

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ЛІНГВІСТИКИ ТА СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ДОПУСТИТИ ДО ЗАХИСТУ

Завідувач випускової кафедри

Л. Доценко

« ____ » _____ 2020 р.

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
(ПОЯСНОВАЛЬНА ЗАПИСКА)**

ВИПУСКНИКА ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ «МАГІСТР»

Галузь знань: 01 «Освіта / Педагогіка»

Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки»

Освітньо-професійна програма : «Інноваційні педагогічні технології в закладах
вищої технічної освіти»

**Тема: «Розвиток конфліктологічної компетентності у педагогів в системі
неперервної освіти»**

Виконавець: студентка групи ПП-627 Максимець Лариса Геннадіївна

Керівник: доктор педагогічних наук, професор Лузік Ельвіра Василівна

Нормоконтролер: _____

Бородінова Л.Ю.

(підпис)

Київ 2020

НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет лінгвістики та соціальних комунікацій

Кафедра педагогіки та психології професійної освіти

Галузь знань 01 «Освіта / Педагогіка»

Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»

ОПП «Інноваційні педагогічні технології у закладах вищої технічної освіти»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

_____ Л.Доценко

« » _____ 2020 р.

ЗАВДАННЯ

на виконання кваліфікаційної роботи

МАКСИМЕЦЬ ЛАРИСИ ГЕННАДІЇВНИ

1. Тема кваліфікаційної роботи «**Розвиток конфліктологічної компетентності у педагогів в системі неперервної освіти**» затверджена наказом ректора від «15» жовтня 2020 р. № 2005/ст.

2. Термін виконання роботи: з 05 жовтня 2020 до 15 грудня 2020 р.

3. Вихідні дані до роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до першого другого та третього розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків загальним обсягом 100 сторінок, з них обсяг основного тексту 82 сторінки, список джерел нараховує 70 позицій.

4. Зміст пояснювальної записки: Вступ; Розділ 1. *Аналіз проблеми розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти*; Висновки до першого розділу; Розділ 2. *Психолого-педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти*; Висновки до другого розділу; Розділ 3. *Експериментальна перевірка ефективності психолого-педагогічних умов формування та розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів*; Висновки до третього розділу; Висновки; Список використаних джерел; Додатки.

5. Перелік обов'язкового графічного (ілюстративного матеріалу): таблиці, рисунки.

Календарний план-графік

№ з/пор.	Завдання	Термін виконання	Відмітка про виконання
1.	Опрацювання, аналіз, реферування літератури з теми дослідження. Визначення об'єкта, предмета, мети, завдань дослідження.	09.10.2020	
2.	Формування змісту кваліфікаційної роботи. Добір методів дослідження. Написання вступу до дипломної роботи.	16.10.2020	
3.	Написання 1, 2 розділів кваліфікаційної роботи. Ознайомлення керівника з їхнім змістом.	12.11.2020	
4.	Робота з опису організації педагогічного експерименту, аналізу отриманих результатів (3 розділ дипломної роботи).	20.11.2020	
5.	Обґрунтування на основі отриманих результатів рекомендацій. Оформлення роботи відповідно до вимог. Подання керівникові для читання.	30.11.2020	
6.	Попередній захист кваліфікаційної роботи	08.12.2020	
7.	Робота з виправлення недоліків у змісті та оформленні результатів проведеного дослідження.	14.12.2020	
8.	Подання остаточного варіанту кваліфікаційної роботи на кафедру.	15.12.2020	
9.	Захист роботи.	21.12.2020	

Дата видачі завдання: «05» жовтня 2020 р.

Керівник кваліфікаційної роботи _____ Лузік Ельвіра Василівна

(підпис керівника) (П.І.Б.)

Завдання прийняв до виконання _____ Максимець Лариса

Геннадіївна

(підпис випускника) (П.І.Б.)

РЕФЕРАТ

Пояснювальна записка до дипломної роботи «Розвиток конфліктологічної компетентностей педагогів у системі неперервної освіти»: 100 сторінок, 70 використаних джерел та літератури, 7 додатків.

Об'єкт дослідження: процес професійної підготовки педагогів у системі неперервної освіти.

Предмет дослідження: психолого-педагогічні умови розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти.

Мета дослідження на основі наукового аналізу освітнього процесу у ЗВО визначити теоретично обґрунтувати та практично реалізувати психолого-педагогічні умови, які сприятимуть розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти.

У дипломній роботі розкрито теоретичні засади розвитку конфліктологічної компетентностей педагогів у системі неперервної освіти, зокрема: технології розвитку конфліктологічної компетентності, показники, педагогічні умови та модель розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Описано експериментальне дослідження розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти.

Наукова новизна й теоретичне значення отриманих результатів полягає в тому, що визначено й експериментально перевірено педагогічні умови розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти.

Практична значущість результатів дослідження полягає в тому, що вони можуть бути використані для визначення конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти. Також результати дослідження можуть бути використані у подальших дослідженнях проблематики конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: КОМПЕТЕНТНІСТЬ, КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА, МОДЕЛЬ.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1.АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	11
1.1. Зміст проблеми розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів в системі неперервної освіти як психолого-педагогічна проблема	11
1.2. Особливості професійної діяльності викладача	20
1.3. Технології розвитку конфліктологічної компетентності	29
Висновки до першого розділу	33
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	35
2.1. Методика проведення дослідження	35
2.2. Психолого-педагогічні умови формування та розвитку конфліктологічної компетентності	42
2.3. Модель розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти	45
Висновки до другого розділу	54
РОЗДІЛ 3.ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПЕДАГОГІВ	56
3.1. Аналіз ефективності впровадженої моделі розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти.....	56
3.2. Рекомендації щодо психолого-педагогічних умов формування конфліктологічної компетентності в педагогів.....	72
Висновки до третього розділу.....	78
ВИСНОВКИ.....	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	83
ДОДАТКИ.....	91

ВСТУП

Актуальність дослідження. Стратегія європейського вибору України, динамічні зміни в суспільстві та модернізація системи освіти в 21 столітті обумовлюють прискорення системних реформ у галузі вищої освіти, що ставлять викладачів неперервної освіти перед необхідністю оволодіння системно-інтегративними, професійними і загальнокультурними компетенціями. Однією з важливо означених компетенцій, що сприятиме ефективності освітнього процесу у ЗВО, є здатність педагога конструктивно взаємодіяти в конфліктній ситуації навчального процесу стаючи, таким чином, особливо значущою в умовах конфліктогенного освітнього простору.

Виходячи з особливостей освітнього процесу у ЗВО, що обумовлено насиченням в ньому особистісного і професійного спілкування різних груп (студенти та їх батьки, педагоги, адміністрація), відмінностями у віці, досвіді, поглядах, цінностях учасників освітніх відносин робить в освітньо-інформаційному середовищі, спілкування надзвичайно напруженим, відповідно, потрібно своєчасне попередження його деструктивних форм та компетентне вирішення виникаючих протиріч. Потреба в оволодінні навичками конструктивного врегулювання конфліктів актуальна для викладачів неперервної освіти ще й тому, що вони повинні навчити своїх студентів — майбутніх спеціалістів вирішувати конфлікти інших, які часто стають учасниками, свідками і навіть «заручниками» конфліктних відносин. Адже студенти, в порівнянні з викладачами, мають менше ресурсів для оптимального виходу з кризової або конфліктної ситуації, тому ініціатива у врегулюванні конфлікту і відповідальність за його перекидання в конструктивне русло повинні належати, перш за все, педагогу.

На жаль, ми можемо констатувати, що існуючий набір методів ефективного розв'язання конфліктних ситуацій у сучасних викладачів вкрай обмежений і часто передбачає авторитарне втручання, що призводить до нестійких, короткострокових результатів, не знімаючи виниклого протиріччя. Професійна деформація, емоційне вигорання, особистісні властивості викладача неперервної освіти теж можуть стати

бар'єрами для конструктивного спілкування в конфлікті. Нормативно-правове регулювання також не завжди приносить бажаний результат. Все це може сприяти ескалації напруженості, розростання зони конфлікту, який виходить за рамки установи, що знижує можливість його оптимального врегулювання [13].

Виходячи з практичного досвіду роботи фахівців, можна констатувати, що в повсякденному житті педагоги досить часто стикаються з конфліктними ситуаціями і не багато хто може їх передбачити, а також не всі обирають відповідну тактику для врегулювання конфліктної ситуації. Це підтверджують дані опитувань [10; 23; 27]. Опитування показують, що педагоги стикаються з конфліктними ситуаціями 1–2 рази на тиждень, а деякі — від 3 до 5 разів.

Таким чином, в освітніх організаціях в даний час важливу роль відіграє конфліктологічна компетенція, її розвиток і виявлення проблеми, що в свою чергу, призводить до необхідності дослідження питань розвитку конфліктологічної компетенції педагогів неперервної освіти.

Проблема конфліктологічної компетентності є основою численних досліджень (І. В. Козич, А. О. Лукашенко, Н. В. Самсонова, Л. М. Цой, С. С. Філь та ін.) [25; 33; 61; 64; 65]. Проте у сучасній педагогічній та психологічній науці не існує єдиного підходу до визначення структурних компонентів конфліктологічної компетентності педагога. Сама ж конфліктологічна компетентність розглядається як багатогранний феномен: як структурний компонент комунікативної компетентності (А. В. Дорохова, Л. А. Петровська, Б. І. Хасан) [17; 47; 62], як сукупність якостей особистості, що забезпечують успішне виконання професійних функцій (Г. Ю. Вошколуп, І. Я. Жорова, Н. В. Кузьміна) [13; 20; 29], як складова соціально-психологічної компетентності особистості (А. Я. Анцупов) [2], як складова професійної компетентності (Е. Н. Богданов, І. В. Ващенко, О. І. Денисов, В. Г. Зазикін, І. В. Козич) [6; 9; 15; 25], як умова успішної адаптації на майбутньому робочому місці та як спеціальна компетентність (Л. М. Цой) [65].

Отже, дослідження конфліктологічної компетенції викликає високий інтерес багатьох вчених та дослідників, в рамках різних наукових дисциплін. Вчені

розглядають конфліктологічну компетенцію в зв'язку з професійною діяльністю людини в тій чи іншій сфері.

Головним завданням вивчення даного аспекту є забезпечення підстав для здійснення ефективної діяльності. Очевидно, що це також відноситься і до педагогів неперервної освіти, яким для реалізації професійних завдань недостатньо одних тільки знань в предметній області. Важливими тут є навички взаємодії педагогів один з одним, учнями та їх батьками, адміністрацією закладу, а також здатності у конфліктній ситуації здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм конфлікту.

Актуальність дослідження уможливорює сформулювати проблематику дослідження, яка полягає у необхідності визначення теоретичних засад розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти, визначення сутнісних характеристик окресленого феномена, встановлення його місця у загальній структурі професійної діяльності, дослідження педагогічних умов розвитку в педагогів неперервної освіти конфліктологічної компетентності.

У зв'язку з цим, нами була обрана тема дослідження «Розвиток конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти».

Об'єкт дослідження: процес професійної підготовки педагогів у системі неперервної освіти.

Предмет дослідження: психолого-педагогічні умови розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти.

Мета дослідження на основі наукового аналізу освітнього процесу у ЗВО визначити теоретично обґрунтувати та практично реалізувати психолого-педагогічні умови, які сприятимуть розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти.

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз наукових джерел та виокремити напрями розв'язання проблеми розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти;

2. Визначити особливості професійної діяльності майбутніх викладачів у ЗВО;

3. Виокремити інформаційно педагогічні технології розвитку конфліктологічної компетентності.

4. Обґрунтувати психолого-педагогічні умови формування та розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів неперервної освіти;

5. Розробити та впровадити модель розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів неперервної освіти;

6. Надати рекомендації щодо психолого-педагогічних умов формування конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти.

Гіпотеза дослідження. Розвиток конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти буде ефективним, якщо забезпечити реалізацію сукупності таких психолого-педагогічних умов:

- сформуувати методологічну основу конфліктологічної культури;
- сформуувати практичні навички реагування у конфлікті;
- розвивати здатність до саморозвитку та самоаналізу конфліктологічної компетентності.

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань, в процесі роботи використовувався **комплекс методів наукового дослідження**:

– **теоретичні методи**: аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури, наукових праць з метою дослідження проблеми; аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, що допомогли сформуувати власний погляд на проблему дослідження.

– **емпіричні методи**: педагогічний експеримент, в ході якого використано цілеспрямоване спостереження, бесіди та анкетування з педагогами, які працюють у системі неперервної освіти з метою вивчення стану проблеми у сучасній практиці професійної діяльності педагогів.

– **методи статистики**: аналіз та обробка результатів дослідження.

Наукова новизна й теоретичне значення отриманих результатів полягає в тому, що визначено й експериментально перевірено педагогічні умови розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти.

Практична значущість результатів дослідження полягає в тому, що вони можуть бути використані для визначення конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти. Також результати дослідження можуть бути використані у подальших дослідженнях проблематики конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до першого другого та третього розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків загальним обсягом 104 сторінок, з них обсяг основного тексту 82 сторінки, список джерел нараховує 70 позицій.

РОЗДІЛ 1

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Зміст проблеми розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів в системі неперервної освіти як психолого-педагогічна проблема

Педагогічна діяльність в системі неперервної освіти характеризується взаємодією великої кількості людей, які відносяться до різних вікових категорій і володіють різними уявленнями, поглядами, життєвим досвідом, що неминуче породжує конфліктні ситуації, для вирішення яких педагогу необхідно володіти конфліктологічною компетентністю.

Конфліктологічна компетентність полягає в регулюванні процесів професійної взаємодії (спілкування, взаємна діяльність, взаємини), в перетворенні конфліктогенних параметрів професійного середовища. Конфліктологічна компетентність тісно пов'язана з інформаційними, комунікативними, психологічними, акмеологічними та спеціальними видами професійної культури. Її конструктивна функція полягає в гармонізації взаємовідносин суб'єктів професійної діяльності, узгодженні їх взаємних дій, забезпеченні ефективної професійної діяльності, перетворенні конфліктогенного педагогічного середовища з метою попередження подальших конфліктів [24, с. 271].

Умовами, які забезпечують суб'єктні відносини в процесі професійної діяльності педагога є:

- підтримання сприятливого емоційно-психологічного клімату в педагогічному колективі;
- реалізація співпраці в освітньому процесі;
- ставлення до професійної діяльності як до джерела свого професійно-особистісного зростання [28, с. 44].

Як вказує Л. Афанасьєва, більшість сучасних дослідників вважають, що причини напруженості педагогічної діяльності обумовлені об'єктивними і суб'єктивними факторами. Під об'єктивними факторами розуміються зовнішні умови ситуації, тобто складні, напружені умови діяльності (завантаженість робочого дня, зіткнення з новими важкими ситуаціями, підвищені інтелектуальні навантаження тощо). До суб'єктивних факторів відносяться особливості особистості, які провокують надмірну чутливість людини до певних труднощів професійної діяльності, в тому числі особистісні (мотиваційні, емоційні, соціальні та інші) характеристики [3, с. 42].

Н. В. Кузьміна визначає поняття педагогічних труднощів як «суб'єктивний стан напруженості, важкості, незадоволеності, який викликається зовнішніми факторами діяльності та залежить від характеру самих чинників, освітньої моральної і фізичної підготовленості людини до діяльності і від ставлення до неї»[29, с.10].

Л. Карамушка, автор комплексного дослідження з проблем професійних труднощів педагогів, визначає таке поняття як вираз протиріччя між необхідністю виконання певної діяльності та недостатністю знань і умінь, що забезпечують успішність цього виконання [23, с.57].

Отже, труднощі характеризуються:

- умовами діяльності;
- протиріччям між необхідністю в діяльності і рівнем готовності педагога до діяльності;
- протиріччям між педагогічною ситуацією і процесом її пізнання;
- фіксацією суб'єктом неможливості отримати результат в діяльності [23, с. 58].

Як пише І. В. Козич: «під час аналізу напруженості педагогічної діяльності необхідно пам'ятати про діалектику «зовнішніх» і «внутрішніх» чинників, про єдність об'єктивних і суб'єктивних причин. Вплив напруженої ситуації на діяльність людини залежить не тільки від характеру завдання, зовнішньої обстановки, але і від

її індивідуальних особливостей, мотивів поведінки, досвіду, знань, навичок, основних властивостей нервової системи» [25, с.29].

Слід зауважити, що оволодіння знаннями в області конфліктологічної культури тісно пов'язане з розвитком особистісно-професійних якостей, які дозволяють застосовувати з необхідною ефективністю дані знання і вміння для управління конфліктом. Очевидно, що даний факт передбачає розвиток психологічної готовності людини до повноцінної і позитивної взаємодії зі світом природи, світом людей, світом культури, з власним внутрішнім світом. Тобто, як пише О. Климентьева, людина в процесі накопичення життєвого досвіду постійно підвищує рівень індивідуальної психологічної культури, яка виступає базисом для становлення і розвитку конфліктологічної компетентності особистості [24, с.272].

Типологія конфліктів в освітніх організаціях різноманітна і представлена наступними видами конфліктів: між учнями; учні, студенти– педагог; учні– адміністрація; між педагогами; педагог – батьки; педагог – адміністрація; між батьками; батьки – адміністрація.

В якості основних причин конфліктів в освітніх організаціях прийнято виділяти:

- боротьбу за лідерство (між учнями, педагогами, батьками);
- дискримінацію учнів, батьків педагогами, педагогів адміністрацією;
- успішність-неуспішність учнів/дорослих в навчальному закладі;
- матеріальні можливості учнів / педагогів;
- оцінка успішності учнів;
- педагогічний стаж, досвід, місце педагога в педагогічному колективі, значимість предметів, що викладаються;
- жорстка регламентація освітнього життя, форми контролю;
- структурно-функціональні проблеми освітнього закладу;
- неадекватний стиль управління;
- порушення моральних норм тощо [24, с. 273].

До напружених ситуацій педагогічної діяльності дослідники (Н. О. Кравець [28], В. Л. Андрєєнкова [53]) відносять:

- ситуації взаємодії педагога з учнями під час навчального процесу (порушення дисципліни і правил поведінки, непередбачені конфліктні ситуації, непослух, ігнорування вимог, «дурні» питання тощо.);

- ситуації, які виникають у взаєминах з колегами та адміністрацією освітнього закладу (різкі розбіжності в думках, перевантаженість дорученнями, конфлікти під час розподілу навантаження, надмірний контроль за навчально-виховною роботою, непродуманість нововведень тощо);

- ситуації взаємодії педагога з батьками учнів (розбіжності в оцінці учня вчителем і батьками, неувага з боку батьків до процесу виховання дітей тощо).
несприятливі впливинапружених факторів, які викликають у педагога стрес подвійного роду: інформаційний стрес (пов'язаний з інформаційними перевантаженнями, необхідністю швидкого прийняття рішення при високому ступені відповідальності за наслідки) та емоційний стрес (виникнення емоційних зрушень, зміни в характері діяльності, порушення поведінки) [55, с.24].

Внутрішньоособистісні конфліктні ситуації і конфлікти притаманні всім компонентам навчальної діяльності: потребові стани (мотиваційні конфлікти – «не буду виконувати, тому що мені це не знадобиться, не цікаво»), орієнтовні і виконавські дії (когнітивні конфлікти – «не знаю, як робити», «не розумію, що робити»), оціночні дії (конфлікти досягнень – «не знаю, чому низький бал, я все відповів», «я знаю цей предмет краще, ніж мене оцінили») [66, с. 146].

Здійснюючи підготовку педагогів, важливо усвідомлювати, що поведінка педагога в конфліктних ситуаціях залежить також від його особистісних особливостей. Цей висновок підтверджується, зокрема, результатами досліджень С. С. Філь [61] та інших фахівців. Зокрема, як пише О. М. Сергєєнко, необхідна цілеспрямована робота по формуванню у майбутніх вчителів доброзичливості, довіри, безумовного прийняття інших як основи для профілактики і конструктивного вирішення педагогічних конфліктів [56, с.137].

Відповідно, конфліктологічній підготовці педагога властиво засвоєння і використання особливих, професійно-орієнтованих конфліктологічних знань, необхідних для сприйняття професійних конфліктів і подальшої реалізації

професійних функцій в умовах професійного конфлікту. При цьому, професійна конфліктологічна підготовка викладача характеризується не тільки володінням навичками профілактики і вирішення конфліктів в освітньому середовищі, але і формуванням конфліктологічної компетенції в учнів.

Конфліктологічна підготовка, в кінцевому рахунку, як зауважує Л. О. Ярослав, впливає:

- на конструктивні функції конфлікту, сигналізує про вогнища соціальної напруженості, розширює можливості отримання інформації про стан організації (діагностується спеціально-професійна культура; збагачується інформаційна культура);

- сприяє глибшому пізнанню учасниками конфлікту один одного і проблеми конфлікту (конкретизуються об'єкти спеціально-професійної, психологічної, інформаційної та методологічної культури);

- послаблює психічну напруженість (підтримка функцій психологічної культури);

- створює інтелектуально-емоційну напруженість, яка супроводжує зіткнення різних стратегій пошуку вирішення проблем (відбувається активізація методологічної культури);

- запобігає руйнівному протистоянню учасників конфлікту і згуртовує членів трудового колективу (підтримка функцій комунікативної культури) [71, с.15].

В основі конфліктологічної підготовки педагога лежить формування конфліктологічної грамотності і конфліктологічної компетентності. Відповідно, конфліктологічна грамотність – це базовий рівень конфліктологічної підготовки, який виявляється в життєвому інтуїтивному і вербалізованому досвіді, міфологічній свідомості особистості, що дозволяє конструктивно вирішувати проблеми і протиріччя без особливого осмислення механізмів, які лежать в їх основі [71, с.16].

