

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

РОЗУМ КАТЕРИНА ВІКТОРІВНА

УДК 378.937+378.126

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ЗАПОБІГАННЯ І РОЗВ’ЯЗАННЯ
КОНФЛІКТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З УЧНЯМИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
Осипова Тетяна Юріївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент

Одеса – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	4
 РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ЗАПОБІГАННЯ І РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З УЧНЯМИ.....	11
1.1. Проблема готовності до професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю у сучасній педагогіці	11
1.2. Феномени «конфлікт» та «конфліктна ситуація» у професійно- педагогічній діяльності	27
1.3. Сутність і структура феномена «готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів».....	43
1.4. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями	58
Висновки з першого розділу.....	81
 РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ЗАПОБІГАННЯ І РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З УЧНЯМИ.....	83
2.1. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній діяльності з учнями	83
2.2. Експериментальна робота з формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів	108

2.3. Порівняльні результати рівнів сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв’язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту та їх аналіз.....	136
Висновки з другого розділу.....	164
ВИСНОВКИ.....	167
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	171
ДОДАТКИ.....	200

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю актуалізується у світлі корінних трансформацій усіх сфер життєдіяльності людини, рівня плинності та змін суспільних процесів, усвідомлення ролі вчителя у формуванні підрастаючого покоління. Сьогодні школа потребує фахівців, які мають глибокі теоретичні знання і практичну підготовку, здатних бути зразком етичної поведінки і толерантного ставлення до довколишнього світу. Основні вимоги до підготовки педагогічних кадрів висвітлено в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту». Проблема якісної підготовки вчителів гуманітарного профілю набуває особливого значення у зв'язку з їхньою майбутньою багатофункціональною діяльністю, участю у розвитку освіти, науки, духовного життя суспільства.

Необхідною якістю для кожної особистості є вміння долати конфлікти й попереджувати їх виникнення. Особливо це стосується вчителів, зокрема гуманітарного профілю, діяльність яких насичена різноманітними конфліктами та конфліктними ситуаціями, які є неминучими у процесі спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами, адміністрацією навчального закладу тощо. Отже, виникає необхідність формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у процесі їхньої професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі.

Зазначимо, що проблема формування готовності майбутніх учителів до різних видів діяльності привертає постійну увагу багатьох учених у таких напрямках, як-от: готовність до професійно-педагогічної (А. Алексюк, А. Деркач, Є. Іванченко, Е. Зеєр, І. Зязюн, З. Курлянд, А. Ліненко, Д. Мазоха, В. Сипченко, В. Сластьонін, Р. Хмелюк та ін.), інноваційної (І. Богданова, В. Уруський), мовленнєвої (А. Богуш), виховної (В. Васенко, Л. Кравцова), управлінської (О. Бойко, О. Главацька), здоров'язбережувальної (В. Бабиш,

С. Барашков, Б. Долинський), творчої (О. Волошенко, Л. Гусейнова, Н. Кічук, М. Козак, Л. Кондрашова) та інших діяльностей. Проте проблема формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у професійній діяльності ще недостатньо досліджена.

Зауважимо, що на сучасному етапі підготовки майбутніх учителів наявна низка суперечностей, які вимагають першочергового розв'язання, а саме між: необхідністю формування в майбутніх учителів гуманітарного профілю готовності до запобігання і розв'язання конфліктів та недостатнім методичним забезпеченням цієї підготовки в педагогічних вишах; зростаючою потребою суспільства в удосконаленні процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів та недостатньою розробленістю методики такої підготовки. Вищезазначене зумовило вибір теми дисертаційного дослідження **«Формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри педагогіки «Інтегративні технології формування і розвитку особистісних та професійних якостей фахівців» (№ 0110U002179), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Автором досліджено проблему формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями.

Тему дисертації затверджено вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 5 від 30 грудня 2010 року) й узгоджено в міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогічних і психологічних наук в Україні при НАПН України (протокол № 2 від 22 лютого 2011 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв’язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями.

