

УДК 159.9:37.091.12(070.433)
DOI:

Муліка Катерина Миколаївна,
аспірантка лабораторії психології політико-правових відносин,
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,
м. Київ, Україна
[ORCID ID 0000-0002-4959-3789](https://orcid.org/0000-0002-4959-3789)
eka.mulika@gmail.com

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: СТАВЛЕННЄВИЙ КОМПОНЕНТ

Обґрунтовано розуміння конфлікту як феномену, вбудованого в освітній процес та необхідного для розвитку. Конфлікт пропонується трактувати як актуалізоване зіткнення суперечностей, коли сторони з різними цінностями, настановленнями, мотивами не можуть існувати в незмінному вигляді, становлять загрозу для психічної цілісності та взаємовпливають одна на одну. Представлено «ставленнєвий» складник конфліктологічної компетентності педагога, що зумовлює готовність і здатність педагога реалізовувати знання й навички у сфері конфліктології (взаємодіяти в ситуації загрози задля розв'язання суперечностей на противагу уникненню, перенаправленню енергії на менш загрозові об'єкти): рефлексивність, здатність налагоджувати довірливу взаємодію, орієнтація в часі, незалежність цінностей та поведінки суб'єкта, адаптація, домінування, ескапізм, цінності самоактуалізації та гнучкість поведінки, сензитивність до себе та спонтанність, самоповага, самоприйняття (ставлення до себе), ставлення до інших людей, міжособистісна чутливість. Презентовані ставлення необхідні для зведення до мінімуму руйнівного впливу, а за можливості – для конструктивного розв'язання конфліктів. Під «суб'єктивним ставленням» у структурі конфліктологічної компетентності педагога запропоновано розуміти латентний психічний потенціал реакцій, переживань та дій людини, що актуалізується в процесі конструювання нею поточної комунікативної ситуації, у зв'язку з оцінними уявленнями індивіда про навколишнє середовище та самого себе. Розвиток конфліктологічної компетентності вчителя пропонується вивчати в контексті соціально-психологічних умов (процесів), що мають місце в педагогічному колективі (малій групі): сприйняття індивідом групи, психологічний мікроклімат, згуртованість та ставлення до власної ролі в малій групі (педагогічному колективі), суб'єктивне сприйняття стилю керівництва, типу особистості керівника, вагомості роботи в закладі освіти як єдиного джерела задоволення матеріальних потреб. Наведено результати емпіричного дослідження психологічних процесів у малих групах та ставленнєвого складника конфліктологічної компетентності педагога, встановлено зв'язки ставлень педагогів із їх суб'єктивним сприйняттям педагогічного колективу. Виявлено, що вчителі оцінюють соціально-психологічний клімат переважно як сприятливий, говорять про переважно високий рівень групової згуртованості в колективах за умови колективістського типу сприйняття групи та демократичного стилю керівництва. Для респондентів характерні середній рівень рефлексивності, підвищене самоприйняття (блок самоповага та самосприйняття), прагнення до домінування при незначному зниженні адаптованості та браку довіри до навколишнього світу й інших людей. Виявлено тенденцію до сепарації респондентів від соціального оточення, сприйняття ними індивідуалізму як чинника успішності в професійній діяльності, що може призводити до примноження суперечностей, але водночас до блокування готовності їх визнавати. Тобто сприятливі соціально-психологічні умови праці вчителів та орієнтація на колективізм задають для них рамки гуманістичного сприйняття людини як основи суб'єкта та об'єкта професійної педагогічної діяльності, однак самі педагоги демонструють суперечливі тенденції: з одного боку, вони надають вагу колективізму, визнають себе частиною освітнього середовища як такого; з другого – їхня самореалізація в професійній діяльності досягається за умови домінування, індивідуалізму та сепарації від групи, що свідчить про важливість

самототожності для вчителя. Означено підходи до розвитку конфліктологічної компетентності педагогів з урахуванням особливостей процесів, що відбуваються в малій групі.

Ключові слова: ставленнєвий складник конфліктологічної компетентності; процеси в малій групі; конфлікт.

CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE: ATTITUDE COMPONENT

Kateryna M. Mulika,

Ph.D. student of the Laboratory of Psychology of Political-Legal Relations,
Institute for Social and Political Psychology, NAES of Ukraine,
Kyiv, Ukraine

[ORCID ID 0000-0002-4959-3789](https://orcid.org/0000-0002-4959-3789)

eka.mulika@gmail.com

It is substantiated the understanding of the conflict as a necessity of development, built into the educational process. It is proposed to interpret the conflict as an actualized collision of contradictions, in which the parties with different values, guidelines, motives cannot stay unchanged, and pose a threat and mutually determine, interact with each other. The «attitude» model of conflict competence of the teacher is presented as a tool for minimizing the destructive influence, with the possibility of constructive use of conflicts. There are presented the components of the «attitude» model of conflictological competence, which determine the readiness and ability of the teacher to implement knowledge and skills in conflictology (interact in a situation of threat to resolve contradictions, instead of avoiding, redirecting energy to less threatening objects): reflexivity, ability to establish interaction, time orientation, independence of values and behavior of the subject, adaptation, dominance, escapism, values of self-improvement and flexibility of behavior, self-sensitivity and spontaneity, self-esteem, self-acceptance (attitude towards yourself), attitude to other people, and interpersonal sensitivity. The term «subjective attitude» in the structure of teacher's conflict competence is proposed to be understood as the latent mental potential of reactions, experiences, and human actions, which is actualized in the construction of the current communicative situation, in connection with the individual's evaluative perceptions of the environment and oneself. The development of conflictological competence of the working teacher is proposed to be studied in the context of socio-psychological conditions (processes) occurring among the teaching staff (small group): individual perception of the group, psychological microclimate, cohesion, and attitude to their role in a small group (teaching staff), subjective perception of management style, personality type of the head of an institution, the importance of work in the educational institution as the only source of satisfaction of material needs. There are given the results of empirical research of psychological processes in small groups and the attitude component of the conflict competence of the teacher, and there are established the connections of teachers' attitudes with their subjective perception of the pedagogical staff. It is found that teachers mainly assess the socio-psychological climate as favorable, characterize the predominance of a high level of group cohesion in teams with a tendency to collectivist type of group perception and democratic management style. Respondents are characterized by an average level of reflexivity, increased self-perception (self-esteem and self-perception block), the desire for dominance with a slight decrease in adaptability, and lack of trust in the world around and other people. It is found a tendency in respondents to separate from the social environment, the expression of individualism as a factor of success in professional activities, which can contribute to the multiplication of contradictions, but blocking the willingness to recognize them. That is, the favorable socio-psychological working conditions for teachers and their orientation to collectivism set the framework of humanistic perception of a person as the basis of the subject and object in professional pedagogical activity. But teachers themselves show opposite tendencies: on the one hand, they give importance to collectivism, and find themselves as a part of the educational environment as such; on the other hand, their self-realization in professional activity is achieved under the condition of domination, individualism, and separation from the group, which testifies to the importance of self-authenticity for the teacher. There are identified approaches to the development of working teachers' conflictological competence, taking into account the peculiarities of the small group processes.