Б. І. Хасан визначає конфліктологічну грамотність як «рівень розвитку обізнаності про діапазони можливих стратегій поведінки в конфлікті та вміння реалізувати ці стратегії в конкретній життєвій ситуації» [62, с. 65]. Він також зазначає, що деякою конфліктологічною грамотністю володіє практично будь-яка

людина, тобто певний рівень конфліктологічної грамотності лежить в основі будь-якого вирішення проблемної ситуації. А значить, будь-якої компетентної поведінки. На думку вченого, високий рівень конфліктологічної грамотності полягає в тому, що «передбачає можливість психотехнічного діяння в досить широкому діапазоні методом зміни умов і самих діючих сторін»[62, с. 69].

Конфліктологічна компетентність – це система наукових знань про конфлікти і уміння управляти ними, цілеспрямовано розвивається в процесі цілеспрямованої підготовки стосовно конкретних ситуацій навчальної і професійної взаємодії суб'єктів спілкування [63, с. 110].

Аналіз досліджень, присвячених проблемі професійно-педагогічної компетентності, дозволив виділити напрямки та підходи до визначення її змісту і структури.

Представники першого напрямку (наприклад, М. М. Кашапов, Л. О. Ярослав [71]) розробляли категорію професійно-педагогічної компетентності в психологічному аспекті як характеристику особистості вчителя.

У другому напрямку Р. Х. Шакуров, І. М. Матійків та інші досліджують професійно-педагогічну компетентність як якість особистості [54].

Прихильники третього напрямку (наприклад, Б. С. Гершунский, О. М. Сергєєнко) – визначали категорію «професійна компетентність» з точки зору досвіду вчителя і його прагнення до безперервної самоосвіти [56].

Дослідники четвертого напрямку, такі як Т. Г. Браже, розглядають професійно-педагогічну компетентність як систему, що включає в себе аспекти філософського, психологічного, культурологічного, соціологічного та особистісного порядку.

З позицій діяльнісного підходу професійно-педагогічну компетентність розглядали Д. М. Гришин, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, О. М. Шиян та інші.

Конфліктологічна компетентність педагогів є компонентом їх професійної компетентності, видом спеціальної компетентності. Це підготовленість і здатність до управління конфліктами в освітньому середовищі. Вона має на увазі не тільки здатність виконувати трудові функції в конфліктогенному середовищі, а й

перетворювати її для успішного вирішення завдань навчання, виховання і розвитку [45, с. 218].

На сьогоднішній день, спектр підходів, який стосується розвитку здатності вирішувати конфлікти, навичок продуктивної поведінки, навчання стратегіям поведінки в конфліктній ситуації досить широкий.

В рамках соціально-психологічного підходу розроблено значну кількість тренінгових програм з навчання навичкам вирішення конфліктів, існує значний масив рекомендацій з профілактики або припинення конфліктів (переважно з управлінської позиції). Сучасні розробки роблять акцент на регулюванні та управлінні конфліктом. І хоча дані роботи виходять з розуміння позитивних функцій конфлікту, їх зміст будується на подоланні негативних переживань і придбанні навичок «перемоги» в конфліктній взаємодії. Продуктивний підхід пов'язаний з практикою ведення переговорів, а в контексті навчання – з тренінгами і курсами з навчання технологіям переговорів, посередництва [82, с.3].

Слід погодитися з думкою, висловленою Л. Мухіною, що «до теперішнього часу відсутній єдиний дослідницький підхід до визначення структурних компонентів конфліктологічної компетентності. При цьому не виявлено механізми співвідношення цих компонентів і функцій конфліктологічної компетентності. Потребує також подальшого вивчення і проблема виділення соціально-психологічних якостей особистості, які складають основу даної компетентності»[41, с.143].

У зв'язку з цим, виникає необхідність розробки цілісної характеристики конфліктологічної компетентності педагогів освітніх установ на основі інтеграції різних підходів вчених до вирішення даного питання.

Нам імпонує положення І. М. Щербакової про те, що здійснення конфліктологічної підготовки спеціаліста необхідно здійснювати на трьох рівнях: репродуктивному – найбільш низькому рівні, відповідному конфліктологічній грамотності, продуктивному – відповідному конфліктологічній компетентності, творчому – відповідному конфліктологічній культурі [69, с. 381].

Термін «компетентний» також означає, «знаючий, той хто розуміється на певній галузі»[50, с. 742]. Тому в когнітивний компонент конфліктологічної компетентності можна включити сприйняття конфлікту, а також психолого-педагогічні знання про нього і стратегії його вирішення.

Є. Н. Богданов досліджував суб'єктивні чинники основних конфліктологічних процесів: сприйняття, визначення важкої ситуації як конфліктної і суб'єктивні регулятори конфліктної взаємодії опонентів [6, с. 166].

Даним автором також було встановлено, що в процесах сприйняття і визначення важкої соціальної ситуації як конфліктної, провідне місце займають механізми категоризації та інтерпретації. Ці механізми як способи систематизації індивідом навколишнього середовища відповідно до потреби у зменшенні її суб'єктивної складності стають основою подальших дій, їх регулятором. Від того, як оцінюється, яким сенсом наділяється і як пояснюється об'єкт конфліктної ситуації, залежить далі конфліктна поведінка опонента: «... якщо людина визначає ситуацію як конфліктну, вона стає конфліктом, бо в своїх подальших діях в даній ситуації вона ґрунтується на тому визначенні, на тому значенні, яке вона надала ситуації, відповідно розвиваючи конфліктну взаємодію, оцінюючи дії партнера, обираючи стратегії поведінки»[6, с. 171].

Очевидно, що наділення конфліктною характеристикою ту чи іншу важку ситуацію соціальної взаємодії визначається наявністю всвідомості індивіда уявлень про конфлікт, на основі яких він, порівнюючи сприйняті параметри ситуації (учасники, об'єкт) з наявними у нього знаннями, категоризує їх до відповідних типів конфліктів. Які знання про конфлікт – такий підсумок визначення ситуації як конфліктної. У соціальній психології таку відповідність пов'язують з помилками в усвідомленні конфліктної ситуації, які позначаються як «неадекватно зрозумілий конфлікт», «незрозумілий конфлікт», «хибно зрозумілий конфлікт» [40, с. 132]. Перераховані помилки в усвідомленні конфліктної ситуації розрізняються за ступенем точності і адекватності усвідомленої ситуації науковим конфліктологічним знанням.

Отже, показниками сформованості когнітивного компонента конфліктологічної компетентності є два критерії:

- адекватно зрозумілий конфлікт;
- відсутність помилок у визначенні важкої ситуації професійної взаємодії як конфліктної на основі системи знань про конфлікт.

Однак знання дієві, якщо вони не залишаються лише зовнішньою інформацією, а й співвідносяться з особистим досвідом, вбудовуються в нього. За цієї умови вони можуть надати мотивуючий вплив, стати компонентом соціальної установки, готовністю діяти певним чином повідношенню до себе, інших, до ситуації [40, с. 133].

Традиційно поведінка описується як сукупність дій, обумовлених сформованими навичками, звичками і конкретною ситуацією, і вчинками, які потребують боротьби мотивів, прийняття рішення, зміст яких перевершує зміст ситуації [43, с.100].

Згідно з аналізом, проведеним А. Б. Немковою, поведінковий компонент конфліктологічної компетентності поділяється на наступні складові: вміння вирішувати конфліктні ситуації в педагогічному процесі, стратегію поведінки в конфлікті, а також психологічний захист учасника конфлікту [43, с. 110].

Типи поведінки педагогів у різних конфліктних ситуаціях стали предметом вивчення Є. І. Кіршбаума, який виділив шість типів поведінки педагога в конфліктній ситуації і дав їм наступні умовні назви і позначення: «репресивні заходи» (РЗ), «ігнорування конфлікту» (ІК), «рольовий вплив» (РВ), «стимул до власної зміни» (СВ), «з'ясування мотивів» (ЗМ), «рефлексія» (Р) [54, с. 436].

Потрапляючи в конфліктну ситуацію, педагог може направити свою активність або на те, щоб краще зрозуміти свого співрозмовника, або на регуляцію власного психологічного стану – щоб запобігти конфлікту або його погасити. Для цього педагогу необхідно обрати певну стратегію поведінки, враховуючи при цьому свій власний стиль поведінки, стиль поведінки учасників конфлікту, а також природу конфлікту.

В даний час можна говорити про те, що серед студентів педагогічних професій проводиться цілеспрямована робота по формуванню конфліктологічних компетенцій і відповідних професійно значимих особистісних якостей у майбутніх педагогів.

Отже, враховуючи вищевикладене можна сказати, що цілеспрямований розвиток конфліктологічної підготовки педагога здійснюється через організацію занять на розвиток культури, цінності смислової сфери особистості, рефлексії, розвиток емоційно-вольової сфери особистості, комунікативної культури, самоаналізу і навичок аналізу, вирішення і профілактики конфліктних ситуацій в освітньому процесі з різними його суб'єктами (батьками, учнями, колегами, адміністрацією).

1.2. Особливості професійної діяльності викладача

В контексті нашого дослідження необхідно розглянути особливості сучасної професійної педагогічної діяльності.

1. Однією з особливостей педагогічної діяльності є її динамічна характеристика. Багато дослідників (Б. Андрієвський, Л. Афанасьєва, О. Бондарчук, І. Жорова, І. Козич, І. Підласий, Н. Самсонова) [3; 8; 20; 25; 45; 55], розглядаючи характеристики педагогічної діяльності, звертають увагу на те, що в діяльності педагога все знаходиться в динаміці:

- цілі, які випливають з мінливих запитів суспільства, освітніх установ, самих учнів,
- учень як суб'єкт вчення,
- сам педагог,
- умови соціального середовища,
- навчальна інформація, навчальні програми, технології навчання.

Зазначена особливість педагогічної діяльності підкреслює націленість педагога на постійне відстежування змін, що відбуваються з метою своєчасного їх

обліку та корекції своєї діяльності, спрямованої на супровід освітньої діяльності учнів.

2. Педагогічна діяльність є творчою, імпровізаційною за своєю суттю. На сучасному етапі для педагога важливо не стільки оволодіти новими формами, засобами і прийомами, скільки знайти свій індивідуальний спосіб їх застосування, поєднання в кожному конкретному випадку. Наявність в освітньому процесі ситуацій неоднозначності вимагає від педагога креативних здібностей, тобто здібностей не тільки використовувати вже наявні в досвіді способи і прийоми педагогічної діяльності, а й готовність до постійної імпровізації [3].

«Творчий процес – це свого роду дерево біфуркацій, розгалужена система можливих дій» [3, с. 43]. Кожна хвилина уроку і кожна хвилина спілкування з учнем поза уроком є для педагога ситуацією вибору, в якій він повинен прийняти певне рішення. У зв'язку з цим педагогу важливі навички володіння педагогічною синтонністю, вміння реагувати на стан учнів, інших педагогів. Імпровізація в діяльності обумовлена самою специфікою педагогічної діяльності, умовами її протікання.

Дана особливість педагогічної діяльності визначає необхідність постійної рефлексії викладачем доцільності здійснюваного ним вибору, постійного вивчення результатів своєї імпровізації, її ефективності для вирішення виникаючих проблем.

3. Метою педагогічної діяльності є розвиток особистісних якостей учня, в становленні і розвитку якого бере участь викладач у взаємодії з учнем. Традиційно виділяють два види результатів педагогічної діяльності. Один з них відноситься до функціональних продуктів діяльності (уроку, заняття, методу, методики). Інший передбачає особистісні продукти діяльності («новоутворення» в особистості учнів). Основним і кінцевим результатом педагогічної діяльності є сам учень, розвиток його особистісних характеристик [8]. Особистісний розвиток учня включає в себе дві взаємопов'язаних складових: соціальну адаптацію – пристосування особистості до соціальних умов – і індивідуалізацію (відокремлення) – усвідомлення ним неповторності своєї індивідуальності, можливості бути самим собою, самовизначатися.

Дана особливість педагогічної діяльності визначає необхідність постійної діагностики особистісного зростання учнів, супроводу їх особистісного самовизначення.

4. Особливістю педагогічної діяльності є її компенсаторний характер. Один і той же запланований викладачем результат (в основних його характеристиках) може бути отриманий в ході застосування найрізноманітніших технологій, засобів, дій. Шлях до нього може бути різним, тому завжди важливо враховувати, з якими витратами був досягнутий цей результат. Наскільки ефективним і особистісно збудованим був такий шлях.

Дана особливість педагогічної діяльності визначає необхідність пошуку умов, найбільш доцільних для отримання бажаного результату, визначення факторів, які найбільше впливають на його отримання, здійснення яких неможливе без педагогічної діагностики [31, с. 25].

5. Важлива специфічна риса педагогічної діяльності полягає в тому, що вона є «метадіяльністю» (Ю. Кулюткин), протікаючи на основі іншої діяльності. Організуючи діяльність учня, педагог як би «надбудовується» над нею. Цілі, які він ставить перед собою, – «...прогноз можливого і бажаного просування учня в його розвитку. Досягнення викладачем своїх цілей можливо лише через організацію та досягнення цілей адекватної діяльності учня. Оцінка і корекція ходу педагогічного процесу здійснюються на основі того, наскільки успішним виявляється запланований рух учня» [31, с. 26].

Дана особливість педагогічної діяльності визначає необхідність відстеження діяльності учня. Незначні неточності в розумінні особливостей діяльності учня здатні привести до ефекту «пізанської вежі» в здійснюваній учителем надбудові.

6. Рефлексивний характер діяльності педагога. Оскільки, реалізуючи педагогічну діяльність, педагог сам «включений» в неї, йому важливо володіти вмінням абстрагуватися від педагогічної ситуації, вміти відокремлювати себе від неї, дистанціюватися. Для цього у нього повинні бути розвинені прагнення і здатність до рефлексії як аналізу, оцінки себе, своїх дій, відносин з людьми, свого внутрішнього світу і в той же час учитель повинен володіти вмінням бачити і

розуміти те, як до нього ставляться інші люди, як вони його сприймають (Н. Малик) [34, с. 66].

Здійснюючи рефлексію, педагог сам собі ставить запитання щодо своєї діяльності і робить багаторазові спроби відповісти на них. Таким чином, відбувається усвідомлення цінностей і смислів своєї професійної діяльності. Ступінь глибини і доказовості відповідей на поставлені питання стає орієнтиром для динаміки професійного зростання педагога. Чим глибше, змістовно і доказово викладач відповідає на ці запитання, тим на більш високу сходинку професійної майстерності він сходить [34, с. 67].

Дана особливість педагогічної діяльності визначає необхідність постійної самодіагностики викладачем своєї діяльності, а також навчання учнів технологіям діагностики як джерела інформації для власної рефлексії.

7. Спільний характер педагогічної діяльності. Педагогічна діяльність є спільною, а не індивідуальною. Учень в процесі навчання одночасно взаємодіє не з одним педагогом, а з цілою групою викладачів. Коли діяльність педагогів виявляється узгодженою, тоді їх педагогічна активність стає ефективною і сприяє розвитку особистості учня. Вищим критерієм такої узгодженості представляється не просто взаємодія педагогів між собою, але їх взаємодоповнюючі дії, спрямовані на досягнення кінцевої мети [3, с. 44].

Дана особливість педагогічної діяльності визначає необхідність взаємодії всіх учасників освітнього процесу для супроводу самовизначення учня. Як показує досвід, застосування системної, комплексної педагогічної діагностики, спрямованої на самовизначення учнів, яка здійснюється всім педагогічним колективом є більш ефективною, ніж діяльність окремих викладачів.

8. Як особливість педагогічної діяльності можна назвати неодмінне відчуття, бачення в цій діяльності труднощів, проблем, розривів в інформації, відсутніх елементів, висунення гіпотез щодо цих відсутніх елементів, перевірку та оцінку цих гіпотез, їх перевірку і повторний огляд на практиці, вихід на результат. Виявити проблемне поле, забезпечити пошук нових засобів, способів здійснення педагогічної діяльності можливо тільки за допомогою педагогічної діагностики. Особливістю

педагогічної діяльності також є чутливість до унікальності кожної педагогічної ситуації [11, с. 4].

Педагогічна діяльність включає необхідність осмислення педагогом значущості вміння виокремлювати з поточних подій конкретні педагогічні завдання і вміння інтерпретувати і вирішувати їх найбільш ефективно. У рішенні педагогічного завдання є також діагностична складова, яка включає в себе вивчення учнів, пізнання педагогічної ситуації, отримання зворотного зв'язку щодо здійснених заходів навчання. Саме діагностична складова вирішення педагогічного завдання є в позитивній реконструкції педагогічного завдання, тому дана особливість педагогічної діяльності, безумовно, визначає необхідність включення педагогічної діагностики в рішення кожної педагогічної задачі.

У педагогічній діяльності складно відокремити особистісний початок і професійний. Будь-якою своєю дією по відношенню до учнів педагог проявляє себе як особистість, відбиваючи індивідуальний життєвий шлях, який він пройшов до початку своєї професійної діяльності, і той ідеал, на який він орієнтується. При цьому педагогу необхідно пам'ятати про те, що передати учневі свої знання і досвід, свою систему цінностей неможливо. Він може лише створити умови для того, щоб учень захотів з його допомогою вчитися і вдосконалювати себе. Його вплив на учнів обумовлено особистісними якостями, життєвою концепцією, ступенем усвідомлення і прийняття суті і соціальної ролі педагогічної діяльності, своїх професійних функцій і вимог до себе як особистості [11, с. 5].

Дана особливість педагогічної діяльності визначає необхідність усвідомлення педагогом своєї індивідуальності, цінностей і смислів своєї професії, пошуку засобів, що дозволяють усвідомити власну індивідуальність.

Сучасний освітній процес характеризується спрямованістю на учня, пошуком оптимальних умов розкриття та розвитку його особистісного потенціалу [12, с. 11]. Все це можливо тільки при наявності об'єктивного зворотного зв'язку. Саме зворотний зв'язок надає викладачу інформацію про реальні інтереси і актуальний стан учня в момент взаємодії.

У дослідженнях Н. Боритко, С. Мартиненко, І. Підласого [36; 37; 45] розкрито сутність основних функцій педагогічної діяльності, комплексного підходу до оцінювання початкових досягнень, вихованості, розвитку пізнавальних здібностей особистості.

Історичний аспект розвитку педагогічної діяльності відображено у працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (К. Ушинський; А. Біне, К. Інгенкамп, Ч. Спірмен, З. Стоунс).

Також С. Мартиненко відзначає накопичений досвід спеціального дослідження окремих напрямів професійної діяльності педагога (дисертаційні роботи І. Житко, Г. Гаца, М. Захарійчук, Л. Кравченко, Т. Купріянич, О. Мельник, Т. Стефановської, Д. Фалько) [36].

Педагогічна діяльність покликана допомогти в розумінні реальної картини труднощів, їх причин, перспектив саморозвитку учня, педагогічного потенціалу наявних умов його становлення і характеру необхідної допомоги (або сприяння) педагога, яка може проявлятися як (за А. Марковою) [35]:

– педагогічне керівництво – така допомога учню в подоланні труднощів, коли педагог бере на себе ініціативу і відповідальність у визначенні цілей, відборі засобів і корекції діяльності;

– педагогічна підтримка – спільне з учнем визначення його інтересів, нахилів, здібностей, ціннісно-цільових установок, можливостей і способів подолання труднощів, що перешкоджають його саморозвитку;

– педагогічний супровід – створення і розвиток різнобічних умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень в різних ситуаціях життєвого вибору.

Важливим питанням в аспекті дослідження є також вивчення функцій педагогічної діяльності.

1. Інформаційна функція, яка допомагає педагогу керувати освітнім процесом, контролюючи свої дії і орієнтуючись на досягнення кращого варіанту педагогічного рішення. Одна з головних функцій педагогічної діяльності. Зворотній зв'язок надає нам інформацію про реальні інтереси і актуальний стан учня в момент взаємодії.

Спостерігаючи за тим, як проявляє себе учень в різних ситуаціях (на заняттях, у вільний час), педагог визначає його реакції на конфлікт і на похвалу, на поставлене запитання і на пропозицію зайнятися будь-якою діяльністю. Це дозволяє викладачу бачити кожного учня з його особливими інтересами, здібностями, труднощами, радощами і переживаннями. Чіткі уявлення про проблеми і досягнення учня допомагають визначити своєрідність освітніх цілей для кожного, знижують формальність, «посередність» освітньої взаємодії [35, с. 83].

2. Прогностична функція, що передбачає визначення перспективи розвитку об'єкта навчання. Дозволяє виявити причинно-наслідкові зв'язки між застосовуваними засобами, умовами і результатами педагогічної діяльності і виробити прогноз перебігу педагогічного процесу. Діяльність педагога спрямована не тільки на виявлення та оцінку стану учня, але і на виявлення умов, що позитивно або негативно впливають на його розвиток. Ця функція найбільш яскраво проявляється в педагогічному дослідженні [35, с. 84].

3. Контрольна функція дозволяє управляти педагогічним процесом через усунення конкретних труднощів, які відчувають педагог і учень в практичній реалізації і освоєнні розвиваючого потенціалу освіти. Реалізується переважно на експертній основі і передбачає наявність стандарту, норми або моделі.

4. Оціночна функція, заснована на порівнянні досягнутих педагогічних результатів з критеріями і показниками. Реалізація функції пов'язана із встановленням ступеня зміни досліджуваного педагогічного об'єкта в кожен конкретний момент часу і залежності цих змін від дій педагога. Ця функція дає можливість якісно і кількісно оцінити результативність діяльності кожного педагога окремо і всього педагогічного колективу в цілому. Виявляється переважно при використанні педагогічної діагностики як форми здійснення науково-педагогічної експертизи [37, с. 48].

Також слід виокремити принципи педагогічної діяльності.

Педагогічна діяльність здійснюється на основі ряду принципів, обумовлених специфікою педагогічного процесу освітнього закладу. Вони визначають цілі, зміст, форми, методи діагностичних процедур, методику аналізу отриманих результатів.

