66%. Зміни, що відбулися, є статистично достовірними ($T_{емп}=33,5$, $p \leq 0,01$). При цьому в контрольній групі кількість досліджуваних із середнім рівнем рольового конфлікту несуттєво зменшилась.

Наша робота, спрямована на зниження реактивної і особистісної тривожності, включала методи зниження емоційної напруженості, а також спрямовані на розвиток саморегуляції вчителів. Результати впливу формувального експерименту на рівень реактивної і особистісної тривожності досліджуваних представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Кількісні показники реактивної та особистісної тривожності вчителів до і після проведення формувального експерименту

Рівень тривожності		Експериментальна група (n=30)						Контрольна група (n=30)					
		До експ.		Після експ.		Різниця		До експ.		Після експ.		Різниця	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Р Т	Низ.	1	3,33	2	6,66	1	3,33	2	6,66	2	6,66	-	-
	Сер.	11	36,66	13	43,33	2	6,66	11	36,66	11	36,66	-	-
	Вис.	18	60	15	50	3	10	17	56,66	17	56,66	-	-
О Т	Низ.	1	3,33	1	3,33	-	-	1	3,33	1	3,33	-	-
	Сер.	9	30	12	40	3	10	9	30	8	26,66	1	3,33
	Вис.	20	66,66	17	56,66	3	10	20	66,66	21	70,0	1	3,33

Примітка: РТ – реактивна тривожність, ОТ – особистісна тривожність.

Щодо показників реактивної тривожності, виявлено, що в експериментальній групі після експерименту вони дещо знизились: кількість досліджуваних із високим рівнем зменшилась з 60% до 50%, а кількість вчителів із середнім рівнем реактивної тривожності підвищилась з 36,66% до 43,33%. При цьому зниження показників реактивної тривожності в експериментальній групі після експерименту є достовірним: $p \leq 0,01$ ($T_{\text{емп}}=13$). У контрольній групі на етапі контрольного зрізу не виявлено суттєвих змін реактивної тривожності.

В експериментальній групі після проведення тренінгових занять виявлено зниження показників особистісної тривожності. При цьому кількість досліджуваних із високим рівнем знизилась з 66,66% до 56,66%, а із середнім рівнем особистісної тривожності – підвищилась із 30% до 40%. Зафіксовано, що зниження показників особистісної тривожності в експериментальній групі після експерименту є достовірним: $p \leq 0,01$ ($T_{\text{емп}}=35$). Після проведеної нами роботи педагоги вказували, що вони з меншим хвилюванням сприймають інформацію, яка раніше викликала тривожні думки. Зазначимо, що особистісна тривожність є стійким особистісним утворенням, тому її корекція потребує досить тривалого часу. У контрольній групі після контрольного зрізу суттєвих змін рівня особистісної тривожності не виявлено.

Отже, після проведення розробленої нами програми прояви внутрішньоособистісних конфліктів у емоційній сфері вчителів стали менш вираженими. Зросла кількість досліджуваних, здатних адекватно оцінювати себе і свої особливості, а також тих, у кого знизилися прояви рольового конфлікту. Застосування тренінгу призвело до зміни індивідуально-психологічних особливостей – у вчителів підвищилися показники самоствавлення, знизилися прояви тривожності, що вказує на ефективність проведеної роботи щодо активізації конструктивних функцій внутрішньоособистісних конфліктів вчителів.

Одним із показників внутрішньоособистісних конфліктів у мотиваційній сфері учителів є рівень розузгодження «цінності» – «доступності» (Ц – Д). Результати впливу формувального експерименту на відповідний показник представлені в таблиці 3.5. Як бачимо з таблиці 3.5, в експериментальній групі після

формувального експерименту нам вдалося виявити зниження високих показників індексу розходження «Ц – Д» з 53,33% до 36,66%.

Таблиця 3.5

**Кількісні показники індексу розузгодження «цінності» – «доступності»
учителів до та після формувального експерименту**

Індекс роузг. Ц -Д	Експерим. група (n=30)						Контрольна група (n=30)					
	До експ.		Після експ.		Різниця		До експ.		Після експ.		Різниця	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Низ.	3	10	3	10	-	-	3	10	3	10	-	-
Сер.	11	36,66	16	53,33	5	16,66	12	40	11	36,66	1	3,33
Вис.	16	53,33	11	36,66	5	16,66	15	50	16	53,33	1	3,33

При цьому зросли середні показники індексу розходження «Ц – Д» – з 36,66% до 53,33%. Відповідні зміни в експериментальній групі є статистично значущими ($T_{емп}=34$, $p \leq 0,01$). У контрольній групі середні показники знизились, а високі – відповідно підвищились.

Аналіз представлених даних дає змогу зробити висновок про те, що в результаті формувального експерименту вдалося зменшити індекс розузгодження «цінності» – «доступності» щодо значущих життєвих сфер учителів, що вказує на зниження їхньої внутрішньої конфліктності.

Одним із проявів внутрішньоособистісного конфлікту в мотиваційній сфері вчителів є високий рівень мотивації до уникнення невдач. Нами отримано дані про рівень мотивації до уникнення невдач учителів до та після формувального експерименту, які представлені в таблиці 3.6.

Як видно з наведеної таблиці, у досліджуваних експериментальної групи після завершення формувального експерименту показники мотивації до уникнення невдач знизились. Про це свідчить збільшення кількості педагогів із середнім рівнем мотивації до уникнення невдач (з 13,33% до 30%) та із помірно високим рівнем такої мотивації (з 50% до 56,66%). Зафіксовано також, що після експерименту знизилась кількість вчителів, яким був властивий дуже високий рівень мотивації до уникнення невдач (з

30% до 13,33%). Відмінності у рівні мотивації до уникнення невдач у досліджуваних експериментальної групи статистично достовірні: $p \leq 0,01$ ($T_{\text{емп}}=10$).

Таблиця 3.6.

Кількісні показники рівня мотивації до уникнення невдач учителів до і після проведення формувального експерименту

Рівень мотивації до уникнення невдач	Експериментальна група (n=30)						Контрольна група (n=30)					
	До експ.		Після експ.		Різниця		До експ.		Після експ.		Різниця	
	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
низький	2	6,66	-	-	2	6,66	2	6,66	2	6,66	-	-
середній	4	13,33	9	30	5	16,66	4	13,33	5	16,66	1	3,33
помірно високий	15	50	17	56,66	2	6,66	14	46,66	13	43,33	1	3,33
дуже високий	9	30	4	13,33	5	16,66	10	33,33	10	33,33	-	-

Водночас у контрольній групі мали місце лише незначні зміни мотивації до уникнення невдач. Такі результати дають змогу стверджувати, що застосована нами система роботи сприяла формуванню середнього рівня мотивації до уникнення невдач, що допомагає особистості розширити спектр способів подолання внутрішньоособистісних конфліктів.

Як один із показників внутрішньоособистісного конфлікту в мотиваційній сфері вчителів ми розглядали низький рівень мотивації досягнення успіху. Під час формувального експерименту ми прагнули підвищити у досліджуваних рівень мотивації досягнення успіху, сформувати здатність апробувати нові способи поведінки та взаємодії, адекватні особливостям ситуації. Результати порівняння мотивації досягнення успіху вчителів до та після формувального експерименту представлено в таблиці 3.7. Як видно з таблиці 3.7, у досліджуваних експериментальної групи після завершення формувального експерименту рівень мотивації досягнення успіху дещо підвищився. Зокрема, кількість досліджуваних експериментальної групи із помірно високим рівнем мотивації досягнення успіху після експерименту зросла із 33,33% до 50%, а із низьким та середнім рівнем – дещо знизилась (на 6,66% та 10% відповідно). У контрольній групі відповідні зміни були

незначними. В експериментальній групі зміни, що відбулись після експерименту, є значущими на рівні $p \leq 0,05$ ($T_{\text{емп}}=9$).

Таблиця 3.7

Кількісні показники мотивації досягнення успіху вчителів до і після проведення формувального експерименту

Рівень мотивації досягнення успіху	Експериментальна група (n=30)						Контрольна група (n=30)					
	До експ.		Після експ.		Різниця		До експ.		Після експ.		Різниця	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
низький	4	13,33	2	6,66	2	6,66	5	16,66	5	16,66	-	-
середній	12	40	9	30	3	10	12	40	13	43,33	1	3,33
помірно високий	10	33,33	15	50	5	16,66	10	33,33	10	33,33	-	-
дуже високий	4	13,33	4	13,33	-	-	3	10	2	6,66	1	3,33

Відповідні результати свідчать на користь того, що вчителі стали більш впевненими у своїх силах, виявляють більшу наполегливість, цілеспрямованість, ініціативність у досягненні поставленої мети.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що проведений аналіз результатів формувального експерименту засвідчив зниження проявів внутрішньоособистісних конфліктів у мотиваційній сфері учителів, що сприяло підвищенню у них задоволеності своїм життям, їх особистісному та професійному зростанню.

Показники внутрішньоособистісних конфліктів у поведінці вчителів під час формувального експерименту також зазнали певних змін. Так, виявлено, що одним із проявів такого конфлікту в досліджуваних є розузгодження реального і бажаного використання часу, що посилює стан напруження, дезорганізованість поведінки, створює внутрішні перешкоди в досягненні бажаного. Під час формувального експерименту ми зосереджували увагу на формуванні навичок ефективного розподілу часу з тим, щоб зменшити «розрив», розузгодження між реальним і бажаним розподілом часу у досліджуваних. Результати співвідношення реального і бажаного розподілу часу у вчителів до і після формувального експерименту подано на рис. 3.4.

Як видно з рис. 3.4, в учителів експериментальної групи коефіцієнт відношення бажаного до реального часу після експерименту найбільше знизився за

такими видами діяльності, як досягнення краси природи та мистецтва (з 2,22 до 1,63), збереження здоров'я (з 2,4 до 2,16), самообслуговування (з 1,67 до 1,44), професійна діяльність (з 1,55 до 1,36), суспільна праця (з 0,62 до 0,43), спілкування (з 2,29 до 2,13).

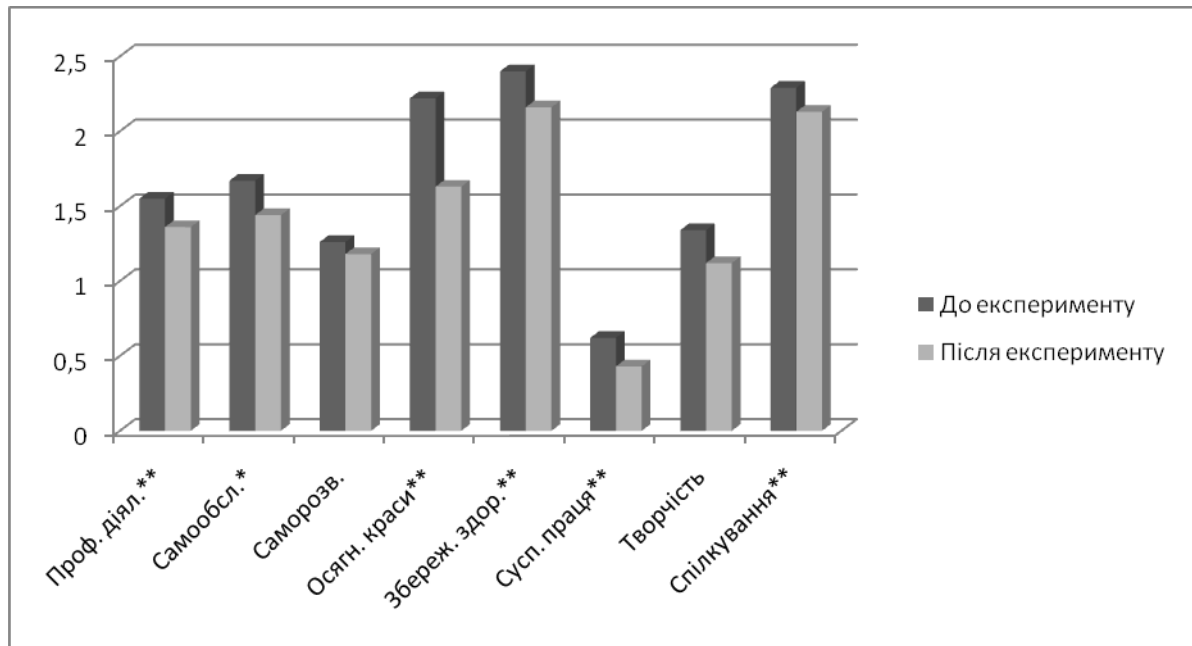


Рис. 3.4. Порівняння відношення бажаного до реального часу в досліджуваних експериментальної групи до і після формувального експерименту

Виявлено, що після експерименту в експериментальній групі відповідні зміни є достовірним для таких видів діяльності: досягнення краси природи та мистецтва ($T_{\text{емп}}=10$, $p \leq 0,01$), збереження здоров'я ($T_{\text{емп}}=10$, $p \leq 0,01$), професійна діяльність ($T_{\text{емп}}=12,5$, $p \leq 0,01$), суспільна праця ($T_{\text{емп}}=2$, $p \leq 0,01$), спілкування ($T_{\text{емп}}=36$, $p \leq 0,01$), саморозвиток ($T_{\text{емп}}=34,5$, $p \leq 0,05$). Отже, діяльність цих вчителів стала більшою мірою відповідати спрямованості їх особистості, ніж це було до експерименту.

Результати співвідношення реального і бажаного розподілу часу до і після формувального експерименту у контрольній групі подано на рис. 3.5.

У контрольній групі на етапі контрольного зрізу не виявлено суттєвих змін коефіцієнта відношення бажаного до реального часу (див. рис. 3.5). Якісний аналіз результатів засвідчив, що змінилося ставлення досліджуваних до наповнення часу. Зокрема, після експерименту більша кількість вчителів відзначили, що бажали б збільшити кількість часу на відвідування тренінгів, семінарів, лекцій провідних спеціалістів у їхній галузі, а також на дистанційну роботу з учнями за допомогою

e-mail, Skype, порівняно з даними до експерименту (відповідна кількість вчителів зросла з 20% до 36,66% та з 16,66% до 40%).

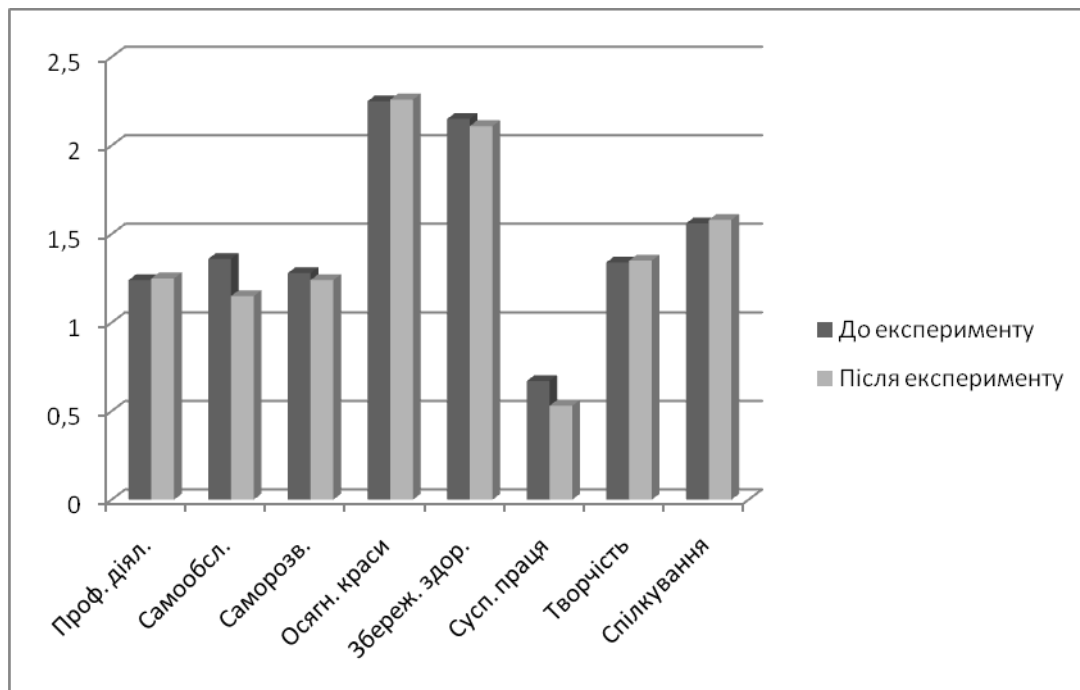


Рис. 3.5. Порівняння відношення бажаного до реального часу в досліджуваних контрольній групі до і після формувального експерименту

Такі результати можемо розцінювати як зумовлені прагненням педагогів розвиватись у професійній діяльності. Окрім того, зросла частка вчителів, які бажають більше часу приділяти спілкуванню з членами своєї сім'ї (з 53,33% до 70%). Можна відзначити зміну ставлення педагогів до сфери збереження здоров'я: лише у 36,66% досліджуваних (порівняно з 60% вчителів до експерименту) виявлено розузгодження між бажаним і реальним часом для занять спортом, фізкультурою, пробіжок. Також зафіксовано зменшення розузгодження між бажаним і реальним часом, який учителі витрачають на прогулянки в парку, виїзд на природу (до експерименту – 80%, після нього – 43,33%).