Keywords: attitude component in conflict competence; small group processes; conflict.

Постановка проблеми. Процеси реформування освіти України (реалізація компетентнісного підходу, основи якого закріплені в Законі України «Про освіту», формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти) пов'язуються з безпечним освітнім середовищем, переглядом сутності, визначенням соціально-психологічних умов його розбудови. Нове бачення безпеки в освіті полягає в допустимості культурної, релігійної, мотиваційної, поведінкової та іншої різності (у межах загальнолюдських цінностей), свободі від проявів психологічного насильства у взаємодії, можливості задоволення потреб людини в особистісно-довірливих стосунках, збереженні цілісності особистості. Підходи до розбудови освіти, у центрі якої – людина, є новими, а почасти такими, що суперечать традиційним цінностям безконфліктної взаємодії, конформізму. Нинішній період, який переживає українська школа, характеризується суперечністю між новаціями та настановленнями педагогів (застарілими, але закріпленими способами вертикальної взаємодії, особливостями оцінки педагогічної праці). Так, запровадження інклюзивної освіти, що передбачає різні когнітивні можливості учнів, не узгоджується з оцінкою професійної діяльності педагога за результатами знань учнів; а вимоги діяти автономно (соціальна компетентність), захищати права, інтереси в суді чи із залученням омбудсмена – з образом «гармонійного педагога», який має поступатися, ухилятися від конфліктів, діяти «безконфліктно». Така ситуація передбачає перегляд розуміння сутності поняття «конфлікт» та допустимості його в освіті, обґрунтування конфліктологічної компетентності педагога як умови зниження чи зведення до мінімуму руйнівного впливу конфлікту.

Науково-методичне, інформаційне, нормативне поле освітньої галузі поповнюється новими поняттями і трактуваннями («булінг», «одноразовий конфлікт», «медіація», «порозуміння», «омбудсмен»), що поступово трансформують традиційні структури і зв'язки в освіті, сприяють формуванню якісно нового типу освітянських організацій. Професійним стандартом учителя (2020) передбачено психологічну компетентність, у складі якої чітко проглядається конфліктологічна компетентність (здатність формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною, конструктивно реагувати на стрес, конфліктні ситуації, сприяти порозумінню). Інституційний аудит закладів освіти звертає увагу на створення соціально-психологічних умов для конструктивного розв'язання конфліктів. З погляду реалізації цих новацій особливого значення набуває вивчення взаємовпливу людини та середовища (соціально-психологічних умов). Наукове розуміння соціально-психологічних особливостей перебігу конфліктних процесів сприятиме більш ефективному просуванню ідей, пов'язаних із забезпеченням нормального функціонування людини в системі освіти. Маркером, що визначає необхідність більш детального вивчення конфліктологічної компетентності вчителя в контексті психологічних процесів, що відбуваються в малій групі (трудоному колективі), є також той факт, що переважна більшість звернень учасників освітнього процесу до Національної поліції щодо насильства в освіті (цькування) трактується ними як конфлікти¹.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виокремлення нерозв'язаних частин загальної проблеми. У первинній та оновленій Європейській довідковій рамці ключових компетентностей для навчання впродовж життя «компетентність» трактується як набір знань, навичок та ставлень, що стосуються ситуації (Рекомендації Європейського парламенту та Ради, 2006; Рекомендації Ради, 2018). Різні науково-методологічні підходи до вивчення конфліктологічної компетентності, відповідно, передбачають і власне складові (компоненти) у визначених моделях, які перегукуються, доповнюють або суттєво різняться: змістова, мотиваційно-діяльнісна, особистісна, конструктивна, комунікативна (Козич, 2008, с. 11); аксіологічна (мотиваційний, емоційний, рефлексивний, вольовий екзистенційний

¹ Протягом 2019 року до управління превентивної діяльності Головного управління Національної поліції в Полтавській області надійшло 75 звернень з питань можливого булінгу, лише 4 з яких підтвердились (Інформаційний запит до Головного управління Національної поліції в Полтавській області та відповідь на нього з питань можливого булінгу на території Полтавської області протягом 2019 року: від 17.08.2020 за вих. № 23/115/20/01-2020).

компоненти), інформаційна (знання), операційна (уміння) (Бережная, 2009, с. 38); певний рівень обізнаності про діапазон можливих стратегій поведінки в конфлікті та умінь реалізувати стратегії в конкретній життєвій ситуації (Хасан, 1996, с. 49); когнітивна, емоційна, поведінкова (Сорока, 2015, с. 55); система конфліктологічних знань, яка забезпечує розпізнавання складної професійно-управлінської взаємодії як конфліктної, система конфліктологічних умінь і навичок, яка забезпечує вибір оптимальної взаємодії, саморегуляція негативних психоемоційних станів в умовах конфлікту (Дзюба, 2018, с. 72); когнітивна (знання про конфлікт та шляхи його подолання), особистісна (цінності, інтереси, потреби, настановлення), емоційно-мотиваційна (емоційний інтелект, мотиви поведінки), регулятивно-поведінкова (стиль поведінки під час конфлікту, асертивна поведінка (Мухіна, 2019, с. 4); когнітивний (змістовий, пізнавальний), операційний (діяльнісний, поведінковий), мотиваційно-ціннісний (смісловий), рефлексивно-регулятивний, експеріентальний компоненти (Філь, 2011, с. 20-24); наявність конфліктологічних знань, володіння соціальними технологіями профілактики, управління, мінімізації деструктивних форм конфлікту, володіння технологіями психогієни і стресостійкості в конфліктах, дотримання професійно-етичного кодексу конфліктолога (Котлова, 2017, с. 116-117); у структурі комунікативної компетентності виділяється когнітивна (знання і розуміння) та операційна (практичні вміння і навички) компоненти (Гірник, 2011).