Принцип об'єктивності, згідно з яким педагогу необхідно використовувати науковий підхід до оцінки явищ, формулювання висновків, а також пред'являти високу вимогливість до себе в силу наявності значного числа суб'єктивних чинників в педагогічному процесі. Цей принцип означає прагнення до максимальної об'єктивності в процедурах і результатах діагностики, уникнення в оформленні діагностичних даних оціночних суджень, упередженого ставлення до учня, який діагностується [37, с. 49].

Реалізація принципу передбачає дотримання ряду правил:

- Адекватного відображення об'єкта у відповідних термінах і величинах, якщо діагностика передбачає вимір;
- Відповідності діагностичних методик віковим і особистісним особливостям діагностованих;
- Фіксації всіх проявів особистості, а не тільки тих, які підтверджують гіпотезу;
- Зіставлення отриманих даних з даними інших педагогів, батьків або дослідників;
- Повторного огляду, уточнення отриманого фактичного матеріалу;
- Постійного самоконтролю педагога за своїми власними переживаннями, емоціями, симпатіями і антипатіями, які часто суб'єктивізують фіксацію фактів.

Принцип цілісного вивчення педагогічного явища передбачає:

- Використання системного підходу;
- Розгляд об'єкта як цілісної системи, що складається з певних взаємопов'язаних компонентів;
- Зіставлення даних, отриманих в різних умовах і ситуаціях життєдіяльності учня, різними людьми, що знаходяться з ним в різних відносинах;
- Виявлення взаємозалежності і взаємозумовленості внутрішніх чинників індивідуально-особистісного становлення людини з зовнішніми умовами середовища [35, с. 86].

Для того, щоб оцінити загальний рівень розвитку учня, необхідно мати інформацію про різні аспекти його розвитку: соціальному, емоційному, інтелектуальному, фізичному, художньо-творчому. Важливо пам'ятати, що розвиток є цілісним процесом, і що напрямок розвитку в кожній зі сфер не може розглядатися ізольовано. Різні сфери розвитку особистості пов'язані між собою і роблять взаємний вплив один на одного.

Принцип процесуальності або вивчення явища в зміні, розвитку, згідно з яким дослідник прагне виявити сутність досліджуваної якості і простежити, як воно у даній особистості виникає, формується, розвивається, проявляється в різних умовах. Педагогічна діяльність не обмежується тільки фіксуванням будь-яких окремих показників або й не зводиться до звичайної проблеми оцінювання будь-яких ознак, вона не розглядає свій об'єкт як щось застигле, розгорнуте в часі і розкриває педагогічний процес як циклічне явище, в якому здійснюється перехід між різними циклами реалізації цілей [37, с. 49].

Правила, які деталізують принцип процесуальності, полягають у тому, щоб:

- не обмежуватися окремими «зрізами станів», оцінками без виявлення закономірностей розвитку;
- виявляти основні причини розвитку або деструктивних тенденцій в учневі;
- поєднувати констатуючі методи з корекційними;
- враховувати статеві і соціокультурні особливості індивідуально-особистісного становлення учня;
- забезпечувати безперервність вивчення і природні умови педагогічного процесу.

Принцип компетентності означає прийняття педагогом рішень тільки з тих питань, за якими він має спеціальну підготовку; заборона в процесі на будь-які дії, які можуть завдати шкоди [37. с. 50].

Цей принцип розкривається:

- в правилах співпраці (згода, добровільність участь);

- безпеки для досліджуваного застосовуваних методик та технологій навчання;
- доступності педагогу методичних методик, методів та вказівок;
- обґрунтованості даних і висновків;
- виваженості та коректного використання своїх повноважень та компетенцій.

Принцип персоналізації вимагає від педагога виявляти не тільки індивідуальні прояви загальних закономірностей, але також індивідуальні шляхи розвитку, а відхилення від норми не оцінювати як негативні без аналізу динамічних тенденцій становлення [35, с. 87].

Цей принцип деталізується в правилах:

- аналізу індивідуальних особливостей учнів;
- обліку його конкретної життєвої ситуації;
- розрізнення загального та диференційованого підходів.

Отже, як можна побачити професійна педагогічна діяльність має свої особливості, які полягають у динамічності, творчості, імпровізаційній сутності, спільний, компенсаторний та рефлексивний характер, а також неодмінне відчуття, бачення в цій діяльності труднощів, проблем, розривів в інформації, відсутніх елементів, висунення гіпотез щодо цих відсутніх елементів, перевірку та оцінку цих гіпотез, їх перевірку і повторний огляд на практиці, вихід на результат.

1.3. Технології розвитку конфліктологічної компетентності

Вивчивши зміст і структуру конфліктологічної компетенції педагога в системі непервної освіти ми розглянемо технології її розвитку.

Першою технологією ми розглянемо засоби кейс-технології.

Кейс-технології для розвитку конфліктологічної компетенції використовуються для того щоб педагоги могли відчувати себе впевнено в реальній життєвій ситуації, отже на заняттях вони повинні бути поставлені в такі умови,

у яких за допомогою своїх знань вони могли б вирішити поставлені перед ними завдання. Застосування кейс-технології для розвитку конфліктологічної компетенції педагога переслідують кілька взаємодоповнюючих цілей:

- вдосконалення комунікативної компетенції;
- вдосконалення соціокультурної компетенції;
- розвиток конфліктологічної компетенції [63, с. 110].

Таким чином, впровадження кейс-технології в процес навчання зробить його більш продуктивним і дозволить організувати самостійну роботу педагогів. На практичних заняттях з використанням кейс-технологій педагоги виявляють більше самостійності при плануванні своєї діяльності. Вибираючи шляхи вирішення поставлених завдань, педагоги опановують системою знань і умінь в професійній діяльності та самоосвіті. У такому процесі розвивається активність особистості, і формуються пізнавальні інтереси компетентного фахівця.

Ще однією технологією розвитку конфліктологічної компетентності є тренінг.

До теперішнього часу тренінг розглядався як метод впливу на групу скоріше теоретично. Індивідуально-орієнтовані цілі тренінгу в методичних описах авторів методу були досить чітко диференційовані і визначені, в той час як конкретизація можливих і очікуваних змін групи, як цілого, була недостатньою. Наслідком цієї ситуації може бути визнаний виражений акцент на аналізі особистісних, а не групових змін в емпіричних дослідженнях ефектів тренінгу [60, с. 22; 76].

Такий стан справ багато в чому можна пояснити історією розвитку методу. Він розроблявся психологами і психотерапевтами, спочатку застосовувався лише в спеціалізованих наукових і навчальних центрах, і був орієнтований на роботу з лабораторними групами. Розвиток бізнесу стимулював різноманітні запити практики. Зокрема, прагнення до застосування передових методів навчання персоналу безпосередньо в сучасних компаніях. Проведення тренінгу в природних групах на підприємствах актуалізував інтерес дослідників до вивчення можливостей методу в груповому та організаційному контексті. Однак емпіричних даних про результативні зміни групових соціально-психологічних характеристик тренінгових груп до теперішнього часу було накопичено недостатньо. Відносна рідкість

корпоративних тренінгів в країні до недавнього часу істотно гальмувала наукові дослідження в цій області. Це, в свою чергу, перешкоджало подальшому поширенню і більш ефективному застосуванню тренінгу з цілями навчання та організаційного розвитку [74; 80].

Ефективність діяльності організацій обумовлена багатьма факторами: вмотивованістю співробітників, їх індивідуальними і особистісними якостями, навичками раціональної поведінки в різних ситуаціях, а також стилем мислення, який визначає схильності, інтереси і професійну спрямованість. Однак самі по собі налагоджені моделі підготовки співробітників не призводять до якісного виконання співробітниками своїх функціональних обов'язків, згуртованості та благополучного психологічного клімату. Дослідники справедливо вказують на зв'язок професійно-ділової і міжособистісної сфер, в яких відбуваються значні події, що впливають на соціально-психологічні та особистісні утворення [72; 73; 82]. Можна навести чимало прикладів, коли взаємна конфліктність співробітників і неадекватний стиль керівництва не тільки знижували їх працездатність і ефективність виконуваної діяльності, але і сприяли провалу виконання завдань в цілому. Це свідчить про те, що сприятливий психологічний клімат в колективі та задоволеність співробітників своїми взаєминами мають величезне значення для їх професійної успішності і стабільності кадрового складу організацій [67, с. 401]

Отже, соціально-психологічний тренінг (СПТ) представляє собою груповий метод роботи, що дозволяє підвищити інтенсивність і стійкість виникаючих змін, максимально використовувати можливості кожного учасника. Його цінність полягає в тому, що він носить груповий характер, що значно розширює можливості розвитку якостей особистості, необхідних для роботи в колективі і підвищення рівня техніки спілкування. Крім того, групова тренінгова робота сприяє глибокій особистісній трансформації кожного учасника процесу, змін в його поведінці, в різних видах міжособистісних відносин, в його методах роботи і в структурі цілої організації [50, с. 473].

Тренінгові заняття допомагають вирішити ряд завдань. Зокрема – це допомога учасникам тренінгу в розумінні і усвідомленні своїх мотивів, потреб і принципів

поведінки, у формуванні найбільш адекватних і ефективних способів дій в складних конфліктних ситуаціях, розвиток здатності до емпатії, готовності до прийняття відповідальності за свою поведінку, оптимізування самооцінки, формування здатності до подолання труднощів [28, с. 47].

Ще однією на сьогоднішній день ефективною технологією врегулювання соціальних суперечностей є медіація, яку все активніше використовують в різних сферах: бізнесу, освіти, охорони здоров'я, в регулюванні сімейних і трудових відносин.

Наприклад, в освітніх закладах медіація застосовується через організацію діяльності служб примирення. Реалізація медіативних практик вимагає особливої підготовки фахівців в цій області і формування у них абсолютно конфліктологічної компетентності.

Медіація – це особливий вид переговорів, в яких третя, нейтральна особа, яка має певні навички, управляє процесом переговорів таким чином, щоб сторони могли самостійно знайти взаємодіюче вигідне рішення ситуації. Медіація, як технологія розв'язання конфліктів, будується на наступних принципах:

- добровільність всіх учасників (в тому числі і медіатора);
- рівність сторін у процесі медіації (рівність інтересів і процедурних питань);
- конфіденційність (перш за все, відноситься до медіатора, медіатор не має права розголошувати інформацію з медіації, конфіденційність учасників – це предмет їх домовленості);
- нейтральність відносин медіатора до сторін [53, с. 96].

Таким чином, аналіз наукових праць за даною проблемою дозволяє зробити висновок про те, що технології соціально-психологічного тренінгу, медіації та кейс-технології можуть вважатися одними з найбільш ефективних способів навчання оптимальним взаєминам співробітників і злагодженості їх взаємодії в трудовому колективі, що має велике значення у навчанні конфліктологічної компетентності, а також для надійності професійної діяльності під час виконання поставлених завдань.

Висновки до першого розділу

У своєму дослідженні ми під конфліктологічною компетентністю педагога розуміємо засвоєння і використання професійно орієнтованих конфліктологічних знань, необхідних для сприйняття, аналізу і вирішення конфліктів в освітньому середовищі.

В основі конфліктологічної компетентності лежать ціннісно-смилова, емоційна і комунікативна сфера особистості, які проявляються в здатності вирішувати проблеми і долати суперечності конструктивними способами.

Конфліктологічна компетентність є складовою частиною професійного розвитку особистості і реалізується на соціальному, особистісному й індивідуальному рівнях професійної діяльності. А конфліктологічна підготовка педагога відноситься до соціальної компетентності, включає в себе властивості перцептивної, комунікативної, міжособистісної і управлінської компетентності, реалізує прикладні (ситуативні) аспекти спеціальної професійної діяльності і передбачає встановлення особливої системи цінностей, смислів, мотивів, переконань, установок.

В контексті дослідження ми розглянули також особливості сучасної професійної педагогічної діяльності. А саме: динамічність, творчу і імпровізаційну сутність, результативність, її компенсаторний та рефлексивний характер, спільність діяльності, а також неодмінне відчуття, бачення в цій діяльності труднощів, проблем, розривів в інформації, відсутніх елементів, висунення гіпотез щодо цих відсутніх елементів, перевірку та оцінку цих гіпотез, їх перевірку і повторний огляд на практиці, вихід на результат.

Вивчення змісту, структури конфліктологічної компетентності педагогів та особливостей професійної педагогічної діяльності дозволили нам розглянути найбільш, на нашу думку, дієві технології розвитку конфліктологічної компетентності. Такими технологіями є: кейс-технології (на заняттях створюються такі умови, які дозволили б вирішити поставлені перед педагогами завдання), тренінгові технології (допомога учасникам тренінгу в розумінні і усвідомленні своїх

мотивів, потреб і принципів поведінки, у формуванні найбільш адекватних і ефективних способів дій в складних конфліктних ситуаціях, розвиток здатності до емпатії, готовності до прийняття відповідальності за свою поведінку, оптимізування самооцінки, формування здатності до подолання труднощів), медіація (служби примирення, навчання навикам медіації, введення спецкурсів підвищення кваліфікації).

Аналіз наукових праць за даною проблемою дозволяє зробити висновок про те, що технології соціально-психологічного тренінгу, медіації та кейс-технології можуть вважатися одними з найбільш ефективних способів навчання оптимальним взаєминам співробітників і злагодженості їх взаємодії в трудовому колективі, що має велике значення у навчанні конфліктологічної компетентності, а також для надійності професійної діяльності під час виконання поставлених завдань.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

2.1. Методика проведення дослідження

Метою експериментального дослідження – є формування конфліктологічної компетентності педагогів у системі неперервної освіти.

Здійснивши вибір методологічних підходів для виконання завдань дипломної роботи, зупинилися на таких як компетентнісний, аксіологічний, особистісно зорієнтований, діяльнісний підходи.

Розглянемо детальніше кожен із підходів і його роль та значення у специфіці формування конфліктологічної компетентності педагогів у системі неперервної освіти.

Специфіка формування конфліктологічної компетентності з позицій **компетентнісного підходу** базується на розумінні того, що прогрес людства залежить не стільки від економічного розвитку, скільки від рівня розвитку особистості. Компетентнісний підхід акцентує увагу на результатах навчання, при чому під результатом розуміється не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях [3, с. 42].

У нашому випадку це застосування педагогічних ситуацій конфліктологічного та комунікативного типу. Включення студентів у розв'язання такого типу педагогічних ситуацій сприяє розвитку у майбутніх педагогів варіативного мислення, установки на конструктивний постійний діалог, закладаються основи для розвитку власної педагогічної інтуїції, необхідної для вирішення педагогічних проблемних задач.

Специфіка формування конфліктологічної компетентності майбутнього педагога з позицій **особистісно орієнтованого підходу** полягає у орієнтації на потреби, особистий досвід та рівень його актуального розвитку й побудову

освітнього процесу в зоні найближчого розвитку професіонала. Відповідно, оптимальною освітою буде та, яка передбачає гармонію освітніх стандартів і особистісно розвиваючого начала, побудованого на принципах гуманізації та гуманітаризації.

Специфіка формування конфліктологічної компетентності з огляду **діяльнісного підходу** педагога орієнтує його на установку, що найважливішим чинником розвитку власної професійно-педагогічної конфліктологічної компетентності є конфліктологічна діяльність. Такий підхід може бути реалізований через активні методи навчання і дозволить проектувати освітню ситуацію, у якій буде проявлятися діяльнісний зміст освіти [7, с. 155].

З метою формування педагогічної креативності педагогів, різнобічно та гармонійно розвинених творчих особистостей, здатних до саморозвитку і самовдосконалення у пропонованій гуманістично особистісній технології формування конфліктологічної компетентності нами запропоновано використовувати особистісно орієнтований підхід. В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка особистісно орієнтований підхід визначено як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії. Це базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожним хто навчається й колективом.

Визначальний вплив на якість освіти здійснює викладач. Він покликаний професійно здійснювати розвиток кожного як найвищої цінності суспільства, що визначає **аксіологічний підхід** як один із провідних у формуванні конфліктологічної компетентності педагога.

У центрі аксіологічного мислення знаходиться концепція взаємозалежного, взаємодіючого світу. Вона стверджує, що наш світ – це світ цілісної людини. Тому важливо навчитися бачити те спільне, що не тільки об'єднує людство, а й характеризує кожен окрему людину [7, с. 158].

Характеристику принципів, на яких будувалося дослідження формування конфліктологічної компетентності педагогів почнемо з насамперед, принципів аксіологічного підходу:

- рівноправність усіх поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні різноманітності їх культурних і етнічних особливостей);
- рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учинь минулого і можливості відкриття в теперішньому і майбутньому;
- екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей;
- діалог замість байдужості чи взаємозаперечення.

Дані принципи співвідносяться з принципами студентоцентрованості, а отже визнання кожного цілісною та унікальною особистістю, зі своїми поглядами та правом бути собою, з принципом толерантності, а отже поваги та розуміння інших, з принципом гуманізації, професійної спрямованості, свідомості та активності тощо.

Розглянемо більш детально зазначені нами принципи. Принцип гуманізації.

Термін «гуманізм» (лат. *humanus* – людський) означає ставлення до людини як до найвищої цінності, захист права особистості на свободу, щастя, всебічний розвиток і прояв своїх здібностей. Гуманізм у дидактичному процесі реалізується в суб'єкт-суб'єктній діалогічній взаємодії викладача і студента. Викладач виявляє чуйність і уважність до кожного студента, його сильних і слабких сторін, тактовно виправляє помилки, стимулює до подолання труднощів у навчально-пізнавальній діяльності [7, с. 162].

Принцип професійної спрямованості навчання полягає в розумінні зв'язків і залежностей між пізнанням дійсності, наслідком якої є теорія, та практикою. Під час проведення теоретичних занять учні мають здобувати професійні знання, а на практичних заняттях – навчитись ефективно діяти в складних умовах.

Однією з умов досягнення успіху в навчальній діяльності є активність учнів та педагогів, в основі якої лежить принцип свідомості та активності. Ця активність виражається в тому, що педагоги усвідомлюють цілі навчання, планують і

організують свою діяльність, уміють її контролювати, виявляють інтерес до професійних знань, ставлять питання та вміють їх вирішувати. «Активність – важлива умова досягнення цілі в освіті і тому її можна вважати основоположною категорією дидактики», – підкреслює І. А. Зязюн [36, с. 144].

Принцип індивідуального підходу. Цей принцип спрямовується на пошук можливостей гармонійного поєднання індивідуальних і колективних форм навчання, їх взаємного доповнення, тобто використання в колективних формах елементів самостійної пізнавальної діяльності студентів. Принцип індивідуального підходу сучасна дидактика пов'язує з особистісно індивідуальною орієнтацією навчання, визначенням індивідуальної освітньої траєкторії, вибором рівня і методів оволодіння змістом навчальних програм.

Зміст дослідження формування конфліктологічної компетентності у педагогів в системі неперервної освіти ми розподілили на декілька етапів:

1) Етап теоретичного обґрунтування дослідження. Під час даного етапу було вивчено сучасні наукові праці з проблематики дослідження, зроблено висновки, які вплинули на вибір методів наукового пізнання.

2) Етап емпіричного дослідження. На даному етапі було розроблено методіку дослідження, відібрані методи дослідження для педагогічного експерименту та проведений констатувальний етап педагогічного дослідження.

3) Етап розробки тренінгу формування конфліктологічної компетентності для педагогів у системі неперервної освіти. На даному етапі буде розроблено тренінг конфліктологічної компетентності (підібрано вправи, лекції, завдання, які впливатимуть на найбільш слабкі сторони конфліктологічної компетентності викладачів, виявлені під час констатувального експерименту), а також впроваджено його.

4) Етап підтвердження ефективності розробленого тренінгу. На даному етапі було проведено контрольний етап педагогічного дослідження, виявлені зміни у конфліктологічній компетентності викладачів до та після участі в тренінгу. А також сформовані узагальнюючі висновки та надані рекомендації, щодо формування конфліктологічної компетентності педагогів безперервної освіти.

З метою реалізації критеріально-оцінного блоку нами було запропоновано компоненти, критерії та рівні конфліктологічної компетентності викладачів:

1. Змістовний компонент: характеризується інтересом до психолого-педагогічних знань про конфлікти і стратегії їх вирішення, а також знання конфліктофобічного синдрому; формування цілісної уяви про конфліктологічну компетентність і її значення для педагогічної, професійної діяльності педагога, до систематизації і інтеграції психолого-педагогічних знань про конфлікти; розвитку інтелектуальної компетентності, під якою ми розуміємо особливий тип організації знань – структурованість, категоріальність і узагальненість, гнучкість і оперативність у аналізі ситуацій професійного характеру, що надає можливість для прийняття ефективних рішень у професійній сфері діяльності; розвитку здібностей до самоорганізації, яка передбачає здатність аналізувати ситуації конфліктологічного характеру, постановку завдань, планування і прогнозування можливих результатів і наслідків власних дій, вміння самоконтролю і оцінки власних рішень на основі рефлексії [33, с. 114].

2. Мотиваційно-діяльнісний компонент характеризується розвитком конструктивних умінь і навичок, пов'язаних із здатністю педагогів ставити завдання з конструктивного вирішення конфліктів професійного характеру, використовувати засоби і методи конструктивного керування соціальними відносинами в умовах педагогічної діяльності, прогнозувати розвиток конфліктних ситуацій професійного характеру; розвитку стійкої мотивації будувати стосунки з оточуючим середовищем на основі принципу діалогу.

3. Особистісний компонент характеризується рівнем розвитку здібностей керувати власними емоційними станами у професійних стосунках, здатності приборкувати емоції негативного характеру; розвитку у студентів емпатії, толерантності [33, с. 116].