За словами досліджуваних, вони почали більш осмислено сприймати плин часу, виявляти його втрати та шукати резерви часу, щоб керувати власним життям. «Я після занять стала задумуватись, чи корисними справами займаюсь у конкретний проміжок часу. Це допомагає мені доцільно розпоряджатись часом і більше встигати» (Н., педагогічний стаж – 4 роки). «Зараз намагаюсь більш чітко планувати свій день. Буває, плани збиваються. Все ж відчуваю, що часу стало нібито більше,

вдається більше встигнути зробити» (О., педагогічний стаж – 2 роки). «На заняттях мені вдалося виявити сфери, де я втрачаю найбільше часу. Мені заважає надмірне прагнення до досконалості» (Н., стаж 6 років). Отже, проведена програма активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів сприяла формуванню в учителів навичок ефективного розподілу часу, що зумовило зниження внутрішньої напруженості та підвищення якості їхнього життя.

На етапі контрольного зрізу ми звертали увагу на прояви негативної комунікативної установки як одного із показників внутрішньоособистісних конфліктів у поведінці вчителів. Нівелювання показників негативної комунікативної установки, на нашу думку, є свідченням підвищення рівня комунікативної компетентності особистості та сприяє ефективному подоланню внутрішнього конфлікту. В результаті формувального експерименту ми отримали дані, які свідчать про те, що в експериментальній групі зменшилась частота прояву негативної комунікативної установки. У той же час рівень негативної комунікативної установки у контрольній групі залишився практично без змін. Результати порівняння даних експериментальної та контрольної груп представлено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

**Кількісні показники негативної комунікативної установки вчителів
до і після проведення формувального експерименту**

Показник		Експериментальна група (n=30)						Контрольна група (n=30)					
		До експ.		Після експ.		Різниця		До експ.		Після експ.		Різниця	
		п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
З Ж	Низ.	4	13,33	2	6,66	2	6,66	4	13,33	4	13,33	-	-
	Сер.	12	40	18	60	6	20	12	40	11	36,66	1	3,33
	Вис.	14	46,66	10	33,33	4	13,33	14	46,66	15	50	1	3,33
В Ж	Низ.	4	13,33	4	13,33	-	-	5	16,66	4	13,33	1	3,33
	Сер.	14	46,66	21	70	7	23,33	12	40	13	43,33	1	3,33
	Вис.	12	40	5	16,66	7	23,33	13	43,33	13	43,33	-	-
О Н	Низ.	4	13,33	7	23,33	3	10	5	16,66	6	20	1	3,33
	Сер.	12	40	18	60	6	20	10	33,33	10	33,33	-	-
	Вис.	14	46,66	5	16,66	9	30	15	50	14	46,66	1	3,33

Продовж. табл. 3.8

Бр	Низ.	7	23,33	10	33,33	3	10	6	20	7	23,33	1	3,33
	Сер.	9	30	14	46,66	5	16,66	10	33,33	10	33,33	-	-
	Вис.	14	46,66	6	20	8	26,66	14	46,66	13	43,33	1	3,33
Н Д С	Низ.	6	20	8	26,66	2	6,66	7	23,33	6	20	1	3,33
	Сер.	11	36,66	12	40	1	3,33	10	33,33	10	33,33	-	-
	Вис.	13	43,33	10	33,33	3	10	13	43,33	14	46,66	1	3,33

Примітки: ЗЖ – завуальована жорстокість, ВЖ – відкрита жорстокість, ОН – обґрунтований негативізм, Бр – буркотіння, НДС – негативний досвід спілкування.

Як видно з наведеної таблиці, в експериментальній групі кількість досліджуваних, що мали до експерименту високий рівень за показником завуальованої жорстокості (46,66%), знизилась до 33,33% після завершення тренінгу, а кількість досліджуваних, які мали середній рівень (40%), зростає до 60%. Вважаємо, що це є наслідком підвищення в учасників дослідження рівня усвідомлення своїх особливостей та критичного ставлення до себе.

Варто зазначити, що відповідні зміни за цим показником є статистично достовірними, інтенсивність позитивного зсуву показника після експерименту перевищує інтенсивність негативного зсуву ($p \leq 0,01$, $T_{\text{емп}} = 17,5$). У досліджуваних контрольної групи за цим показником значних змін не відбулося.

Також у експериментальній групі кількість досліджуваних, що виявляли високий рівень відкритої жорстокості, зменшилася з 40% до 16,66%. Щодо кількості досліджуваних, що виявили середні показники відкритої жорстокості, встановлено, що вона після експерименту підвищилась – із 46,66 до 70% в експериментальній групі. У контрольній групі суттєвих змін не відбулося.

Нами зафіксовано, що в експериментальній групі кількість досліджуваних, які виявляли високий рівень обґрунтованого негативізму, зменшилася з 46,66% до 16,66%, а в контрольній групі – з 50% до 46,66%. Окрім того, в експериментальній групі зростає кількість досліджуваних, що виявляли середній рівень обґрунтованого негативізму, – з 40% до 60% та низький рівень – із 13,33% до 23,33%, а в контрольній групі за середніми та низькими показниками обґрунтованого негативізму значних змін не відбулося. Відзначимо, що зсув значень досліджуваної

ознаки до та після експерименту в експериментальній групі, виявлений за допомогою Т-критерію Вілкоксона, є статистично достовірним: $p \leq 0,01$, $T_{\text{емп}}=12,5$.

Ми встановили, що в експериментальній групі кількість учителів, що виявляли високий рівень буркотіння, зменшилася з 46,66% до 20%. В експериментальній групі зросла кількість досліджуваних, у яких після експерименту зафіксовано середні показники буркотіння – з 30% до 46,66% та низькі – з 23,33% до 33,33%. Зсув значень цього показника в даній групі є статистично достовірним ($p \leq 0,01$, $T_{\text{емп}}=11$). У контрольній групі відзначено незначні зміни за показником буркотіння.

В експериментальній групі зменшилася кількість досліджуваних, що відзначили виражений негативний досвід спілкування (з 43,33% до 33,33%). Такий зсув значень досліджуваної ознаки в експериментальній групі є статистично достовірним ($p \leq 0,05$, $T_{\text{емп}}=10$). У досліджуваних контрольної групи на етапі контрольного зрізу за цим показником значних змін не відбулося.

У самозвітах обстежувані зазначали, що їм стало легше спілкуватись з учнями, колегами, близькими. «Я зрозуміла, що можу покладатись не лише на себе, стала більше довіряти оточуючим» (С., педстаж 18 років). «Я навчилась легше виходити зі складних ситуацій, які часто сама ж собі і створювала» (Н., педстаж 10 років). На наш погляд, зниження проявів негативної комунікативної установки пов'язано з усвідомленням вчителями власних особливостей, а отже, і збільшенням їхньої уваги до особливостей інших людей, оптимізацією їхнього ставлення до партнерів. Можемо припустити, що зафіксовані зміни в згаданих показниках у вчителів експериментальної групи зумовлені зростанням досвіду міжособистісного спілкування та схильності до рефлексії способів взаємодії з іншими людьми завдяки участі у проведеній нами програмі.

Одним із завдань формувального експерименту був розвиток комунікативної компетентності вчителів, що стало можливим завдяки підвищенню комунікативної толерантності. Зазначимо, що зниження рівня прояву представлених показників вказує на підвищення комунікативної толерантності учасників експерименту. Показники комунікативної толерантності учасників формувального експерименту представлено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

**Кількісні показники комунікативної толерантності вчителів
до і після проведення формувального експерименту**

Показники комунікативної толерантності	Середньогрупові значення			
	Експерим. група (n=30)		Контрольна група (n=30)	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Неприйняття індивідуальності людини	6,9±2,76	5,7±2,15**	7,0±3,04	7,15±2,78
Використання себе як еталону	6,9±2,38	6,0±2,03**	6,85±2,16	6,65±1,98
Категоричність в оцінках	7,95±2,89	6,75±2,29**	7,8±3,00	8,0±2,71
Невміння приховувати неприємні почуття	8,15±3,62	7,50±3,15**	8,3±3,82	8,75±3,01
Прагнення переробити партнера	7,6±2,95	7,25±2,65*	7,62±2,75	7,6±2,23
Прагнення підігнати партнера під себе	7,95±3,36	7,5±2,86*	8,1±3,31	8,4±2,78
Невміння пробачати іншому помилки	7,75±3,49	7,25±3,06*	7,85±2,87	7,88±2,28
Нетерпим. до дискомфор.	3,8±2,38	3,5±1,64	3,95±2,21	3,95±1,82
Невміння пристосуватись до партнера	6,8±3,02	5,95±2,52**	7,2±3,27	7,4±3,0

Примітка: рівні достовірності: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

З наведеної таблиці видно, що у досліджуваних експериментальної групи після експерименту стали менш вираженими показники зниженої комунікативної толерантності. Зокрема, у вчителів експериментальної групи стала більш розвиненою схильність приймати індивідуальність людей, з якими вони спілкуються, знизилась тенденція оцінювати людей, виходячи з власного Я, а також категоричність в оцінках інших. Окрім того, вчителі експериментальної групи стали більш схильними згладжувати неприємні враження при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів, у них зменшилась схильність переробляти партнера, підганяти його під себе. Респонденти цієї групи після проведення тренінгу виявляли вищу здатність пробачати іншому його помилки та пристосовуватись до характерів, звичок, установок інших людей. У контрольній групі після експерименту показники зниженої комунікативної толерантності незначною мірою підвищилися.

Отже, вважаємо, що в експериментальній групі відбулися зміни, які свідчать про підвищення терпимості вчителів у взаємодії з іншими людьми. Такі зміни, на наш погляд, вказують на підвищення комунікативної компетентності та здатності краще розуміти себе й інших, що сприяє конструктивному подоланню внутрішньоособистісних конфліктів вчителів.

Ми припускали, що виникнення внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів може бути обумовлене такою властивістю особистості, як гнучкість або ригідність. Тому в процесі роботи ми прагнули сприяти розвитку в досліджуваних «творчого» Я. Одним із аспектів такої роботи є формування у вчителів здатності гнучко реагувати на різноманітні ситуації, змінювати, в разі необхідності, власну позицію, стратегію поведінки. Результати впливу формувального експерименту на особистісну гнучкість – ригідність досліджуваних наведено в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Кількісні показники особистісної гнучкості – ригідності вчителів

до і після проведення формувального експерименту

Характеристика	Експериментальна група (n=30)						Контрольна група (n=30)					
	До експ.		Після експ.		Різниця		До експ.		Після експ.		Різниця	
	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Мобільність	2	6,66	2	6,66	-	-	-	-	-	-	-	-
Амбівалент.	18	60	22	73,33	4	13,33	18	60	18	60	-	-
Ригідність	10	33,33	6	20	4	13,33	12	40	12	40	-	-

З наведених у таблиці 3.10 даних можемо зробити висновок про підвищення в експериментальній групі кількості вчителів, що виявляють амбівалентність (з 60% до 73,33%), та зниження кількості досліджуваних, яким притаманна ригідність як особистісна характеристика (з 33,33% до 20%). Ці зміни є статистично достовірними: $p \leq 0,01$ ($T_{\text{емп}}=36$). У контрольній групі показники особистісної гнучкості – ригідності залишились без змін. Такі результати в експериментальній групі можемо розцінювати як посилення тенденції до більш гнучкого реагування досліджуваних у різних ситуаціях в результаті проведення формувального експерименту.

Розроблена програма виявилась ефективною, оскільки після її впровадження у вчителів експериментальної групи виявлено позитивні зміни (якісні і кількісні) щодо зниження рівнів розвитку внутрішньоособистісних конфліктів (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Рівні розвитку внутрішньоособистісного конфлікту вчителів до і після проведення формувального експерименту (у %)

Рівень внутрішньо-особист. конфлікту	Експериментальна група (n=30)						Контрольна група (n=30)					
	До експ.		Після експ.		Різниця		До експ.		Після експ.		Різниця	
	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
низький	-	-	2	6,7	2	6,7	-	-	-	-	-	-
середній	17	56,7	21	70	4	13,3	18	56,7	16	53,3	1	3,3
високий	13	43,3	7	23,3	6	20	12	43,3	14	46,6	1	3,3

Після проведення формувального експерименту, як бачимо з табл. 3.11, зменшився кількісний показник високого рівня розвитку внутрішньоособистісних конфліктів учителів (з 43,3% до 23,3%), збільшився показник середнього рівня (з 56,7% до 70%), що свідчить про активізацію конструктивного потенціалу таких конфліктів. У досліджуваних контрольної групи на етапі контрольного зрізу не відбулося значних змін рівнів розвитку означених конфліктів. Таким чином, у результаті проведення формувального експерименту виявлено позитивну динаміку рівнів розвитку внутрішньоособистісних конфліктів учителів, зокрема зниження кількості педагогів із високим та підвищення кількості вчителів із середнім рівнем розвитку таких конфліктів.

У самозвітах після тренінгу досліджувані відзначали, зокрема, психотерапевтичні ефекти занять. Наприклад: «Моє відчуття світу стало більш світлим, оптимістичним. Мені здається, я стала більш відкритою до життя. Радію кожному дню. Раніше було важко. Бачила в собі і навколо лише буденність, безрадісність. Після особистих втрат майже зникла любов до життя. Тепер хочу жити, любити, працювати...» (І., педстаж 9 років). «У мене за цей час з'явилося чіткіше уявлення: куди, в якому напрямку я іду, раніше мене «вели» інші люди, робила, що мені казали, а тепер сама відчуваю сили визначати своє життя» (Т., педстаж 3 роки). «Колеги і друзі говорять мені, що я змінилась на краще. Прийшло

чітке розуміння того, що моя робота має цінність, у мене є все, щоб досягнути того, чого я хочу» (С., педстаж 12 років). «Зміни відбулись у ставленні до роботи, група допомогла мені прийняти мої недоліки, зараз я знаю і буду працювати над тим, щоб стати більш принциповою в роботі, ставити нові цілі, бути наполегливішою в досягненні мети. Мені заважали переоцінювання власних можливостей і недооцінка інших людей» (Н., педстаж 6 років).

Отже, застосування програми, спрямованої на активізацію конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів учителів, сприяло розвитку їх самопізнання, самосвідомості, «творчого Я», переведенню означених конфліктів із деструктивної площини в конструктивну і зумовило зміни смисложиттєвих орієнтацій, самооцінки, оптимізацію самоствавлення. Завдяки застосуванню представленої програми у досліджуваних підвищилась комунікативна компетентність і толерантність, вони виробили навички подолання стану емоційної напруженості, сформували навички саморегуляції та ефективного розподілу часу.

Враховуючи результати формувальної частини дослідження, нами запропоновано рекомендації вчителям та психологам при роботі з педагогами, які мають внутрішньоособистісні конфлікти. Їх змістом є: розширення і систематизація уявлень учителів про власну особистість; формування адекватної самооцінки та позитивного самоствавлення; когнітивний аналіз ситуації; спрямованість на активні дії в ситуації внутрішнього конфлікту, розвиток навичок саморегуляції і побудови конструктивних міжособистісних стосунків.

Рекомендації вчителям щодо профілактики та активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів

Знаходьте час, щоб побути наодинці з собою, прислухатись до себе, своїх потреб, бажань, думок.

Визначайте пріоритети у своїх справах, завданнях, проводьте ревізію власних цінностей.

Оволодівайте навичками саморегуляції емоційного стану, аутогенного тренування.

У разі виникнення труднощів, проблем займайте активну позицію, дійте, робіть конкретні кроки щодо вирішення проблеми.

Намагайтесь краще пізнати себе, свої особливості.

Співвідносьте власні дії з власними можливостями.

Пам'ятайте про відповідальність за зроблене і не зроблене Вами.

Приймаючи важливе рішення, намагайтесь побачити його наслідки для життя в цілому, а не лише для конкретної ситуації.

Приймайте рішення «холодною» головою.

Пізнавайте свої сильні сторони і опирайтесь на них у складних ситуаціях.

Докладайте зусиль для підтримки конструктивних відносин із оточуючими.

Періодично обдумуйте свої стосунки з близькими, учнями, колегами, думайте, як можна поліпшити стосунки, з меншими втратами розв'язати конфлікти.

У ситуації внутрішнього конфлікту намагайтесь подивитись на себе, свої переживання відсторонено, ніби збоку.

Враховуйте свій досвід у вирішенні конфліктних ситуацій.

Турбуйтеся про своє здоров'я, зовнішній вигляд.

Частіше нагадуйте собі про власну унікальність та унікальність інших людей.

Вчіться радіти життю.

Ми отримуємо від життя те, у що віримо. Ви вірите, що життя прекрасне, – і воно прекрасне. Ви вірите, що життя нестерпне, – воно нестерпне. Вірите, що виходу немає, – не знайдете виходу. Вірите, що вихід є, – обов'язково його побачите. Ви боїтесь захворіти – ви захворієте. Вірите в успіх – ви його створюєте.

**Рекомендації шкільним психологам щодо надання психологічної допомоги
вчителям з метою профілактики та конструктивного подолання
внутрішньоособистісних конфліктів**

Запроваджуйте програми професійної адаптації для молодих вчителів.

Організуйте кабінет психологічного розвантаження.

Проводьте просвітницькі заходи для вчителів з метою підвищення у них рівня саморегуляції, розширення уявлень про власні психологічні особливості.

Періодично проводьте психодіагностику внутрішньоособистісного конфлікту.

Надавайте допомогу адміністрації школи у проведенні заходів, спрямованих на підвищення авторитету вчителя, престижу школи, згуртування педагогічного колективу.

Організуйте тренінги, семінари для вчителів, на яких вони зможуть поділитись досвідом, провести аналіз труднощів, отримати зворотній зв'язок про свою роботу.