Аналіз історичної трансформації поняття «компетентність» у вітчизняних та зарубіжних джерелах, зіставлення терміна зі складовими моделями конфліктологічної компетентності дають підстави констатувати його різночитання, що відображається на підходах до вивчення конфліктологічної компетентності, зосередження уваги на когнітивній (знаннєвій) та операційній (уміннєвій) складових. Британський психолог Дж. Равен, один із засновників компетентнісного підходу, використовує «ставлення» синонімічно до «цінності» та «здібності» і розуміє їх як такі, що визначають поведінку людини (реалізацію знань та умінь). Він наголошує на важливості цілісності середовищного та особистісного контексту в розвитку компетентностей (ефективної діяльності) особистості, звертає увагу на те, що під час вивчення конфліктологічної компетентності досліджувані цінності мають визначати бажаний стиль поведінки (Равен, 2002).

Психологічний зміст «ставлення» у структурі конфліктологічної компетентності педагога детально описано у відповідних публікаціях, де пропонується розуміти його як латентний психічний потенціал реакцій, переживань та дій людини, що актуалізується в процесі конструювання нею поточної комунікативної ситуації, у зв'язку з оцінними уявленнями індивіда про навколишнє середовище і самого себе. Ставлення, як динамічне, процесуальне, проявляється в залежності щодо всіх даних суб'єкту обставин ситуації, якими є і він сам, й інші комуніканти, і цілі, і способи взаємодії. Як складова конфліктологічної компетентності, суб'єктивні ставлення постійно змінюються залежно від соціально-психологічних умов, визначаючи здатність та готовність педагога розв'язувати конфлікти (Муліка, 2020, с. 107-116). Попри цілу низку наукових розвідок з цієї проблеми залишаються досі нерозкритими такі аспекти, як: особливості розвитку конфліктологічної компетентності вчителя (реалізація здобутих у закладах вищої освіти конфліктологічних знань та умінь у реальних професійних ситуаціях), взаємовпливу процесів у малій групі (педагогічному колективі) та ставлень педагога, які визначають його конфліктологічну компетентність і є її складниками. Процеси ідентифікації, розвитку особистості в малій групі досліджують науковці лабораторії психології малих груп та міжгрупових відносин (Горностай, 2013, 2018); особливості, соціально-психологічні технології сприяння становленню суб'єктивних ставлень людини до дійсності висвітлюються в публікаціях колективу лабораторії психології політико-правових відносин ІСПП НАПН України (Сіверс, Духневич, & Осадько, 2017, с. 58-64).

Метою статті є представлення ставленнєвого складника конфліктологічної компетентності педагога, презентація результатів емпіричного дослідження особливостей ставлень педагогів у зв'язку із процесами в педагогічному колективі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Донедавна під час атестації, встановлення рейтингу закладів освіти використовувався критерій «відсутність конфліктів у навчальному закладі». Соціальні настановлення серед учасників освітнього процесу про конфлікт як негативне явище зберігаються ще й дотепер та стоять на заваді поширенню ідеї полікультурності, інклюзивної освіти. Водночас ратифіковані в Україні вітчизняні документи зосереджують увагу освітян на таких ключових компетентностях, як здатність взаємодіяти в соціально гетерогенних групах, зберігаючи автономність дій, а Міжнародна організація зі стандартизації (ISO 10015:2019)¹ визначає конфліктологічну компетентність як таку, що дає змогу людям взаємодіяти на організаційному, командному, груповому та індивідуальному рівнях і є необхідною умовою ефективної діяльності організації і надання послуг. Більшість дослідників протягом останніх десятиріч відмовляються від розуміння конфлікту як виключно деструктивного явища (Дзюба, 2018, с. 95; Хасан, 1996, с. 15-21; Козич, 2008). Однак сам руйнівний потенціал конфлікту при цьому не заперечується.

Наше дослідження послуговується визначенням конфлікту як актуалізованого зіткнення суперечностей, за якого сторони з різними цінностями, настановленнями, мотивами не можуть існувати в незмінному вигляді, несуть загрозу психічній цілісності одна одної та взаємодетермінують, взаємовпливають одна на одну. Основою конфлікту завжди є емоційні ставлення, а боязнь конфлікту, конфліктофобія, пов'язується із психічним розщепленням особистості (Мясищев, 1974; Хасан, 1996). Важливою є наявність самої підстави для конфлікту (гострої суперечності), на відміну від поведінки особистості, яка відрізняється від конформістської, загальноприйнятої в малій групі. Почасти демонстрування людиною компетентності «діяти автономно» плутається з конфліктністю особистості та конфліктами.

Беручи за основу первинні зарубіжні та вітчизняні визначення компетентності, які тлумачать її як набір знань, навичок та ставлень, що стосуються ситуації (Рекомендації Європейського парламенту та Ради, 2006; Рекомендації Ради, 2018), конфліктологічно компетентним вважаємо педагога, ставлення якого до себе, до інших, до навколишнього світу не заважає виявляти суперечності та спрямовувати взаємодію в ситуації психічної загрози на розв'язання суперечностей на протигагу уникненню, поступкам, односторонньому «непроясненому» компромісу (у цьому разі одна сторона поступається своїми інтересами, потребами, очікуючи в подальшому поступок від опонента, про що останній не здогадується).

Нашу увагу привернув ставленнєвий складник конфліктологічної компетентності педагога, що детермінує використання ним у загрозованих життєвих ситуаціях знань та навичок у сфері конфліктології. Ставлення проявляються в процесах мислення, у сприйнятті інших учасників конфлікту та уявленнях про них, у мовленні, вольових зусиллях, виборі об'єктів уваги, відображаючись у стресових, адаптаційних станах (усвідомлено і несвідомо, як синхронно з подією, так і відтерміновано). Ставлення є динамічними властивостями особистості, що залишаються сталими або трансформуються залежно від даних суб'єкту обставин ситуації (Мясищев, 1974). На основі класифікації ставлень В. Мясищева, яка бере до уваги потреби, інтереси, емоційні та оцінні ставлення, настановлення, та враховуючи концептуальні засади ставленнєвої теорії особистості, що характеризує ставлення до себе, до інших і до навколишнього світу, можемо обґрунтувати відтак ставленнєвий складник конфліктологічної компетентності (табл.). Ставлення особистості, за В. Мясищевим, завжди взаємно спрямовуються ставленнями в колективі (останні визначають характеристику взаємодії між суб'єктами). Відповідно, апробація ставлень у складі конфліктологічної компетентності передбачає вивчення соціально-психологічних процесів у педагогічному колективі (як незалежної змінної, соціально-психологічних умов, що впливають на

¹ ISO 10015:2019. International standard. Quality management – Guidelines for competence management and people development. URL: <https://www.iso.org/standard/69459.html> (дата звернення 25.07.2020).