Завдання дослідження:

1. Науково обґрунтувати сутність і структуру феномена «готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв’язання конфліктів»; уточнити поняття «конфлікт», «конфліктна ситуація», «запобігання конфліктів», «розв’язання конфліктів».
2. Визначити компоненти, критерії, їх показники та схарактеризувати рівні готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв’язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями.
3. Визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв’язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями.
4. Розробити модель та експериментальну методику формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв’язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями та перевірити її ефективність.

Об’єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Предмет дослідження – модель і експериментальна методика формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв’язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями.

Гіпотеза дослідження: формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв’язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями відбуватиметься ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- стимулювання розвитку моральних, емоційних та волевих якостей майбутніх учителів гуманітарних дисциплін;

- створення толерантного середовища у студентській групі;
- насичення навчально-виховного процесу активними методами, що сприятимуть формуванню в майбутніх учителів умінь і навичок запобігання і розв'язання конфліктів.

Методи дослідження: для розв'язання окреслених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези дослідження використано загальнонаукові методи теоретичного рівня: вивчення й аналіз філософської, соціальної, психолого-педагогічної літератури з проблеми формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів для побудови моделі та з'ясування педагогічних умов формування зазначеного феномена; логіко-системний і порівняльний аналіз, узагальнення передового досвіду та методи емпіричного дослідження (анкетування, спостереження, бесіди, вивчення практичної діяльності студентів під час проходження педагогічної практики, самооцінка, психологічні методики, тести, тренінги тощо) для розробки і перевірки моделі формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і практико-орієнтований етапи) з метою перевірки дієвості моделі та методики формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів; кількісний та якісний аналіз результатів дослідження з використанням методів математичної статистики для визначення ефективності методики формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями.

Базою дослідження виступили Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. В експериментальній роботі задіяно 218 студентів.

Наукова новизна дослідження: вперше визначено сутність феномена «готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і

розв'язання конфліктів» (інтегративне особистісне утворення, що характеризується набутими професійними знаннями, вміннями своєчасно розпізнавати конфліктні ситуації і визначати їх причини, моральними, емоційними, вольовими якостями та особистісними настановами, спрямованими на запобігання конфліктів, а також здатністю розв'язувати їх у разі виникнення в подальшій професійній діяльності), його компонентну структуру (особистісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та поведінково-аналітичний компоненти); визначено критерії й показники: спонукальний (наявність позитивної мотивації на педагогічну діяльність, досягнення успіху в запобіганні та розв'язанні конфліктів, толерантне ставлення до учасників педагогічного процесу), змістово-операціональний (обізнаність із видами конфліктів, наявність організаційних і комунікативних умінь), регулятивно-оцінний (уміння добирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктній ситуації, наявність рефлексивних умінь та вмінь визначати причини конфліктів); схарактеризовано рівні (високий, задовільний, низький) зазначеної готовності; науково обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями (стимулювання розвитку моральних, емоційних та вольових якостей майбутніх учителів гуманітарних дисциплін; створення толерантного середовища у студентській групі; насичення навчально-виховного процесу активними методами, що сприятимуть формуванню в майбутніх учителів умінь і навичок розв'язання конфліктів); розроблено модель формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів; уточнено поняття «конфлікт», «конфліктна ситуація», «запобігання конфліктів», «розв'язання конфліктів». Подальшого розвитку набула методика підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що розроблено діагностувальну й експериментальну методики формування готовності

майбутніх учителів до запобігання і розв'язання конфліктів, спецкурс «Формування готовності майбутніх учителів до запобігання та розв'язання конфліктів у навчально-виховній діяльності». Зміст і результати наукового дослідження можуть бути використані викладачами ВНЗ та вчителями загальноосвітніх шкіл для практичного застосування на заняттях, під час розробки навчальних курсів і науково-методичних посібників, на курсах удосконалення вчителів гуманітарного профілю, в ході написання курсових, дипломних, магістерських робіт студентів.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 199 від 30 січня 2014 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (акт про впровадження № 28/03 від 13 січня 2014 р.), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (акт про впровадження № 26-Н від 23 січня 2014 р.).

Особистий внесок автора в праці у співавторстві полягає у визначенні сутності конфліктів, основних умінь запобігання їх виникненню в професійній діяльності вчителя гуманітарних дисциплін.