Проводьте індивідуальні консультації та міні-групи для вчителів, що звертаються із запитом про психологічну допомогу.

Висновки до розділу 3

1. Теоретичним підґрунтям побудови формульованого експерименту з активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів учителів стали положення суб'єктного підходу (С.Л. Рубінштейн, К.О. Абульханова-Славська), положення про конструктивний шлях подолання внутрішньоособистісних конфліктів, що реалізується у діяльності (Л.М. Мітіна); про прийняття людиною критичних життєвих ситуацій як цінності (Л.І. Анциферова); про здійснення особистістю ціннісного вибору як передумову подолання психологічного конфлікту (Ф.Є. Василюк), про дискутування ірраціональних ідей як основу для зміни самодеструктивних емоцій (А. Елліс); про подолання внутрішньоособистісного конфлікту шляхом усвідомлення людиною власних цілей, цінностей та розвитку відповідальності за їх втілення (В. Франкл) тощо.

2. На підставі наведених положень нами розроблено модель і програму активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів учителів. Мета програми активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя «Діалог із собою і світом» полягала у зниженні проявів та конструктивному подоланні таких конфліктів, розширенні самосвідомості та підвищенні адаптаційних можливостей учителів. Представлена програма включала групові форми роботи, тренінг для вчителів, індивідуальне консультування педагогів і передбачала використання групових дискусій, рольових ігор, психогімнастичних вправ, психомалюнків, письмових практик, релаксаційних вправ тощо.

У процесі виконання програми фокус уваги зосереджувався на реалізації таких завдань, як: активізація процесу самопізнання вчителя; розширення його самосвідомості; розвиток «творчого Я» вчителя; усвідомлення особливостей самооцінки, емоційного реагування, профілактика і подолання стану емоційної напруженості; зниження розузгодження між «цінним» – «доступним» у основних життєвих сферах; підвищення комунікативної компетентності; формування навичок ефективного розподілу часу.

3. Ефективність формувального експерименту виявилась у зниженні проявів внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів. Зокрема, у когнітивній сфері педагогів після проведеного формувального експерименту зафіксовано статистично значуще підвищення показників за тестом смисложиттєвих орієнтацій, що вказує на розширення самоусвідомлення вчителів. Рівень результативності життя та локусу контролю-життя у досліджуваних після експерименту став вищим, ніж до експерименту. Вони почали більш чітко усвідомлювати власні життєві цілі та сприймати життя як емоційно насичене.

4. Стосовно проявів внутрішньоособистісних конфліктів у емоційній сфері вчителів встановлено, що зросла кількість досліджуваних із адекватною самооцінкою, вони стали більш диференційовано сприймати і оцінювати себе. Проведена програма роботи з учителями сприяла підвищенню показників самокерівництва, дзеркального Я, відкритості, а також зниженню проявів внутрішньої конфліктності та самозвинувачення. Виявлено також зниження високих показників рольового розузгодження, реактивної та особистісної тривожності, що свідчить про нівелювання проявів внутрішньоособистісних конфліктів у емоційній сфері педагогів.

5. В експериментальній групі після формувального експерименту виявлено зниження розузгодження «цінності» – «доступності» в основних життєвих сферах учителів, що вказує на зменшення їх незадоволення поточною життєвою ситуацією, зниження відчуття внутрішньої конфліктності. Зросла кількість досліджуваних, у яких вдалося досягти зниження рівня мотивації до уникнення невдач, що сприяло вибору ними оптимального рівня ризику в складних ситуаціях. Також зафіксовано

підвищення у педагогів рівня мотивації досягнення успіху, яке свідчить про розвиток їхньої здатності апробувати нові способи поведінки та взаємодії, адекватні особливостям ситуації.

6. Після формувального експерименту зросла кількість учителів, які здатні ефективно розподіляти час, найбільші зміни виявлено у сферах досягнення краси, збереження здоров'я, самообслуговування. У педагогів зафіксовано зниження показників негативної комунікативної установки, найбільші зміни стосувались обґрунтованого негативізму, буркотіння та відкритої жорстокості. У досліджуваних експериментальної групи після проведеної програми стала більш вираженою здатність приймати індивідуальність інших людей, знизилась їх схильність оцінювати партнерів, виходячи з власного Я, а також категоричність в оцінках інших, що свідчить про підвищення комунікативної толерантності та зниження внутрішнього напруження. В експериментальній групі виявлено зниження проявів ригідності, що демонструє підвищення здатності педагогів гнучко реагувати на різноманітні ситуації. Отже, виявлено позитивні зміни, що стосуються усіх сфер прояву внутрішньоособистісних конфліктів учителів.

7. В результаті проведення формувального експерименту виявлено позитивну динаміку рівнів прояву внутрішньоособистісних конфліктів учителів, зокрема зниження кількості педагогів із високим та підвищення кількості вчителів із середнім рівнем прояву означених конфліктів. Представлена нами програма сприяє конструктивному подоланню внутрішньоособистісних конфліктів учителів та загалом їх особистісному і професійному зростанню.

8. Практичні рекомендації для вчителів і психологів при роботі з учителями, які мають внутрішньоособистісні конфлікти, спрямовані на розширення і систематизацію уявлень педагогів про власну особистість; формування адекватної самооцінки та позитивного самоствавлення; вироблення умінь когнітивного аналізу ситуації; розвиток саморегуляції; формування навичок конструктивної міжособистісної взаємодії.

Зміст третього розділу відображено у таких публікаціях автора:

1. Власенко І.А. Перспективи тренінгу активізації конструктивних функцій внутрішньоособистісних конфліктів учителів / І.А. Власенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 5 до вип. 31: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – К.: Гнозис, 2014. – С. 26-32.

2. Власенко І.А. Розвиток системи смисложиттєвих орієнтацій вчителя у контексті подолання внутрішньоособистісних конфліктів / І.А. Власенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до вип.35: Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2014. – С. 76-85.

3. Власенко І.А. Перспективи діалогу в процесі активізації конструктивних функцій внутрішньоособистісних конфліктів вчителів / І.А. Власенко // Психологія діалогу і світ людини: збірник наук. праць / За ред. Г.В. Дьяконова, Г.О. Горської. – Т.5. – Кіровоград: Фо-П Александрова М.В., 2015. – С. 149-159.

4. Власенко І.А. Теоретичні та методичні засади організації тренінгу активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів учителів / І.А. Власенко // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів, докторантів, аспірантів Інституту філософської освіти та науки 6-10 квітня 2015 року / Ред. рада І.І. Дробот (голова) та ін. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 110-114.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та емпіричне вивчення проблеми внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя, що виявляється у визначенні теоретичних підходів до проблеми, вивченні особливостей зазначених конфліктів у вчителів, їхніх показників та рівнів розвитку; специфіки таких конфліктів, пов'язаної зі стажем педагогічної діяльності, створенні моделі та обґрунтуванні, розробці й апробації програми активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів учителів, виробленні практичних рекомендацій для педагогів та психологів щодо роботи з такими конфліктами.

1. Соціально-політична нестабільність в Україні, зміни в системі суспільних та індивідуальних цінностей зумовлюють напруженість – як у суспільстві в цілому, так і у відносинах суб'єктів навчально-виховного процесу, що виявляється у формі міжособистісних і внутрішньоособистісних конфліктів. Внутрішньоособистісні конфлікти зумовлюються природою психіки, пов'язані зі сферою потреб і мотивації людини, порушенням цілісності структури Я, когнітивним дисонансом. Вони розглядаються на рівні окремих сфер та цілісної самосвідомості особистості, у зв'язку з рольовим конфліктом, як основа виникнення невротичних реакцій, як передумова розвитку особистості та виникають у результаті взаємодії людини із соціальним оточенням, виконують конструктивні і деструктивні функції. За умови його подолання конфлікт сприяє інтеграції особистості, стимулює її до змін, розвитку. Особливості професійної діяльності вчителя (її напруженість, стресонасиченість, специфіка предмета, засобів, цілей і результатів діяльності педагога, наявність протиріч) створюють додаткові умови для виникнення внутрішньоособистісних конфліктів учителів. Внутрішньоособистісний конфлікт у професійній діяльності вчителя – це *системне явище, що базується на зіткненні різних особистісних утворень в результаті загострення соціально-психологічних та внутрішньоособистісних протиріч учителя, набуло для нього особистісного смислу та виникає в умовах професійної діяльності.*

2. Внутрішньоособистісні конфлікти у професійній діяльності вчителя проявляються на рівні цілісної самосвідомості особистості у когнітивній, емоційній,

мотиваційній та поведінковій сферах. У когнітивній сфері вони виявляються в низькій здатності учителів усвідомлювати конфлікт, визначати власні цілі в житті, сприйнятті ними прожитого життя як недостатньо результативного, невірі у здатність контролювати події свого життя. В емоційній сфері внутрішньоособистісні конфлікти вчителів проявляються їх недостатніми вміннями адекватно оцінити себе, власні особливості, схильністю до самозвинувачення та конфліктних переживань, пов'язаних із виконанням професійної ролі, високим рівнем особистісної і реактивної тривожності. У мотиваційній сфері прояви згаданих конфліктів виявляються як невдоволення педагогів своїм життям, схильність до надто високого/низького ризику. У поведінці внутрішньоособистісні конфлікти вчителів зумовлюються нестачею часу, їхньою готовністю негативно сприймати партнерів по спілкуванню, зокрема відкритою і завуальованою жорстокістю, зниженою терпимістю до інших, високою ригідністю поведінки. Прояви внутрішньоособистісних конфліктів більше виражені в емоційній та мотиваційній сферах порівняно з проявами у когнітивній сфері та поведінці педагогів.

3. Критеріями прояву внутрішньоособистісних конфліктів учителів є усвідомленість конфлікту та розвинутість смисложиттєвих орієнтацій; адекватність самооцінки, амбівалентне самоствавлення; боротьба мотивів та можливість здійснювати вибір; ступінь ригідності та толерантність у взаємодіях. Внутрішньоособистісні конфлікти учителів характеризуються трьома рівнями розвитку: низьким, середнім та високим, які виокремлено за критерієм вираженості показників конфлікту в означених сферах. *Низький* рівень розвитку внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів представлений помірним внутрішнім дискомфортом, здатністю ставити цілі на майбутнє, осмислювати життя, адекватною самооцінкою, схильністю приймати себе, низьким рівнем рольового конфлікту, особистісної і реактивної тривожності, задоволеністю життям та розподілом часу, гнучкістю поведінки. *Середній* рівень розвитку таких конфліктів відзначається: періодичним їх усвідомленням, частковим задоволенням результатами життя, самооцінкою із тенденцією до адекватної, періодичними відчуттями провини, тривоги,

сприйманням значущих цінностей як частково доступних, диференційованими проявами мотивації до уникнення невдач. *Високий* рівень розвитку аналізованих конфліктів має такі особливості: низька здатність вчителя усвідомлювати власні внутрішні конфлікти та осмислювати життя за високого внутрішнього дискомфорту, неадекватна самооцінка, прояви у вчителя недовіри до себе, відчуття провини, тривоги, постійна схильність до самозвинувачення, високий рівень рольового конфлікту, особистісної і реактивної тривожності, незадоволеність своїм життям, домінування високої мотивації до уникнення невдач та негативної комунікативної установки, висока ригідність у поведінці та взаємодіях з людьми. Найбільш поширеними у вчителів є середній та низький рівні розвитку досліджуваних конфліктів, що зумовлює необхідність пошуку шляхів, методів та засобів їх профілактики і корекції.

4. Встановлено особливості внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів із різним педагогічним стажем. Так, у педагогів, що мають стаж до 5 років, особливо виражені низька здатність визначати цілі на майбутнє, осмислювати життя, висока мотивація до уникнення невдач, негативна комунікативна установка, що зумовлює внутрішній дискомфорт, коливання у прийнятті рішень, боротьбу мотивів, зниження їхньої активності. У вчителів із педстажем 5-15 років особливості внутрішньоособистісних конфліктів визначаються завищеною самооцінкою, високим розузгодженням у мотиваційно-особистісній сфері, що викликає конфліктність взаємодії з іншими людьми, невдоволення власним життям, блокаду основних життєвих потреб. У досліджуваних зі стажем 15-25 років виявлено сприйняття прожитого життя як недостатньо результативного та низьку здатність його осмислювати, виражені негативні переживання рольового конфлікту, заперечення проблем, замкнутість, високу реактивну та особистісну тривожність. У вчителів зі стажем понад 25 років особливо виражені високий рівень реактивної і особистісної тривожності та висока мотивація до уникнення невдач, що зумовлює домінування захисних стратегій у їх поведінці та діяльності.

5. Авторська модель активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя базується на положеннях про можливість роботи з внутрішніми конфліктами через нівелювання

їх проявів, активізацію ресурсів особистості, положеннях суб'єктного підходу, спрямована на підвищення усвідомлення конфлікту, розвиток системи смисложиттєвих орієнтацій, здатності ставити цілі в житті, здійснювати особистісний вибір, вміння адекватно оцінювати себе, підвищення гнучкості у взаємодії та розподілі часу і передбачає вплив на особистість учителя зі згаданим конфліктом із використанням групових форм роботи, активного соціально-психологічного навчання та індивідуального консультування.

6. Ефективність апробації авторської програми активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя виявилась у зниженні рівня розвитку таких конфліктів у вчителів експериментальної групи. Зафіксовано, зокрема, зниження показників реактивної та особистісної тривожності, рольового конфлікту та розузгодження у мотиваційній сфері, ригідності, мотивації до уникнення невдач. У вчителів підвищується осмисленість життя, комунікативна толерантність, мотивація до успіху, здатність розподіляти час відповідно до власних пріоритетів – за рахунок розвитку їх самопізнання, аутокорекції, позитивного самоствавлення. Відповідні зміни виявляються у зниженні напруження, схильності до сумнівів, стереотипності поведінки вчителів, підвищенні їх здатності здійснювати вибір, усвідомлювати різні аспекти життя, гнучкості поведінки, наполегливості, здатності до самоорганізації, що вказує на їх особистісне та професійне зростання.

Розроблено психологічні рекомендації для вчителів та психологів, спрямовані на розширення і систематизацію уявлень педагогів про власну особистість, формування адекватної самооцінки, розвиток саморегуляції, на профілактику та подолання внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Перспективи подальшого пошуку полягають у з'ясуванні гендерних особливостей та характеристик різних типів внутрішньоособистісних конфліктів у вчителів, виявленні їх взаємозв'язку із ціннісними орієнтаціями, а також міжособистісними конфліктами педагогів, специфіки формування їхньої конфліктної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта / К. А. Абульханова // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. – М., 1997. – С. 56-75.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299с.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Альфред Адлер. – М.: Прогресс, 1995. – 296 с.
4. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства / Юрий Анатольевич Александровский. – М.: Медицина, 1993. – 400 с.
5. Алешина Ю. Е. Ролевой конфликт работающей женщины / Ю. Е. Алешина, Е. В. Лекторская // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С.80-88.
6. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2 т. / Под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова / Борис Герасимович Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.
7. Ануфрієва Н. М. Внутрішній конфлікт і амбівалентність особистості в кризовому суспільстві / Н. М. Ануфрієва, М. Ю. Зелінський // Природа, феноменологія та у сучасному світі: тези міжнар. наук.-практ. конф. – У 2 кн. – Чернівці, 1993. – Кн. 2. – С. 137-138.
8. Анцупов А. Я. Конфликтология: учебн. для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 551 с.
9. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога. 2-е изд. / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2006. – 528 с.
10. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3-18.
11. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 198 с.
12. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика / Роберто Ассаджоли. – М.: Refl-book, 1994. – 314 с.

13. Басин Ф. В. Проблемы психологической защиты / Ф. В. Басин, М. К. Бурлаков, В. Н. Волков // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9. – № 3. – С. 78-86.
14. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979.
15. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984-1985. – М., 1986. – С. 80-160.
16. Беляев Г. С. Психогигиеническая саморегуляция / Г. С. Беляев, В. С. Лобзин, И. А. Копылова. – Л., 1977.
17. Бердяев Н. А. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М., 1989.
18. Березовська Л. І. Психодіагностика та корекція внутрішньоособистісних конфліктів як умова подолання професійного вигоряння вчителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.10 / Л. І. Березовська. – К., 2013. – 21 с.
19. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. Пер. с англ. / Общ. ред. М. С. Мацковского / Эрик Берн. – СПб.: Лениздат, 1992. – 400 с.
20. Боброва Л. Г. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. Г. Боброва; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2014. – 20 с.
21. Божович Л. И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности / Л. И. Божович // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1981. – С. 257-284.
22. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. – М., 1996.
23. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
24. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посібн. для студентів / О. Ф. Бондаренко. – Харків: Форма, 1996. – 239 с.
25. Братусь Б. С. Аномалии личности / Борис Сергеевич Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.

26. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія / І. С. Булах. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
27. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика личности / Л. Ф. Бурлачук. – К.: Здоровье, 1989. – 168 с.
28. Бурно М. Е. О терапии творческим самовыражением [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://afield.org.ua/force/b5_1.html. – Назва з екрану.
29. Валеева А. С. Социальная детерминированность внутриличностного конфликта (социально-философский анализ): автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. филос. наук. 09.00.11 / А. С. Валеева. – Уфа, 2008. – 20 с.
30. Василюк Ф. Е. Типология переживания различных критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 90-101.
31. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М., МГУ, 1984. – 200 с.
32. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М.: Ось-89, 2007. – 256 с.
33. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
34. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. 2-е издание, доп. / Н. С. Глуханюк. – Екатеринбург, 2005. – 260 с.
35. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – К.: Наук. думка, 1984. – 207 с.
36. Горностай П. П. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход / П. П. Горностай, С. В. Васьковская. – К.: Наукова думка, 1995. – 128 с.
37. Горностай П. П. Рольові конфлікти: теорія і практика / П. П. Горностай // Конфлікти в суспільстві: Діагностика і профілактика: Мат. III Міжнар. наук.-практ. конф. – К. – Чернівці, 1995. – С. 102-105.
38. Горянська А. М. Психологічні особливості розвитку толерантності майбутніх вчителів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Горянська Анжела Михайлівна. – К., 2013. – 265 с.