розвиток/блокування конфліктологічної компетентності педагога). Під «колективом» у нашому дослідженні розуміємо малу групу, яка характеризується тією чи іншою мірою «груповою ідентичністю», проте може не бути суб'єктом («ідентичність групи») (Горностаї, 2013, с. 7-21).

Таблиця

**Ставленнєвий складник конфліктологічної компетентності
на основі класифікації ставлень за В. М'ясищевим**

Ставлення в концепції В. М'ясищева		Ставлення у складі конфліктологічної компетентності
Ставлення до себе, до інших, до навколишнього світу	потреби	Орієнтація в часі, згуртованість колективу, цінність педагогічної посади як єдиного джерела задоволення матеріальних потреб, справедливість розподілу капіталу в малій групі, адаптація, домінування, підтримка,
	інтереси	Ескапізм, гнучкість поведінки, спонтанність поведінки, контактність
	емоційні ставлення	Сприймання індивідом групи, психологічний клімат у колективі, сензитивність щодо себе
	оцінні ставлення	Довіра до навколишнього світу, до інших людей, до себе, рефлексивність, цінність самоактуалізації, самоповага, самосприйняття, стиль управління колективом
	настановлення	Уявлення про природу людини, синергія, прийняття власної агресії

Емпіричне дослідження ставленнєвого складника конфліктологічної компетентності вчителя передбачало проведення комплексної діагностики в середовищі працівників сфери освіти. У дослідженні взяли участь 44 респонденти – педагогічні працівники різних типів закладів освіти Полтавської області (учителі, заступники директорів різних типів закладів освіти, практичні психологи системи освіти, зокрема й ті, які поєднують різні посади). Вік досліджуваних був від 26 до 58 років. За статевим параметром вибірка налічувала 40 жінок і 4 чоловіки, що зумовлено загальною тенденцією у сфері освіти. Дослідження проводилося в лютому-березні 2021 року. Його методологією стало уявлення про особистість як систему суб'єктивних ставлень людини до дійсності (В. М'ясищев, Дж. Келлі, В. Мерлін, Г. Олпорт, В. Штерн, Б. Ломов), про динамічну змінюваність цієї системи в процесі творчого вирішення суб'єктом життєвих завдань (Т. Титаренко), про роль соціально-психологічних умов (комунікативних ситуацій) у перебігу самоздійснення та саморозвитку особистості (П. Лушин, В. Татенко, В. Кабрін, В. Барабанщиков). Метою емпіричного дослідження було визначення особливостей ставлень педагогів у зв'язку із процесами в педагогічному колективі.

Комплекс методик емпіричного дослідження склали: 1) Тест сприймання «Сприйняття індивідом групи» (Є. Мосейко, Н. Нелісова); 2) Опитувальник «Психологічний клімат у малій виробничій групі» (В. Шпалінський, Е. Шелест); 3) Тест на виявлення індексу групової згуртованості К. Сішора; 4) Методика визначення стилю керівництва трудовим колективом (В. Захаров, А. Журавльов); 5) Психогіометричний тест С. Деллінгер (адаптація А. Алексєєва, Л. Громової); 6) Самоактуалізаційний тест Е. Шострома (Personal Orientation Inventory, POI, адаптація Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Загіка, М. Кроз); 7) Методика діагностики рефлексивності А. Карпова, В. Пономарьової; 8) Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонд (окремі шкали важливі, на нашу думку, під кутом зору досліджуваної проблеми); 9) Методика довіри/недовіри особистості до навколишнього світу, інших людей, до себе (за описом А. Купрейченко); 10) спеціально розроблені шкали самооцінки досліджуваними «важливості матеріального забезпечення в професійній діяльності вчителя» та «справедливості розподілу ресурсів у закладі освіти»,

оскільки ці параметри є вагомими для оцінки конфліктологічної компетентності вчителя, проте відповідного діагностичного інструментарію для їх дослідження наразі не розроблено.

Далі наводимо найбільш загальні результати дослідження, зокрема результати факторного аналізу масиву емпіричних даних, що описують виявлені тенденції зв'язку між соціально-психологічними умовами праці вчителів (психологічними процесами в педагогічному колективі) і їхньою конфліктологічною компетентністю.

Розгляньмо стисло найбільш загальні результати дослідження, зокрема отримані за допомогою Тесту сприймання «Сприйняття індивідом групи» (Є. Мосейко, Н. Нелісова). Отже, *сприйняття вчителями педагогічного колективу* можна описати різними типами, серед яких:

- 1) колективістський (7,1±1,99);
- 2) індивідуалістичний (4,2±1,82);
- 3) прагматичний (2,68±1,55).

Як бачимо, найбільш вираженим *типом сприйняття* вчителями групи, у якій вони здійснюють професійну діяльність, є колективістський. Це свідчить про їхню спрямованість на реалізацію спільних цілей та завдань діяльності, пріоритет колективних цілей порівняно з індивідуальними. Дещо меншою мірою для респондентів характерний індивідуалістичний тип сприйняття, а найменш виражений – прагматичний.

Для дослідження соціально-психологічного клімату в трудових колективах ми скористалися опитувальником «Психологічний клімат у малій виробничій групі» (В. Шпалінський, Е. Шелест). Виявлено, що майже половина досліджуваних (44 %, або 19 осіб) оцінюють його високими показниками; 27 %, або 12 осіб, дають оцінки середні і дещо нижчі від середніх, і лише 2 %, тобто 1 особа, – низькі. Отже, педагоги досліджуваної вибірки переважно позитивно оцінюють соціально-психологічний клімат у своїх трудових колективах.

Вивчення показників *групової згуртованості* за методикою «Тест на виявлення індексу групової згуртованості» К. Сішора показало, що у досліджуваних ця якість добре виражена. Зокрема, 64 % (28 осіб) мають високий рівень згуртованості, 27 % (12 осіб) – вищий від середнього і 9 % (4 особи) – середній. Рівні нижче від середнього та низький серед респондентів узагалі не виявлено. Отже, вчителі вибірки відчувають себе частиною колективу та поділяють ціннісні засади функціонування педагогічного середовища.

Що ж до *стилю керівництва трудовим колективом*, то за методикою В. Захарова та А. Журавльова отримано такі результати:

- 1) колективістський (демократичний) – 7,6±4,62;
- 2) директивний (авторитарний) – 5,6±3,94;
- 3) поблажливий (ліберальний) – 2,7±2,49.