4. Конструктивний компонент характеризується розвитком конструктивних умінь і навичок, пов'язаних зі здатністю педагогів до конструктивного вирішення конфліктів професійного характеру, вміння визначати і застосовувати засоби і методи з конструктивного керування стосунками в умовах педагогічної діяльності,

вміння прогнозувати розвиток конфліктних ситуацій професійного характеру; розвитком організаторських вмінь і навичок, пов'язаних зі здібностями педагогів організовувати власні стосунки з оточуючими, колегами, студентами [33, с. 117].

5. Комунікативний компонент характеризується рівнем розвитку комунікативних вмінь і навичок, пов'язаних зі здатністю педагога встановлювати довірливі стосунки з партнерами по спілкуванню, розуміти точку зору інших людей в цілому, використовувати діалогічні форми спілкування, вміння знаходити компроміси тощо [33, с. 118].

Сформованість конфліктологічної компетентності ми оцінювали за такими критеріями: відсутність конфліктності; усвідомлення важливості, значущості конфліктологічної компетентності для професійної діяльності педагога; ступінь орієнтування у психологічній і педагогічній інформації про конфлікти і стратегії їх вирішення; вміння утримувати конфліктну взаємодію; рефлексію власної конфліктологічної компетентності.

Виокремлено такі рівні сформованості конфліктологічної компетентності соціального педагога: інтуїтивний, репродуктивний, творчо-репродуктивний, творчий.

Відповідно запропоновано комплекс діагностичних методик:

1. Анкетування педагогів з метою визначення теоретичних знань про конфліктологічну компетентність (самооцінювання);
2. Методика самооцінки емоційно-мотиваційних орієнтацій в міжгруповій взаємодії (модифікований варіант Н.П. Фетіскіна);
3. Методика «Направленість особистості в спілкуванні» (НЛЮ за Л.С. Братченко);
4. Методика діагностики поведінки у конфлікті К. Томаса;
5. Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні В. В. Бойко.

Розглянемо детальніше означені методики.

Анкетування педагогів необхідно для оцінювання наукових психологічних і педагогічних знань про конфлікт, стратегії його попередження і вирішення.

Анкетування дозволяє педагогам оцінити за 5-бальною шкалою свої знання в області конфліктології, свої вміння вести себе в конфліктних ситуаціях, знаходити конструктивні способи реагування у конфлікті.

Методика самооцінки емоційно-мотиваційних орієнтацій в міжгруповій взаємодії (модифікований варіант Н.П. Фетіскіна) дозволяє діагностувати сформованість мотиваційно-діяльнісного компетентну конфліктологічної компетентності, а саме дозволяє визначити орієнтації і форми міжгрупової взаємодії, включаючи стратегії «співпраці - корпоративності» (суперництва), які здійснюються в полярних умовах групової емпатії і рефлексії [26, с. 14].

Методика дозволяє визначити ступінь сприятливості чи несприятливості групової взаємодії, а також такі соціально-психологічні особливості міжгрупової взаємодії як міжгрупова емпатія, орієнтація на міжгрупову співпрацю-суперництво, спрямованість міжгрупових установок.

Методика «Направленість особистості в спілкуванні» (НЛО за Л.С. Братченко) дозволяє діагностувати особистісний компонент конфліктологічної компетентності, основу якого становлять ціннісні орієнтації, мотиви, розвиток рефлексивної сфери, емпатії, толерантності, спрямованість особистості у спілкуванні, емоційну стійкість.

Методика створена С. Л. Братченко в 1987 р. і призначена для вивчення спрямованості особистості в спілкуванні, що розуміється як сукупність більш-менш усвідомлених особистісних смислових установок і ціннісних орієнтацій у сфері міжособистісного спілкування, як індивідуальна комунікативна стратегія, що включає особистісні уявлення про сенс спілкування, його метою, засобах, бажаних і допустимих способах поведінки в спілкуванні [44].

Автором було виділено шість основних видів спрямованості особистості в спілкуванні: діалогічна, комунікативна, авторитарна, маніпулятивна, альтероцентрическая, конформная, індіферентна. Методика приваблює можливістю вивчити індивідуальні особливості комунікації та соціальної взаємодії особистості.

З метою визначення переважного способу поведінки в конфліктних ситуаціях була застосована методика діагностики схильності до конфліктної поведінки К.Томаса, адаптація Н.В. Гришиної. Для опису типів поведінки людей в

конфліктних ситуаціях, К.Томас запропонував двовимірну модель регулювання конфліктів, основними вимірами в якій є кооперація (пов'язана з увагою людини до інтересів інших людей, залучених до конфлікту) і напористість (для якої характерний акцент на захисті власних інтересів). Відповідно цим двом вимірам, автор виділяє наступні способи регулювання конфліктів: змагання (конкуренція) як прагнення досягти своїх інтересів на шкоду іншому; пристосування — на протидію суперництву, принесення в жертву власних інтересів заради іншого; компроміс; уникнення — відсутність як прагнення до кооперації, так і тенденції до досягнення власних цілей; співпраця, коли учасники ситуації приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін [44].

Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні В.В. Бойко призначена для визначення характерної для людини стратегії психологічного захисту у спілкуванні за такими типами: миролюбність, уникнення та агресія. Чим більше відповідей того чи іншого типу, тим чіткіше виражена відповідна стратегія; якщо ж їх кількість приблизно однакова, то це означає, що людина у спілкуванні активно використовує всі види захисту своєї суб'єктивної реальності.

Методика складається з 24 тверджень з трьома варіантами відповідей, кожна з яких відноситься до певного виду стратегії психологічного захисту у спілкуванні [39].

2.2. Психолого-педагогічні умови формування та розвитку конфліктологічної компетентності

За всієї новизни форм і структур підготовки педагогів у вищих навчальних закладах актуальним залишається питання про переосмислення змістової та процесуальної сторін навчання, системність, неперервність професійної підготовки до педагогічної діяльності. Існуючі підходи до організації навчального процесу в педагогічному закладі визначають його як шлях засвоєння академічних знань, умінь

і навичок, виходячи з того, що фундаментально організоване навчання якнайкраще підготує й адаптує майбутніх викладачів до професійної діяльності.

Відзначимо, що для студентів створені умови для оволодіння необхідними для професійної діяльності знаннями та вміннями, і це їм дає змогу стати кваліфікованими спеціалістами, які досконало володіють педагогічними технологіями. Але ці умови, на нашу думку, є недостатньо підходять для педагогів, які вже працюють за фахом і навчання закінчили досить давно. Оскільки на сучасному етапі розвитку освітньої системи професіоналізм – це не лише якісна підготовка до конкретного виду діяльності (у нашому випадку – до педагогічної діяльності), а й здатність і вміння самовдосконалюватись і саморозвиватись [70, с. 58]. Виходячи із вище сказаного, варто зазначити, що професійна підготовка вимагає передусім зміни позиції, як студента, так і вже працюючого педагога як суб'єкта навчання, здатного не лише бути активним учасником педагогічної діяльності, але й трансформувати себе відповідно до нової освітньої парадигми.

Тож, важливими серед психолого-педагогічних умов формування конфліктологічної компетентності педагогів у системі неперервної освіти ми виокремили наступні.

а) Формування у педагогів ціннісного ставлення до професійно-педагогічної комунікації та конфліктологічної компетентності як засобу педагогічної праці.

Розуміючи провідну мету у підготовці педагога, здатного спрямувати свою діяльність на всебічний розвиток особистості учня, ми вважаємо, що формування професійно-педагогічної комунікативної та конфліктологічної компетентності педагогів має бути націлене не лише на озброєння їх глибокими науковими знаннями конфлікту, прищеплення комунікативних та конфліктологічних умінь і навичок, але й на формування їхнього ціннісного ставлення до професійної комунікації, здатності передбачати і враховувати близькі й віддалені її наслідки [3, с. 44].

б) Друга педагогічна умова – використання діалогічних форм і методів роботи, системи ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу, які сприяють

формуванню конфліктологічних умінь у можливих ситуаціях професійної діяльності педагога.

Використання системи комунікативних ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу сприяє виробленню навичок аналізу ситуації, розвитку навичок емоційної і поведінкової саморегуляції в складних ситуаціях професійної діяльності, оволодінню професійно значущими вміннями та формами поведінки, такими як – вміння поводитися у конфлікті, експресивність, вміння управляти конфліктом, вільне володіння необхідним репертуаром соціально-психологічних ролей, виробленню умінь орієнтування в соціально-психологічних процесах у групі з метою управління цими процесами, розвитку навичок емпатії та адекватної соціальної перцепції [13, с. 187].

в) Наступна психолого-педагогічна умова – реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія відіграє роль специфічного механізму формування особистісного досвіду. Вона мотивує прийняття та обґрунтування професійно-педагогічної компетентності, створює емоційне підкріплення активності і умови для самовідкриття особистістю власних смислів, власного стилю діяльності [13, с. 188].

Отже, серед психолого-педагогічних умов, необхідних для розвитку конфліктологічної компетентності, ми виокремили такі: формування у педагогів ціннісного ставлення до професійно-педагогічної комунікації та конфліктологічної компетентності як засобу педагогічної праці; використання діалогічних форм і методів роботи, системи ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу, які сприяють формуванню конфліктологічних умінь у можливих ситуаціях професійної діяльності педагога; реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу.

2.3. Модель розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти

Одним із головним стратегічних напрямків розвитку конфліктологічної компетентності в сучасних умовах професійної діяльності педагогів в системі неперервної освіти, ми вважаємо, в першу чергу, зменшення рівня конфліктності серед педагогів, що безумовно зменшить конфліктні ситуації та збільшить внутрішні можливості нервово-психічної стійкості.

Розвиток конфліктологічної компетентності слід проводити на всіх ланках освітньої організації. Тож, до загальної системи заходів розвитку конфліктологічної компетентності необхідно включити також заходи профілактики та вирішення конфліктів між керівником та підлеглими, заходи вирішення міжособистісних конфліктів між співробітниками, заходи з удосконалення управлінської ланки, роботу по формуванню згуртованості колективу тощо.

З метою розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти ми спрямували основну роботу на розробку моделі розвитку конфліктологічної компетентності у вигляді соціально-психологічного тренінгу. Адже дана форма роботи з колективом визнана як одна з найдієвіших для формування та навчання новим навичкам конструктивної поведінки.

Соціально-психологічний тренінг розвитку конфліктологічної компетентності

Мета тренінга: розвиток конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти.

Завдання:

- 1) сформувати уявлення про конфлікт, причини його виникнення;
- 2) навчити навичкам роботи з негативними емоціями;
- 3) навчити методам зниження агресії;
- 4) навчити навичкам саморегуляції поведінки;
- 5) сформувати позитивні навички міжособистісної взаємодії з оточуючими.

1 етап: «Вступ»

Мета етапу:

- визначити перше уявлення про формат, мету, основні поняття;
- знайомство з учасниками.

Процедура привітання:

- представлення тренера, теми та мети тренінгу (5 хв.);
- знайомство з учасниками (10 хв.);
- очікування учасників, визначення правил групи.

2 етап: «Конфлікт. Стратегії поведінки та алгоритм вирішення»

Мета етапу:

- ввести поняття «конфлікту»;
- надати розуміння стратегій поведінки у конфлікті, визначити оптимальні;
- ввести алгоритм вирішення конфлікту.

Процедура:

1. Для того щоб у учасників було розуміння, що Ви будете робити на тренінгу, необхідно основну частину тренінгу з фрази:

«Для того щоб тренінг максимально відповідав вашим очікуванням і поставленим цілям, ми з вами (фіксуйте на фліп-чарті те, що перераховуєте):

- познайомимося з поняттям конфлікту;
- познайомимося зі стратегіями поведінки в конфлікті;
- алгоритмом вирішення конфліктних ситуацій;
- познайомимося з теорією транзактного аналізу та її можливостями у вирішенні конфліктів;
- відпрацюємо на практиці вирішення конфлікту;

Отже, почнемо ми з основного поняття сьогоdnішнього тренінгу - Конфлікт.»

2. Міні-лекція «Конфлікт. Основні поняття» (див. Додаток А).

Ефективний комунікатор – це людина, яка розуміє ціль кожної конкретної комунікації, яку стратегію вона збирається використовувати і чому, хто є її цільовою аудиторією. І в залежності від цього обирає засоби і способи комунікації.

Слід роздати учасникам по 3-5 стікерів. Та попросити написати на них свої звичайні цілі ділової комунікації. 1 стікер – 1 мета. Коли учасники напишуть цілі, на

деякий час відкладаємо їх в сторону (вони знадобляться пізніше) і проводимо міні-лекцію про стратегії взаємодії.

Далі запитаєте учасників:

- Чим може бути викликане міфічне або реальне протиріччя?

Узагальнити те, що вони сказали. У Вас повинно вийти приблизно наступне:

- Найпоширеніша причина – обмеженість будь-яких ресурсів (як матеріальних, так і нематеріальних).

- Наступною причиною буває відмінність в цілях, особливо професійних.

- Нерідко протиріччя викликаються взаємозалежністю цілей і завдань при спірному розподілі відповідальності та повноважень.

- Порушення комунікації.

- Психологічна несумісність (характер, темперамент тощо).

- Відсутність міжгрупової взаємодопомоги, орієнтації на співробітництво.

3. Вправа-розминка «Долоньки»

Для цієї розминки попросіть кожного учасника встати і знайти собі пару. А зараз кожен у своїй парі поверніться обличчям один до одного. Потім згадайте, як ви грали в дитинстві в ладушки і поставте долоні саме таким чином один до одного. Завдання кожного в своїй парі: зрушити іншого з місця [38, с. 61].

У цьому завданні дуже важливо озвучити інструкцію саме так, без зайвих подробиць. Це запорука отримання учасниками цікавого досвіду.

На виконання завдання дайте не більше 2 хвилин. Учасники можуть впоратися і за 1 хвилину. Дивіться за виконанням завдання, що робить кожна пара.

Які можуть бути варіанти:

- вони штовхають один одного;

- хтось штовхає, а інший відхиляється тілом, але при цьому не відходить;

- хтось спеціально піддається;

- можуть домовитися словами або жестами, як діяти;

- можуть танцювати разом;

Далі зупиняємо учасників і уточнюємо: «Дивіться, що відбувалося. Багато з вас сприймали ситуацію як конфліктну, так як вважали, що у вас протиріччя в інтересах:

- хтось із вас штовхав один одного. Як вам здається, яка це стратегія? (Суперництво)

- хтось штовхав, а інший відхилявся тілом, але при цьому не відходив. Як здається, яка це стратегія? (Пристосування)

- хтось спеціально піддавався. А це якась стратегія? (Уникнення)

- хтось із вас домовлявся словами або жестами, як діяти разом (компроміс або співпраця, в залежності від того, разом йшли або по черзі);

- хтось танцював разом (співробітництво).

Якщо якась із стратегій була не продемонстрована, покажіть, як це могло б бути.

Найчастіше учасники не демонструють компроміс або співпрацю, тому що сприймають ситуацію як протилежність інтересів.

Поясніть учасникам, що:

1) завдання звучало так: зрушити іншого з місця.

2) Зазвичай учасники сприймають це так: якщо зійти зі свого місця, тобто якщо його зрушать, це вважається поразкою. В результаті починається суперництво, як найбільш часта стратегія в подібній ситуації, коли людина хоче виграти. Насправді ж, про те, що ситуація повинна бути програвшем для когось з учасників, в завданні не вказувалось. Тому, просто домовившись одночасно зійти з місця, можна було виграти разом.

Розкажіть учасникам про випадки, коли у партнера єдина мета – це довести свою позицію.

В такому випадку він буде до перемоги дотримуватися стратегії «Суперництво». У такій, наприклад, ситуації можуть бути тільки 2 виходи: якщо є певний ресурс, з яким можна перемогти, то вибирається така ж стратегія, якщо ресурсу немає, то вибирається «Уникнення» або «Пристосування». У будь-якому

випадку для того, щоб зрозуміти, яку застосувати стратегію, необхідно спочатку розібратися в ситуації і зробити ще кілька важливих кроків.

Отже, ми з вами вже досить багато говорили про ті кроки, які необхідно зробити для припинення конфлікту. Давайте обговоримо алгоритм більш докладно: 1 крок «Припинення бойових дій»; 2 крок. «Аналіз конфлікту (існуючих протиріч, позицій)»; 3 крок. «Руйнація образу ворога»; 4 крок «Знаходження взаємовигоди».

5. Зниження негативних емоцій

Що знижує негативні емоції?

- Підкреслення спільності з співрозмовником (подібності цілей, інтересів, думок, особистісних рис тощо).

- Підкреслення значущості співрозмовника, його думки в Ваших очах.

- Прояв інтересу до проблем партнера.

- Надання партнеру можливості виговоритися.

- У випадку вашої неправоти, негайне визнання її.

- Пропозиція конкретного виходу з ситуації, що склалася.

- Звернення до фактів.

- Спокійний впевнений темп мови.

Вправа

Попросіть учасників розділитися на пари. Кожен учасник повинен згадати ситуацію конфлікту, яка ще «жива емоційно» в ньому.

1. учасники розповідають по черзі один одному свої конфліктні ситуації. (5 хв.)

Після того, як учасники розповіли свої історії тренер запитує «які емоції вони зараз відчувають?». Як правило, після розповідей піднімається образа, агресія тощо.

2. Тренер просить учасників ще раз розповісти свої ситуації один одному, але так, як це б розповідав партнер по ситуації (інша сторона) (5 хв.)

Після завершення розповідей тренер ставить запитання «чи змінилося щонебудь в емоціях учасників?»

3. Тренер просить учасників ще раз розповісти свої ситуації один одному, але так, як це б розповідав абсолютно нейтральний спостерігач, який чув розмову з боку (5 хв.)

Після завершення оповідань тренер ставить запитання «що змінилося на цей раз?»

Тренер веде групову дискусію, в результаті якої учасники приходять до висновку, що, як правило,

- у кожного учасника конфлікту є своя правда,
 - під час конфлікту корисно спробувати зрозуміти свого співрозмовника,
 - емоції заважають «включати» голову
 - позиція стороннього спостерігача (аналіз) допомагає уникнути конфлікту
- тощо [59, с. 27].

6. Зниження агресії і підвищення саморегуляції поведінки

Вправа на відпрацювання методів зниження агресії

Необхідні матеріали: клейкі кольорові листочки, м'яч (15 хв.)

Роздайте учасникам по 3 клейких листочка.

Для цієї вправи я попрошу вас записати на кожному клейкою листочку по 1 фразі, яка демонструє агресію, яку вам говорить партнер в разі конфлікту, який назріває.

Відведіть на це 1-1,5 хвилини.

Потім попросіть кожного учасника вийти і наклеїти листки на фліп-чарт (це не обов'язково робити по-черзі, можна виходити по троє, четверо).

Після того, як учасники наклеїли листочки, зачитайте кожну фразу. Згрупуйте схожі фрази в одному місці. Дані фрази знадобляться для виконання вправи. Пропонувалося по 3 фрази на той випадок, якщо буде багато схожих. А для вправи потрібні різні фрази на кожного учасника.

Перш ніж проводити вправу запропонуйте учасникам спробувати з якоюсь із фраз попрацювати разом.

Приклади фраз, які нейтралізують роздратування співрозмовника

- Шкода, що у Вас склалося таке враження.

- Саме тому нам необхідно поговорити.
- Вірно підмічено.
- Спасибі, Микола Петрович, що ви торкнулися цього.
- Це дуже цікаво.
- Це б і мені не сподобалося.
- Мені щиро шкода, що з Вами це сталося.

Приклади фраз, що виражають Ваше розуміння (зовнішню згоду):

- Я дуже добре розумію, що ...
- Я знаю що...
- Мені зрозуміло, що ...
- Цілком логічно, що ...
- Мені неважко увійти в Ваше становище, адже ...
- Мене не дивує, що ...
- Я поділяю Ваші почуття, коли ...
- Я згоден з тим, що ...
- Мені легко уявити, що Ви ...

Зверніть увагу учасників на те, що дані фрази дуже важливо вимовляти з певною інтонацією, адже інтонація може все зіпсувати, якщо вона неправильна [61, с. 382].

Для прикладу виконання даної вправи візьміть одну з фраз на клейкому листочку, зачитайте і запитайте учасників, яку фразу тут можна застосувати.

Потім скажіть, що зараз кожен це робитиме самостійно. Для цього візьміть м'ячик.

Процедура: ви кидаєте м'ячик комусь із учасників і вимовляєте фразу з клейкого листочка. Завдання учасника: відповісти однією з фраз, що нейтралізують агресію. Якщо у нього виходить, кидаєте м'ячик наступному, якщо не виходить, розбираєте разом з групою. Пам'ятайте про те, що дана вправа – це не дискусія. Вона повинна пройти швидко, динамічно.

Вправа «Швидка психологічна допомога» 6 – 8 хв.

Мета: поділитися своїми найдійовішими засобами саморегуляції, стабілізації настрою у складних ситуаціях.

Одним з поширених стереотипів життєвої психогієни є уявлення про те, що найкращим способом відпочинку та відновлення є наші захоплення, улюблені заняття, хобі. Число їх зазвичай обмежено, тож у більшості людей є не більше 1-2 хобі. Багато з таких занять вимагають особливих умов, часу або стану самої людини. Однак, існує багато інших можливостей відпочити і відновити свої сили.

В міру здобуття життєвого досвіду ми вчимося саморегуляції, тобто керувати емоційними станами, знижувати стресовий стан покращувати настрій у складних ситуаціях. Як саме це вдається робити?

Кожному пропонується дати відповідь на питання: що допомагає стабілізувати емоційний стан у складній життєвій ситуації?

Записати протягом 5 хв. свої способи стабілізації настрою, зняття стресу, заспокоєння, досягнення рівноваги, гармонії.

Обговорення: Поділіться своїми найдійовішими засобами зняття стресу. Що ви запозичили в групі при озвучуванні «Аптечок»? [59, с. 35]

7. Збільшення взаєморозуміння та згуртованості колективу.

Вправа «Театр: п'єса, яка влаштує всіх» (25-30 хв.)