39. Грановская Р. М. Конфликт и творчество в зеркале психологии / Р. М. Грановская. – М.: Генезис, 2002. – 573 с.
40. Грешнев Д. В. Особенности внутриличностного конфликта: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Дмитрий Викторович Грешнев. – Тамбов, 2002. – 173 с.
41. Гришина Н. В. Психология конфликта / Наталья Владимировна Гришина. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.
42. Гура Т. Є. Психологічні умови подолання егоцентризму вчителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. Є. Гура. – Запоріжжя, 2004.
43. Гущина Т. Ю. Внутрішньоособистісний конфлікт як фактор соціалізації студентської молоді: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Тетяна Юрїївна Гущина. – К., 2008. – 244 с.
44. Джеймс Б. Психология Фрейда и постфрейдисты. Пер. с англ. / Б. Джеймс. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
45. Дзюба Т. М. Формування психологічної готовності заступника директора школи до взаємодії з учителями в умовах конфлікту: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Дзюба Тетяна Михайлівна; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2007. – 266 с.
46. Долинська Л. В. Психология конфлікту: навч. посібн. / Л. В. Долинська, Л. П. Матяш-Заяц. – К.: Каравела, 2010. – 304 с.
47. Донцов А. И. Проблема конфликта в западной социальной психологии / А. И. Донцов, Т. А. Полозова // Психологический журнал. – 1980. – № 6. – С.119-133.
48. Донченко Е. А. Личность: конфликт, гармония / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко – К.: Политиздат Украины, 1989. – 175 с.
49. Дубчак Г. М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у вузі: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Дубчак Галина Михайлівна. – К., 2000. – 244 с.
50. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск, БГУ, 1976. – 175 с.
51. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – СПб.: Питер, 2009. – 384 с.

52. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 166 с.
53. Ерина С. И. Диагностика ролевого конфликта в деятельности руководителя / С. И. Ерина // Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – С. 203-207.
54. Жданов В. О. Внутриличностный конфликт госслужащего и акмеологический подход к его разрешению: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «психология развития, акмеология» / В. О. Жданов. – М., 2000. – 20 с.
55. Завалишина А. Н. Методологический аспект смысложизненной ценности профессионального труда / А. Н. Завалишина // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. В 2 ч. / Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Вайзер, Н. А. Карповой, В. Э. Чудновского. – Ч. 1. – М.: Смысл, 2004. – 328 с.
56. Завалишина А. Н. Профессиональная деятельность как смысл жизни / А. Н. Завалишина // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. – М., 1997. – С. 75-77.
57. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков: этиология и патогенез / А. И. Захаров. – М., 1988. – 248 с.
58. Захаров В. П. Социально-психологический тренинг. Учебное пособие / В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 56 с.
59. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 35-44.
60. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. – М., 1980. – 157 с.
61. Ивков Н. Н. Условия и динамика разрешения ценностных противоречий в зрелости: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Ивков Николай Николаевич. – М., 2002. – 233 с.
62. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
63. Калмыкова Е. С. Внутриличностные противоречия и условия их разрешения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е. С. Калмыкова. – М., 1986. – 203 с.

64. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М., 1987.
65. Карвасарский Б. Д. Психотерапия: учеб. для вузов; изд. 2-е, перераб. / Б. Д. Карвасарский. – СПб.: Питер, 2002. – 672 с.
66. Карвасарский Б. Д. Медицинская психология / Б. Д. Карвасарский. – Ленинград: Медицина, 1982. – 272 с.
67. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
68. Карпинский К. В. Ценностные конфликты и смысло-жизненный кризис в развитии личности / К. В. Карпинский // Психологические исследования. – 2011. – № 5 (19).
69. Карпова Н. Л. Мотивационная включенность и динамика осознания жизненных смыслов в процессе социореабилитации / Н. Л. Карпова // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. – М., 1997. – С. 111-127.
70. Кириленко Т.С. Психологическая напряженность и ее проявления в зависимости от особенностей деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Таиса Сергеевна Кириленко. – К., 1977. – 27 с.
71. Киршбаум Э. И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Э. И. Киршбаум. – Л., 1986. – 16 с.
72. Киселева Е. В. Проблема ценностно-смыслового отношения учителя к педагогической профессии / Е. В. Киселева // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. В 2 ч. / Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Вайзер, Н. А. Карповой, В. Э. Чудновского. – Ч. 1. – М.: Смысл, 2004. – С. 225-231.
73. Климов Е. А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект). Учебн. пособие / Е. А. Климов. – М.: Московский психол.-социал. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001.
74. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
75. Ключева Н. В. Технология работы психолога с учителем / Н. В. Ключева. – М., 2000. – 192 с.

76. Кокконен Е. И. Конструктивное разрешение педагогических конфликтов на основе модификации стиля вербального общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кокконен Елена Иогановна. – СПб., 2004. – 20 с.
77. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
78. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
79. Конюхов Н. И. Словарь-справочник по психологии / Н. И. Конюхов. – М., 1996. – 160 с.
80. Корнеева Е. Е. Ролевой конфликт в деятельности женщины-педагога: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 / Корнеева Екатерина Евгеньевна. – Ярославль, 2006. – 152 с.
81. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
82. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии / Г. С. Костюк // Методические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 118-152.
83. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 512 с.
84. Краткий словарь по социологии. – М.: Политиздат, 1989. – 480 с.
85. Креч Д. Фрустрация. Конфликт. Защита / Д. Креч, Р. Кратчфилд, Н. Ливсон // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 69-82.
86. Кузикова С. Б. Коррекция Я-концепции как условие преодоления конфликтности у подростков / С. Б. Кузикова. – Сумы, 1999. – 28 с.
87. Кузнецов И. Ю. Психологические особенности профессионального самоопределения личности в разнотипных профессиях: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Кузнецов Игорь Юрьевич. – М., 2000. – 141 с.
88. Кузнецов О. Н. Психология и патопсихология одиночества / О. Н. Кузнецов, В. И. Лебедев. – М.: Медицина, 1972. – 335 с.
89. Кузнецова Л. Б. Особенности проявления внутриличностных противоречий в процессе профессионального становления студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кузнецова Людмила Борисовна. – Белгород, 2005. – 185 с.

90. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л., 1967.
91. Кулагина Н.В. Внутриличностный гендерный конфликт профессиональной роли: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н. В. Кулагина. – М., 2009. – 243 с.
92. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2.
93. Кунцевська А. В. Інтраперсональні конфлікти у діяльності соціальних працівників: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Кунцевська Анастасія Володимирівна. – К., 2006. – 190 с.
94. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога / Г. М. Кучинский. – Минск, 1988.
95. Кушнір В. Драма в педагогічному процесі / В. Кушнір // Соціальна психологія. – 2005. – № 5 (13). – С. 94-113.
96. Лавриненко С. Л. Психологічні умови розвитку професіоналізму вчителів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С. Л. Лавриненко. – К., 2012. – 20 с.
97. Лапланш Ж. Словарь по психоанализу: пер. с фр. / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис. – М.: Высш. школа, 1996. – 623 с.
98. Левин К. Типы конфликтов / К. Левин // Психология личности. Тексты. – М.: МГУ, 1982.
99. Левитес Д. Г. Школа как арена конфликта интересов / Д. Г. Левитес // Народное образование. – 2010. – № 6. – С. 38-45.
100. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.
101. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
102. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
103. Литвинчук О. М. Психологічні умови запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Литвинчук Олександра Миколаївна; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2011. – 224 с.

104. Личность в норме и патологии: Сборник / Под ред. В. А. Иванникова. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 15 с.
105. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навч. посібник / Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель. – К.: ВД «Професіонал», 2006. – 416 с.
106. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
107. Ломов Б. Ф. О системной детерминации психических явлений в поведении / Б. Ф. Ломов // Принцип системности в психологических исследованиях. – М.: Наука, 1990. – С. 10-18.
108. Лукашенок О. Н. Профессиональная подготовка учителя к разрешению конфликта в воспитательном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лукашенок Ольга Николаевна. – М., 1998. – 157 с.
109. Лурия А.Р. Природа человеческих конфликтов: Объяснение дезорганизации поведения человека / Под общ. ред. В. И. Белопольского / А. Р. Лурия. – М.: Когито-центр, 2002. – 527 с.
110. Макаров О. Г. Особенности проявления и преодоления внутриличностных конфликтов в профессиональной деятельности успешных психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 «психология труда, инженерная психология, эргономика» / О. Г. Макаров. – Хабаровск, 2006. – 20 с.
111. Максименко С. Д. Медична психологія / За ред. С. Д. Максименка / С. Д. Максименко, І. А. Коваль, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 520 с.
112. Максимова Т. В. Смыслжизненные ориентации как фактор становления индивидуального стиля педагогической деятельности: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Максимова Татьяна Владимировна. – М., 2001. – 214 с.
113. Максимова Е. А. Смысл жизни как фактор педагогического творчества / Е. А. Максимова // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы III-V симпозиумов / Психологический институт РАО. – М., 2001. – С. 235-240.

114. Максимюк П. С. Психологія управління / П. С. Максимюк [Електронний ресурс]: Режим доступу <http://lection.com.ua/psychology/psupr/profesiyna-pridatnist-psihologiya-upravlinnya>. – Назва з екрану.
115. Маланьїна Т. М. Психологічні особливості подолання вчителями внутрішньоособистісних конфліктів: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Тетяна Михайлівна Маланьїна. – К., 2011. – 20 с.
116. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Междунар. гуман. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
117. Марфин О. В. Социально-психологические особенности внутриличностного конфликта в профессиональной деятельности медицинского персонала: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / О. В. Марфин. – Рязань, 2010. – 20 с.
118. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. / А. Маслоу – СПб.: Питер, 2006. – 352 с.
119. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук – К.: Ваклер, 1997.
120. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М., 1972.
121. Матяш-Заяц Л. П. Соціально-психологічні чинники виникнення міжособистісних конфліктів у ранньому юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Людмила Петрівна Матяш-Заяц; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 186 с.
122. Менделевич В. Д. Неврология и психосоматическая медицина / В. Д. Менделевич, С. Л. Соловьева. – М., 2002. – 607 с.
123. Мерлин В. С. Проблемы экспериментальной психологии личности / В. С. Мерлин. – Пермь: Пермский пед. ин-т, 1970.
124. Мешко Г. М. Проблема збереження і зміцнення професійного здоров'я педагога у діяльності шкільної психологічної служби / Г. М. Мешко, О. І. Мешко // Первое сентября. – 2000. – № 14.
125. Милютин Е. Психотерапевтические рецепты на каждый день / Е. Милютин. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 384 с.

126. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Лариса Максимовна Митина. – М., 1994. – 216 с.
127. Митина Л. М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л. М. Митина, О. В. Кузьменкова // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 3-16.
128. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Лариса Максимовна Митина. – М.: Флинта: Моск. психол.-социал. ин-т, 1998. – 200 с.
129. Михеева И. Н. Амбивалентность личности: морально-психологический аспект / И. Н. Михеева. – М.: Наука, 1991. – 128 с.
130. Млодик И. Школа и как в ней выжить / Ирина Млодик. – М.: Генезис, 2011.
131. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй. – М.: Класс, 1994.
132. Мясищев В. Н. Психология отношений: [под ред. А. А. Бодалева] / В. Н. Мясищев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
133. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 425 с.
134. Наенко Н. И. Психическая напряженность / Н. И. Наенко. – М.: МГУ, 1976. – 163 с.
135. Найдьонов М. І. Конфлікт і конфліктність – рефлексивний шлях подолання / М. І. Найдьонов, Л. А. Найдьонова // Конфлікти в педагогічних системах. Зб. доповідей наук.-практ. конференції 20-21 травня 1997 р. – Вінниця, 1997. – С. 224-226.
136. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: Учебн. пособие. 3-е изд., стереотип. / А. Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2008. – 392 с.
137. Насонова О. Б. Самосприйняття як особистісно-мотиваційний план самосвідомості / О. Б. Насонова // Психологія суб'єктивної активності особистості. – К.: Либідь, 1993. – С. 31-33.
138. Немчин Т. А. Состояние нервно-психического напряжения / Т. А. Немчин. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1983. – 167 с.

139. Ноженкина О. С. Развитие рефлексии как психолого-акмеологическое условие преодоления профессиональной деформации личности педагога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Ноженкина Ольга Сергеевна. – Тамбов, 2009. – 209 с.
140. Омелаєнко І. Б. Психологічний аналіз поведінки при різних типах невротичного конфлікту: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Омелаєнко Ігор Борисович. – К., 1998. – 251 с.
141. Осницкий А. В. Психологические проявления дезадаптации личности учителя в педагогической деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Анатолий Викторович Осницкий. – СПб., 1999. – 181 с.
142. Особистісний вибір: психологія відчаю та надії / [За ред. Т. М. Титаренко]. – К.: Міленіум, 2005. – 336 с.
143. Остополець І. Ю. Діагностика і психокорекція професійних фрустрацій вчителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. Ю. Остополець. – К., 2003. – 20 с.
144. Павленко В. В. Психологічний зміст поняття «стресова педагогічна ситуація» / В. В. Павленко // Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2003. – Т.V, ч.7. – С. 203-210.
145. Пезешкиан Н. Основы позитивной психотерапии / Н. Пезешкиан. – Архангельск, 1993. – 116 с.
146. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания [Текст] / Ф. Перлз, Р. Хефферлин, П. Гудмен. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 240 с.
147. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг. Избранные труды / Л. А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 387 с.
148. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
149. Пилипец И. С. Подготовка учителей к разрешению межличностных конфликтов в среде старшеклассников: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / Пилипец Ирина Станиславовна. – Самара, 1998. – 206 с.

150. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1981. – 173 с.
151. Пов'якель Н. І. Психологічні засади формування когнітивних умінь продуктивного розв'язання конфліктних ситуацій у педагогічних системах / Н. І. Пов'якель // Конфлікти в педагогічних системах. Зб. доповідей наук.-практ. конференції 20-21 травня 1997 р. – Вінниця, 1997. – С. 255-258.
152. Поєнко О. М. Розуміння вчителем особистості учня підліткового віку як фактор вирішення міжособистісних і педагогічних конфліктів: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Поєнко Оксана Миколаївна; Інс-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 187 с.
153. Помиткін Е.О. Ціннісно-смісловий дисонанс як фактор внутрішньоособистісного конфлікту / Е.О. Помиткін // Конфліктологічна експертиза: теорія і методика / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Т-во конфліктологів України. Вип. 5: Актуальні проблеми конфліктологічної експертизи. – 2006. – С. 68-74.
154. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учеб. пособ. / Ред.-составитель Д. Я. Райгородский. – Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2002. – 672 с.
155. Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний / А. О. Прохоров. – М.: Ин-т психологии РАН, 1998. – 152 с.
156. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг межличностного общения / А. С. Прутченков. – М., 1991. – 45 с.
157. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб.: Речь, Ин-т тренинга, 2006. – 256 с.
158. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
159. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
160. Психология личности. Словарь-справочник / Под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.

161. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 492 с.
162. Психологічний словник найсучасніших термінів / Б. В. Шапар. – Х.: Прапор, 2009. – 672 с.
163. Психологічний словник-довідник: навч. посібник / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. – К.: Каравела, 2012. – 328 с.
164. Пукинская О. В. «Триада риска» как проявление внутриличностного конфликта / О. В. Пукинская // Психологический журнал. – 2009. – Т. 29, № 5. – С. 63-72.
165. Пупынин В. Р. Смысл жизни и профессиональная деятельность педагога / В. Р. Пупынин, С. А. Фролова, Н. В. Бражникова // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. В 2 ч. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чудновского. – Ч. 1. – М.: Смысл, 2004. – С. 221-225.
166. Разумная организация жизни личности: Проблемы самовоспитания и саморегулирования / Л. В. Сохань, В. А. Тихонович, О. А. Киселева и др. – К.: Наук. думка, 1989. – 325 с.
167. Рейнуотер Дж. Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом / Дж. Рейнуотер. – М.: Прогресс, 1992. – 240 с.
168. Рогов Е. И. Личность в педагогической деятельности / Е. И. Рогов. – Ростов-на-Дону, 1994.
169. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. – Ростов, 1996. – 512 с.
170. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М., 1994.
171. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс. – М.: Рефл-бук, Ваклер, 1997.
172. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164.
173. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
174. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 191 с.