За оцінкою вчителів, у їхніх педагогічних колективах переважає колективістський стиль керівництва (більше виражений, ніж директивний). Найменш поширеним, на думку респондентів, є поблажливий стиль керівництва колективом. Отже, керівництво в педагогічному середовищі, переважно колективістського спрямування, функціонує на засадах урахування думки учасників педагогічного процесу і характеризується загальним залученням їх до управління колективом. Дещо менша частина респондентів зазначила, що перебуває в директивно організованому середовищі, яке функціонує на засадах ієрархічності. Щоб виключити ефект соціальної бажаності, результати, отримані за методикою визначення стилю керівництва трудовим колективом (В. Захарова та А. Журавльова), були піддані якісному порівнянню з результатами психогіометричного тесту С. Деллінгер (за допомогою якого респонденти оцінювали особистість керівника). З'ясувалося, що директивний стиль управління пов'язується переважно з лідерством і креативністю керівника.

З огляду на тенденції, виявлені за результатами проведення самоактуалізаційного тесту Е. Шострома (Personal Orientation Inventory – POI, адаптація Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Загіка, М. Кроз), зауважимо, що досліджувані мають підвищений рівень *самоактуалізації*. Серед особливо вагомих аспектів самоактуалізації вчителів –

самосприйняття ($55,4 \pm 11,77$), самоповага ($54,6 \pm 8,38$), уявлення про природу людини ($54,0 \pm 10,67$), орієнтація в часі ($53,5 \pm 9,22$), підтримка ($51,9 \pm 11,49$) та спонтанність ($51,5 \pm 7,77$). До менш виражених показників самоактуалізації вчителів належать синергія ($50,3 \pm 11,1$), сензитивність щодо себе ($50,2 \pm 8,58$), гнучкість у поведінці ($49,8 \pm 10,72$), контактність ($49,6 \pm 11,11$), ціннісні орієнтації ($49,5 \pm 9,82$). Найменш вираженим показником за цією методикою є прийняття агресії ($46,2 \pm 11,1$). Недостатня чутливість до власних потреб, неприйняття гніву, роздратування як відповідних ситуації етапів не дозволяють вчителю повноцінно проживати конфліктні ситуації та гнучко реагувати на суперечності.

Вивчення рефлексивності за методикою А. Карпова, В. Пономарьової показало, що більшість респондентів (72 %, або 32 особи) характеризуються середнім рівнем вияву цієї якості і спроможні реалізовувати її у професійній діяльності та системі виробничих відносин. Також виокремилися дві рівномірно виражені групи (по 14 %, або по 6 осіб), що характеризуються низьким і високим рівнями рефлексивності. Перша група не здатна до успішної рефлексії змісту психічного, а друга – здійснює рефлексію на якісно високому рівні.

За результатами дослідження окремих аспектів *адаптивності* вчителів встановлено, що для них характерні дещо знижені показники соціально-психологічної адаптації ($68 \pm 13,51$, при нормативному значенні 68-136) та ескапізму ($11,4 \pm 4,6$, при нормативному значенні 10-20) при досить високих показниках схильності до домінування ($50,1 \pm 16,03$, при нормативному значенні 6-12). Отже, проблеми адаптації педагогів можна пов'язувати з труднощами професійної комунікації внаслідок вираженої тенденції до підвищеної готовності розв'язувати будь-які проблеми з позиції домінування. Така ситуація вважається тенденцією особистісної деформації представників педагогічної професії.

За методикою *довіри* особистості до навколишнього світу, інших людей, до себе (за описом А. Купрейченко) виявлено переважно довіру педагогів до себе ($21,3 \pm 5,76$) і при цьому меншу вираженість довіри до навколишнього світу ($13,8 \pm 3,94$) та інших людей ($13,7 \pm 4,56$), що свідчить про загальний інтернальний контроль у наших досліджуваних. Вони налаштовані насамперед на довіру до себе, проявляючи засторогу щодо навколишнього світу.

За спеціально розробленими шкалами самооцінки досліджуваними «важливості педагогічної посади як єдиного джерела матеріального забезпечення» та «справедливості розподілу ресурсів у закладі освіти» виявлено таке: учителі досліджуваної вибірки вважають, що робота в закладі освіти не вирішальною мірою впливає на їхнє матеріальне становище (39 %, або 17 осіб), або ж матеріальне становище важливе для педагогів, проте завжди є можливість знайти іншу роботу (32 %, або 14 осіб). При цьому 20 % досліджуваних (9 осіб) вважають, що матеріальне забезпечення для вчителів дуже важливе, оскільки інших джерел заробітку у них немає. Значно рідше траплялися варіанти відповідей, що робота в навчальному закладі не так істотно впливає на матеріальне забезпечення (7 %, або 3 особи). Ще менше (2 %, або 1 особа) не мали певного варіанта відповіді.

За оцінкою *справедливості розподілу матеріальних ресурсів* виокремилися три майже рівномірних групи: 1) високий рівень справедливості розподілу матеріальних ресурсів – 27% (12 осіб); 2) середній рівень – 34% (15 осіб); 3) низький рівень – 39% (17 осіб). Отже, серед досліджуваних педагогів бачимо досить виразну тенденцію до низьких оцінок щодо справедливості розподілу матеріальних ресурсів у професійній діяльності, що, однак, не є абсолютною для досліджуваних. Отже, таким чином увиразнюється певний конфлікт між поблажливим ставленням до цінності заробітної плати (жертвовної готовності працювати за незначне матеріальне заохочення) і незадоволеністю розподілом матеріального ресурсу в межах закладу. Під час проведення додаткових групових консультацій (щоб узгодити попередньо отримані дані) серед педагогів було виявлено соціальні настановлення щодо «сорому концентруватися на матеріальному». Переважна більшість респондентів зазначила, що поведінка в конфліктних ситуаціях працівників, що більш упевнені в матеріальному плані, відрізняється від поведінки тих, хто відчуває матеріальні труднощі.

Щоб узагальнити та укрупнити масив емпіричних даних, виявити зв'язки між різними аспектами соціально-психологічних умов професійної діяльності вчителів та їхньої конфліктологічної компетентності, було застосовано факторний аналіз із процедурою Varimax-обертання з нормалізацією Кайзера. Для проведення факторного аналізу виокремлено 30 змінних, до складу яких увійшли кількісні показники за шкалами проведених методик та 2 змінні самооцінки респондентів за спеціально розробленими шкалами.