Інструкція

Розділіть людей на 4 групи мінімум по 4 людини. Одна група – сценаристи, друга – режисери, третя актори і четверта – критики. Завдання для всієї команди: написати і поставити п'єсу, яка влаштує всіх. Причому п'єса повинна влаштовувати і за жанром, і за назвою, і за змістом і за всім іншим. Сценаристи пишуть перший акт, потім його критикують критики, вносять свої поправки, далі текст віддається режисерам, і вони починають постановку разом з акторами. У цей час уже пишеться другий акт, а потім третій. І ось коли все готово, всі сідають в «залі», і актори починають грати. Бурхливі овації, море емоцій.

Аналіз вправи

1. Чи влаштувала п'єса? (запитати кожного!)

2. Що можна було б зробити краще? (у цей момент учасники можуть поділитися позитивними і негативними враженнями від спільної роботи і про окремих осіб. І, якщо п'єса влаштувала всіх або майже всіх, значить, командоутворюючий ефект очевидний!)

3 етап: «Підведення підсумків тренінгу»

Перерахуйте всі пункти пройденого тренінгу. Запитайте як змінилося їх уявлення про конфлікт після цього тренінгу?

Ще раз повторіть головні тези тренінгу.

Вправа «Зворотній зв'язок»

А зараз прошу поділитися своїми враженнями про тренінг. Висловіть враження наступним чином:

- Що вам сподобалося?
- Що ви покладете собі в скарбничку?

Передача ініціативи здійснюється за допомогою м'яча (або іграшки). Ви кидаєте іграшку або м'яч комусь із учасників. Учасник відповідає. Потім він кидає іграшку або м'яч іншому учаснику.

Якщо ви плануєте далі якось взаємодіяти з учасниками по даному тренінгу або за його підсумками, озвучте учасникам плани.

Подякуйте учасникам за активну участь і побажайте удачі!

Розроблений тренінг був апробований серед 60 педагогів, які працюють в таких закладах освіти як НВК «Міжнародний ліцей МАУП», НВК «Домінанта», НВК Академія сучасної освіти «А+» з метою збільшення їх конфліктологічної компетентності.

Час проведення: 2 години з однією перервою на 20 хв.

Місце проведення: аудиторії в навчальних закладах.

По проведенню тренінга педагогами було відзначено, що змінилися їх розуміння поняття конфлікту, їх оцінювання ситуацій, які раніше вони вважали конфліктними, розуміння того, що поряд знаходяться досить цікаві та неординарні особистості (учні, колеги, сусіди тощо), яких раніше вони помічали лише у зв'язку з

проблемними та конфліктними ситуаціями, змінилося відчуття впевненості у володінні та розумінні ситуації.

Отже, підсумовуючи вищевикладене визначимо, що нами був розроблений та апробований тренінг розвитку конфліктологічної компетентності, який, на нашу думку, є актуальним та дієвим методом розвитку конфліктологічної компетентності та профілактики конфліктності серед педагогів у системі неперервної освіти.

Висновки до другого розділу

Підсумовуючи вищевикладене визначимо, що метою експериментального дослідження є розвиток конфліктологічної компетентності педагогів у системі неперервної освіти.

Здійснивши вибір методологічних підходів для виконання завдань дипломної роботи, зупинилися на таких як компетентнісний (включення у розв'язання комунікативних та конфліктних ситуацій), аксіологічний (розвиток кожного як найвища цінність), особистісно зорієнтований (планування розвитку у зоні найближчого розвитку професіонала), діяльнісний (найважливішим чинником розвитку конфліктологічної компетентності є конфліктологічна діяльність) підходи.

Серед принципів, на яких будувалося дослідження формування конфліктологічної компетентності педагогів визначимо насамперед, принципи аксіологічного підходу (рівноправності, рівнозначності та цінності), які співвідносяться з принципами студентоцентрованості, а отже визнання кожного цілісною та унікальною особистістю, зі своїми поглядами та правом бути собою, з принципом толерантності, а отже поваги та розуміння інших, з принципом гуманізації, професійної спрямованості, свідомості та активності тощо.

Основними компонентами конфліктологічної компетентності ми визначили: змістовний (знання про конфлікти), мотиваційно-діяльнісний (вміння), особистісний (рівень розвитку вмінь керувати власними емоційними станами), конструктивний (здатність до конструктивного вирішення конфлікту), комунікативний (довірливі стосунки з оточуючими і в колективі, вміння знаходити компроміси).

Серед психолого-педагогічних умов, необхідних для розвитку конфліктологічної компетентності, ми виокремили такі: формування у педагогів ціннісного ставлення до професійно-педагогічної комунікації та конфліктологічної компетентності як засобу педагогічної праці; використання діалогічних форм і методів роботи, системи ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу, які сприяють формуванню конфліктологічних умінь у можливих ситуаціях професійної діяльності педагога; реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу.

Враховуючи методологічні аспекти дослідження було розроблено модель розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти у вигляді соціально-психологічного тренінгу. Адже дана форма роботи з колективом визнана як одна з найдієвіших для формування та навчання новим навичкам конструктивної поведінки. Головними завданнями розробленого тренінгу стали: сформувані знання про конфлікт, причини його виникнення; навчити навичкам роботи з негативними емоціями; навчити методам зниження агресії; навчити навичкам саморегуляції поведінки; сформувані позитивні навички міжособистісної взаємодії з оточуючими.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПЕДАГОГІВ

3.1. Аналіз ефективності впровадженої моделі розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти

Виокремлені методика та психолого-педагогічні умови експериментального дослідження дозволили перейти до наступних етапів експерименту та розробити модель розвитку конфліктологічної компетентності, а також перевірити її ефективність, використовуючи методи емпіричного дослідження та методи статистики.

Аналіз ефективності впровадженої моделі розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти відбувався у три етапи:

1) на першому етапі ми визначили особливості конфліктологічної компетентності педагогів у системі неперервної освіти (констатувальний етап експерименту);

2) на другому етапі ми впровадили розроблену модель конфліктологічної компетентності серед педагогів, які працюють у системі неперервної освіти(експериментальній етап);

3) на третьому етапі було проведено повторне дослідження конфліктологічної компетентності серед педагогів, а отримані результати порівняні з попередньо отриманими, що дозволило визначити ефективність розробленої моделі розвитку конфліктологічної компетентності.

Розглянемо отримані результати педагогів, до та після участі в соціально-психологічному тренінгу розвитку конфліктологічної компетентності

Результати опитування педагогів за рівнем їх самооцінювання конфліктологічної компетентності. Отримані дані представлені в табл. 3.1.1, а індивідуальні результати у додатку В, Г.

Розподіл респондентів за показниками самооцінювання конфліктологічної компетентності до та після участі в тренінгу розвитку конфліктологічної компетентності

Рівень самооцінювання	Респонденти			
	До участі		Після участі	
	К-сть	К-сть у %	К-сть	К-сть у %
Високий	13	21,5	16	26,5
Помірний	45	75	44	73,5
Низький	2	3,5	0	0

Результати, представлені в таблиці 3.1.1 говорять про те, що:

- високий рівень самооцінювання своєї конфліктологічної компетентності до участі в тренінгу виявлено у 21,5 % педагогів (13 респондентів), а після участі в 26,5 % педагогів (16 респондентів), що на 5 % більше. Даний рівень говорить про те, що дані педагоги впевнені в своїх знаннях, вміннях та навичках реагування в конфлікті. Дані педагоги мають чітко визначені кордини у спілкуванні з оточуючими, розвинуті навички саморегуляції;

- помірний рівень самооцінювання своєї конфліктологічної компетентності до участі в тренінгу виявлено у 75 % педагогів (45 респондентів), а після участі в 73,5 % педагогів (16 респондентів). Даний рівень говорить про те, що дані педагоги досить впевнені в своїх теоретичних знаннях, знають та застосовують навички реагування в конфлікті. Але не завжди обрані стратегії призводять до прогнозованого результату. Навички саморегуляції не стійкі;

- низький рівень самооцінювання своєї конфліктологічної компетентності до участі в тренінгу виявлено у 3,5 % педагогів (2 респондентів), а після участі в тренінгу низького рівня виявлено не було. Даний рівень говорить про те, що дані педагоги зовсім не впевнені в своїх знаннях, вміннях та навичках реагування в

конфлікті. Зазвичай діють інтуїтивно, що може призвести до погіршення ситуації. У даних педагогів не встановлені кордони спілкування з оточуючими людьми, на фоні чого також можуть виникати конфліктні ситуації.

Отже, визначено, що у більшості педагогів до та після участі в тренінгу розвитку конфліктологічної компетентності виявлено середній рівень самооцінювання своєї конфліктологічної компетентності (75 % педагогів до участі та 73,5 % після участі), що беззаперечно говорить про необхідність подальшої чітко направленої роботи з формування конфліктологічної компетентності у сучасних педагогів, як приватних, так і державних закладів освіти. Але також потрібно відзначити, що після участі в тренінгу педагогів з низьким рівнем самооцінювання своєї конфліктологічної знанневої компетентності не виявлено.

З метою визначення соціально-психологічних особливостей міжгрупової взаємодії, а саме визначення її орієнтації і форм, таких як стратегії «суперництва-співробітництва» (суперництва), групову емпатію та наявність позитивних установок міжгрупової взаємодії серед педагогів була проведена методика «Самооцінка емоційно-мотиваційних орієнтацій в міжгруповій взаємодії» (модифікація Н.П. Фетіскіна). Групові результати, отримані до та після участі в тренінгу розвитку конфліктологічної компетентності представлені в таблиці 3.1.2, індивідуальні показники представлені у додатку В, Г.

Розподіл досліджуваних за особливостями міжгрупової взаємодії до та після участі в тренінгу, за методикою «Самооцінка емоційно-мотиваційних орієнтацій в міжгруповій взаємодії» (Н.П. Фетіскіна), у %

Соціально-психологічні особливості міжгрупової взаємодії	Рівні прояву					
	Високий		Середній		Низький	
	До	Після	До	Після	До	Після
Групова сприйнятливість	15	18	62	68	23	14
Орієнтація на співробітництво	18	23	70	73	12	4
Міжгрупова емпатія	8	12	78	80	14	8
Позитивні міжгрупові установки	18	21	68	73	14	6

Представлені в таблиці 3.1.2 показники показали, що:

- за ступінню групової сприйнятливості міжгрупової взаємодії високі результати до участі в тренінгу виявлено у 15 % педагогів, а після – у 18 % педагогів, середній рівень до участі в тренінгу виявлено у 62 % педагогів, а після участі – у 68 % педагогів та низький рівень до участі в тренінгу виявлено у 23 % респондентів, а після участі – у 14 % педагогів. Отримані показники свідчать про доволі високий рівень сприйнятливості міжгрупової взаємодії. В загальному досліджувані педагоги, як до, так і після участі в тренінгу, орієнтовані на взаємодію та вирішення ділових питань, завдань та пошук оптимального способу його вирішення;

- орієнтовані на співробітництво на високому рівні до участі в тренінгу 18 % педагогів, а після – 23 % педагогів, на середньому рівні до участі в тренінгу 70 % педагогів, а після участі – 73 % педагогів та на низькому рівні до участі в тренінгу 12 % респондентів, а після участі – 4 % педагогів. Можна сказати, що досліджувані педагоги як до, так і після участі в тренінгу орієнтовані на активні сумісні дії по досягненню ділових цілей. Для педагогів з високим та середнім рівнем

орієнтації на співробітництво характерним є відкритий спосіб обміну інформації з ціллю досягнення більш глибокого розуміння один одного та пошуку альтернатив;

- за показником міжгрупової емпатії високі результати до участі в тренінгу виявлено у 8 % педагогів, а після – у 12 % педагогів, середній рівень до участі в тренінгу виявлено у 78 % педагогів, а після участі – у 80 % педагогів та низький рівень до участі в тренінгу виявлено у 14 % респондентів, а після участі – у 8 % педагогів. Високий та середній рівень міжгрупової емпатії свідчать про орієнтування педагогів в характері дій один на одного та пошук взаємоприйнятної поведінки, високу групову інтеграцію та узгоджену функціонально-рольову поведінку. Низькі показники говорять про те, що у сфері міжгрупової емпатії емоційних зв'язків з колегами немає;

- позитивні міжгрупові установки виявлено у 18 % педагогів до участі в тренінгу та у 21 % педагогів після, у 68 % педагогів до участі в тренінгу та у 73 % педагогів після участі в тренінгу позитивні міжгрупові установки розвинуті на середньому рівні, у 14 % педагогів до участі в тренінгу та у 6 % педагогів після участі в тренінгу позитивні міжгрупові установки не виявлені. Позитивні міжгрупові установки є свідченням високої інтегрованості у групу її членів, співпереживання, націленість на співробітництво та активне вирішення проблемних та ділових питань.

Отже, в загальному в досліджуваних педагогів переважаючими і до, і після участі в тренінгу розвитку конфліктологічної компетентності середні результати за шкалами «міжгрупової сприятливості», «співробітництва-суперництва», «міжгрупової емпатії» та «міжгрупових установок». Низькі рівні за даними шкалами виявлено у невеликої частини досліджуваних (до участі в тренінгу у 12–23% досліджуваних, а після участі в тренінгу у 4–14 % педагогів), а високі у 8–18% педагогів до участі в тренінгу та у 12–23 % педагогів після участі в тренінгу. Такі результати говорять про те, що досліджувані педагоги в більшості направлені на позитивну співпрацю, сумісні дії з вирішення завдань та мають позитивні емоційні реакції на вимоги ділових завдань, для даних педагогів характерною є об'єктивна згуртованість, яка необхідна для активної співпраці. Лише невелика частка

досліджуваних педагогів виявляє протидію до вимог, які пред'являє виконання завдань та направлена на агресивне суперництво.

Далі була проведена методика «Направленість особистості в спілкуванні» (Л. С. Братченко) з метою визначення переважаючої направленості в спілкуванні впедагогів у системі неперервної освіти. Групові показники, отримані до та після участі в тренінгу розвитку конфліктологічної компетентностіпредставлені в таблиці 3.1.3, індивідуальні показники представлені у додаткуВ, Г.

Таблиця 3.1.3

Розподіл педагогів за направленістю у спілкуванні до та після участі в тренінгу розвитку конфліктологічної компетентності, у %

Направленість у спілкуванні	Рівні розвитку					
	Високий		Середній		Низький	
	До	Після	До	Після	До	Після
Діалогічна направленість	52	57	38	39,5	10	3,5
Авторитарна направленість	20	17	52	50	28	33
Маніпулятивна направленість	12	8	19	19	69	73
Конформна направленість	20	17	28	25	52	58
Альтероцентрична направленість	23	20	64	58	13	22
Індеферентна направленість	30	25	34	34	36	41

Як можна побачити з результатів представлених у таблиці 3.1.3:

- за шкалою «діалогічної направленості у спілкуванні» високі результати до участі в тренінгу мають 52 % досліджуваних (31 педагог), а після участі 57 % досліджуваних (34 педагога), середні результати до участі в тренінгу виявлено

у 38 % досліджуваних (23 педагога), а після участі – у 39,5 % досліджуваних (24 педагога), низькі результати до участі в тренінгу мали 10 % досліджуваних (6 педагогів), а після участі – 3,5 % досліджуваних (2 педагога). Респондентів з домінуючою діалогічною направленістю можна охарактеризувати як особистостей, які орієнтовані на рівноправне спілкування, яке будується на взаємній повазі та довірі, вони орієнтовані на взаєморозуміння, взаємну відкритість, комунікативну співпрацю, прагнення до взаємного самовираження, розвитку та співпраці;

- за шкалою «авторитарної спрямованості» високі результати до участі в тренінгу мали 20 % досліджуваних (12 педагогів), а після участі – 17 % досліджуваних (10 педагогів), середні результати до участі в тренінгу виявлено у 52 % досліджуваних (31 педагога), а після участі – у 50 % досліджуваних (30 педагогів), низькі результати до участі в тренінгу мали 28 % досліджуваних (17 педагогів), а після участі – у 33 % досліджуваних (27 педагогів). Виражені показники за даною шкалою говорять про орієнтацію на домінування у спілкуванні, прагнення подавити особистість співрозмовника, підкорити його собі, «комунікативну агресію», когнітивний егоцентризм, «вимогу» бути зрозумілим (а точніше – вимога згоди з своєю позицією) і небажання розуміти співрозмовника, неповагу до чужої точки зору, орієнтацію на стереотипне «спілкування – функціонування», комунікативну ригідність;

- за шкалою «маніпулятивної направленості» високі показники до участі в тренінгу мали 12 % досліджуваних (7 педагогів), а після участі – 8 % досліджуваних (4 педагога), середні результати до та після участі в тренінгу виявлено у 19 % досліджуваних (11 педагогів), низькі результати до участі в тренінгу виявлено у 69 % досліджуваних (42 педагогів), а після участі – у 73 % досліджуваних (45 педагогів). Домінування маніпулятивної направленості у спілкуванні характеризується орієнтацією на використання співрозмовника і всього спілкування у своїх цілях, для отримання різного роду вигоди, ставлення до співрозмовника як до засобу, об'єкту своїх маніпуляцій, прагнення зрозуміти («вирахувати») співрозмовника, щоб отримати потрібну інформацію, в поєднанні з власної нещирістю, орієнтація на

розвиток і навіть творчість (хитрість) в спілкуванні, але одностороння – тільки для себе за рахунок іншого;

- за шкалою «конформної направленості» високі результати до участі в тренінгу мали 20 % досліджуваних (12 педагогів), а після участі – 17 % досліджуваних (10 педагогів), середні результати до участі в тренінгу виявлено у 28 % досліджуваних (17 педагогів), а після участі – у 25 % досліджуваних (22 педагогів), низькі результати до участі в тренінгу мали 52 % досліджуваних (31 педагог), а після участі – 58 % досліджуваних (34 педагога). Переважання даної направленості у спілкуванні характеризується відмовою від рівноправності у спілкуванні на користь співрозмовника, орієнтацією на підпорядкування силі авторитету, на «об'єктну» позицію для себе, орієнтацію на некритичну «згоду» (відхід від протидії), відсутністю прагнення до дійсного розуміння і бажання бути зрозумілим, спрямованістю на наслідування, реактивне спілкування, готовність «підлаштуватися» під співрозмовника;

- за шкалою «альтероцентричної направленості» високі результати до участі в тренінгу мали 23 % досліджуваних (14 педагогів), а після участі – 20 % досліджуваних (12 педагогів), середні результати до участі в тренінгу виявлено у 64 % досліджуваних (38 педагогів), а після участі – у 58 % досліджуваних (35 педагогів), низькі результати до участі в тренінгу мали 13 % досліджуваних (8 педагогів), а після участі – 22 % досліджуваних (13 педагогів). Переважання у спілкуванні даної направленості характеризується добровільною «центрацією» на співрозмовнику, орієнтацією на його цілі, потреби тощо і безкорисливе жертвування своїми інтересами, цілями, прагненням зрозуміти запити іншого з метою їх найбільш повного задоволення, а також байдужістю до розуміння себе з його боку, прагнення сприяти розвитку співрозмовника нехтуючи власним розвитком і благополуччям;

- за шкалою «індиферентної направленості» високі результати до участі в тренінгу мали 30 % досліджуваних (18 педагогів), а після участі – 25 % досліджуваних (15 педагогів), середні результати до та після участі в тренінгу виявлено у 34 % досліджуваних (20 педагогів), низькі результати до участі в

тренінгу мали 36 % досліджуваних (22 педагога), а після участі – 41 % досліджуваних (25 педагогів). Переважання даної направленості у спілкуванні характеризується таким ставленням до спілкування, при якому ігнорується воно саме з усіма його проблемами, домінуванням орієнтації на «суто ділові» питання, «втечею» від спілкування як такого.

Отже, можна сказати, що досліджуваним педагогам найбільш властивими є діалогічна, індіферентна, альтероцентрична та авторитарна направленість у спілкуванні. Після участі в тренінгу розвитку конфліктологічної компетентності дещо збільшилися рівні діалогічної направленості (на 5 %) та зменшилися інші рівні направленості (на 3-5 %).

За для того, щоб виявити найбільш характерну поведінку досліджуваних педагогів у конфліктних ситуаціях була проведена методика діагностики схильності до конфліктної поведінки К. Томаса, адаптація Н. В. Гришиної [68]. Групові результати, отримані до та після участі в тренінгу представлені у таблиці 3.1.4, індивідуальні у додатках В, Г.

Таблиця 3.1.4

Розподіл респондентів за характерними способами поведінки у конфліктних ситуаціях до та після участі в тренінгу (за методикою К. Томаса)

Способи поведінки	Респонденти			
	До участі		Після участі	
	К-сть	К-сть у %	К-сть	К-сть у %
Конкуренція	19	32	14	23
Пристосування	3	5	4	7
Компроміс	14	23	17	28
Уникнення	7	12	6	10
Співпраця	17	28	19	32

Як видно з результатів представлених у табл. 3.1.4:

- 32 % педагогам (19 респондентів) до участі в тренінгу та 23 % педагогам (14 досліджуваних) після участі в тренінгу у конфліктних ситуаціях характерна поведінка спрямована на конкуренцію. Вони схильні відстоювати свою правоту навіть у тих випадках, коли знають що не праві;

- 5 % педагогів (3 респондентів) до участі в тренінгу та 7 % педагогів (4 досліджуваних) після участі в тренінгу в конфліктних ситуаціях займають пристосувальну позицію. Вони схильні приносити в жертву власні інтереси заради інших та уникати будь-яких конфліктних ситуацій. В групових конфліктних ситуаціях вони майже завжди приймають сторону лідера (сильнішої сторони) навіть якщо це суперечить їх внутрішнім рішенням;

- для 23 % досліджуваних (14 педагогів) до участі в тренінгу та для 28 % педагогів (17 досліджуваних) після участі в тренінгу, характерною є поведінка направлена на компроміс, що говорить про їх здатність чути та поважати думку іншої людини у досить напружених ситуаціях;

- 12 % досліджуваних (7 педагогів) до участі в тренінгу та 10 % педагогів (6 досліджуваних) після участі в тренінгу схильні до уникнення напружених та конфліктних ситуацій;

- 28 % досліджуваних (17 педагогів) до участі в тренінгу та 32 % педагогів (19 досліджуваних) після участі в тренінгу схильні до вибору такого способу реагування у конфлікті як співпраця. Про даних педагогів можна сказати, що вони схильні до пошуку альтернативи, що дозволить задовольнити інтереси всіх сторін конфлікту.