175. Рубинштейн С. Я. Использование времени как показатель осознаваемых и неосознаваемых мотивов / С. Я. Рубинштейн // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – Тбилиси: Мецниереба. – 1978, Т. 3. – С. 644-650.
176. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Пер. с англ. [Общ. ред. Л. А. Петровской] / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.
177. Рудзевич І. Л. Психологічні засоби подолання деструктивних конфліктів педагогів із старшокласниками: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Рудзевич Ірина Леонідівна; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005.
178. Рутман Э. М. Надо ли убежать от стресса? / Э. М. Рутман. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 128 с.
179. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М., 1991. – 128 с.
180. Савчук Н. А. Особливості психологічної корекції особистісних дисгармоній у педагогічних працівників / Н. А. Савчук // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – Т. VI, вип. 8. – К., 2004. – С. 273-280.
181. Садова І. І. Психологічні чинники виникнення конфліктів у системі «вчитель – учні» початкової школи: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Садова Ірина Ігорівна. – К., 2009. – 212 с.
182. Самоукина Н. В. Психологический тренинг для учителя / Н. В. Самоукина. – 2-е изд., испр. – М.: Психотерапия, 2006. -192 с.
183. Седих К.В. Психологія взаємодії сім'ї з освітніми соціальними інституціями: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Седих Кіра Валеріївна. – К., 2012. – 488 с.
184. Секулич В. Будьте гарними батьками для своєї дитини і для себе: пер. з серб. / Веріца Секулич. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 95 с.
185. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1982. – 123 с.
186. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. Учебн. пособие / Е. М. Семенова. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 224 с.

187. Сергеева И. В. Особенности эмоциональной регуляции профессиональной деятельности учителя в напряженных ситуациях: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Инесса Викторовна Сергеева; Славянский гос. пед. ун-т. – Славянск, 2003. – 239 с.
188. Сергоманов П. А. Представление о взаимодействии и о функциях конфликта в культурно-исторической концепции / П. А. Сергоманов // Бюллетень клуба конфликтологов. – Вып. № 6. – Красноярск, 1997.
189. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 350 с.
190. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб: Речь, 2002. – 208 с.
191. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / За наук. Ред. С.Д. Максименка та ін. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.
192. Слостенин В. А. Профессиональное самосознание учителя / В. А. Слостенин, А. И. Шутенко // Magister. – 1995. – № 3.
193. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Мн.: Харвест, 1997. – 800 с.
194. Соколова Е. Т. Особенности самосознания при невротическом развитии личности: дис. ... канд. психол. наук / Е. Т. Соколова. – М., 1991.
195. Столин В. В. Опросник самоотношения / В. В. Столин, С. Р. Пантлеев // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. – М., 1988. – С. 123-130.
196. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1983. – 284 с.
197. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: Монография / В. А. Татенко. – К: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
198. Творческая направленность деятельности педагога / Сб. науч. трудов / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Л., 1978.

199. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультиування. В 2 ч. Друга частина / Т. Титаренко. – К.: Главник, 2007. – 176 с.
200. Третьак О. С. Саморегуляція діяльності вчителя у кризових ситуаціях педагогічної взаємодії: дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Третьак Олена Станіславівна; АПН України; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2006. – 260 с.
201. Файзуллаев А. А. Мотивационные кризисы личности / А. А. Файзуллаев // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10, № 3. – С. 23-31.
202. Фанталова Е. Б. Диагностика внутриличностного конфликта / Е. Б. Фанталова. – М.: Фолиум, 1997. – 48 с.
203. Фесенко П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: автореф... дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / П. П. Фесенко. – М., 2005. – 20 с.
204. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб., 1999.
205. Філософський словник / За ред. І. А. Шинкарука. – К.: Гол. ред. УРЕ, 1986. – 796 с.
206. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения / Пер. с нем. / К. Фопель. – М.: Генезис, 2002. – 400 с.
207. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: пер. с англ. и нем. / Общ ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
208. Фрейд З. Вступ до психоаналізу. Лекції зі вступу до психоаналізу з повними висновками / З. Фрейд. – К: Основи, 1998. – 709 с.
209. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1990.
210. Фрейджер Р. Теории личности и личностный рост / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен. – М.: Олма Пресс, 2004. – 657 с.
211. Фромм Э. Человек для себя / Пер. с англ. Л. А. Чернышевой. Иметь или быть / Пер с англ. Н. И. Войскунской, И. И. Каменкович / Э. Фромм. – Мн.: Изд. В.П. Ильин, 1997. – 416 с.
212. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.
213. Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б. И. Хасан. – Красноярск, 1996.

214. Хасан Е. Б. Игровая способность как фактор продуктивного разрешения конфликта / Е. Б. Хасан // Бюллетень клуба конфликтологов. – Вып. № 2. – Красноярск, 1992.
215. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хорни. – СПб.: Лань, 1997. – 240 с.
216. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ [Пер. с англ. В. Светлова] / К. Хорни. – М.: Академический Проект, 2009. – 208 с.
217. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 608 с.
218. Черненко Ю. П. Вплив когнітивного стилю вчителя на міжособистісні конфлікти з учнями: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Черненко Юрій Петрович. – К., 1999. – 201 с.
219. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності: дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Чернобровкін Володимир Миколайович; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2007. – 480 с.
220. Чернов Д. Ю. Влияние педагогической направленности учителя на разрешение нестандартных ситуаций в системе «учитель-ученик»: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Чернов Денис Юрьевич. – М., 2001. – 136 с.
221. Чернышев А. С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А. С. Чернышев. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 186 с.
222. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
223. Чистяков С. А. Внутрішньоособистісні конфлікти та особливості їх профілактики і психокорекції у курсантів вищого військового навчального закладу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / С. А. Чистяков. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
224. Чудновский В. Э. Педагогическая профессия в системе смысло-жизненных ориентации учителя / В. Э. Чудновский // Современные проблемы смысла жизни и акме. – М.; Самара, 2002. – С. 177-185.

225. Шакирова Г. Ф. Особенности внутриличностного гендерного ролевого конфликта у мужчин и женщин в условиях современного общества: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Шакирова Гульшат Фиразовна. – Казань, 2011. – 164 с.
226. Шейнов В. П. Управление конфликтами: теория и практика / В. П. Шейнов. – Мн.: Харвест, 2012. – 912 с.
227. Шелихова Н. И. Техника педагогического общения / Под общ. ред. Н. М. Гинзбурга / Н. И. Шелихова. – М., Воронеж, 1998.
228. Шефер Б. Законы победителей: пер. с нем. С. Э. Борич / Б. Шефер. – Мн.: Попурри, 2006. – 188 с.
229. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность. Монография [Электронный ресурс] / Л. Б. Шнейдер. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/sh1/SH1-003-.htm>. – Назва з екрану.
230. Шпунтова В. В. Внутриличностный ценностный конфликт и способы его разрешения: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Шпунтова Виктория Владимировна. – М., 2008. – 180 с.
231. Шутенко Е. Н. Развитие самосознания личности как проблема психологической теории и практики / Е. Н. Шутенко // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 1. – С. 196-204.
232. Эллис А. Практика рационально-эмотивной поведенческой терапии / Пер. с англ. Т. Саушкиной / А. Эллис, У. Драйден. – СПб.: Речь, 2002. – 352 с.
233. Эриксон Э. Детство и общество. – Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. / Э. Эриксон. – СПб.: Ленато, АСТ, фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
234. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени: Пер с нем. / Предисл. А. В. Брушлинского / К. Г. Юнг. – М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 336 с.
235. Юрківський Є. В. Психологічні детермінанти конфліктності вчителя у педагогічній взаємодії: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Юрківський Євген Володимирович; Тернопіл. держ. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2001. – 176 с.

236. Юрлов Ю. Н. Внутриличные конфликты курсантов высшего военного училища и их разрешение: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.14. / Ю. Н. Юрлов. – М., 1996. – 246 с.
237. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися / Т. С. Яценко. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
238. Яценко Т. С. Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических психорисунков (глубинно-психологический аспект) / Т. С. Яценко, Я. М. Кмит, Л. В. Мошенская. – М.: СИП РИА, 2000. – 193 с.
239. Ackoff L., Vergara E. Creativity in problem solving and planning: a review // European Journal of Operational Research. – 1981. – Vol. 7 (1). – P. 1-13.
240. Buzan T., Buzan B. The mind map book / T. Buzan, B. Buzan. – London: BBC Books, 1993. – 122 p.
241. Chess, J.A., Norlin J.M. Human Behavior and the social environment: a social system model. Needham Heights, MA, Allyn and Bacon, 1991.
242. Eusenk, HJ., and Rachman, S. The causes and cures of neuroses. San Diego: Knapp, 1965.
243. Festinger, L. Conflict, decision and dissonance. Stanford, Calif: Stanford Univ. Press, 1964.
244. Lewin, K. Field theory in social science: selected theoretical papers. D. Cartwright (Ed.) New York: Harper & Row, 1951.
245. Nixon, R. D. V. & Kling, L.W. Treatment of adult post-traumatic stress disorder using a future-oriented writing therapy approach. The Cognitive Behaviour Therapist, 2009, 2:243-255.
246. Rogers, C.R. On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin, 1961.
247. Snyder, M. Public appearances / Private realities: The psychology of self-monitoring. New York: Freeman, 1987.
248. The Penguin Dictionary of Psychology. Arthur S. Reber (Ed.). New York: Penguin books, 1995.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Анкета «Усвідомлення вчителями
особливостей внутрішньоособистісних конфліктів»**

Шановний учителю!

Просимо Вас взяти участь у науковому дослідженні, присвяченому вивченню особливостей діяльності сучасного вчителя. Ваші відповіді на запитання анкети допоможуть розробити заходи щодо поліпшення організації роботи вчителя. Відповідайте, будь ласка, швидко. Заздалегідь вдячні Вам за участь в анкетуванні.

1. Вкажіть, будь ласка:

Ваш вік _____, стаж педагогічної діяльності _____, стать _____

Назву і номер школи _____

Який предмет (предмети) Ви викладаєте -

2. Наскільки оплата праці вчителя відповідає особливостям педагогічної діяльності?

3. Чи задоволені Ви своєю педагогічною діяльністю? Що приносить Вам найбільше задоволення?

4. У діяльності вчителів час від часу виникають складні, напружені ситуації. Чи бувають складні, напружені ситуації у Вашій професійній діяльності? З чим вони пов'язані?

5. Що допомагає Вам долати напружені ситуації в роботі?

6. Іноді у людини виникає внутрішня «боротьба», коли вона не може зробити вибір однієї з альтернатив. Чи виникають такі стани внутрішньої «боротьби з самим собою» у Вашій діяльності?

7. Якщо Ви відповіли «так» на попереднє запитання, то в якому аспекті (аспектах) педагогічної праці Ви відчуваєте найбільші ускладнення, стан внутрішньої «боротьби»?

8. Як довго триває стан внутрішньої боротьби?

9. Як Ви найчастіше знижуєте стан внутрішнього дискомфорту, пов'язаний із напруженими ситуаціями у вашій праці?

10. Оцініть у балах, наскільки Вас задовольняють:

стосунки з учнями? (від 1 бал – зовсім не задовольняють, до 5 – повністю задовольняють). Обведіть варіант: 1 2 3 4 5

стосунки з колегами? Обведіть варіант: 1 2 3 4 5

стосунки з адміністрацією? Обведіть варіант: 1 2 3 4 5

11. Як Ви оцінюєте психологічний клімат у педагогічному колективі Вашої школи?

12. Наскільки Ви задоволені рівнем виконанням Вами таких педагогічних функцій:

– орієнтаційної (орієнтація в матеріалі, здатність виділити основне): обведіть варіант:

1 2 3 4 5 (1 бал – зовсім не задоволений, 5 – повністю задоволений);

– розвивальної (розвиток особистості учнів і власної особистості): обведіть варіант: 1 2 3 4 5;

– мобілізуючої (мобілізація до праці учнів і себе): обведіть варіант: 1 2 3 4 5;

– інформаційної (здатність вибрати і передати учням необхідну інформацію): обведіть варіант: 1 2 3 4 5;

– конструктивної (відбір і організація навчальної інформації; проектування діяльності учнів і вчителя): обведіть варіант: 1 2 3 4 5;

– організаторської (організація інформації для учнів; організація роботи учнів та власної діяльності і поведінки): обведіть варіант: 1 2 3 4 5;

– комунікативної (встановлення адекватних стосунків з учнями, ділового спілкування з колегами та адміністрацією): обведіть варіант: 1 2 3 4 5;

– дослідницької (виявлення свого впливу на інших людей; виявлення особливостей учнів і власних особливостей): обведіть варіант: 1 2 3 4 5.

Дякуємо Вам за участь у дослідженні!

Додаток Б**Модифіковані методики, використані в експериментальному дослідженні****Додаток Б.1****Методика «Діагностика рольового конфлікту в діяльності керівника»****(С.І. Єріна, модифікована нами)**

Інструкція. Вам пропонується перелік суджень про ситуації, з якими ви як учитель зустрічаєтесь у своїй повсякденній роботі. Уважно прочитайте судження і дайте відповідь, якою мірою кожне з них викликає у вас негативне ставлення, емоційну напруженість і конфліктні переживання. Можливі відповіді, представлені в бланку: «у дуже високій мірі», «у високій мірі», «в середній мірі» (іноді викликають емоційно напружені і конфліктні переживання, іноді – ні), «у слабкій мірі», «в дуже слабкій мірі» (я зовсім байдужий до цих ситуацій). Якщо ви не можете вирішити, як відповісти, постарайтеся вибрати варіант відповіді, якому ви надаєте перевагу, виходячи з того, що все-таки частіше ви відчуваєте в цій ситуації.

Опитувальник

1. Мені доводиться діяти в умовах, коли люди, думки яких мені необхідно враховувати (чії думки для мене важливі), мають протилежні уявлення про те, як я повинен діяти.
2. Буває, що керівництво строго вимагає від мене виконання навчальної програми, а учні чекають від мене чуйного і уважного ставлення до себе.
3. Мені доводиться вирішувати завдання навчально-виховного процесу, коли у учнів, батьків і керівництва школи різне розуміння конкретних ситуацій, цілей, завдань навчання.
4. Буває, що керівництво школи і учні (їх батьки) мають протилежне (різне) уявлення про те, які дії на клас я повинен застосовувати.
5. Керівництво вважає, що я повинен виявляти наполегливість, уміння вимагати, учні (батьки учнів) вважають, що я маю перш за все бути чуйним, уважним, «входити в їх положення».
6. Трапляється, що різні уявлення про мої обов'язки в керівництва школи і учнів приносять мені багато клопотів, неприємності.

7. Буває, що я отримую одночасно два або більше термінові завдання від керівників різного рівня (наприклад, від директора школи і його заступника) або керівних органів. Обоє вважають своє завдання першочерговим.
8. Трапляється, що коли я застосовую «м'які» заходи дії, мною не вдоволено керівництво, а якщо «жорсткі» – то учні.
9. Мені доводиться працювати в ситуаціях, коли учні, їхні батьки чекають від мене одного рішення, а керівництво – іншого.
10. При вирішенні професійних питань мені доводиться здійснювати такі вчинки, які визнаються одними людьми і відкидаються іншими (керівництво, учні, батьки), причому думку і тих, і інших я повинен враховувати однаковою мірою.
11. Буває, що я повинен одночасно задовольняти вимогам (очікуванням) і керівництва, і учня, а вони не завжди збігаються.
12. У моїй роботі виникають ситуації, коли кількість відведених годин не відповідає обсягу навчального матеріалу, що приносить мені багато клопоту.
13. Буває, що заробітна плата не компенсує моїх зусиль щодо виконання моїх робочих обов'язків.
14. Я відчуваю, що у мене надто багато обов'язків і недостатньо прав.
15. Трапляється, що я повинен і маю право покарати за провину «по всій строгості закону», а обставини такі, що доводиться обмежуватися лише бесідою або іншим легким покаранням.
16. Я відчуваю труднощі в питаннях дотримання навчальної дисципліни.
17. Мені доводиться отримувати завдання без необхідного для їх виконання матеріально-технічного забезпечення.
18. Мне доводиться працювати в ситуаціях, коли у багатьох дітей відсутнє бажання вчитися, «здобувати» знання.
19. Буває, що доводиться жертвувати якістю, для того, щоб виконати більшу кількість роботи, а це лежить на моїй совісті.
20. Я постійно працюю на межі моїх сил.
21. Буває, що для того, щоб виконати завдання, доводиться поступитися деякими установленими правилами (інструкціями).

22. Буває, що за один робочий день неможливо зробити все, що потрібно, весь запланований обсяг робіт.
23. Мені доводиться виконувати роботу, яка не відповідає моїм бажанням, прагненням.
24. Трапляється, що у мене бувають труднощі у роботі за умов, коли я звертаюся до учнів, батьків з проханнями, порадами, роз'ясненнями, а керівництво до мене – з наказами і «натисками».
25. Мені доводиться вирішувати спори, розбіжності (конфлікти) серед учнів, а я відчуваю, що роль судді не для мене.
26. Мені доводиться заповнювати велику кількість документації, що забирає час для інших, важливіших справ, а це виводить мене з себе.
27. Мене обтяжує постійний контроль за поведінкою і роботою учнів.
28. Мені доводиться працювати в умовах, коли я не бачу перспективи свого професійного зростання.
29. Мені часто доводиться працювати в умовах, коли авторитет вчителя в нашій школі не такий високий, як би мені хотілось.
30. Мені часто доводиться виконувати роботу не так, як мені б хотілось.
31. Мені доводиться працювати в умовах, коли моя думка про способи виконання роботи розходиться з думкою адміністрації, а це ускладнює роботу.
32. Мене непокоїть (пригнічує), що на мене покладено велику відповідальність.
33. Мені доводиться виконувати завдання (діяти) згідно з вимогами керівника, хоч я особисто маю зовсім іншу думку із цього приводу.
34. Буває, що, коли я дію проти очікувань, вимог мого класу, учнів, батьків, мені ніяково.
35. Буває, що кількість обов'язків, які я повинен виконувати, заважає хорошій якості їх виконання.
36. Трапляється, що моя робота служить перешкодою для мого сімейного (особистого) життя через велику зайнятість і постійні затримки у школі.
37. На мені «висить» стільки обов'язків і різних справ на роботі, що не перепочити.
38. Мені доводиться виконувати суперечливі обов'язки, а це завжди викликає внутрішню напруженість.