За результатами проведення факторного аналізу (міра виборчої адекватності Кайзера–Майєра–Олкіна = 0,518) виявлено 10 факторів, які описують 80,6 % загальної дисперсії ознак.

До першого фактору – «Самоактуалізація та схильність до домінування як базові характеристики вчителя» (22,4 % сумарної дисперсії, факторна вага – 6,72) – увійшли такі змінні, як «Спонтанність» (0,791), «Сензитивність щодо себе» (0,774), «Самоповага» (0,722), «Підтримка» (0,710), «Ціннісні орієнтації» (0,706), «Прийняття агресії» (0,587), «Домінування» (0,510). Зміст цього фактору демонструє вагомий зв'язок між здатністю швидко реагувати на ситуації і домінуванням, що формується в процесі професійної діяльності через постійну необхідність організовувати навчальну діяльність та середовище, контроль діяльності учнів тощо, у процесі формування гармонійної особистості вчителя. По суті, зміст фактору відображає вагомість посідання педагогом домінуючої позиції у контексті реалізації ним особистісного потенціалу та саморозвитку.

Другий фактор – «Варіативність поведінки, комунікативна відкритість та орієнтація в часовій перспективі як чинники самоактуалізації педагога» (10,8 % сумарної дисперсії, факторна вага – 3,229) – утворений змінними «Гнучкість поведінки» (0,853), «Орієнтація в часі» (0,752), «Самосприйняття» (0,713) та «Контактність» (0,635). Цей фактор демонструє зв'язки між шкалами методики самоактуалізації, що, однак, на відміну від першого, утворюють окремий фактор. Цей фактор акцентує увагу на тих характеристиках самоактуалізації вчителя, що не мають зв'язку з домінуванням, а, навпаки, передбачають його гнучкість, відкритість досвіду, успішність у системі міжособових контактів, що можемо узагальнити як гуманістичну спрямованість педагога, чинник його успішної поведінки в конфліктних ситуаціях.

До третього фактору – «Гуманістична оцінка природи людини вчителем як результат сприятливого клімату в професійному середовищі» (8,8 % сумарної дисперсії, факторна вага – 2,650) – належать змінні «Психологічний клімат у виробничій групі» (0,891), «Сприйняття згуртованості у професійній групі» (0,768), «Уявлення про природу людини» (0,520). Зміст цього фактору відображає зв'язок між перебуванням вчителя в сприятливому соціально-психологічному кліматі у виробничому колективі, переживанням згуртованості в професійній групі та формуванням погляду на природу людини, що характеризується підкресленням її спроможності до саморозвитку, самодостатності, чутливості, самореалізованості. Тобто цей фактор відображає вплив сприятливих соціально-психологічних умов, у яких перебуває вчитель під час професійної діяльності, та формування гуманістичного погляду на природу людини. Останнє, відповідно, передбачає ефективність та успішність у системі професійних відносин, результативне розв'язання конфліктів або й узагалі упередження конфліктних ситуацій.

Четвертий фактор – «Прагнення педагога до соціальної сепарації та індивідуалізму як чинник активного самоствердження в професійних стосунках» (7,8 % сумарної дисперсії, факторна вага – 2,335) – утворений змінними «Індивідуалістичний стиль сприйняття індивідом групи» (0,839), «Відчуття справедливості розподілу ресурсів» (0,616), «Ескапізм» (0,616) та «Колективістичний стиль сприйняття індивідом групи» (-0,775). Зміст цього фактору відображає здатність учителів досліджуваної вибірки діяти автономно, самореалізовуватися в професійній діяльності і спілкуванні завдяки проявам індивідуалістичних тенденцій у сприйнятті групи, незалежності від оточення, дотриманню власної лінії поведінки, що може не узгоджуватися з конформізмом групи. Брак прагнення сприймати активність професійної спільноти під кутом зору колективістичних поглядів дає педагогам

змогу висловлювати незадоволеність розподілом ресурсів професійної діяльності. Складники цього фактору є потенційними можливостями конфліктологічної компетентності вчителя, що дають йому змогу помічати суперечності та висловлювати щодо них власну думку.

П'ятий фактор – «Довіра як дискретний елемент професійної діяльності вчителя» (7,4 % сумарної дисперсії, факторна вага – 2,226) – утворюють змінні «Довіра до інших» (0,840), «Довіра до себе» (0,789) та «Довіра до навколишнього середовища» (0,775). Цей фактор відображає тенденцію до певної дискретності почуття довіри серед досліджуваних учителів, оскільки до нього увійшли лише змінні, виявлені на основі однієї методики. Тобто почуття довіри педагогів не мають зв'язку ні із соціально-психологічними характеристиками їхньої трудової діяльності, ні з іншими психологічними характеристиками. Це можна вважати проблемним моментом з огляду на результати діагностики, оскільки сприятливий соціально-психологічний клімат професійного середовища, по суті, має активізувати спроможність працівників до довіри як відображення психологічної єдності, «покладання» на справедливість, групові норми і колег у вирішенні професійних та особистих питань. Натомість виходить, що закономірності переживання довіри не відповідають жодній із виявлених за підсумками дослідження тенденцій.

Шостий фактор – «Вагомість колективістського стилю управління колективом для педагогів при недопущенні директивності» (5,7 % сумарної дисперсії, факторна вага – 1,701) – утворюють змінні «Директивний стиль управління колективом» (-0,920), «Колективістський стиль управління колективом» (0,891). Зміст цього фактору описує чітко виражену тенденцію неможливості одночасної реалізації директивного та колективістського стилів управління в освітньому середовищі за вираженої вагомості колективізму для педагогів. Однак цей фактор, як і попередній, описує змінні, що належать до однієї методики, не поєднуючись з іншими показниками, а виявлена закономірність є очевидною.

Сьомий фактор – «Розвинута рефлексія як чинник успішної адаптивності педагога в освітньому середовищі» (5,3 % сумарної дисперсії, факторна вага – 1,614) – утворений змінними «Рефлексія» (0,868) та «Інтегральний індекс адаптації» (0,557). Цей фактор відображає чітко визначену закономірність: властиві педагогам рефлексивні здібності є чинником їхньої успішної адаптації до мінливих умов професійної діяльності. На основі процесу повернення суб'єктом собі себе самого – у свідомості, самосвідомості, а також відбитого у свідомості іншого суб'єкта – людина виробляє нові механізми адаптації до мінливих умов праці, вимог до професії з боку суспільства та влади.