Наступною ми провели методичку діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні В. В. Бойко [44]. Групові результати досліджуваних, отримані до та після участі в тренінгу розвитку конфліктологічної компетентності, представлені у таблиці 3.1.5, індивідуальні результати представлені у додатках В, Г.

Розподіл респондентів за домінуючими стратегіями психологічного захисту у спілкуванні до та після участі в тренінгу (за методикою В.В. Бойко)

Стратегії психологічного захисту	Респонденти			
	До участі		Після участі	
	К-сть респонд.	К-сть респ. у %	К-сть респонд.	К-сть респ. у %
Мироловність	26	43	30	50
Уникнення	12	20	16	27
Агресія	22	37	14	23

Отже, враховуючи дані, представлені у таблиці 3.1.5 можна сказати, що:

- така стратегія психологічного захисту як «мироловність» виявлена у 43 % респондентів (26 педагогів) до участі в тренінгу та у 50 % педагогів (30 досліджуваних) після участі в тренінгу. В основі даної стратегії лежить інтелект та характер. Саме інтелект знижує чи нейтралізує енергію емоцій у тих випадках, коли виникає загроза для суб'єктивного Я. Мироловність передбачає партнерство и співпрацю, вміння йти на компроміси, робити поступки та жертвувати власними інтересами в ім'я збереження самоповаги. Але у деяких випадках мироловність означає пристосовуваність, бажання вступити напору партнера, не загострювати відносини та не вступати у конфлікти, щоб не було загрози випробувань власного Я. Можна сказати, що дані педагоги окрім інтелекту мають ще м'який характер, який відрізняється врівноваженістю та комунікабельністю. Але з іншої сторони така стратегія може говорити також про слабку волю та «безхребетність», втрату відчуття своєї гідності, що саме і направлена захищати стратегія захисту;

- така домінуюча стратегія психологічного захисту як «уникнення» до участі в тренінгу виявлена у 20 % респондентів (12 педагогів), а після участі у 27 респондентів (16 педагогів). В основі даної стратегії лежить економія інтелектуальних та емоційних ресурсів. Особистостей, які мають домінуючою дану

стратегію захисту можна охарактеризувати двояко. Зазвичай причини даного захисту мають психогенний характер. Це може бути як слабка вроджена енергія, а саме ригідні емоції, посередні розумові здібності, в'ялий темперамент. Але також це може бути варіант наявності сильних інтелектуальних здібностей, які і допомагають уникати напружених контактів, не зв'язуватися з тими, хто загрожує їм. Також в основі даної стратегії може лежати те, що людина заставляє себе обходити гострі моменти у спілкуванні, але для цього необхідно мати сильну нервову систему, вольові якості та життєвий досвід, що для педагогів є скоріше нормою;

- така домінуюча стратегія психологічного захисту як «агресія» до участі в тренінгу виявлена у 37 % досліджуваних (22 педагога), а після участі в тренінгу – у 23 % досліджуваних (14 педагогів). В основі даної стратегії лежить інстинкт. Інстинкт агресії є одним з великої четвірки інстинктів, які характерні для всіх тварин – голод, секс, страх та агресія. Агресія присутня майже у кожному спілкуванні. Можна сказати, що у даних педагогів особистість співіснує з агресивністю, а інтелект при цьому виконує роль передатчика, який розкручує та нагнітає агресію. Інтелект працює в режимі трансформатора, який посилює агресію за рахунок сенсу, який він їй додає. Сильна енергетика агресії захищає даних педагогів у всіх ситуаціях: в спілкуванні з незнайомими, у відстоюванні своєї точки зору з колегами, у спілкуванні з рідними та близькими людьми, з учнями. Зі збільшенням загрози для суб'єктивної реальності особистості даних педагогів їх агресія зростає.

Отже, як можна побачити переважаючою стратегією захисту у спілкування серед досліджених педагогів є стратегія миролюбності. Але якщо до участі в тренінгу розвитку конфліктологічної компетентності позиція агресивності займала не набагато менше у процентному співвідношенні (43 % та 37 % відповідно), то після участі в тренінгу різниця значимо збільшилася (50 % та 23 % відповідно).

Підсумовуючи, слід відзначити, що досліджувані педагоги до участі в тренінгу не занадто високо оцінювали свою конфліктологічну компетентність, а після участі показники дещо збільшилися. Окрім цього встановленого факту констатувальний етап дослідження показав, що рівні агресивності у спілкуванні, авторитарна

спрямованість у спілкуванні були досить високими, а контрольний етап дослідження засвідчив зменшення означених показників.

Для того, щоб перевірити ефективність розробленого тренінгу нами було застосовано методи математичної статистики, які дозволили встановити відмінності між показниками конфліктологічної компетентності, отриманими до та після участі в тренінгу. Були застосовані критерії Ст'юдента для шкал з нормальним розподілом та Шапіро-Вілкоксона для шкал з відхиленнями від нормального розподілу (див. додаток Д).

За допомогою критерію t-Ст'юдента для залежних вибірок можливо оцінити різницю між показниками вибірки респондентів за переважанням у них більш високих або більш низьких рангів або підрахувати коефіцієнт рангової кореляції між сталою та перемінною (до та після тренінгу) [42, с. 232].

W критерій Вілкоксона – це непараметричний аналог парного критерію Ст'юдента (t-критерій для залежних вибірок) для порівняння показників до і після участі в програмі, тренінгу чи лікування. Цей непараметрический критерій заснований на рангах [42, с. 239].

В результаті проведення якісного аналізу порівняння показників конфліктологічної компетентності за допомогою критерію t-Ст'юдента (Додаток Ж), ми отримали такі результати:

1. Виявлена розбіжність між середніми показниками рівня самооцінювання.
2. Виявлена розбіжність між середніми показниками міжгрупової взаємодії: групова сприятливість, орієнтація на співробітництво, міжгрупова емпатія.
3. Виявлена розбіжність між середніми показниками направленості у спілкуванні, а саме діалогічною направленістю, маніпулятивною направленістю, альтероцентричною направленістю та індіферентною направленістю.
4. Виявлена розбіжність між середніми показниками стратегій психологічного захисту у спілкуванні, таких як миролюбність та агресивність.

Виявлені розбіжності представлені у таблиці 3.1.6

5. Розбіжностей між показниками позитивних міжгрупових установок, авторитарною направленістю у спілкуванні, конформною направленістю у спілкуванні не виявлено.

Таблиця 3.1.6

Показники найбільш виражених відмінностей показників конфліктологічної компетентності до та після участі в тренінгу

Показники	Значення t-критерію		
	До участі в тренінгу	Після участі в тренінгу	Значимість (2-стороння)
Рівень самооцінювання знаннєвого компоненту	2,4	3,4	,015
Групова сприйнятливість	9,56	12,54	,022
Орієнтація на співробітництво	9,81	11,56	,031
Міжгрупова емпатія	8,22	9,62	,017
Діалогічна направленість	0,94	1,71	,021
Маніпулятивна направленість	3,12	2,4	,019
Альтероцентрична направленість	9,8	7,66	,027
Індиферентна направленість	7,28	5,66	,033
Мироловність	8,26	10,12	,017
Агресивність	6,14	4,8	,019

З представлених в таблиці 3.1.6 даних видно, що після участі в тренінгу виявлені значимі статистичні розбіжності у рівні вираження таких особливостей конфліктологічної компетентності як: рівень самооцінювання знаннєвого компоненту ($p \leq 0,015$), груповою сприйнятливістю ($p \leq 0,022$), орієнтацією на співробітництво ($p \leq 0,034$), міжгруповою емпатією ($p \leq 0,017$), діалогічною направленістю ($p \leq 0,021$), маніпулятивною направленістю ($p \leq 0,019$), альтероцентричною направленістю ($p \leq 0,027$), індиферентною направленістю ($p \leq 0,033$), мироловністю ($p \leq 0,017$) та агресивністю ($p \leq 0,019$).

Значення t-критерію має негативний показник за такими шкалами: рівень самооцінювання знаннєвого компоненту (значення t-критерію = -2,266), груповою сприятливістю (значення t-критерію = -2,209), орієнтацією на співробітництво (значення t-критерію = -2,112), міжгруповою емпатією (значення t-критерію = -1,808), діалогічною направленістю (значення t-критерію = -2,744), миролюбністю (значення t-критерію = -1,876), тож можна говорити про статистично значиме зростання даних показників конфліктологічної компетентності після участі педагогів в тренінгу розвитку конфліктологічної компетентності.

Значення t-критерію має додатне значення за шкалами: маніпулятивною направленістю (значення t-критерію = 1,846), альтероцентричною направленістю (значення t-критерію = 2,118), індиферентною направленістю (значення t-критерію = 2,204), агресивністю (значення t-критерію = 1,336), що говорить про статистично значиме зменшення даних показників після участі педагогів у тренінгу розвитку конфліктологічної компетентності

В результаті проведення якісного аналізу за показниками проведеного дослідження педагогів до і після участі в тренінгу розвитку конфліктологічної компетентності за допомогою критерію W-Вілкоксона були виявлені наступні розбіжності (Додаток I):

1. розбіжність між показниками способів поведінки у конфліктних ситуаціях, а саме за шкалами: конкуренція, компроміс, співпраця;

Дані цих показників представлені у табл. 3.1.7.

2. Розбіжностей між показниками таких способів поведінки у конфліктних ситуаціях як пристосування та уникнення не виявлено.

3. Розбіжностей між показниками такої стратегії психологічного захисту як уникнення не виявлено.

Таблиця 3.1.7

Показники найбільш виражених відмінностей між показниками способів поведінки у конфліктних ситуаціях до та після участі у тренінгу за W-критерієм

Показники	Значення W –критерію		
	До участі в тренінгу	Після участі в тренінгу	Значення p
Конкуренція	6,50	5,12	,018
Компроміс	4,25	6,75	,039
Співпраця	5,64	6,56	,041

З огляду на таблицю 3.1.7 можна зробити висновок, що виявлено значимі статистичні розбіжності між показниками педагогів до і після участі в тренінгу з розвитку конфліктологічної компетентності, а саме: конкуренцією ($p \leq 0,018$), компромісом ($p \leq 0,039$), співпрацею ($p \leq 0,041$).

Визначення напрямлення показало, що рівень конкуренції ($p \leq 0,018$) після участі в тренінгу з розвитку конфліктологічної компетентності став нижче ніж до участі. Так як p -рівень W-критерія $\leq 0,05$ (див. додаток I) можна говорити про статистично значиме зменшення означеного показника після участі в тренінгу.

Визначення напрямлення показало, що рівень компромісу та співпраці після участі в тренінгу з розвитку конфліктологічної компетентності став вищим ніж до участі, тож можна говорити про статистично значиме збільшення мотивації шукати способи співпраці та компромісу після участі в тренінгу.

Підсумовуючи дані порівняння середніх показників результатів дослідження, в нашій роботі це показники конфліктологічної компетентності педагогів у системі неперервної освіти до і після участі в тренінгу з розвитку конфліктологічної компетентності, отримані за допомогою статистичного аналізу даних, а саме критерію Ст'юдента та критерію Вілкоксона зроблено наступні висновки:

1) після участі в тренінгу статистично збільшився показник самооцінювання педагогами знаннєвого компоненту конфліктологічної компетентності, що свідчить про ефективність розробленого тренінгу;

2) після участі в тренінгу статистично значимо збільшилися показники особливостей міжгрупової взаємодії, а саме: групової сприятливості, орієнтації на співробітництво, міжгрупової емпатії, що свідчить про ефективність розробленого тренінгу;

3) після участі в тренінгу статистично значимо збільшилася діалогічна направленість у спілкуванні та зменшилися авторитарна, маніпулятивна, альтероцентрична та індіферентна направленості, що говорить про ефективність розробленого тренінгу;

4) після участі в тренінгу статистично значимо зменшилися показники конкуренції, як способу поведінки в конфліктних ситуаціях та збільшилися показники готовності йти на компроміс та знаходити шляхи співпраці, що говорить про ефективність розробленого тренінгу;

5) після участі в тренінгу статистично значимо зменшилася така стратегія психологічного захисту у спілкуванні як агресія та збільшилася стратегія миролюбності, що свідчить про ефективність розробленого тренінгу.

Отже, проведене дослідження за допомогою методів математичної статистики даних дозволило зробити висновок про ефективність розробленої моделі розвитку конфліктологічної компетентності у вигляді соціально-психологічного тренінгу з елементами вирішення ситуативних завдань, вправ на діалогічну комунікацію, мозковим штурмом тощо.

3.2. Рекомендації щодо психолого-педагогічних умов формування конфліктологічної компетентності в педагогів

Виокремлені психолого-педагогічні умови (див. підрозділ 2.2.) формування конфліктологічної компетентності та розроблена і впроваджена модель розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти дозволили нам надати рекомендації щодо їх практичного використання.

1. Розглядаючи мотиваційно-ціннісний аспект ставлення до професійної діяльності слід відзначити, що ставлення педагогів становить систему стійких

мотивів, до яких можна віднести наступні групи: мотиви професійної діяльності; прояви особистості в професії, професійного спілкування; розуміння призначення професії [24, с. 272]. Саме означені мотиви впливають як на якість професійної діяльності, так і на загальне ставлення. Якщо педагог професійно вмотивований, то і напружені, конфліктні ситуації будуть ним сприйняті з позиції педагога, якому необхідно вирішити ситуацію, не загострюючи її.

Проблемою формування мотиваційно-ціннісного ставлення викладачів до педагогічної діяльності займалися багато педагогів і психологів: Б. Г. Ананьєв, Л. І. Леонтєв, А. Маслоу, А. К. Маркова та ін. Але, не дивлячись на те, що дана проблема є однією найменш вивчених, вона є найбільш актуальною.

Першеуявлення про свою професійну діяльність – найсильніше. Від того, як бачать свою професію, навчаючись в педагогічних навчальних закладах в реальності студенти, залежить, як складеться їхнє подальше життя і професійна кар'єра.

Тому основне завдання будь-якого педагога, а також особливо викладача педагогіки полягає в створенні умов для формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до обраної професії. В першу чергу інтерес до цього напрямку визначається тим, що формування мотивації та ціннісних орієнтацій є невід'ємною частиною розвитку особистості людини. У перехідні періоди розвитку особистості виникають нові ціннісні орієнтації, нові потреби і інтереси, нові мотиви, а на їх основі перебудовуються і якості особистості, характерні для попереднього періоду. Таким чином, мотиви, властиві різному віку виступають в якості особистісно утворених систем і пов'язані з розвитком усвідомлення положення власного «Я» в системі суспільних відносин, в розвитку самосвідомості. Як ціннісні орієнтації, так і мотиви відносяться до найважливіших компонентів структури особистості, за ступенем сформованості яких можна судити про рівень сформованості особистості.

Отже, важливу роль у конфліктологічній компетентності педагогів відіграють мотиви професійної педагогічної діяльності, зокрема соціальні, до яких відносяться: почуття професійного обов'язку, честі і сумлінне виконання професійних функцій, відповідальність за виховання учнів, захопленість предметом і задоволення від

спілкування з оточуючими, усвідомлення високої місії вчителя, любов до професійної діяльності і інші [24, с. 274].

На сучасному етапі питанню формування мотиваційно-ціннісного ставлення до професії педагога в освітньому процесі неперервної освіти приділяється велика увага, зокрема питання виявлення умов найбільш успішного формування педагогічної мотивації в професійній освіті, впливу цих умов на підвищення ефективності професійної діяльності.

В основі шляхів і методів формування позитивного мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності в навчальному процесі необхідно розглядати сам зміст навчання, організацію навчальної та професійної діяльності.

Відомо, що мотиваційний вплив надає тільки та інформація, яка відповідає потребам людини, піддається емоційній і раціональній переробці. У кожній людині існує потреба в постійній діяльності, в розвитку окремих психічних функцій, в нових враженнях, в їх емоційному насиченні.

Формування мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності необхідне для підвищення інтересу до своєї діяльності, для усвідомленого і цілеспрямованого підходу до виконання своїх обов'язків.

Високий рівень мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності – це та якісна особливість структури мотивів особистості, яка виражає єдність інтересів і особистості в системі професійного самовизначення [28, с. 47].

Доцільно формувати мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної професії як у навчальній діяльності, під час викладання загально-професійних дисциплін та професійних модулів, так і в позаурочній діяльності, яка включає заходи, що проводяться в рамках, наприклад: тижня психолого-педагогічних дисциплін, тижня приватних методик, тижня професійної майстерності. До них можна віднести такі заходи як: конкурси педагогічної майстерності: «Сходінки майстерності», «Серце віддаю професії», «Інтелектуально-педагогічні ігри», «психолого-педагогічний КВН» та інші.

Для того, щоб педагоги успішно планувати свій професійний шлях, ефективно реалізовували свій професійний потенціал, на заняттях доцільно

використовувати активні методи та нетрадиційні форми навчання, такі як: презентація ідей, кейс-методи, дослідження рольових моделей, ділові ігри, різного роду круглі столи, семінари, тренінги.

Адже формування мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної педагогічної діяльності у педагогів здійснюється через включення їх до громадської діяльності освітнього закладу, залучення до участі в різних заходах, використання різних форм позаурочної діяльності: навчально-методичний збір, ради самоврядування, газети студентів і викладачів, культурно-масові заходи.

В ході проведення різних заходів педагоги виконують завдання практико-орієнтованого характеру, де в спеціально створених умовах демонструють практичні вміння, в спеціально організованих ситуаціях поставлені в позицію морального вибору, моральної оцінки вчинків, відчуження різних педагогічних ситуацій і виконання морально схвалених дій тощо.

2. Незаперечним є той факт, що однією з необхідних умов підвищення якості будь-якого педагогічного процесу – це безумовна професійна компетентність педагога, незалежно від того, в якій ланці він працює. Такі педагоги цінуються в різних освітніх організаціях. Кожен з педагогів має набір персональних якостей, які в сукупності називаються професійною компетентністю, необхідною для успішної педагогічної діяльності та професійного зростання [27, с. 131].

Саморозвиток професійної компетентності будь-якого педагога – це цілеспрямований розвиток творчої і практичної індивідуальності, відкритості та своєчасної сприйнятливості до будь-яких апробованих педагогічних інновацій і відкриттів, а також здатність оперативно адаптуватися в мінливому педагогічному середовищі і до різнопланових викликів сучасного суспільства. Основу більшості компетенцій складають комунікативна, конфліктологічна, інформаційна, інтелектуально-педагогічна, рефлексивна та командна компетенції, орієнтація на результат, а не на процес, гнучкість у виборі педагогічних прийомів і підходів. Сукупність компетенцій і якісна вага кожної виступають в ролі індивідуальних особливостей кожного педагога.

Для успішної організації педагогічного процесу мати перераховані компетенції недостатньо. Часто успішність педагогічної діяльності педагога багато в чому залежить від його вміння і здатності оперативно мобілізувати свої зусилля або внутрішні ресурси на систематичну і якісну інтелектуальну роботу (нерідко на тривалий період часу), раціонально використовувати наявні ресурси, гармонійно управляти своїм емоційним і психологічним станом, максимально використовувати свій педагогічний потенціал, проявляти творчу і пізнавальну активність. Багато педагогів незалежно від статусу, стажу та інших формальних регалій продовжують брати участь в різноманітних навчальних заходах (курси підвищення кваліфікації, експертні школи, симпозіуми, круглі столи, ділові ігри, майстерні та ін.) [24, с 274].

І одним з найбільш ефективних способів розвитку компетенцій прийнято вважати педагогічний тренінг з різною тривалістю навчання (від 2 до 32 академічних годин) і різними цілями. Це форма активного, інтенсивного групового навчання за однією окремо взятою темою, що дозволяє суб'єкту навчання за допомогою незначного коригуючого впливу з боку ведучого навчання (наприклад: бізнес-тренера, модератора, ініціатора навчання та інших кваліфікованих фахівців) сформувати необхідні актуальні знання, навички та вміння, а також побудувати різноманітні соціальні та міжособистісні стосунки з іншими учасниками навчання [32, с. 42]. У години тренінгу ведеться продуктивна навчальна діяльність (використовується проблемний підхід: учасники набувають нового досвіду через якусь навчальну проблему), аналіз ситуацій, що виникають з точки зору безпосереднього учасника, з позиції партнера або «постраждалої» сторони, а також розвивається здатність до пізнання і комплексного розуміння себе і інших в процесі навчального спілкування і діяльності. Висновки, особливо якщо вони були зроблені безпосереднім учасником проблемної ситуації або безпосередніми спостерігачами, залишаються в робочому активі учасників навчання.

Фактично на тренінгах не просто відбувається детальний розбір проблемних, часто типових ситуацій, а формуються робочі і часом універсальні алгоритми поведінки в тій чи іншій ситуації [32, с. 43]. Що особливо важливо для розвитку конфліктологічної компетентності.

3. Сучасний освітній процес повинен будуватися на основі суб'єкт-суб'єктних відносин.

Суб'єкт-суб'єктні відносини – це тип відносин, що складається в освітньому процесі, та складається в створенні паритетної участі учнів і викладачів в організації і здійсненні спільної діяльності [37, с. 49]. Суб'єкт-суб'єктні відносини мають на увазі виділення того, хто навчається як суб'єкта, визнання його ключовою цінністю всього виховно-освітнього процесу, розвиток його здібностей на основі індивідуальних можливостей як основної мети освіти.

Не випадково С. М. Мартиненко називає такі методи навчання способами спільної діяльності педагога і учнів, спрямованими на досягнення ними освітніх цілей [37, с. 50].