39. Трапляється, що нелегко враховувати інтереси різних людей, груп, оскільки часто вони дуже суперечливі.

Обробка та інтерпретація результатів

Усі твердження, які опитувані віднесли до групи «у дуже високій мірі», оцінюються п'ятьма балами; «у високій мірі» – чотирма балами; «в середній мірі» – трьома балами; «у слабкій мірі» – двома балами; «в дуже слабкій мірі» – одним балом.

Підсумковий бал складається з суми балів по кожному питанню. Отримане таким чином значення співставляється із величиною, що характеризує зони рольового конфлікту за ступенем вираженості. Таких зон три: висока, середня і низька, відповідно виділяються і три групи осіб за ступенем вираженості рольового конфлікту.

Вчителі, що набрали 133 бали і вище, відносяться до групи з високим рівнем вираженості рольового конфлікту. До групи з низьким рівнем рольового конфлікту потрапляють вчителі за наявності 85 балів за цією методикою. До групи із середнім ступенем вираженості рольового конфлікту належать респонденти, які отримали понад 85 і менше ніж 133 бали. Після висновку про те, до якої групи за ступенем вираженості належить досліджуваний, проводиться якісний аналіз отриманої інформації, щоб дати відповіді на запитання: які ситуації, якого типу рольового конфлікту викликають найбільшу напруженість і негативне ставлення з боку респондента.

Це зручно зробити на основі реєстраційного бланку, де типи рольового конфлікту позначено символами ABCD. Операціональні типи рольового конфлікту засновані на мірі вираженості «суперечливості – несуперечливості» та «сумісності – несумісності» між: А (твердження з 1 по 11) – різними очікуваннями від різних груп «зверху» і «знизу»; В (твердження з 12 по 22) – наявними умовами і дотриманням вчителем рольових вимог (наприклад, особливості оплати праці або істотні терміни її затримки, жорсткі часові терміни і обмежені засоби тощо); С (твердження з 23 по 33) – розузгодженням у рольовому діапазоні вчителя; D (твердження з 34 по 39) – рольові конфлікти, зумовлені розузгодженням між внутрішніми прагненнями, стандартами, цінностями особистості та вимогами виконуваної ролі, наприклад коли обтяжує відповідальність у ролі вчителя тощо.

**Метод фактичного і бажаного розподілу часу С.Я. Рубінштейн
(модифікований варіант)**

Інструкція: Вам пропонується список справ. Вкажіть у стовпчику "Ф", скільки часу Ви витрачаєте на їх виконання протягом 10 днів (240 годин). А далі, в стовпчику "Б" вкажіть, скільки часу Ви витрачали б на ці ж справи, якби могли розпоряджатись часом на свій розсуд / за своїм бажанням.

Перевірте, щоб у першому стовпчику в сумі у Вас вийшло 240 годин!

Бланк методики

Список справ	Ф	Б
Проведення занять		
Підготовка до занять, виховних заходів		
Дорога на роботу і з роботи		
Заняття спортом, фізкультурою, відвідування басейну, пробіжки тощо		
Заходи щодо зміцнення власного здоров'я (відвідування фізіотерапевтичного кабінету, консультації з лікарем)		
Виховна робота з учнями		
Нічний сон		
Спілкування з друзями і знайомими		
Спілкування з коханою людиною		
Спілкування з колегами		
Спілкування з членами сім'ї		
Суспільна робота в позаробочий час		
Відпочинок, заняття улюбленою справою (читання, перегляд телепередач тощо)		
Відвідування тренінгів, семінарів, лекцій провідних спеціалістів у Вашій галузі у позаробочий час		
Відвідування музеїв, театрів, картинних галерей		
Вживання їжі		
Прогулянки в парку, виїзд на природу, відвідування зоопарку тощо		
Робота з методичною, додатковою літературою за спеціальністю		
Робота в творчих групах, лабораторіях передового педагогічного досвіду		
Робота вдома (приготування їжі, закупки, прибирання тощо)		
Заняття, що стосуються саморозвитку, самовдосконалення, саморегуляції (аутотренінг, медитація тощо)		
Робота з метою поліпшення матеріального достатку		
Роздуми про різні аспекти, проблеми професійної діяльності		
Рефлексія, самоаналіз (роздуми про себе, свої вчинки, професійні якості та здібності)		
Творча діяльність (написання наукових статей, літературна творчість, створення нових пристроїв, моделей одягу, зачісок тощо)		
Науково-дослідницька робота (підготовка, проведення, обробка результатів наукового дослідження)		
Дистанційна робота з учнями за допомогою e-mail, skype і т.д.		
Ведення шкільної документації (журнали), перевірка зошитів		

240год

Список сфер діяльності (ключ до обробки)

Сфери діяльності	Справи
Професійна діяльність	Проведення занять
	Підготовка до занять, виховних заходів
	Виховна робота з учнями
	Робота з методичною додатковою літературою за спеціальністю
	Науково-дослідницька робота (підготовка, проведення, обробка результатів наукового дослідження)
	Дистанційна робота з учнями за допомогою e-mail, skype і т.д.
	Відвідування тренінгів, семінарів, лекцій провідних спеціалістів у Вашій галузі у позаробочий час
	Робота в творчих групах, лабораторіях передового педагогічного досвіду
	Ведення шкільної документації (журнали), перевірка зошитів
	Робота з метою поліпшення матеріального добробуту
Саморозвиток	Рефлексія, самоаналіз (роздуми про себе, свої вчинки, професійні якості та здібності)
	Заходи, що стосуються саморозвитку, самовдосконалення, саморегуляції (аутотренінг, медитація тощо)
	Роздуми про різні аспекти, проблеми професійної діяльності
Самообслуговування	Робота вдома (приготування їжі, закупки, прибирання тощо)
	Вживання їжі
	Нічний сон
	Дорога на роботу і з роботи
	Відпочинок, заняття улюбленою справою (читання, перегляд телепередач тощо)
Осягнення краси природи і мистецтва	Відвідування музеїв, театрів, картинних галерей
	Прогулянки в парку, виїзд на природу, відвідування зоопарку тощо
Збереження здоров'я	Заняття спортом, фізкультурою, відвідування басейну, пробіжки тощо
	Заходи щодо зміцнення власного здоров'я (відвідування фізіотерапевтичного кабінету, консультації з лікарем)
Суспільна праця	Суспільна робота в позаробочий час
Творчість	Творча діяльність (написання наукових статей, літературна творчість, створення нових пристроїв, моделей одягу, зачісок тощо)
Спілкування	Спілкування з друзями і знайомими
	Спілкування з коханою людиною
	Спілкування з колегами
	Спілкування з членами сім'ї

Обробка результатів

По кожному заняттю вираховується відношення бажаного часу до реального (k):

k = бажаний час/реальний час.

Якщо $k \leq 1$, то вважається, що конкретна діяльність не є значущою для вчителя, він витрачає на неї більше часу, ніж хотів би.

Якщо $k > 1$, робиться висновок про високу значущість діяльності для вчителя, відчуття нестачі цієї діяльності.

Вираховується середній коефіцієнт по кожній діяльності, тобто коефіцієнт для всіх занять, що входять до неї (див. список сфер діяльності) і порівнюються коефіцієнти значущості за кожною діяльністю, виявляється ієрархія найбільш значущих для досліджуваного видів діяльності.

Кількісні показники за даними констатувального і формувального експерименту

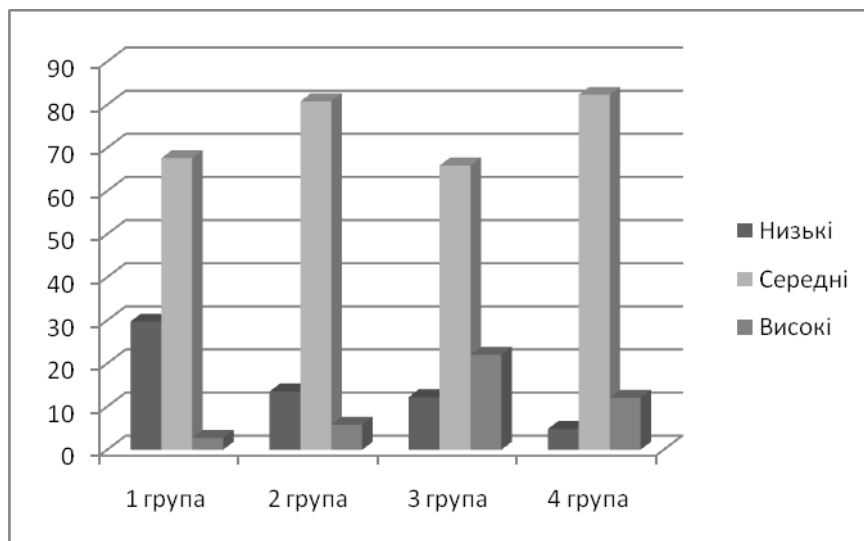


Рис. В.1. Кількісні показники за шкалою «Цілі в житті» тесту смисложиттєвих орієнтацій у групах вчителів за стажем, %

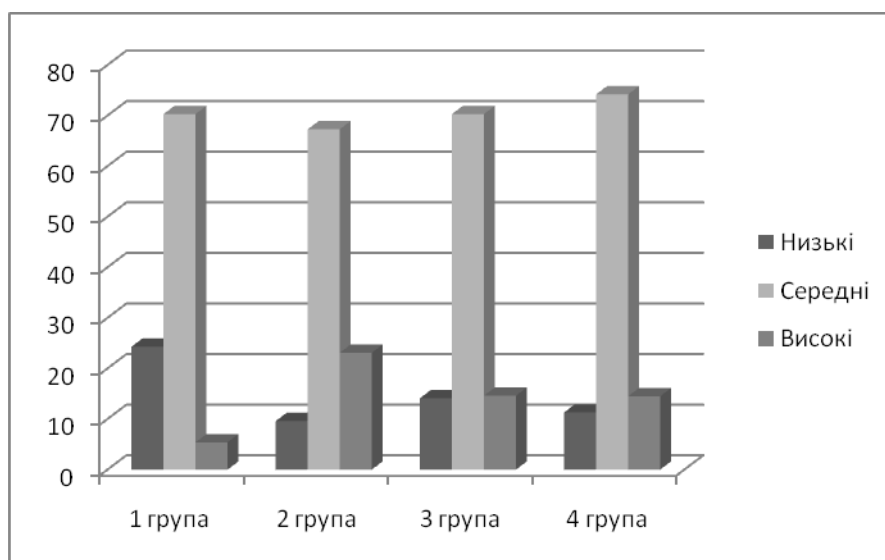


Рис. В.2. Кількісні показники за шкалою «Процес життя» тесту смисложиттєвих орієнтацій у групах вчителів за стажем, %

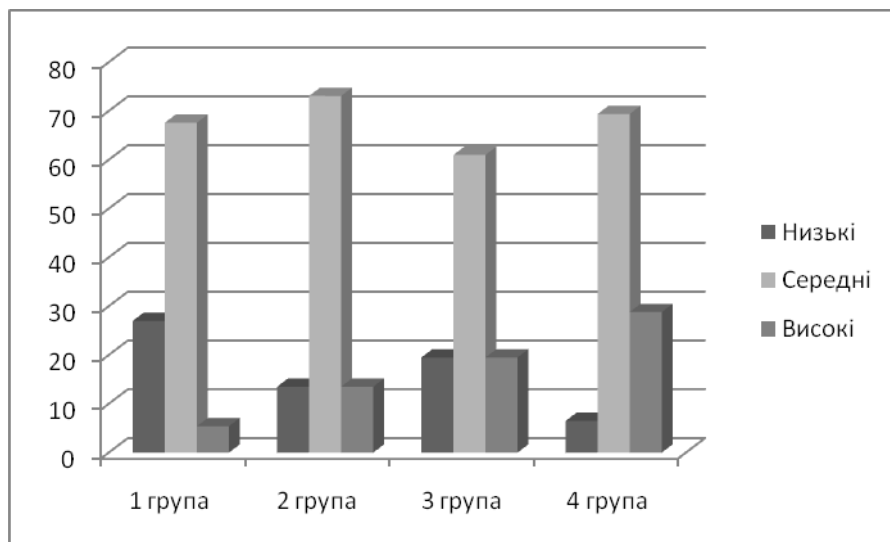


Рис. В.3. Кількісні показники за шкалою «Результативність життя» тесту смисложиттєвих орієнтацій у групах вчителів за стажем, %

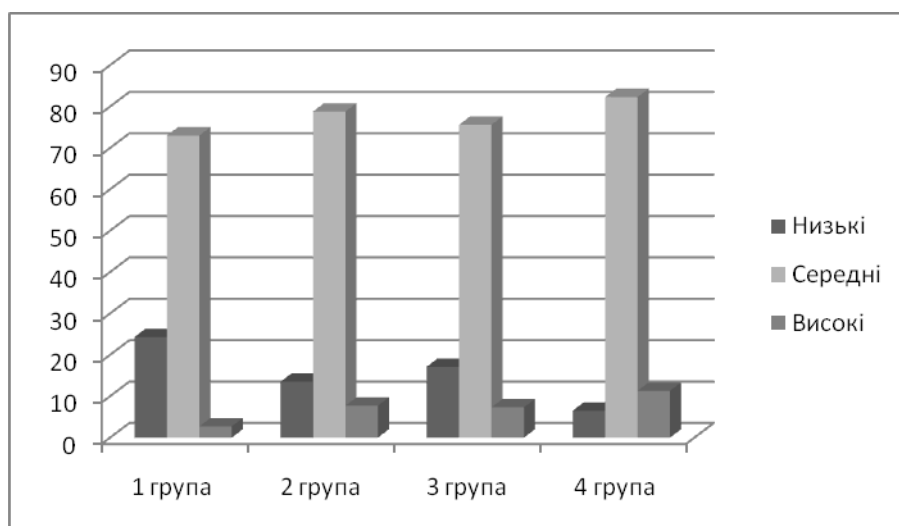


Рис. В.4. Кількісні показники за шкалою «Локус контролю-Я» тесту смисложиттєвих орієнтацій у групах вчителів за стажем, %

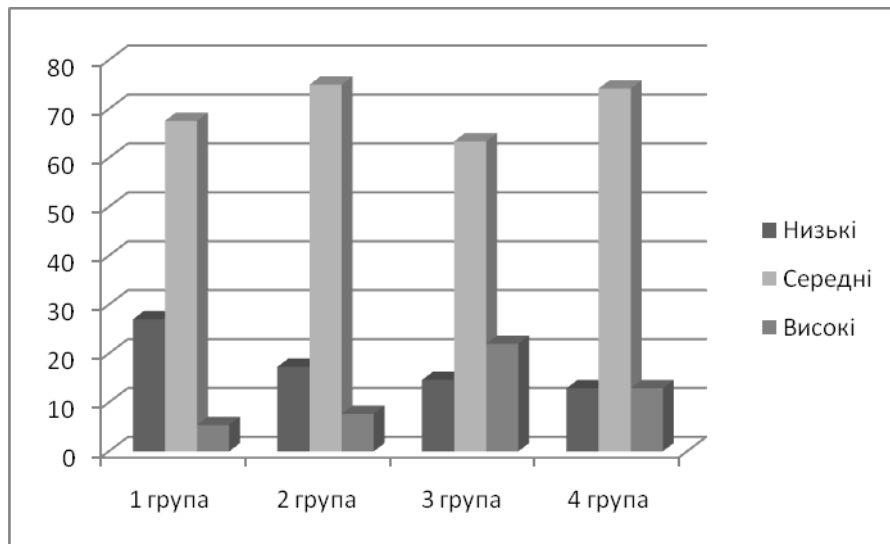


Рис. В.5. Кількісні показники за шкалою «Локус контролю-життя» тесту смисложиттєвих орієнтацій у групах вчителів за стажем, %

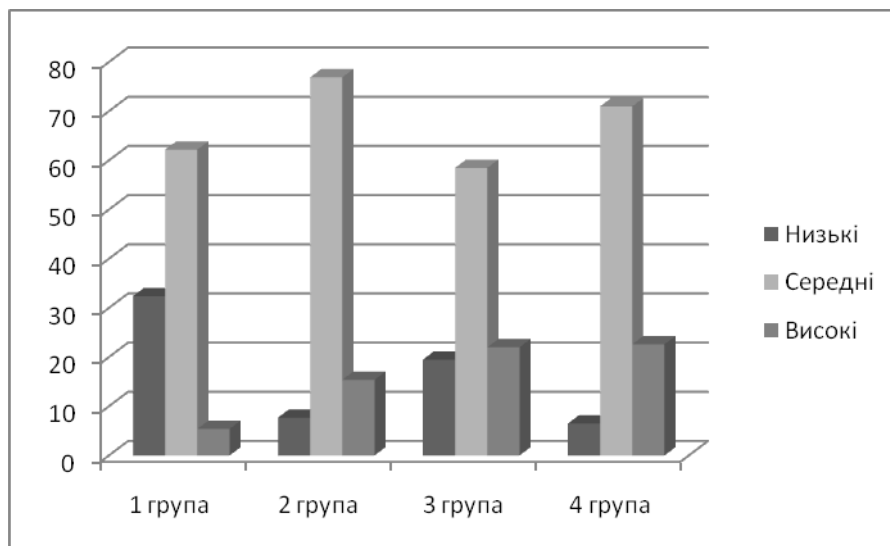


Рис. В.6. Кількісні дані за загальним показником осмисленість життя тесту смисложиттєвих орієнтацій у групах вчителів за стажем, %

Таблиця В.1

Кількісні показники самооцінки вчителів до і після проведення формувального експерименту

Рівень самооцінки	Експер. група (n=30)						Контр. група (n=30)					
	До експ.		Після експ.		Різниця		До експ.		Після експ.		Різниця	
	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
занижений	6	20	4	13,33	2	6,66	4	13,33	5	16,66	1	3,33
адекватний	15	50	19	63,33	4	13,33	14	46,66	14	46,66	-	-
завищений	9	30	7	23,33	2	6,66	12	40	11	36,66	1	3,33

Таблиця В.2

Кількісні показники самоствалення вчителів до і після проведення формувального експерименту

Показники самоствалення	Експериментальна група (n=30)		Контрольна група (n=30)	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Відкритість	5,8±1,12	6,53±1**	5,63±1,4	5,65±1,23
Самовпевненість	5,33±1,18	5,83±1,08**	5,4±1,40	5,39±1,08
Самокерівництво	5,57±1,94	6,47±1,54**	5,63±1,80	5,55±1,38
Дзеркальне Я	5,07±1,52	5,97±1,19**	5,09±1,74	5,04±1,31
Самоцінність	5,93±1,18	6,5±1,38**	5,87±1,75	5,85±1,33
Самоприйняття	6,07±1,81	6,7±1,78**	6,01±1,86	5,98±1,54
Самоприв'язаність	5,1±2,25	5,73±2,03**	5,08±1,70	5,1±1,28
Внутр.конфліктність	6,33±1,60	5,23±1,41**	6,16±1,31	6,14±1,40
Самозвинувачення	6,3±1,95	5,33±1,71**	6,17±1,93	6,21±1,72

Примітка: рівень достовірності: ** – $p \leq 0,01$.