Достовірність результатів дослідження забезпечується методологією положення про цілісність особистості, опорою на результати психолого-педагогічної науки, доцільним поєднанням комплексу теоретичних та емпіричних методів дослідження, адекватних його меті, завданням, предмету і гіпотезі; порівняльним аналізом даних, одержаних за допомогою різноманітних методів дослідження.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки і результати дослідження доповідалися на міжнародних: «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції» (Одеса, 2011 р.), «Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration» (Ariel, 2013 р.), «Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування» (Одеса, 2011 р.); всеукраїнських:

«Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток» (Одеса, 2011 р.), «Реалізація компетентнісного підходу в системі професійної освіти педагога» (Євпаторія, 2012 р.), «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Бердянськ, 2012 р.), «Досягнення соціально-гуманітарних наук в сучасній Україні» (Дніпропетровськ, 2012 р.) науково-практичних конференціях.

Основні результати дослідження викладено в 11 публікаціях автора, з них 4 – у фахових виданнях України (1 у співавторстві), 2 – у зарубіжних виданнях, 5 – апробаційного характеру.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний текст дисертації становить 171 сторінку. У тексті вміщено 22 таблиці, 13 рисунків, що займають 1 сторінку основного тексту. У списку використаних джерел 275 найменувань. Додатки викладено на 52 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 253 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ЗАПОБІГАННЯ І РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ

1.1 Проблема готовності до професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю в сучасній педагогіці

Проблема готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності досліджувалась у психологічній (А. Гаюшкін, М. Дьяченко, Л. Кандибович, О. Кюльпе, М. Левітов, К. Марбе, Д. Узнадзе,), педагогічній (І. Богданова, А.Богущ, С. Будак, І. Зязюн, Т. Ільїна, Е. Карпова, Н. Кічук, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Ліненко, В. Сипченко, В. Сластьонін, Р. Хмелюк, О. Щербаков та ін.); юридичній (Г. Васильєв, А. Вахов, І. Ващенко, Н. Горбач, А. Гранін, Є. Додін, Ф. Думко, В. Дяченко, Г. Запорожцева, А. Зелінський, А. Морозов, В. Тюріна, П. Юхновець та ін.), економічній (В. Борщовецька, П. Гурвич, Є. Іванченко, Л. Морська, Е. Мірошниченко, В. Стасюк, С. Шатілова та ін.), військовій (Г. Гапончук, Л. Железняк, М. Єфімов, А. Кузнецов, В. Моїсєєв, О. Тарасов П. Шпак та ін.) та інших професійних галузях.

Визначимося із сутністю поняття «готовність». У довідкових джерелах «готовність» визначається як «стан і властивість готового», а термін «готовий» означає «той, що приготувався до чого-небудь»[63]; згода щонебудь зробити; стан, за якого все зроблено [167]; озброєність людини необхідними для успішного виконання дії знаннями, вміннями, навичками і як згода на виконання будь-яких дій [189]; психічний стан, що містить усвідомлення людиною своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найбільш вірогідних способів дії; прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, вірогідність досягнення результату, мобілізацію сил, самонавіювання в досягненні цілей [30].

У педагогічній науці виокремлено три етапи вивчення феномена готовності [178]. На першому етапі (кінець XIX – початок XX ст.) готовність вивчається у зв'язку з проникненням у психічні процеси людини. Готовність розглядається як настанова (К. Марбе, О. Кюльпе, Д. Узнадзе та ін.).

На другому етапі готовність виступає як феномен стійкості людини до зовнішніх та внутрішніх впливів. Вивчаються процеси регуляції й саморегуляції поведінки людей як складові готовності. Дослідницький інтерес психологів США передбачає технічне вимірювання готовності, виявлення її основних ознак та структурних компонентів (Ф. Знанецькі, Д. Кац, Г. Оллпорт, М. Сміт, У. Томас та ін.).

Третій етап вивчення готовності пов'язаний із дослідженнями в галузі теорії діяльності. Готовність є предметом досліджень у площині емоційно-вольового та інтелектуального потенціалів, вона починає виступати якісним показником саморегуляції на різних рівнях: фізіологічному, психологічному, соціальному (А. Гаюшкін, М. Дьяченко, М. Левітов та ін.).