Одним із дієвих підходів, що дозволяють вирішити багато з вищезазначених завдань, є організація проектної діяльності, в ході якої створюється така взаємодія педагогів з учнями, коли учні виступають активними учасниками навчально-виховного процесу нарівні з дорослим. У проектній діяльності можуть брати участь всі учасники освітніх відносин.

Сучасними педагогами ідея проектного навчання бачиться в тому, щоб стимулювати інтерес учнів до вирішення певних проблем, свідомого оволодіння певною інформацією, знаннями і навичками практичного застосування, в процесі проектної діяльності, спрямованої на вирішення цих проблем, вміння практично застосовувати отримані знання.

Проектну діяльність розглядають і як один з методів навчання, який спрямований на вироблення самостійних дослідницьких умінь, серед яких постановка проблеми, збір і обробка інформації, проведення експериментів, аналіз отриманих результатів), сприяє розвитку творчих здібностей і логічного мислення, об'єднує знання, отримані під час навчального процесу і долучає до конкретних життєво важливих проблем [56, с. 138].

Отже, виокремлені рекомендації щодо застосування психолого-педагогічних умов розвитку конфліктологічної компетентності педагогів у системі неперервної освіти дозволять розвинути мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної

діяльності, розширить діапазон вмінь та навичок поводження в різних ситуаціях, сприятиме застосуванню суб'єкт-суб'єктних відносин у освітньому процесі, що, безумовно, знизить сприйняття кожної напруженої ситуації як загрозової для свого статусу педагога чи конфліктної.

Висновки до третього розділу

Підсумовуючи викладене в третьому розділі нашої роботи відзначимо, що аналіз ефективності впровадженої моделі розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти відбувався у три етапи: на першому ми визначили особливості конфліктологічної компетентності педагогів у системі неперервної освіти (констатувальний етап експерименту); на другому етапі ми впровадили розроблену модель конфліктологічної компетентності серед педагогів, які працюють у системі неперервної освіти (експериментальний етап); на третьому етапі було проведено повторне дослідження конфліктологічної компетентності серед педагогів, а отримані результати порівняні з попередньо отриманими, що дозволило визначити ефективність розробленої моделі розвитку конфліктологічної компетентності.

Проаналізувавши отримані дані за допомогою методів математичної статистики даних дозволило зробити висновок про ефективність розробленої моделі розвитку конфліктологічної компетентності у вигляді соціально-психологічного тренінгу з елементами вирішення ситуативних завдань, вправ на діалогічну комунікацію, мозковим штурмом тощо.

Отримані дані дозволили нам надати рекомендації щодо практичного використання психолого-педагогічних умов. Розвивати мотиваційно-ціннісний аспект ставлення до професійної діяльності потрібно починаючи зі студентського віку, адже перше враження своєї професійної діяльності найбільш стійке. Під час професійної діяльності розвинути мотиваційно-ціннісне ставлення до своєї діяльності у педагогів можливо через залучення до різних заходів та під час викладання загально-професійних дисциплін і професійних модулів, а також в

позаурочній діяльності, яка включає заходи, що проводяться в рамках, наприклад: тижня психолого-педагогічних дисциплін, тижня приватних методик, тижня професійної майстерності.

Одним із найбільш ефективних методів навчання та розвитку компетенцій, особливо конфліктологічних, – є соціально-психологічний тренінг. Фактично на тренінгах не просто відбувається детальний розбір проблемних, часто типових ситуацій, а формуються робочі і часом універсальні алгоритми поведінки в тій чи іншій ситуації. Що особливо важливо для розвитку конфліктологічної компетентності.

А також врахування педагогами неперервної ланки освіти особистості учня, як найвищої цінності процесу навчання (суб'єкт-суб'єктні відносини). Наприклад, проектна діяльність дозволяє педагогу прийняти учня як більш самостійну, творчу ланку педагогічного процесу, а учню дозволяє сприймати навчання як цікаву діяльність, яка стимулює вирішення певних проблем та потребує сводомого оволодіння необхідною інформацією.

На нашу думку, саме ці психолого-педагогічні умови дозволять стати більш компетентними у своїй діяльності як педагогів, так і учнів.

ВИСНОВКИ

1. Проаналізувавши проблему розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти ми зробили висновок, що конфліктологічна компетентність тісно пов'язана з інформаційними, комунікативними, психологічними, акмеологічними та спеціальними видами професійної культури. Її конструктивна функція полягає в гармонізації взаємовідносин суб'єктів професійної діяльності, узгодженні їх взаємних дій, забезпеченні ефективної професійної діяльності, перетворенні конфліктогенного педагогічного середовища з метою попередження подальших конфліктів. Здійснюючи підготовку педагогів, важливо усвідомлювати, що поведінка педагога в конфліктних ситуаціях залежить також від його особистісних особливостей. Відповідно, конфліктологічній підготовці педагога властиво засвоєння і використання особливих, професійно-орієнтованих конфліктологічних знань, необхідних для сприйняття професійних конфліктів і подальшої реалізації професійних функцій в умовах професійного конфлікту. При цьому, професійна конфліктологічна підготовка викладача характеризується не тільки володінням навичками профілактики і вирішення конфліктів в освітньому середовищі, але і формуванням конфліктологічної компетенції в учнів.

2. Виокремлення технологій розвитку конфліктологічної компетентності показало, що найбільш ефективними є: кейс-технології, тренінги, медіація. Кейс-технології для розвитку конфліктологічної компетенції використовуються для того щоб педагоги могли відчувати себе впевнено в реальній життєвій ситуації, отже на заняттях вони повинні бути поставлені в такі умови, у яких за допомогою своїх знань вони могли б вирішити поставлені перед ними завдання. Тренінгові заняття допомагають вирішити ряд завдань. Зокрема – це допомога учасникам тренінгу в розумінні і усвідомленні своїх мотивів, потреб і принципів поведінки, у формуванні найбільш адекватних і ефективних способів дій в складних конфліктних ситуаціях, розвиток здатності до емпатії, готовності до прийняття відповідальності за свою поведінку, оптимізування самооцінки, формування здатності до подолання труднощів. Медіацією вважається особливий вид переговорів, в яких третя,

нейтральна особа, яка має певні навички, управляє процесом переговорів таким чином, щоб сторони могли самостійно знайти взаємодіюче вигідне рішення ситуації.

3. Обґрунтувавши психолого-педагогічні умови формування та розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів неперервної освіти, ми виокремили наступні: формування у педагогів ціннісного ставлення до професійно-педагогічної комунікації та конфліктологічної компетентності як засобу педагогічної праці; використання діалогічних форм і методів роботи, системи ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу, які сприяють формуванню конфліктологічних умінь у можливих ситуаціях професійної діяльності педагога; реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу.

4. Наступний крок дослідження полягав у розробці та апробації моделі розвитку конфліктологічної компетентності у вигляді тренінгу, який, на нашу думку, є актуальним та дієвим методом розвитку конфліктологічної компетентності та профілактики конфліктності серед педагогів у системі неперервної освіти. Головними завданнями розробленого тренінгу стали: сформувані знання про конфлікт, причини його виникнення; навчити навичкам роботи з негативними емоціями; навчити методам зниження агресії; навчити навичкам саморегуляції поведінки; сформувані позитивні навички міжособистісної взаємодії з оточуючими.

5. Визначення ефективності впровадженої моделі розвитку конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти за допомогою емпіричних та статистичних методів наукового дослідження показало, що:

1) після участі в тренінгу статистично збільшився показник самооцінювання педагогами знаннєвого компоненту конфліктологічної компетентності, що свідчить про ефективність розробленого тренінгу;

2) після участі в тренінгу статистично значимо збільшилися показники особливостей міжгрупової взаємодії, а саме: групової сприятливості, орієнтації на співробітництво, міжгрупової емпатії, що свідчить про ефективність розробленого тренінгу;

3) після участі в тренінгу статистично значимо збільшилася діалогічна направленість у спілкуванні та зменшилися авторитарна, маніпулятивна,

альтероцентрична та індіферентна направленості, що говорить про ефективність розробленого тренінгу;

4) після участі в тренінгу статистично значимо зменшилися показники конкуренції, як способу поведінки в конфліктних ситуаціях та збільшилися показники готовності йти на компроміс та знаходити шляхи співпраці, що говорить про ефективність розробленого тренінгу;

5) після участі в тренінгу статистично значимо зменшилася така стратегія психологічного захисту у спілкуванні як агресія та збільшилася стратегія миролюбності, що свідчить про ефективність розробленого тренінгу.

6. Надані рекомендації щодо психолого-педагогічних умов формування конфліктологічної компетентності в педагогів у системі неперервної освіти полягали у тому, щоб розвивати мотиваційно-ціннісний аспект ставлення до професійної діяльності починаючи зі студентського віку та продовжувати під час подальшої професійної діяльності; використовувати для розвитку необхідних компетенцій, в нашому випадку конфліктологічної компетенції, тренінг. Адже на тренінгах не просто відбувається детальний розбір проблемних, часто типових ситуацій, а формуються робочі і часом універсальні алгоритми поведінки в тій чи іншій ситуації. Що особливо важливо для розвитку конфліктологічної компетентності. А також врахування педагогами неперервної ланки освіти особистості учня, як найвищої цінності процесу навчання (суб'єкт-суб'єктні відносини). Наприклад, проектна діяльність дозволяє педагогу прийняти учня як більш самостійну, творчу ланку педагогічного процесу, а учню дозволяє сприймати навчання як цікаву діяльність, яка стимулює вирішення певних проблем.

Проведене дослідження не претендує на остаточність та потребує подальших уточнень та розвитку теми. Наприклад, доцільним є врахування не лише окремої ланки педагогічного складу, а й врахування вікових особливостей. В нашому дослідженні такий поділ не враховувався, що могло вплинути на результати. Також одним із напрямків подальших досліджень є встановлення наявності чи відсутності різниці між конфліктологічною компетентністю державних та приватних закладів освіти. Адже навантаження на педагогів в державних закладах освіти є безумовно вищою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — СПб. : Питер, 2006. 528 с.
2. Анцупов А.Я., Малышев А.А. Введение в конфликтологию. Как предупреждать и разрешать межличностные конфликты: Учеб. Пособие. — К.: МАУП, 1996. 104 с.
3. Афанасьєва Л. Праксеологічні виміри особистісного зростання майбутнього вчителя / Л. Афанасьєва, А. Орлов // Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти : матер. міжнар. наук.-практ. конф (12–13 червня, 2014, Мелітополь) / за заг. ред. Молодиченка В. В. — Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. — С. 42–44.
4. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г.О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. — К., 2000. — С. 134-157.
5. Бережная Г. С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы : дисс. ... д. пед. наук : 13.00.08 / Г. С. Бережная. — Калининград, 2009. — 336 с.
6. Богданов Е. Н. Психология личности в конфликте : учебное пособие / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2004. — 224 с.
7. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія. — К. : Наук. світ, 2008. — 318 с.
8. Бондарчук, О. І. Психологічна компетентність фахівця: зміст та основні підходи / О. І. Бондарчук // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : Зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки» / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. —Т. 2. —Вип. 8. —Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського. — 2012. — С. 30-35.
9. Ващенко І. В. Конфліктологія та теорія переговорів : навч. посіб. / І. В. Ващенко, М. І. Кляп. — К. : Знання, 2013. — 407 с.

10. Вітюк В.В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» / Наукові публікації «Педагогічний пошук» № 2 (94), 2017. С. 3–7.
11. Вітюк В.В. Професійний розвиток педагогів в умовах інноваційного освітнього середовища післядипломної освіти регіону / Пед.пошук. – 2016. № 1 (89). – С. 3–6.
12. Водолазська Т.В. Освітнє середовище як «третій вчитель» // Точка зору. Імідж сучасного педагога. - № 4 (81). – 2019. – С. 9 – 14. URL: <file:///C:/Users/%D0%9A%D0%B0%D1%82%D1%8F/135715-299063-1-PB.pdf>. (дата звернення 11.09.2019).
13. Вошколуп Г. Ю. Конфліктологічна компетентність як складова професійної компетентності майбутніх фахівців // Вісник ДГУ ім. А. Нобеля. Педагогіка та психологія. 2016. № 1 (11). С. 184–189.
14. Выготский Л.С. Лекции по педологии / Л.С. Выготский. – Ижевск.: Удм.ун-т., 2001. – 303 с.
15. Денисов О. И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя / О. И. Денисов. — М. : ЭКСМО, 2000. — 315 с.
16. Джонсон Д.В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування. – К.: КМ Академія, 2003. – С. 23 – 32.
17. Дорохова А. В. Учебный курс как средство становления конфликтной компетентности подростков : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Анна Владимировна Дорохова. — Красноярск, 1999. — 151 с. 7.
18. Дьюї Дж. Моральні принципи в освіті. – Львів: Літопис, 2001.
19. Ивченко Д. В. Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Дмитрий Владимирович Ивченко. — Калининград, 2000. — 167 с.
20. Жорова І. Я. Самоосвіта педагога як умова підвищення його професійної компетентності: методичні рекомендації. / І. Я. Жорова, Т. О. Кузьмич, Л. М. Назаренко. – Херсон: РІПО, 2012. – 48 с.

21. Закон України «Про порядок вирішення колективних трудових спорів (конфліктів)» від 03.03.1998 № 137/98-ВР в редакції Закону від 07.11.2012, підстава 5458-17 // Офіційний веб-сайт Верховної Ради України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/137/98-%D0%B2%D1%80>
22. Калініна Л. Управління Новою українською школою. Порівняльна характеристика концептуальних змін // Директор школи. 2017. Січень. С. 12–21.
23. Карамушка Л. Управління конфліктами в освітніх організаціях/ Людмила Карамушка.- К.: Шк. світ, 2011.- 128 с.
24. Климентьева О. С. Конфліктологічна компетентність як складова професіоналізму майбутніх правоохоронців // Зб. наук. праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2015. – Вип. 51 – С. 271–277.
25. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Козич Ірина Володимирівна. — Запоріжжя, 2008. — 254 с.
26. Комплекс психодіагностичних методик дослідження професіоналізму педагогічних працівників / О. І. Бондарчук, Т. М. Гавлітіна, Л. М. Смольська, В. М. Вронська. – Київ-Рівне, 2016. – С. 14 – 16.
27. Котлова Л.О. Конфліктологічна компетентність в системі безперервної освіти / Л.О. Котлова // Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад : зб. наук. праць матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції, 27 квітня 2017 р., м. Київ, Національний авіаційний університет / наук. ред. Н. П. Муранова. – К. : – НАУ, 2018. – С. 130-133.
28. Кравець Н.О. Особливості соціально-психологічного клімату педагогічного колективу // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 5 (69), 2017. С. 44 – 49.
29. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. — СПб. : СПбГУ, 1993. — 63 с.

30. Леонов Н. И. Конфликтология : учебное пособие / Н. И. Леонов. — 2-е изд. испр. и доп. — М. : Изд. Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО МОДЭК, 2006. — 232 с.
31. Лісіна Л. Підготовка майбутніх учителів до конструювання навчальних технологій: теоретичний аспект // Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю. – Бердянськ, 2018. – С. 23–27.
32. Лигун Н. Тренінгова програма як засіб якісної професійно-психологічної підготовки керівного складу ОВС // Наук.вісн.НАВС, 2010. № 4 (16). С. 41 – 44.
33. Лукашенко А. О. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лукашенко Антон Олександрович. — Х., 2006. — 238 с.
34. Малик Н. Самоосвіта педагогів як професійна компетентність / Н. Малик // Відкр. урок: розробки, технології, досвід. – 2011. – № 1. – С. 66-67.
35. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова. — М. : Педагогика, 1990. — № 8. — С. 82—88.
36. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [монографія] / С. М. Мартиненко. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – 434 с.
37. Мартиненко С.. Актуалізація проблеми формування діагностичних умінь учителя в навчально-виховному середовищі / Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. – Умань: РВЦ "Софія", 2007. – Вип. 22. – С. 45–52.
38. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник / автор І. М. Матійків – К.: Педагогічна думка, 2012. – С. 61 – 95.
39. Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні В.В. Бойко // Електронний ресурс «MEDBIB». URL: <http://medbib.in.ua/prilojenie37207.html>

40. Модестова, Т. В. Конфлікт як шлях вирішення проблем у сфері міжособистісного спілкування / Т. В. Модестова, О. В. Нещерет // Збірник. Серія: Психологічні науки: проблеми і здобутки / Київ. міжнар. ун-т, Ін-т соц. та політичної психології НАПН України. – Київ, 2015. – Вип. 8. – С. 130–143.
41. Мухіна Л. Структура конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя. Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. № 1 (16). 2016. С. 142–145.
42. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Уч.пособ. – СПб.:Речь, 2004, - С. 69 – 74; 119 – 160.
43. Немкова А. Б. Становление конфликтологической компетенции старшеклассников в условиях внеклассной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Анастасия Борисовна Немкова. — Волгоград, 2008. — 201 с.
44. Педагогічна діагностика: методичні рекомендації / [укл. В. Уруський]. URL: <http://refdb.ru/look/2107229.html> (дата звернення 13.11.2019).
45. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології [інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти]. – К. : Вид. Дім «Слово», 2006. – С. 218–244.
46. Пірен М.І. Деонтологія конфліктів та управління. Навчально-практичний посібник. – К.: УАДУ, 2001. - 377 с.
47. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг : Избранные труды / Л. А. Петровская. — М. : Смысл, 2007. — 687 с.
48. Петрук Д.В. Особливості розвитку соціально-психологічного клімату в трудовому колективі / Під ред. д.психол.н., проф. ІМП ДВНЗ «УМО» НАПН України Л.М. Карамушки // Науковий вісник ДВНЗ «УМО» НАПН України. Студентський альманах. 2015. С. 83 – 89.
49. Помиткіна Л.В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень: монографія / Любов Віталіївна Помиткіна. – К. : Кафедра, 2013. – 381 с.
50. Помилуйко В.Ю. Використання тренінгу в системі корпоративного навчання дорослих / Проблеми сучасної психології. – 2015. - № 28. – С. 469 – 481.

51. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности [Текст] : методические рекомендации для студентов / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т; Н. А. Зими́на - Н. Новгород: ННГАСУ, 2015. – С. 13-21.
52. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты / Д.Я. Райгородский: учеб. пособие. - Самара: БАХРАХ - 2007. - С. 274, 470.
53. Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект : навч.-метод. посіб. / [авт.: Андрєєнкова В. Л. та ін.] ; Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи НАПН України, Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Громад. орг. «Ла Страда – Україна». - Київ : Стеценко В. В., 2016. – 191 с
54. Роль конфліктологічної компетентності керівника у створенні безпечних психологічних умов праці у педагогічному колективі / І. М. Матійків // Наук. вісн. Львів. держ. ун-ту внутрішніх справ : зб. наук. пр. серія психологічна. – Львів, 2012. – Вип. 2(1). – С. 434–444.
55. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования : Монография / Н. В. Самсонова. — Калининград : КГУ, 2002. — 148 с.
56. Сергеєнко О. М. Формування культури самоосвітньої діяльності студентів у процесі професійної підготовки // Вісн. Маріупол. держ. ун-ту. Серія: Філософія. Культурологія. Соціологія: зб. наук. пр. / Маріупол. держ. ун-т. Маріуполь, 2014. Вип. 7. С. 136–139.
57. Скотт Дж. Г. Конфликты, пути их преодоления / Дж. Скотт. – К.: Внешторгиздат, 1991. – 192 с.
58. Соціальна психологія. Зошит для індивідуальної роботи для студ. усіх спец. денної та заочної форми навчання / Уклад.: М.О. Кононець. – К.: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2017. – 61 с.
59. Тренінгова програма «Формування позитивного соціально-психологічного мікроклімату в колективі співробітників установ виконання покарань / Замула С.Ю., Перкова Н.А., Рудніцька І.М., Скороход В.В., Шелест С.П. Біла Церква: ТОВ «Офсет», 2011. – С. 22 – 39.

60. Тренінг у системі професійної підготовки державноуправлінських кадрів : зб. тренінгів / редкол. : Ю. П. Сурмін, Р. А. Науменко, Л. М. Гогіна. – К. : НАДУ, 2013. – 100 с.
61. Філь С. С. Формування компетентності студентів університету у вирішенні конфліктів / С. С. Філь // Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Додаток 4, т. IV). — К. : Ін-т вищої освіти АПН України, 2010. — С. 377—384.
62. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. — СПб. : Питер, 2003. — 250 с.
63. Христюк М. В. Конфліктологічна компетентність студентів як умова їх успішної адаптації на майбутніх робочих місцях / М. Христюк // Ценностные ориентиры студенчества: особенности формирования в современных условиях: прогр. и материалы XVIII междунар. студен. науч. конф., 16 апр. 2011 г. / Нар. укр. акад. — Харьков, 2011. — С. 110—111.
64. Цой Л. Н. Практическая конфликтология. Книга первая / Л. Н. Цой. — М. : 2001. — 233 с.
65. Цой Л. Н. Современные образовательные технологии в обучении HR-менеджеров: путь к конфликтологической компетенции / Л. Н. Цой // Журнал «Кадровик». — 2012. — № 3. — С. 122—128.
66. Шакірі М.К. Основні засади формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі // Наукові праці МАУП, 2013, вип. 2 (37), С. 145 – 150.
67. Шаравара Р.І. Сучасні підходи до управління організаційними конфліктами / Р.І. Шаравара // Вісник Харківського національного технічного університету сільського господарства: Економічні науки. Вип. 104. – Харків: ХНТУСГ, 2015. – С. 398-404.
68. Шеллинг Т. Стратегия конфликта / Т. Шеллинг. – М.: ИРИСЭН, 2007. – 366 с.
69. Щербакова І.М., Маслій М.М. Особливості професійних конфліктів у працівників суду // Актуальні питання сучасності. № 4. 2018. С. 381 – 385.