**Фрагмент тренінгу активізації конструктивного потенціалу
внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя**

Заняття 1.

Привітання. Оголошення мети тренінгу.

Вправа «Нове ім'я»

Учасникам пропонується обрати собі тренінгові імена та сказати кілька речень на тему «Предмет моєї гордості» («Моя мрія» і т.д.). Щоб знизити хвилювання учасників, ведучий обирає ім'я першим або звертається до найсміливіших. Вправа завершується рефлексією емоцій та відчуттів педагогів.

Очікування учасників.

Ведучий пропонує усім учасникам написати на стікерах свої очікування від заняття, прикріпити їх на дошку.

Вправа «Девіз» [156]

Всі учасники по черзі (по колу) говорять про те, яку футболку і з яким надписом-девізом вони купили б собі, якби була така можливість. Цей надпис має відображати життєве кредо людини, її основний життєвий принцип, а колір відповідати її характеру.

Вправа «Хто я?» [186]

Мета: виявити особливості індивідуального самосприйняття, осмислити цілісність образу Я. Інструкція: «На аркуші паперу 20 разів дайте відповідь на запитання «Хто Я?». Для опису себе використовуйте характеристики, риси, почуття та інтереси, починаючи кожне речення зі слова «Я – ...». По закінченню роботи кожен може прочитати свій список групі й описати відчуття, емоції, думки, які виникали в процесі виконання цього завдання.

Далі учасники утворюють групи по 2-3 людини і зачитують по черзі свої самоописи, при цьому вони заповнюють запропоновану нижче схему.

«Я» тілесне	«Я» емоційне	«Я» розумове	«Я» соціальне

Вправа «Уявіть себе дитиною».

Інструкція: «У кожному з нас до цього часу існує дитина. Ми живемо з вантажем тих суджень, які чули дітьми. Основа нашого життєвого сценарію – те, як нас запрограмували в дитинстві. Візьміть аркуш паперу і на лівій половині напишіть список того негативного, неприємного, що ваші батьки, вчителі, друзі говорили про вас. А потім справа запишіть все те хороше, що ці люди говорили про вас».

Обговорення: Який зі списків виявився довшим? Який список більшою мірою визначає Ваше ставлення до себе?

Вправа «Машинки» (мод.)

Учасники підіймаються, розподіляються на пари. Один з учасників – водій, інший – «машинка». Водій стає позаду «машинки» і кладе витягнуті руки їй на плечі, учасник – «машинка» має заплющити очі. За сигналом ведучого пари (машинки з водіями) починають рухатись по кімнаті, «водії» керують, в якому напрямку рухатись машинкам. Темп руху регулюється ритмом, його задає ведучий. Через 2-3 хвилини учасники міняються ролями. Обговорення: які емоції, відчуття ви переживали під час виконання вправи? Яка роль вам імпонувала більше? Яка з ролей була менш приємною для вас? Яка роль далась вам легше? Що допомагало і заважало вам виконувати це завдання?

Підведення підсумків заняття. Прощання.

Заняття 2.

Привітання.

Психогімнастична вправа «Числа» [156]

Всі учасники сидять у колі. Інструкція: «Я буду називати числа. Одразу ж після того, як я назву число, повинні встати саме стільки людей, яке число прозвучало (не більше і не менше). Наприклад, після того, як я скажу число «чотири», по якомога швидше повинні встати четверо з вас. Сісти вони зможуть лише після того, як я скажу «дякую». Виконувати завдання будемо мовчки. Тактику виконання завдання слід виробляти в процесі роботи, орієнтуючись на дії один одного». Ведучий кілька разів називає групі різні числа. Спершу краще взяти 5-7,

далі – 1-2. Під час виконання завдання тренер блокує спроби учасників групи обговорити і прийняти будь яку форму алгоритмізації роботи.

При обговоренні ведучий може поставити групі такі запитання: «Що допомагало нам справлятися з поставленим завданням і що ускладнювало його виконання?» «На що ви орієнтувались, коли приймали рішення вставати?», «Яка у вас була тактика?», «Як можна було організувати нашу роботу, якби у нас була змога заздалегідь обговорити спосіб вирішення цього завдання?»

Обговорення допомагає учасникам групи усвідомити, що для виконання загального завдання необхідно швидко орієнтуватись у намірах, тактиці, станах інших людей, узгоджувати свої дії з діями інших.

Повідомлення ведучого про внутрішньоособистісний конфлікт.

У житті кожного з нас бувають складні, напружені ситуації, непорозуміння, стреси, а також різні види конфліктів. Внутрішньоособистісні конфлікти – це стан емоційного дискомфорту, що виникає через зіткнення суперечливих цілей, мотивів, прагнень, цінностей у внутрішньому світі людини. Внутрішній конфлікт часто супроводжується негативними переживаннями, у людини виникають відчуття тривоги, провини, незадоволення собою і своїм життям, негативне ставлення до себе, самозвинувачення, можливі навіть депресивні стани.

Вправа «Внутрішньоособистісні конфлікти у нашому житті».

Всі учасники сідають у коло. Кожен по черзі формулює один зі своїх внутрішніх конфліктів, відповідаючи на запитання: «Що мені дає мій внутрішньоособистісний конфлікт?» Своє міркування учасник представляє за наступною формулою: опис внутрішнього протиріччя – мої відчуття – мої думки – мої дії. Наприклад: я хочу мати більше часу, щоб спілкуватись із своєю сім'єю та близькими людьми – я відчуваю свою незначність, невпевненість в собі, відокремленість від інших – я намагаюся знайти можливість працювати більш ефективно і організовано, щоб більше вільного часу проводити з близькими людьми. Вправа закінчується підведенням підсумків, формуванням уявлення про конструктивні і деструктивні функції внутрішньоособистісних конфліктів, а також

про обумовленість їх стимулювальної функції позицією особистості в їх вирішенні
Вправа сприяє усвідомленню подвійної природи названого конфлікту.

Вправа «Сприйняття життя» [186]

Мета: усвідомити внесок людини в інтерпретацію подій свого життя.

Учасники ділять аркуш на дві колонки. В першій записують негативні події і ситуації професійної діяльності, у другій – позитивні аспекти тих самих подій.

Правила: Не обговорювати і не обдумувати ідеї. Записувати всі ідеї, які прийдуть в голову. Не оцінювати ідеї як хороші чи погані.

Обговорення: Що ви відчували, коли змінювали своє сприйняття подій? Про що думали? Чи можете позитивно проінтерпретувати негативні події, що трапляються зараз?

.....

Вправа «Притча»

Учасники слухають притчу «Стріла і туман».

– Майстер, – запитав якимось учень, – чому існують труднощі, які заважають нам досягати мети, відхиляють нас убік від обраного шляху, примушують нас визнати свою слабкість?

– Те, що ти називаєш труднощами, – відповів Учитель, – насправді є частиною твоєї мети. Припини із цим боротися. Лише подумай про це і врахуй, коли вибираєш шлях. Уяви, що ти стріляєш з лука. Мішень далеко, і ти не бачиш її, оскільки на землю опустився густий уранішній туман. То хіба ти борешся з туманом?

Ні, ти чекаєш, коли подме вітер і туман розвіється. Тепер мішень видно, але вітер відхилює політ твоєї стріли. То хіба ти борешся з вітром? Ні, ти просто визначаєш його напрям і робиш поправку, стріляючи дещо під іншим кутом. Твій лук важкий і тугий, у тебе не вистачає сил натягнути тятиву. То хіба ти борешся з луком? Ні, ти тренуєш свої м'язи, з кожним разом все сильніше натягуючи тятиву.

– Але ж є люди, які стріляють з легкого і гнучкого лука в ясну, безвітряну погоду, – сказав учень ображено. – Чому лише мій постріл зустрічає стільки перешкод на своєму шляху? Невже світ опирається моєму руху вперед?

– Ніколи не дивись на інших, – посміхнувся Вчитель. – У кожного свій лук, своя мішень і власний час для пострілу. Одні роблять своєю метою влучний постріл, інші – можливість навчитися стріляти.

Вчитель знизив голос і нахилився до учня: – І ще я хочу відкрити тобі страшну таємницю, мій хлопчику. Туман не спускається на землю для того, щоб перешкодити твоєму пострілу, вітер не починає віяти, щоб відвести твою стрілу убік, жорсткий лук створений лучником не для того, щоб ти усвідомив свою слабкість. Все це існує само по собі. Це ти вирішив, що зможеш в цих умовах точно поцілити в мішень. Тому, або припини скаржитись на труднощі і починай стріляти, або обері собі легшу ціль. Ціль, по якій можна стріляти впритул.

Вправа завершується обговоренням у групі.

Домашнє завдання «Якості, необхідні для ефективного подолання внутрішніх конфліктів». Підведення підсумків заняття

Заняття 5 «У світі мого Я»

Привітання. Оголошення мети заняття.

Психогімнастична вправа «Поміняйтесь місцями».

Учасники сидять у колі, ведучий стоїть у центрі. Інструкція: «Зараз у вас буде можливість продовжити знайомство. Зробимо це так: людина, що стоїть в центрі кола (спочатку це буду я) пропонує помінятися місцями всім тим, хто має якусь спільну ознаку. Наприклад, я скажу: «Пересядьте всі, в кого є сестри, » – і всі ті, в кого є сестри, повинні помінятися місцями. Ведучий має встигнути зайняти одне з місць, а той, хто залишиться в центрі кола без місця, продовжує гру. Використаємо цю ситуацію, щоб краще пізнати одне одного». Після завершення вправи тренер звертається до групи із запитанням «як ви зараз себе відчуваєте?» (або Який ваш настрій зараз?).

Психомалюнок «Я є» – «Я хочу бути»

Педагогам пропонується намалювати олівцями два малюнки «Яким я є» і «Яким я хочу бути». Часу на виконання відводиться 10 хвилин. Малюнки показують групі і учасники мають відгадати, хто автор, сказати, який настрій, які емоції

домінують. Учасники після завершення обговорення діляться власними враженнями, думками, відчуттями про виконання вправи.

Вправа «Розповідь про партнера»

Учасники сидять у колі. Інструкція: «Зараз ми будемо виконувати вправу, під час якої нам знадобляться правила хорошого слухання». Учасникам роздаються аркуші з надрукованими правилами.

Правила хорошого слухання.

Повністю сконцентруйте увагу на співрозмовникові. Звертайте увагу не лише на слова, але й на позу, міміку, жестикуляцію партнера.

Перевіряйте, наскільки правильно ви зрозуміли слова співрозмовника.

Не давайте порад.

Не давайте оцінок.

«Вправу ми будемо проводити в парах. Оберіть собі в пару того із членів групи, кого ви поки що пізнали менше, ніж інших, але хотіли б пізнати ближче». Учасники сідають парами. Ведучий пропонує розподілити між собою ролі: один учасник буде тим, що говорить, а інший – слухачем.

Через 5 хвилин тренер зупиняє бесіду.

«Зараз у того, хто говорить, буде одна хвилинка, щоб сказати слухачеві про те, що в поведінці останнього допомагало йому відверто висловлюватись, розповідати про себе, а що ускладнювало цю розповідь. Поставтесь, будь ласка, до цього завдання дуже серйозно, оскільки саме від вас ваш співрозмовник може дізнатись, що в його поведінці стимулює інших людей висловлюватись відкрито, говорити про себе, а що заважає в цьому».

Після того, як минула одна хвилинка, ведучий дає наступне завдання:

«Тепер той, хто говорив, протягом п'яти хвилин буде розповідати «слухачеві» про свої сильні сторони у спілкуванні, про те, що йому допомагає встановлювати контакти, будувати відносини з людьми. Слухач, не забуваючи дотримуватись правил хорошого слухання, повинен врахувати всю ту інформацію, яку він отримав від партнера протягом попередньої хвилини».

Через 5 хвилин тренер зупиняє бесіду і пропонує перейти до наступного кроку. «Слухач за п'ять хвилин повинен повторити тому, хто говорив, що він зрозумів із двох його розповідей про себе, тобто про труднощі та проблеми у спілкуванні та його сильні сторони. Протягом цих 5 хвилин той, хто говорив, весь час мовчить і лише рухом голови показує згоден чи не згоден він із тим, що говорить слухач. Якщо він робить заперечний рух головою на знак того, що його невірно зрозуміли, то його партнер має виправлятися до того часу, поки не отримає підтвердження правильності своїх слів. Після того, як слухач скаже все, що він запам'ятав із слів партнера, той може сказати, що було пропущено чи викривлено».

В другій частині вправи учасники пари міняються ролями: той, хто був слухачем, стає тим, хто говорить, і навпаки. Усі чотири кроки вправи повторюються, при цьому ведучий сам дає завдання на наступний крок.

Під час обговорення вправи групі задаються такі запитання: «Як вам вдавалось виконати запропоновані правила, які з них було виконувати легше, які – важче?» «Про що вам було легше говорити – про свої труднощі і проблеми у спілкуванні чи про сильні сторони?» «Яке враження справила на вас частина вправи, де ви були тим, хто говорить? Тим, хто слухає?». Аналізуються відчуття, що виникали в процесі роботи.

Вправа «Скульптор». Вправа виконується в парах. Один з партнерів повинен стати глиною, інший – скульптором. Скульптор може надати «глині» будь-якої форми, позу, яку він сам захоче. Глина має бути розслабленою та приймати форму, яку їй надає скульптор. Завершена скульптура має застигнути. Автор дає їй назву, потім партнери міняються ролями. Все має відбуватись мовчки, будь-які переговори і підказки заборонені.

Психогімнастична вправа «Броунівський рух». Учасники мають рухатись в колі в невизначеній, постійно змінюваній обстановці. Рефлексія зосереджується на відчуттях і емоціях учасників у ситуації невизначеності.

Вправа «Мої ролі». Учасники мають подумати і написати список ролей, які виконують в житті. Яким ролям відводиться менше часу, ніж решті? Отримують завдання: приділяти більшу часу виконанню ролей, які в житті виявляються

найменш реалізованими. Цікаво, що найчастіше в якості найменш відіграних ролей в житті учасників виступають ролі подруги, та захопленої своєю справою людини.

Релаксаційна вправа «Мудрець із храму»

Уявіть, що ви стоїти не галявині в літньому лісі. Густа трава піднімається до колін, пелюстки квітів торкаються ваших ніг. Навкруги дерева, їх листям грає теплий вітерець. Сонячні промені створюють дивну мозаїку світла і тіні. До Вас доносяться переспіви птахів, звуки цвіркунів, потріскування гілок. Вам приємний аромат квітів і трави. Кучеряві баранці в синьому літньому небі передбачають хорошу погоду.

Ви проходите галявинку і заглиблюєтесь у ліс. Під вашими ногами вузка стежка. Вона ледь помітна в траві. Видно, що нею нечасто ходять. Ви не поспішаючи ідете по лісі і несподівано бачите крізь крони дерев дах будівлі незвичної архітектури. Ви прямуєте до цієї будівлі. Деревя відступають і ви опиняєтесь перед дивовижною будівлею. Це храм. Він стоїть далеко від суєти міст і вуличної штовханини, від гонитви за примарним щастям. Цей храм – місце тиші та спокою, місце для роздумів і заглиблення в себе. Кілька широких сходин ведуть до тяжких дубових дверей. Сонячні промені грають на позолоті візерунків, що прикрашають двері. Ви підіймаєтесь сходишками до храму і взявшись за позолочену ручку, відкриваєте двері. Вони відкриваються несподівано легко. Всередині храму – напівтемрява і приємна прохолода. Всі звуки залишаються ззовні. На стінах – старовинні розписи. На полицях безліч книг, старовинних фоліантів, звитків. Навпроти дверей, через які ви ввійшли – великий дубовий стіл, за яким старець у білосніжному одязі. Його добрі і мудрі очі спрямовані на вас. Перед ним на столі горить свіча.