У сучасній науковій літературі підходи до поняття «готовність» різноманітні і кожна наука надає цьому поняттю деякі індивідуальні характеристики, хоча з упевненістю можна сказати, що і педагоги, і психологи, і філософи дають споріднені дефініції. Ядро зазначеного феномена включає в себе як психологічну готовність, що є базою та стійкою платформою діяльності, так і практичну (професійну) готовність для застосування усіх знань та вмінь.

У філософії, як зазначає У. Лоренц [132], під готовністю до того чи того виду діяльності слід розуміти цілеспрямований вияв особистості, що включає її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, навички, вміння та настанови. Готовність у такому разі досягається у процесі моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки, вона є результатом всебічного особистісного розвитку з урахуванням вимог, зумовлених особливостями професійної діяльності. А професійна готовність розглядається як цілісна інтегральна характеристика

людини (суб'єкта діяльності), прояви якої пов'язані з широким спектром «суб'єктивних сил» [241].

У психології також існує різноманітне трактування готовності, що пояснюється особливостями теоретичних концепцій авторів та різними завданнями, які вони перед собою ставили. Зокрема, А. Петровський розглядає готовність як настанову на певну діяльність; Б. Ананьєв, С. Рубінштейн – як здатність особистості до відповідної діяльності [189]. Готовність молодого спеціаліста, на думку науковців, допомагає йому успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, зберігати самоконтроль і перебудовуватись у непередбачуваних ситуаціях.

Психологічна готовність – вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці і подальшого професійного вдосконалення кваліфікації майбутнього спеціаліста. За своєю суттю готовність – це єдність стійких і ситуативних настанов на активні і відповідні дії (під час навчання і з початком роботи після закінчення ВНЗ) [114].

Д. Узнадзе інтерпретує поняття готовності як певний вид настанови, як одночасної і специфічної форми готовності до здійснення діяльності так, і результату безпосередньої діяльності. Учений розкриває проблему свідомості та діяльності в більш загальному плані: як проблему суб'єкта та його співвідношення з дійсністю, у плані константних і змінних, стереотипних та нестереотипних способів співвідношення суб'єкта з дійсністю [238].

Поняття готовності до того чи того виду діяльності С. Максименко та О. Пелех розглядають як цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови [140].

Інші дослідники (М. Дьяченко, Л. Кандилович) розуміють її як показник саморегуляції й адаптації на різних етапах і рівнях протікання психічних процесів, що окреслюють поведінку особистості у площині фізіології, психіки, соціальної поведінки [75].

При цьому, психологічна готовність, на думку Л. Кондрашової, – це виявлення суті властивостей і стану особистості. Готовність, продовжує автор, – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності суті особистості, міра її професійної здібності [113].

Психологічна готовність включає в себе, з одного боку, запас професійних знань, умінь і навичок; з іншого – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, педагогічну спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечують успішне виконання професійних функцій. До психологічної готовності належать: моральні та психологічні якості і можливості особистості; відношення свідомості та поведінки, суб'єктивності й об'єктивності свідомості [114].

На окрему увагу заслуговує виокремлення видів готовності. Одним із перших цю проблему досліджував М. Левітов [125]. Готовність до діяльності дослідник уважав одним із важливих станів людини і виокремив довготривалу готовність та тимчасову готовність або «передстартовий стан».

Науковцем виокремлено три види передстартової готовності: звичайна, підвищена і занижена.

Прикладом звичайного виду готовності може слугувати готовність, що існує перед початком звичної, добре знайомої роботи, за умови, що до неї не ставляться додаткові вимоги. Стан підвищеної готовності може бути створений завдяки творчій роботі з високим ступенем новизни. Занижена готовність може бути спричинена сильною некерованою емотивністю особистості та виявляється у відволіканні уваги, незібраності, помилкових, хибних діях. М. Левітов класифікував психічні стани за аналогією розподілу психічних процесів, розрізняючи стани залежно від домінувальних психічних функцій: пізнавальні, вольові або емоційні [125].