70. Ярослав Л. О. Психологічний аналіз структури конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя / Л. О. Ярослав // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. — 2010. — № 1. — С. 56—62.

ДОДАТКИ

Додаток А

Міні-лекція «Конфлікт. Стратегії поведінки та алгоритм вирішення»

Є 5 стратегій поведінки, які виділив дослідник конфліктів К. Томас (1951 г.).

Далі розкажіть, які бувають стратегії в залежності від ставлення до своїх інтересів і інтересів партнера.

Так як назви говорять, вони зазвичай не вимагають пояснень. Цими словами / поняттями ми часто користуємося в житті.

Дані назви можна і не розповідати, а запитати учасників. Зазвичай учасники називають досить близькі назви. Томас говорив, що стратегії поведінки в конфлікті залежать від двох основних координат: увага до своїх інтересів і увага до інтересів іншого. А ці координати, в свою чергу залежать від вашого характеру, від взаємин з даними людиною, від конкретної ситуації і її складових.

Отже, подивіться на ваші стратегії, які ви вибирали, ставлячи за мету переговорів.

Зверніть увагу на те, як сформульовані цілі. Якщо звучать дієслова - «змусити», «добитися» і т.п., значить ви неусвідомлено вибрали стратегію суперництва. Якщо цілі - «з'ясувати інтереси», «вислухати і зрозуміти» і т.п., значить обрана стратегія пристосування, якщо мета «аргументувати, з огляду на інтереси партнера» - стратегія співробітництва. У будь-якому випадку, вам всім краще знати, який стиль взаємодії ви вибираєте для реалізації написаних цілей.

А тепер запропонуйте учасникам озвучити стратегії, яка звучить в формулюванні мети. Учасники охарактеризовують свої стікери, а тренер допомагає їм вибрати відповідну область при скруті.

Потім проводимо короткий аналіз.

Як правило, більшість людей вже на етапі постановки цілей взаємодії часто вибирають стратегію суперництва. Вони не налаштовані враховувати інтереси своїх партнерів, а це перший крок до ускладнення проведення ділових переговорів і може привести до конфліктної ситуації.

Як Вам здається, що таке конфлікт?

Звичайно, буде добре, якщо хтось назве саме те визначення, яке написано нижче. Але це зовсім не обов'язково. Даним питанням краще прагнути не до чіткому визначенню, а до того, щоб учасники назвали ключові моменти, які відрізняють конфлікт від іншого взаємодії.

Це можуть бути такі фрази: різні цілі різні інтереси різні позиції конфронтація, негативні емоції і т.д.

Повторіть за учасниками ті фрази (як би виділіть їх), які найбільш важливі для визначення конфлікту, які дуже точно позначають основні його особливості. Потім подякуйте учасникам, скажіть, що все (або майже все) вони мають рацію і введіть визначення:

Конфлікт - це зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок чи поглядів двох або більше людей; це боротьба за певний статус, владу, ресурси.

Тобто конфлікт настає в результаті дії трьох факторів:

- протиріччя, або істотна відмінність між цінностями, інтересами, цілями, мотивами, ролями учасників ситуації;
- негативні емоції і почуття по відношенню один до одного;
- протидія, протиборство, прагнення завдати шкоди противнику;

Індивідуальні дані педагогів, які взяли участь у експериментальному дослідженні

№ п/п	Респонденти	Вік	Стать	Місце роботи
1	Респондент 1	38	жіноча	НВК «Міжнародний ліцей МАУП»
2	Респондент 2	28	жіноча	
3	Респондент 3	51	жіноча	
4	Респондент 4	36	жіноча	
5	Респондент 5	29	жіноча	
6	Респондент 6	42	чоловіча	
7	Респондент 7	44	жіноча	
8	Респондент 8	33	чоловіча	
9	Респондент 9	34	чоловіча	
10	Респондент 10	38	жіноча	
11	Респондент 11	33	жіноча	
12	Респондент 12	29	чоловіча	
13	Респондент 13	36	жіноча	
14	Респондент 14	32	жіноча	
15	Респондент 15	41	жіноча	
16	Респондент 16	44	жіноча	
17	Респондент 17	55	жіноча	
18	Респондент 18	39	жіноча	
19	Респондент 19	53	жіноча	
20	Респондент 20	37	чоловіча	
21	Респондент 21	29	жіноча	
22	Респондент 22	38	жіноча	
23	Респондент 23	39	жіноча	
24	Респондент 24	47	жіноча	
25	Респондент 25	33	жіноча	
26	Респондент 26	35	жіноча	
27	Респондент 27	39	жіноча	
28	Респондент 28	42	жіноча	
29	Респондент 29	37	чоловіча	
30	Респондент 30	37	жіноча	
31	Респондент 31	54	жіноча	
32	Респондент 32	38	жіноча	
33	Респондент 33	38	жіноча	
34	Респондент 34	42	жіноча	
35	Респондент 35	36	жіноча	
36	Респондент 36	40	жіноча	
37	Респондент 37	33	жіноча	
38	Респондент 38	38	жіноча	

39	Респондент 39	34	жіноча	НВК Академія сучасної освіти «А+»
40	Респондент 40	43	жіноча	
41	Респондент 41	46	жіноча	
42	Респондент 42	31	жіноча	
43	Респондент 43	44	жіноча	
44	Респондент 44	39	жіноча	
45	Респондент 45	41	жіноча	
46	Респондент 46	28	жіноча	
47	Респондент 47	33	жіноча	
48	Респондент 48	38	жіноча	
49	Респондент 49	29	жіноча	
50	Респондент 50	36	жіноча	
51	Респондент 51	33	жіноча	
52	Респондент 52	27	жіноча	
53	Респондент 53	31	жіноча	
54	Респондент 54	38	жіноча	
55	Респондент 55	42	жіноча	
56	Респондент 56	34	чоловіча	
57	Респондент 57	36	чоловіча	
58	Респондент 58	28	жіноча	
59	Респондент 59	41	жіноча	
60	Респондент 60	28	жіноча	

Індивідуальні результати респондентів, отримані до участі в тренінгу розвитку конфліктологічної компетентності

№ респ	Самооцін	Методика Н. П. Фетіскіна				Методика Л. С. Братченко						Методика К. Томаса					Методика В.В. Бойко		
		Сприя	Спів	Емпа	Уста	Діа	Автори	Мані	Конфор	Альте	Інди	Конку	Прис	Комп	Уник	Співп	Миролю	Уникне	Агресі
		т	р	т	н	л	т	п	м	р	ф	р	т	р	н	р	б	н	я
1	3	26	12	14	7	5	2	4	7	12	2	10	6	6	4	4	6	9	9
2	4	12	5	8	4	6	0	3	4	3	4	9	7	4	5	5	10	9	5
3	3	24	11	12	5	6	0	3	4	13	4	10	6	5	5	4	10	8	6
4	3	29	12	16	8	3	0	4	3	15	15	10	6	3	6	5	8	12	4
5	3	21	9	10	6	5	0	3	5	13	14	5	10	6	5	4	11	8	5
6	5	7	3	3	2	5	0	3	15	13	14	9	6	5	7	3	10	9	5
7	4	14	6	9	5	3	2	2	4	13	5	9	6	5	5	5	9	8	6
8	3	16	6	7	4	5	0	3	15	3	4	9	8	4	6	3	12	8	4
9	3	15	7	8	3	3	2	4	4	3	4	10	5	7	4	4	15	2	7
10	6	31	12	14	8	3	0	4	5	4	14	9	6	5	6	4	9	13	2
11	3	6	3	4	2	16	0	5	13	13	1	6	10	4	7	3	13	9	2
12	4	15	7	9	5	15	2	2	5	15	4	2	10	8	5	5	12	8	4
13	5	25	11	11	7	16	0	3	3	15	4	8	4	6	10	2	3	9	12
14	4	16	5	9	4	17	0	4	15	14	12	9	3	6	7	5	12	8	4
15	4	9	6	7	3	18	0	2	11	16	5	10	6	7	5	2	13	9	2
16	3	10	5	8	3	9	2	2	11	13	7	3	10	7	7	3	7	11	6
17	4	9	4	7	3	10	1	5	3	15	14	4	10	5	6	5	11	8	5
18	3	17	7	9	4	12	0	6	3	5	14	5	6	8	10	1	4	9	11
19	3	22	10	11	6	13	0	6	13	6	14	10	5	7	5	3	13	8	3
20	4	21	9	11	5	3	1	6	13	4	13	9	5	7	5	4	13	7	4
21	3	24	11	12	6	3	0	5	13	17	12	9	4	6	6	5	4	9	11
22	4	29	12	16	8	4	0	6	14	3	1	10	7	5	4	4	12	10	2
23	3	25	11	12	6	4	0	6	14	3	1	9	6	6	6	3	5	12	7
24	6	4	0	3	1	1	2	5	13	5	4	7	8	9	4	2	6	13	5
25	4	29	11	17	7	4	0	6	14	3	1	4	8	9	8	1	11	9	4
26	5	5	2	4	3	3	0	3	15	4	5	9	5	7	3	6	4	9	11
27	5	21	8	8	4	7	0	1	1	17	14	3	4	8	6	9	12	10	2
28	2	3	2	2	1	8	0	2	3	3	14	10	4	6	2	8	5	12	7

29	3	22	9	9	4	4	0	1	3	4	18	9	4	5	5	7	6	13	5
30	6	24	11	11	5	13	1	4	5	3	11	3	5	10	5	8	9	9	6
31	4	23	9	10	5	13	2	3	11	16	4	2	5	9	5	9	13	3	8
32	4	22	8	9	5	14	0	3	12	16	4	3	7	4	9	7	11	4	9
33	3	25	11	12	7	13	0	2	3	4	6	2	10	5	6	7	11	5	8
34	5	23	10	11	4	8	0	5	1	15	4	2	5	7	6	10	4	9	11
35	4	16	8	8	3	9	2	4	11	16	2	3	6	7	5	9	7	13	4
36	3	30	12	15	7	11	0	3	15	3	14	10	4	7	4	5	11	10	3
37	3	23	8	12	4	12	0	4	11	17	13	6	5	9	5	5	9	3	12
38	5	22	7	11	3	12	0	3	5	3	14	4	6	5	9	6	4	9	11
39	5	22	8	10	3	11	0	4	11	17	13	2	7	8	4	9	5	12	7
40	4	25	11	13	6	11	0	4	15	4	16	8	7	6	2	7	11	9	4
41	4	24	11	12	5	2	2	5	14	1	16	9	6	6	4	5	11	4	9
42	5	23	10	12	5	3	0	5	14	11	17	9	6	5	4	6	8	12	4
43	3	14	6	7	3	15	0	5	14	11	7	2	5	7	6	10	13	7	4
44	3	6	2	6	2	9	0	1	14	4	6	3	5	7	9	6	3	8	13
45	5	29	9	14	6	15	0	3	14	15	6	2	6	7	5	10	13	9	2
46	4	22	8	12	4	9	0	3	4	15	6	9	2	5	6	8	8	12	4
47	3	23	7	10	4	9	0	3	15	4	4	6	5	9	5	5	13	8	3
48	3	26	9	15	6	15	0	3	15	14	4	5	4	9	4	8	7	11	6
49	3	25	11	11	6	15	0	3	14	15	6	5	5	9	4	7	3	8	13
50	3	24	9	13	5	15	2	4	14	13	4	2	7	7	5	9	14	8	2
51	3	29	11	16	8	13	1	4	5	3	11	7	8	9	4	2	14	7	3
52	3	4	1	3	2	13	2	3	11	16	4	4	8	9	8	1	11	4	9
53	5	24	8	12	4	14	0	3	12	16	4	9	5	7	3	6	2	10	12
54	3	29	11	13	6	13	0	2	3	4	6	3	4	8	6	9	5	12	7
55	3	3	0	3	1	8	0	5	1	15	4	10	4	6	2	8	13	6	5
56	4	19	7	11	5	9	2	4	11	16	2	9	4	5	5	7	9	4	11
57	4	31	13	17	8	11	0	3	15	3	14	3	5	10	5	8	4	9	11
58	3	27	11	14	7	12	0	4	11	17	13	2	5	9	5	9	2	10	12
59	2	7	6	8	3	12	0	3	5	3	14	3	7	4	9	7	12	5	7
60	3	23	10	12	5	11	0	4	11	17	13	2	10	5	6	7	6	5	13

Індивідуальні результати респондентів, отримані після участі в тренінгу розвитку конфліктологічної компетентності

№ респ	Самооцін	Методика Н. П. Фетіскіна				Методика Л. С. Братченко						Методика К. Томаса					Методика В.В. Бойко		
		Сприят	Співр	Емпат	Устан	Діал	Автори	Маніп	Конфор	Альте	Інди	Конку	Прис	Комп	Уник	Співп	Мироло	Уникне	Агресі
1	4	27	12	15	7	5	1	3	5	11	2	8	6	7	4	6	4	9	11
2	5	13	6	9	6	6	0	1	4	3	3	7	7	4	5	7	10	9	5
3	4	24	12	12	5	6	0	3	4	13	4	6	6	5	5	8	8	8	8
4	3	29	12	16	8	3	0	2	3	9	10	7	6	4	6	7	6	12	6
5	4	22	9	12	6	5	0	3	4	11	12	5	10	6	5	4	11	8	5
6	5	11	5	5	3	5	0	1	11	12	13	7	6	7	7	3	10	9	5
7	4	15	7	10	5	3	2	2	4	11	5	8	6	5	5	6	9	8	6
8	3	16	6	8	5	5	0	3	12	3	4	7	8	6	6	3	12	8	4
9	3	15	8	8	3	3	1	4	4	3	4	6	5	10	4	5	15	2	7
10	6	31	12	14	8	3	0	3	4	4	12	8	6	6	6	4	12	10	2
11	3	10	4	6	4	16	0	3	9	13	1	6	10	4	7	3	13	9	2
12	4	15	7	9	5	15	1	2	5	12	4	2	7	11	5	5	12	8	4
13	5	25	11	11	7	16	0	2	3	13	4	7	4	6	10	3	3	9	12
14	4	16	5	10	4	17	0	4	14	9	11	8	3	6	7	6	12	8	4
15	4	13	6	8	4	18	0	2	10	11	5	8	6	7	5	4	13	9	2
16	3	12	6	8	3	9	2	1	11	13	5	3	7	7	5	8	8	11	5
17	4	12	5	9	4	10	0	4	2	12	12	4	6	9	6	5	11	8	5
18	3	18	7	9	4	12	0	6	3	5	11	4	6	8	7	5	4	9	11
19	4	22	11	12	6	13	0	5	13	6	14	6	5	7	5	7	13	8	3
20	4	22	10	11	6	3	1	6	11	4	8	8	5	7	5	5	13	7	4
21	3	24	11	12	6	3	0	5	10	11	12	9	4	6	6	5	6	9	9
22	6	29	12	17	8	4	0	5	12	3	1	9	4	5	4	8	12	10	2
23	3	26	11	13	6	4	0	4	14	3	1	7	6	6	6	5	8	12	4
24	6	9	4	6	3	1	2	5	13	5	3	5	8	9	4	4	6	13	5
25	4	29	12	17	7	4	0	4	11	3	1	3	6	9	4	8	11	9	4
26	5	10	6	6	5	3	0	2	13	4	5	7	5	7	3	7	7	9	8
27	5	23	9	8	4	7	0	1	1	12	11	3	4	8	6	9	12	10	2
28	4	8	6	4	4	8	0	2	3	3	12	8	4	6	2	10	5	12	7

29	4	23	10	10	5	4	0	1	3	4	16	9	4	5	5	7	6	13	5
30	6	25	12	11	5	13	0	3	5	3	11	3	5	10	5	8	10	9	5
31	5	23	9	10	5	13	2	3	9	14	4	2	5	9	5	9	13	3	8
32	4	25	9	11	5	14	0	3	12	16	4	3	7	4	9	7	11	4	9
33	3	27	12	12	7	13	0	2	3	4	5	2	10	5	6	7	11	5	8
34	5	24	10	12	4	8	0	5	1	14	4	2	5	7	6	10	6	9	9
35	4	18	9	10	6	9	2	4	9	11	2	3	6	7	5	9	7	13	4
36	4	30	12	17	7	11	0	3	12	3	11	9	4	7	5	5	11	10	3
37	4	26	9	13	4	12	0	4	10	12	13	6	5	9	5	5	9	3	12
38	5	23	8	14	5	12	0	3	5	3	12	4	6	5	9	6	4	9	11
39	5	22	9	11	3	11	0	4	11	16	12	2	7	8	4	9	8	12	4
40	4	25	11	13	6	11	0	3	14	4	14	8	7	6	2	7	11	9	4
41	4	26	12	13	5	2	1	4	14	1	16	8	6	7	4	5	11	4	9
42	5	23	10	12	5	3	0	5	12	11	11	9	6	5	4	6	10	10	4
43	3	18	7	10	3	15	0	3	9	9	5	2	5	7	6	10	13	7	4
44	3	11	4	8	2	9	0	0	13	4	6	3	5	7	9	6	6	6	12
45	5	29	9	14	6	15	0	3	14	11	4	2	6	7	5	10	13	9	2
46	4	26	8	13	5	9	0	3	4	12	6	9	2	5	6	8	10	11	3
47	4	25	9	12	4	9	0	3	8	4	3	6	5	9	5	5	13	8	3
48	3	27	9	15	7	15	0	3	15	11	4	5	4	9	4	8	7	11	6
49	3	25	11	14	6	15	0	3	3	9	5	5	5	9	4	7	7	8	8
50	4	25	11	13	7	15	1	3	11	11	4	2	7	7	5	9	14	8	2
51	3	29	12	16	8	13	1	4	5	3	9	6	8	9	5	2	14	7	3
52	4	9	7	4	4	13	2	3	9	12	4	4	8	9	8	1	11	4	9
53	5	25	9	13	6	14	0	3	12	10	4	9	5	7	3	6	5	11	8
54	3	29	12	13	6	13	0	2	3	4	4	4	4	8	6	9	6	12	6
55	3	9	5	6	3	8	0	4	1	11	4	9	4	6	3	8	13	6	5
56	4	22	10	14	6	9	2	2	9	12	2	8	4	5	6	7	9	4	11
57	4	31	16	17	8	11	0	3	12	3	11	3	5	10	5	8	4	9	11
58	3	29	14	14	7	12	0	4	9	12	13	2	5	9	5	9	2	10	12
59	3	10	8	11	3	12	0	2	5	3	9	3	7	4	9	7	13	5	8
60	4	25	11	14	6	11	0	3	8	15	12	2	8	7	6	7	7	5	12

Розподіл даних за допомогою критерію Колмагорова-Смірнова

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Samoots	Gr_spryatl	Orien_spi v	Empatia	Ystanovki	Myrolub	Ynuknen	Agresia
N		60	60	60	60	60	60	60	60
Normal Parameters ^a ,	Mean	3,3333	11,7333	12,6667	8,5333	9,3667	10,9667	10,7333	9,0667
	Std. Deviation	1,72788	3,13038	4,42007	3,12363	3,41917	3,92065	4,48761	4,03400
Most Extreme Differences	Absolute	,155	,086	,151	,136	,100	,133	,142	,080
	Positive	,155	,065	,103	,087	,100	,088	,081	,080
	Negative	-,107	-,086	-,151	-,136	-,085	-,133	-,142	-,067
Kolmogorov-Smirnov Z		,848	,470	,828	,747	,550	,729	,777	,439
Asymp. Sig. (2-tailed)		,002	,000	,004	,005	,003	,002	,121	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Dialog	Avtorytar	Manipul	Konform	Alter	Indefer
N		60	60	60	60	60	60
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	1,7353	4,6871	6,2284	4,6388	3,3548	2,4044
	Std. Deviation	,65438	1,87536	1,82344	1,41486	1,54552	1,12322
Most Extreme Differences	Absolute	,220	,177	,018	,021	,212	,190
	Positive	,220	,124	,012	,021	,243	,123
	Negative	-,123	-,177	-,018	-,014	-,212	-,190
Kolmogorov-Smirnov Z		,658	,789	1,074	0,596	1,144	1,244
Asymp. Sig. (2-tailed)		,001	,001	,002	,000	,001	,004

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Порівняння середніх за допомогою параметричного критерію Т-Ст'юдента

Критерий парных выборок

		t	ст.св	Значимость (2-стороня)
Samoots	Samoots _До – Samoots _После	-2,266	59	,015
Gr_spryatl	Gr_spryatl _До – Gr_spryatl _После	-2,209	59	,022
Orien_spiv	Orien_spiv _До – Orien_spiv _После	-2,112	59	,031
Empatia	Empatia _До – Empatia _После	-1,808	59	,017
Ystanovki	Ystanovki _До – Ystanovki _После	-1,254	59	,094
Myrolub	Myrolub _До – Myrolub _После	-1,876	59	,017
Agresia	Agresia _До – Agresia _После	2,262	59	,019
Dialog	Dialog _До – Dialog _После	-2,744	59	,021
Avtorytar	Avtorytar _До – Avtorytar _После	2,412	59	,066
Manipul	Manipul _До – Manipul _После	1,846	59	,019
Konform	Konform _До – Konform _После	1,186	59	,128
Alter	Alter _До – Alter _После	2,118	59	,027
Indefer	Indefer _До – Indefer _После	1,336	59	,033

Порівняння середніх за допомогою параметричного критерію Вілкоксона

Критерій Вілкоксона (Программа.sta)

	Отмеченные критерии значимы на уровне $p < ,05000$			
	Число набл.	T	Z	p-уров.
Ynuknen_До – Ynuknen_После	2	-19,000	1,524488	,228504
Konkur_До – Konkur_После	2	21,000	2,245458	,018018
Prystos_До – Prystos_После	2	-18,000	1,254465	,215477
Komprom_До – Komprom_После	2	-22,000	2,684558	,039457
Ynuk_До – Ynuk_После	2	-24,000	2,074747	,332477
Spivp_До – Spivp_После	2	-14,000	1,287766	,041448