Підійдіть поближче до старця. Це мудрець, який знає всі таємниці світу, події минулого і майбутнього. Ви можете запитати його про те, що вас хвилює, і можливо, отримаєте відповідь, яку так довго шукали. Мудрець показує вам на свічку. Вдивіться в це полум'я, в його серцевину. Всередині полум'я з'являється образ, спершу розмитий, а далі все більш чіткий... Переведіть погляд на мудреця. Він тримає в рукаї календар, на листі якого чітко виділяється дата – запам'ятайте її.

Час перебування у храмі закінчується. Подякуйте мудрецю за те, що зустрівся з вами. Ви виходите із храму і причиняєте двері. Тут, ззовні, той самий сонячний день. Ви спускаєтесь сходами і знову виходите на лісову стежку, по якій повертаєтесь на галявину, де почалася ваша подорож. Ви зупиняєтесь, востаннє оглядаєте пейзаж навкруги..., переноситесь сюди, в нашу кімнату...

Підведення підсумків заняття. Прощання.

Заняття 8. Мої сильні сторони.

Привітання. Оголошення мети заняття.

Мета: формування здатності ставити цілі, адекватні власним можливостям.

Вправа «Я вчитель..., а ще я міг би бути...»

Учасники по черзі мають продовжити фразу «Я вчитель...» (Я вчитель математики) і доповнити фразу «а ще я міг би бути...», з урахуванням своїх інтересів, захоплень, хобі. В процесі рефлексії учасники дають відповіді на запитання «Які думки, емоції, почуття виникали у вас під час цієї вправи?».

Вправа «Сильні сторони»

Мета вправи: саморозкриття, розвиток вміння мислити про себе в позитивному ключі.

Кожний член групи має розповісти про свої сильні сторони – про те, що він любить, цінує, приймає в собі, про те, що дає йому відчуття внутрішньої впевненості і довіри до себе в різних ситуаціях. Необов'язково говорити лише про позитивні риси характеру. Важливо відзначити те, може бути точкою опори в різні моменти життя. Суттєво, щоб учасник висловлювався прямо, без всіляких «але», «якби» тощо. Учасникам важливо уникати висловлювань про свої недоліки, помилки, слабкості. Ведучий має блокувати кожную спробу самокритики, самоосуду.

Інші члени групи не ставлять запитань, залишаються слухачами. Через 3 хвилини починає говорити наступний учитель, і так далі, поки не висловляться всі по черзі. Ведучий пропонує учасникам провести інвентаризацію сильних сторін і записати їх у щоденник.

Групова дискусія «Якості, важливі для досягнення мети»

Учасники групи поділяються на дві підгрупи. Інструкція: «Обговоріть у підгрупі, які якості, особливості людини є важливими для досягнення нею мети, бажаного. Кожен учасник має висловити свою думку. Розділіть аркуш на дві частини. На одній половині запишіть перелік таких якостей особистості. Тепер обговоріть, які якості людини заважають їй досягати мети. Результат обговорення запишіть у другу колонку. Кожна підгрупа називає якості з першого і другого списків». Вправа завершується рефлексією думок та відчуттів учасників.

Вправа спрямована на підвищення усвідомлення особистісного потенціалу вчителя.

Вправа «25 бажань»

Мета вправи: усвідомлення наявних бажань і ресурсів, необхідних для їх досягнення.

Критерії для формулювання бажань:

- 1) Бажання мають бути сформульовані як “Хочу”, а не “Чого не хочу” (“Хочу квиток у Париж”, замість “Хочу квиток не в Жмеринку...”).
- 2) Бажання мають бути свої (“Хочу, щоб мені було тепло” замість “Хочу, щоб сонечко виглянуло”).

Всім учасникам роздають аркуші паперу. Вони мають написати список із 25 “Я хочу...” Ті бажання, які можна висловити вголос, слід повідомити оточуючим. Можливо, вони допоможуть у їх здійсненні або знають когось, хто хоче і може допомогти. Часто ми не досягаємо бажаного лише тому, що боїмося повідомити про це...

Порахуйте, скільки бажань відносяться до наступних категорій:

- 1) Хочу мати...
- 2) Хочу вміти...
- 3) Хочу бути...
- 4) Хочу, щоб вони...

Спробуйте перевести бажання з однієї категорії в іншу і погляньте, що зміниться. Наприклад:

Хочу мати зарплату в 500\$ → Хочу бути високооплачуваним фахівцем

Хочу бути щасливою → Хочу мати чоловіка і дитину
 Хочу, щоб мама не лаялася → Хочу уміти підтримувати мирні стосунки з мамою...

Записавши в найбільш зручному формулюванні, зачитувати список кожен ранок.

Вибрати найактуальніше зараз бажання і реалізувати його.

Вправа «Результат»

Мета: перетворити бажання з нездійсненої мрії на конкретний план дій. У разі, якщо результат не витримує перевірки по одному з критеріїв – переформулювати з уточненнями. Ведучий пояснює критерії добре сформульованого результату:

- 1) Позитивне формулювання.
- 2) Залежить від власних можливостей.
- 3) Достатній рівень конкретизації.
- 4) Можна передбачити, що станеться після досягнення мети.
- 5) Ці наслідки позитивні.
- 6) Врахована дія на інших людей.
- 7) Знаю перший крок.
- 8) Іду і роблю!

Інструкція: «Маючи те бажання, яке вам дійсно хочеться виконати, ставимо собі ці запитання, поки бажання не перетвориться на чітку мету і вам стане зрозумілим спосіб її досягнення».

Психомалюнок «Образ, що надихає» (авт.)

Всі учасники отримують олівці та папір. Інструкція: «Уявіть, який образ, символ може надихати вас на досягнення бажаного. За 5 хвилин вам потрібно намалювати цей образ. Відтворіть свої емоції, настрої, почуття».

Учасники обмінюються враженнями, емоціями, що виникали в процесі малювання.

Підведення підсумків заняття. Прощання

**Психомалюнки вчителів, виконані під час тренінгу активізації
конструктивного потенціалу внутрішньоособистісних конфліктів**



Рис. Е.1. Я реальний – Я бажаний



Рис. Е.2. Я реальный – Я бажаний



Рис. Е.3. Я є – Я хочу бути

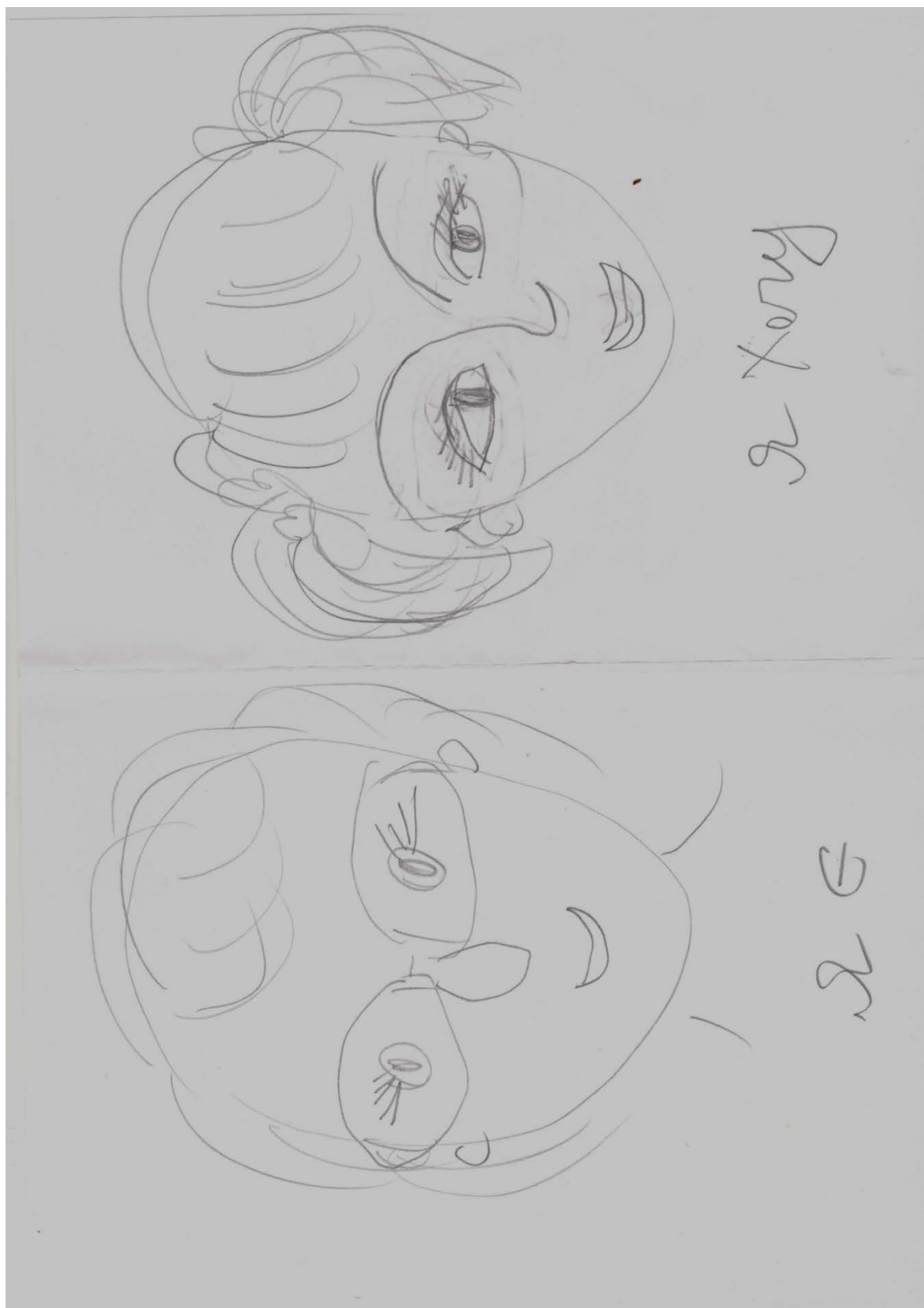


Рис. Е.4. Я с – Я хочу бути

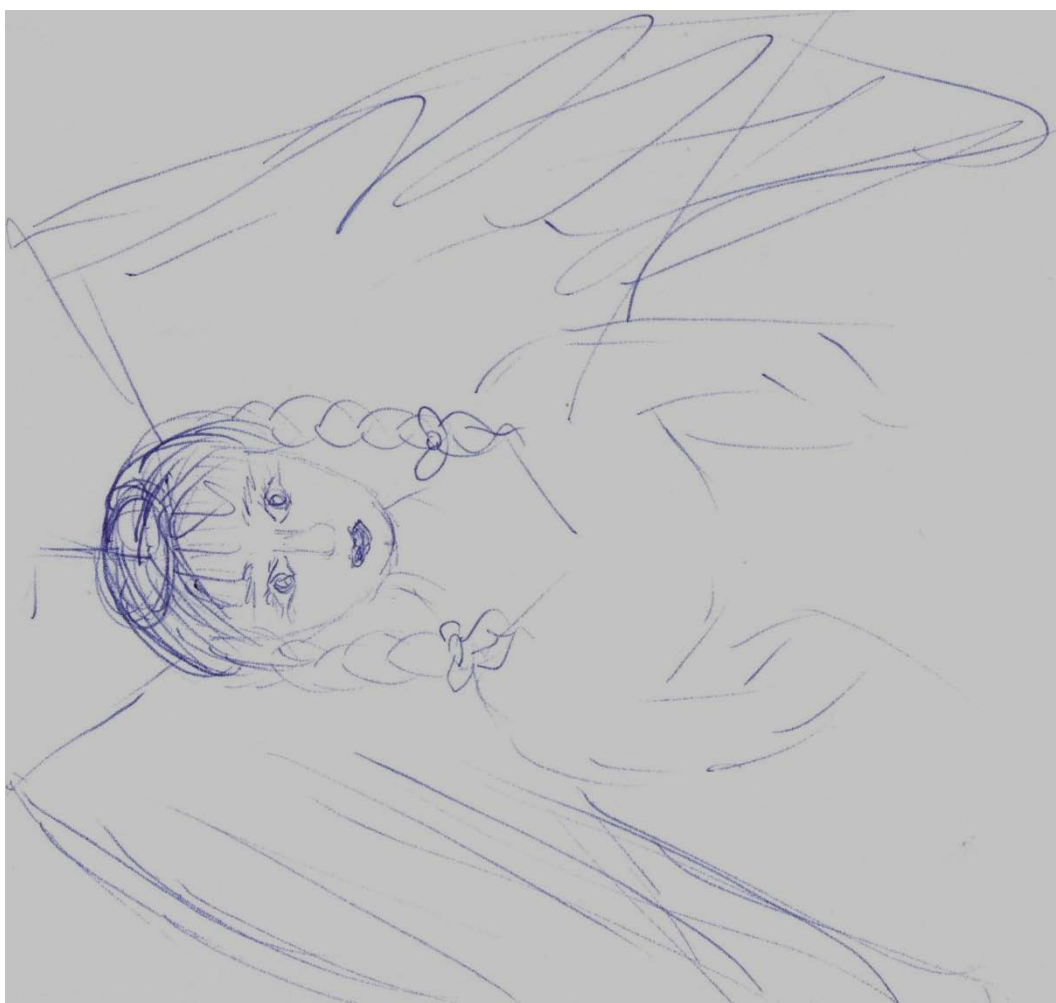


Рис. Е.5. Я є (м'яка, поступлива) – Я хочу бути (більш авторитарною)

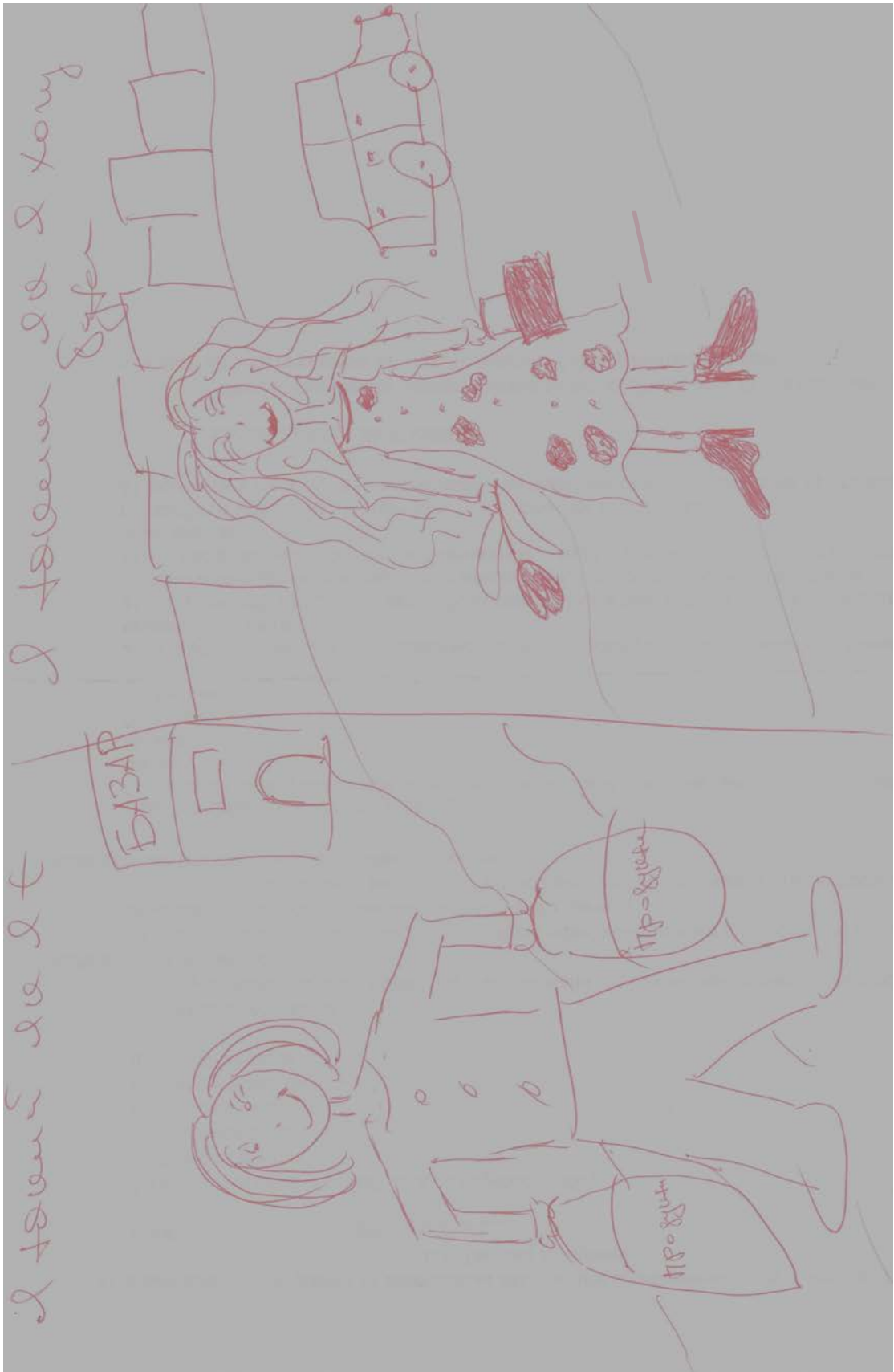


Рис. Е.6. Я с – Я хочу бути