Восьмий та дев'ятий фактори – «Поблажливий стиль управління як нетипове явище в освітньому просторі» (4,6 % сумарної дисперсії, факторна вага – 1,394) і «Прагматичний стиль сприйняття індивідом групи» (4,0 % сумарної дисперсії, факторна вага – 1,211) – утворені змінними «Поблажливий стиль управління» (0,835) і «Прагматичний стиль сприйняття індивідом групи» (0,883). Ці фактори відображають тенденцію, згідно з якою і поблажливий стиль управління, і прагматичний тип сприймання групи виступають дискретними показниками серед учителів досліджуваної вибірки, оскільки не пов'язуються з іншими змінними, отриманими за результатами діагностики. Такий стиль керівництва, тип сприйняття інших у малій групі майже не виражений серед досліджуваних і суттєво не впливає на конфліктологічну готовність учителів.

Десятий фактор – «Орієнтація на синергію за відсутності матеріального стимулювання професійної діяльності» (3,6 % сумарної дисперсії, факторна вага – 1,086) – утворюють змінні «Задоволеність оплатою педагогічної праці» (-0,863) та «Синергія» (0,645). Цей фактор ставить акцент на прагненні педагогів до синергійності, сприйняття життя, себе та оточення як єдності, прагненні поєднати протилежності, що має обернену кореляцію із прагненням отримати матеріальну вигоду за професійну діяльність. Це, знову ж таки, підтверджує вагомий вплив на вчителів соціальних настановлень щодо аскетичності вчительської праці, тенденції до захисних механізмів, а незадоволеність матеріальним становищем компенсується завдяки широкому спектру чинників професійної діяльності педагогів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі результатів емпіричного дослідження обґрунтовано розуміння конфлікту як актуалізованого зіткнення суперечностей, за якого сторони з різними цінностями, настановленнями, мотивами не можуть існувати в незмінному вигляді, несуть загрозу психічній цілісності одна одної та взаємодетермінують, взаємовпливають одна на одну. «Ставленневий» складник конфліктологічної компетентності, що зумовлює готовність та здатність педагога реалізувати знання і навички у сфері конфліктології, представлено низкою компонентів: рефлексивність, здатність налагоджувати довірливу взаємодію, орієнтація в часі, незалежність цінностей та поведінки суб'єкта, адаптація, домінування, ескапізм, цінності самоактуалізації та гнучкість поведінки, сензитивність щодо себе та спонтанність, самоповага, самоприйняття (ставлення до себе), ставлення до інших людей, міжособистісна чутливість. «Суб'єктивне ставлення» у структурі конфліктологічної компетентності педагога представлено як латентний психічний потенціал реакцій, переживань та дій людини, що актуалізується в процесі конструювання нею поточної комунікативної ситуації, у зв'язку з оцінними уявленнями індивіда про навколишнє середовище та самого себе. Розвиток конфліктологічної компетентності вчителя пропонується вивчати в контексті соціально-психологічних умов (процесів), що мають місце в педагогічному колективі (малій групі): сприйняття індивідом групи, психологічний мікроклімат, згуртованість та ставлення до власної ролі в малій групі (педагогічному колективі), суб'єктивне сприйняття стилю керівництва, типу особистості керівника, вагомості роботи в закладі освіти як єдиного джерела задоволення матеріальних потреб.

Результати емпіричного дослідження свідчать про те, що педагогічні працівники, оцінюють соціально-психологічний клімат переважно як сприятливий, зазначають переважання високого рівня групової згуртованості в колективах за колективістського типу сприйняття групи та демократичного стилю керівництва. Для респондентів характерні середній рівень рефлексивності, підвищений рівень самосприйняття (самоповага та самосприйняття), прагнення до домінування за незначного зниження адаптованості та недостатнього рівня довіри до навколишнього світу й інших людей. Результати факторного аналізу дали змогу виявити загальні тенденції зв'язку соціально-психологічних умов праці та ставленнєвого складника конфліктологічної компетентності педагогів – їхню спрямованість на вияв самоактуалізації та схильність до домінування як базові характеристики сучасного педагога, що передбачають спонтанність поведінки (разом із зниженою чутливістю до власних потреб), орієнтацію на теперішнє в часі, контактну вибірковість, сприйняття лідерської позиції керівника за знецінення ваги матеріального заохочення для успішності професійної діяльності. Результатом впливу сприятливого соціально-психологічного клімату на поведінку педагогів є сформована у них гуманістична спрямованість у сприйнятті іншої людини. Їхня рефлексивність є чинником успішності соціально-психологічної адаптації.

У середовищі вчителів виявлено тенденцію до сепарації від соціального оточення, до вираження індивідуалізму як чинник успішності в професійній діяльності, що може блокувати готовність визнавати та розв'язувати суперечності. Тобто сприятливі соціально-психологічні умови праці вчителів та орієнтація на колективізм задають для них рамки гуманістичного сприйняття людини, однак самі педагоги демонструють протилежні тенденції: з одного боку, вони надають вагу колективізму, визнають себе частиною освітнього середовища як такого; з другого – їхня самореалізація в професійній діяльності досягається за умови вияву індивідуалізму та сепарації від групи, що свідчить про важливість самототожності для вчителя.

Разом із тим виклад означеної проблеми не є повним. Зокрема, перспективною подальших досліджень має стати вивчення вираженості ставленнєвого складника конфліктологічної компетентності педагогів, які перебувають в освітніх середовищах із різним соціально-психологічним кліматом, згуртованістю та стилем керівництва; доповнення блоку діагностичних методик інструментарієм для визначення поведінкового аспекту конфліктологічної компетентності педагога.

Дослідження зв'язків між ставленнями педагогів і психологічними процесами в педагогічних колективах, а також можливостей оптимізації цих ставлень має як наукову, так і практичну значущість, оскільки саме ставлення відіграють провідну роль у способі переживання і поведінці вчителя в ситуації професійних конфліктів.