Аналогічної думки дотримуються М. Дьяченко і Л. Кандилович [75] які, ґрунтуючись на аналізі досліджень із психології праці, спорту, інженерної

та військової психології виокремлюють завчасну (загальну або тривалу) готовність, і тимчасову, ситуативну готовність (або стан готовності). Завчасна – це заздалегідь надбані настанови, знання, навички, уміння, досвід, якості і мотиви діяльності. На базі завчасної відбувається поява стану готовності до виконання тих або тих поточних завдань діяльності. Тимчасовий стан готовності – це актуалізація, пристосування всіх сил, створення психологічних умов для успішних дій. Тому він може включати в себе деякі елементи завчасної, загальної готовності. Тимчасова (ситуативна) готовність – це динамічний цілісний стан особистості, внутрішня налаштованість на певну поведінку, змобілізованість усіх сил на активні та доцільні дії. Її виникнення і формування визначаються розумінням завдань, усвідомленням відповідальності, бажанням досягти успіху, встановленням порядку майбутньої роботи. Завчасна (загальна) і тимчасова (ситуативна) психологічна готовність є цілісним утворенням, що включає в себе такі компоненти: а) особистісно-мотиваційний (потреба успішно виконати поставлене завдання, інтерес до діяльності, прагнення досягти успіху і показати себе з кращого боку); б) пізнавальний (розуміння обов'язків, завдання, оцінки його значущості, знання засобів досягнення цілей, уявлення про ймовірні зміни обставин); в) емоційний (почуття відповідальності, впевненість в успіху, відчуття натхнення); г) вольовий (управління собою і мобілізація сил, зосередження на завданні, відволікання від впливів, що заважають, подолання сумнівів, побоювань [75].

В аспекті дослідження необхідно з'ясувати сутність поняття «професійна готовність» у трактуванні науковців. Питання формування готовності фахівця до здійснення професійної діяльності розглядається в багатьох аспектах, зокрема досліджуються: психологічні аспекти процесу формування готовності (М. Дьяченко, Л. Кандибович, М. Левітов, В. Моляко, О. Проскура, А. Пуні, С. Равикович, Л. Разборова, О. Ухтомський та ін.); проблеми формування готовності майбутнього педагога до професійної реалізації (І. Богданова, А. Богуш, Ж. Володченко, А. Деркач, К. Дурай-

Новакова, Л. Кадченко, Д. Мазоха, В. Сластьонін, Є. Шевчук, О. Ярошенко та ін.); готовність педагогів до здійснення різних напрямів педагогічної діяльності (О. Беспалько, А. Богуш, Н. Головка, А. Капська, Г. Костюк, А. Ліненко, Н. Кузьміна, О. Мороз, Р. Пенькова, В. Сипченко, О. Штепа, В. Щербина, Г. Яворська та ін.).

У 1976 році М. Дьяченко і Л. Кандилович увели в науковий обіг поняття «психологічна готовність до професійної діяльності», що трактується ними як риса особистості (складне психологічне утворення), її психічний стан. Психічний стан особистості, в розумінні цих авторів, – це актуалізація та пристосування можливостей особистості з метою успішного виконання окремих операцій (дій) у певний момент часу; це відповідне налаштування на певну поведінку під час виконання різних завдань [75].

При цьому одні дослідники наголошують на трьох основних етапах формування готовності до певної діяльності: перший пов'язаний із питаннями професійної орієнтації, другий – із формуванням готовності у процесі навчання, третій – підведення до піку готовності до початку професійної діяльності [60].

Інші (Г. Балл [181], П. Перепелиця, В. Рибалко [182]) акцентують увагу на тому, що основу формування готовності до професійної діяльності слід убачати не в розвитку операційно-технічних умінь та навичок, а в опорі на такий визначальний параметр готовності, як «комплексна здатність». Вона розглядається авторами як утворення, що складається з мотиваційної (схильність до певної діяльності) та інструментальної (інтелектуальні й емоційні механізми регуляції діяльності) складових. Ми погоджуємося з авторами, оскільки в аспекті дослідження важливу роль відіграє позитивна мотивація на педагогічну діяльність, а також емоційна саморегуляція майбутніх учителів гуманітарного профілю в разі виникнення конфліктів. При цьому позитивна мотивація характеризується наявністю в них бажання навчатися, прагнення досягти успіху в педагогічній діяльності, а сформованість умінь емоційної саморегуляції студентів важлива для

запобігання конфліктів.