Список використаних джерел

- Бережная, Г. С. (2009). *Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы*. (Автореф. дис. докт. пед. наук). Российский государственный университет им. Иммануила Канта, Калининград.
- Гірник, А. (2011). *Конфліктологічна компетентність як складова професійної компетентності сучасного фахівця*. Препринт. Взято з <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/1436>.
- Горностай, П. (2018). Групова взаємодія як динаміка свідомого і несвідомого групи. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 42 (45), 72–83.
- Горностай, П. (Ред.) (2013). *Процеси ідентифікації особистості в малій групі: досвід теоретичного та емпіричного дослідження*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Дзюба, Т. (2018). Конфліктологічна компетентність особистості в творчому освітньому просторі. *Психологія розвитку творчої особистості в освітньому просторі*. (с. 70–97). Полтава.
- Козич, І. В. (2008). Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ. Взято з <https://cutt.ly/oxVEDyK>.
- Котлова, Л. О. (2017). Конфліктологічна компетентність у професійному становленні особистості. В *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* (с. 116–117). Матеріали ІХ міжнар. наук.-прак. конференції. Хмельницький: ХНУ.
- Муліка, К. (2020). Психологічний зміст «ставлення» у складі конфліктологічної компетентності педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 4, 108–116.
- Мухіна, Л. М. (2019). *Психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх вчителів*. (Дис. канд. психол. наук). Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Миколаїв.
- Мясищев, В. Н. (1974). *Психология отношений*. Ленинград: Ленинградский государственный университет.
- Про основні компетенції для навчання протягом усього життя. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС). Документ 994_975*. (2006). Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text.
- Равен, Дж. (2002). *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва: Когито-Центр.
- Сіверс, З., (Ред.), Духневич, В., & Осадько, О. (2017). *Прикладні аспекти становлення політико-правової свідомості молоді*. Кропивницький: Імекс-ЛТД.
- Сорока, І. А. (2015). *Психологічна профілактика конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу*. (Дис. канд. психол. наук). Університет економіки і права «Крок», Київ.
- Філь, С. С. (2011). Визначення, зміст та структура конфліктологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічних професій. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, 123, 20–24.
- Хасан, Б. И. (1996). *Продуктивный конфликт как механизм развития личности*. (Дис. в виде науч. докл. докт. психол. наук). Красноярский государственный университет, Красноярск.
- Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7).
- Khasan, B., & Yustus, T. (2018). Mass and Individual: Organized Conflict Against Spontaneity. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 11 (2), 233–242.

References

- Berezhnaya, G. S. (2009). *Formirovaniye konfliktologicheskoy kompetentnosti pedagogov obshcheobrasovatel'noy shkoly* [Formation of conflictological competence of teachers of secondary schools]. (Master's thesis). Rosiyskiy gosudarstvennyy universitet imeni Immanuila Kanta, Kaliningrad. (in Russian)
- Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7). (in English)
- Fil, S. S. (2011). Vyznachennia, zmist ta struktura konfliktolohichnoi kompetentnosti studentiv – maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Definition, content and structure of conflictological competence of students - future specialists of socio-economic professions]. *Naukovi zvyapysky NAUKMA. Pedagogichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota*, 123, 20–24. (in Ukrainian)
- Hirnyk, A. (2011). *Konfliktolohichna kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti suchasnoho fakhivtsia* [Conflictological competence as a component of professional competence of a modern specialist]. Preprint. Retrieved from <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/1436>. (in Ukrainian)
- Hornostai, P. (2018). Hrupova vzaiemodiia yak dynamika svidomoho ta nesvidomoho hrup [Group interaction as the dynamics of conscious and unconscious group] *Scientific Studies in Social and Political Psychology*, 42 (45), 72–83. (in Ukrainian)
- Hornostai, P. (Ed.) (2013). *Protsesy identyfikatsii osobystosti v malii hrupi: dosvid teoretychnoho ta empyrychnoho doslidzhennia* [Individual identification processes in a small group: the experience of theoretical and empirical research]. Kirovohrad: Imeks-LTD. (in Ukrainian)
- Дзюба, Т. (2018). Konfliktolohichna kompetentnist osobystosti v tvorchomu osvitiomomu prostori [Conflictological competence of the individual in the creative educational space]. *Psykholohiia rozvytku tvorchoi osobystosti v osvitiomomu prostori* (pp. 70–97). Poltava. (in Ukrainian)
- Khasan B., & Yustus T. (2018). Mass and Individual: Organized Conflict Against Spontaneity. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 11 (2), 233–242. (in English)
- Khasan, B. (1996). *Produktivnyy konflikt kak mekhanizm razvitiya lichnosti* [Productive conflict as a mechanism of personality development]. (Master's thesis). Krasnoyarskiy gosudarstvennyy universitet, Krasnoyarsk. (in Russian)
- Kotlova, L. (2017). Konfliktolohichna kompetentnist u profesiinomomu stanovlenni osobystosti [Conflictological competence in the professional development of personality]. *Materials IX International scientific-practical conference «Professional development of personality: problems and prospects»* (pp. 116–117). Khmelnytskyi. (in Ukrainian)
- Kozich, I. (2008). *Formyvannia konfliktolohichnoi kompetentnosti sotsialnoho pedahoha v umovakh mahistratury* [Formation of conflictological competence of a social pedagogue in the conditions of master's degree]. (Master's thesis). Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. M. P. Drahomanova, Kyiv. Retrieved from <https://cutt.ly/oxBEdyK>. (in Ukrainian)
- Mulika, K. (2020). Psykholohichni vmist «stavlennia» u skladi konfliktolohichnoi kompetentnosti pedahoha [Psychological content of «attitude» in the conflict competence of the teacher]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*, 4, 108–116. (in Ukrainian)
- Mukhina, L. M. (2019). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku konfliktolohichnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv [Psychological features of the development of conflict competence of future teachers]. (Master's thesis). Mykolaivskiy natsionalnyi universytet. (in Ukrainian)
- Myasishchev, V. M. (1974). *Psikhologiya otnosheniy* [Psychology of relations]. Leningrad: Leningradskiy gosudarstvennyy universitet. (in Russian)
- Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia testuvanniu protiahom usioho zhyttia. Rekomendatsiia 2006/962 / YES Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (YES)* [About basic competencies for lifelong learning. Recommendation 2006/962 / EU of the European Parliament and of the Council (EU)]. 994_975. (2006). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text (in Ukrainian)
- Raven, J. (2002). *Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyyavleniye, rasvitiye i realizatsiya* [Competence in modern society: identification, development and implementation]. Moscow: Kogito-Tsentr. (in Russian)

Sivers, Z. (Ed.), Dukhnevych, V., & Osadko O. (2017). *Prykladni aspekty stanovlennia polityko-pravovoi svidomosti molodi* [Applied aspects of the formation of political and legal consciousness of young people]. Kirovohrad: Imeks-LTD. (in Ukrainian)

Soroka, I. (2015). *Psykhologichna profilaktyka konfliktiv u pedahohichnomu kolektyvi vyshchoho navchalnoho zakladu* [Psychological prevention of conflicts in the teaching staff of higher education]. (Master's thesis). Universytet ekonomiky ta prava «Krok», Kyiv. (in Ukrainian)