Готовність людини до будь-якої діяльності, за твердженням С. Акімова, можна зобразити такою формулою: «готовність = бажання + знання + вміння» або «готовий = хочу + знаю + вмію». Ця формула, на думку автора, відображає три аспекти готовності: особистісно-мотиваційний або особистісний, інформаційний та діяльнісний [3].

Формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності, акумулює проблеми психологічної науки, пов'язані з особливостями особистості, рисами її характеристики, потенційними можливостями, які зумовлюють успішність професійної підготовки. Науковці (Г. Балл, Г. Костюк, Є. Мілерян, В. Моляко, П. Перепелиця, М. Смульсон та ін.) розглядають готовність у безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів, якостей особистості, необхідних для успішної діяльності. При цьому науковцями зазначається, що готовність як передумова будь-якої діяльності, є водночас і її результатом.

Професійна готовність особистості – це регулятор і передумова ефективної та творчої діяльності. Найбільш значущими її чинниками є мотивація, підготовка, самообілізація знань, настанова на діяльність, властивості особистості, задоволеність працею [192]. Виникнення й формування стану готовності («налаштованості») визначається розумінням професійних завдань, усвідомленням відповідальності, бажанням досягти успіху у професії тощо. Його розгортання й функціонування в ході навчальної, а потім і трудової діяльності визначаються як умовами та завданнями навчання, праці, так і властивостями особистості, її мотивацією й досвідом.

Готовність до професійної діяльності – це складне соціально-психологічне явище, її можна розглядати як форму зв'язку професійної спрямованості з іншими важливими рисами особистості – світоглядом, життєвими настановами і духовними цінностями, а також з її морально-вольовою та емоційною сферами; вона передбачає також активну самоосвіту і

самовиховання, прагнення до морального та фахового самовдосконалення [154].

В аспекті дослідження розглянемо підходи вчених до визначення сутності готовності до педагогічної діяльності.

Проблемі формування професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності присвячено праці О. Абдуліної, А. Алексюка, І. Зязюна, Г. Балла, І. Глазкової, С. Калаур, Л. Кондратова, Н. Кічук, А. Ліненко, О. Мороза, В. Пихтіна, В. Сластьоніна, О. Серняк, зокрема майбутніх учителів музики (Л. Шевченко, Л. Гусейнова), трудового навчання (Г. Разумна), початкового навчання (І. Казанжи, М. Парфьонов, С. Паршук, О. Сорока, Г. Шульга), історії (А. Старєва), філології (О. Гончарова, С. Чиж) та ін.

Значний інтерес для розуміння психологічної готовності майбутніх педагогів мають дослідження вітчизняних та зарубіжних учених (М. Боришевський, І. Кон, О. Леонтьєв, Р. Бернс, Г. Оллпорт, Д. Кац, М. Сміт та ін.) [181]. Учені зазначають, що підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності є досить складним і тривалим процесом, у результаті якого формується певна її модель.

Готовність як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на педагогічну діяльність, виникає на ґрунті позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами та мотивами цієї діяльності. Значну увагу психологи (Г. Балл, Г. Костюк, В. Моляко, П. Перепилиця та ін.) звертають на дослідження процесу професійного становлення майбутнього вчителя, організації психологічної підготовки до педагогічної праці в умовах навчального закладу. Зокрема, Г. Балл наголошує на тому, що про сформовану готовність можна говорити лише за умови розвиненості в суб'єкта емоційного ставлення, вміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають, уміння будувати процес спілкування, сформованості таких педагогічних здібностей, як мислення, уявлення, спостережливість, комунікативних умінь і широкого набору

професійно значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю, ширості, доброти, наполегливості та ін. [17].

Щодо педагогічної діяльності, то К. Дурай-Новакова пропонує розглядати готовність до неї як цілісне вираження всіх підструктур особистості, орієнтованих на повне та успішне виконання різних функцій учителя. Професійна готовність, підкреслює автор, – це складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні настанови, мотиви та засвоєні цінності вчительської професії. Для цієї готовності необхідними є професійно важливі риси характеру, педагогічної здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, певний досвід їх використання на практиці. На її думку, професійна готовність перебуває в єдності із спрямованістю на професійну діяльність та стійкими настановами на працю [73].

Формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності є одним із пріоритетних напрямів у підготовці педагогічних кадрів, зазначає А. Ліненко [126]. Вчена розглядає «професійну підготовку» як цілісний процес засвоєння й закріплення знань, умінь і навичок, результатом якого є готовність до професійної діяльності. Саме в педагогічному вищому навчальному закладі у процесі навчання, закладаються основи педагогічної діяльності педагога та формуються основи педагогічної майстерності. На жаль, зауважує науковець, наявна система психолого-педагогічної підготовки в педагогічних ВНЗ не спрямована на формування комплексу значущих професійних і особистісних якостей майбутніх учителів, які і забезпечують високий рівень їхнього професіоналізму [126].

Зауважимо, що сутність професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю полягає в набутті ними знань у галузі гуманітарних наук і формуванні професійних умінь та навичок майбутньої спеціальності. Гуманітарна освіта передбачає набуття студентами сукупності знань у галузі суспільних і гуманітарних наук, пов'язаних із ними практичних навичок і вмінь [29].

На підставі аналізу освітньо-кваліфікаційних характеристик підготовки бакалаврів за напрямом підготовки «6.020303 Філологія*» визначено основні вміння, яких повинен набути майбутній фахівець. Так, майбутні вчителі англійської мови та літератури, повинні вміти: орієнтуватися в особливостях літератури різних країн і різних епох; оволодіти певними принципами й методикою порівняння та вивчення зарубіжних літератур з погляду традицій і новаторства; розуміти проблему творчого методу в її теоретичному і практичному аспектах, а також особливості стилю письменника; пояснювати зображально-виражальні засоби, специфіку тексту та «магії» художнього слова; оволодіти основними етапами системи цілісного аналізу літературного твору; естетично сприймати художні образи як запоруку пізнавально-виховного значення та суспільно-перетворювальної ролі мистецтва та ін. Натомість, умінням визначати сутність конфліктів та причин їх виникнення в ході аналізу художніх творів не приділено уваги.

Майбутні вчителі української мови і літератури повинні: мати високий рівень загальної культури та ерудиції, ґрунтовну загальнокультурну, предметну, психолого-педагогічну, методичну, українознавчу підготовку; усвідомлювати важливість завдань української мови, літератури в сучасному суспільстві, місце цих навчальних предметів у системі знань і цінностей учнівської молоді; знати державні освітні документи, основні напрями та перспективи розвитку освіти і педагогічної науки; уміти проектувати власну професійно-педагогічну діяльність, аналізувати, узагальнювати й упроваджувати передовий педагогічний досвід, використовувати нові педагогічні технології; моделювати, проводити уроки і виховні заняття; формувати в учнів навички самостійної роботи, розвивати в них інтерес і мотивацію до навчання, творчі здібності, створювати атмосферу продуктивно-пізнавального співробітництва; спрямовувати виховну діяльність на формування всебічно розвиненої, культуромовної особистості; моделювати науково-дослідну діяльність учня і колективу, володіти педагогічним тактом, культурою педагогічного спілкування, постійно підвищувати педагогічну

майстерність. Натомість, як і стосовно підготовки майбутніх учителів англійської мови та літератури, на вмінні визначати й аналізувати конфлікти чи конфліктні ситуації увага не акцентується.

Відтак, ми погоджуємось із твердженням А. Вербицького, що студенти гуманітарних спеціальностей проходять контекстну підготовку у світлі дисциплін гуманітарного циклу, яка відбувається як процес руху їхньої діяльності від навчальної діяльності академічного типу через квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність до власне професійної [42].

Досліджуючи проблему формування індивідуального стилю мислення майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, Ж. Ковалів дійшла висновку, що вже базова підготовка, зокрема професійна спрямованість на гуманізацію освіти, значно відрізняє їх від специфіки функціонування інших учителів-предметників. Це зумовлено насамперед комунікативною складовою діяльності, яка характеризує майбутніх учителів-гуманітаріїв як мовленнєву особистість, широким спектром інформації, що є міжпредметною і вимагає високого рівня викладання. Також, зазначає автор, гуманітарні дисципліни входять не лише в систему базової підготовки будь-якого спеціаліста, а й готують його до вирішення життєвих проблем і до професійної адаптації на сучасному ринку праці [108].

А. Ліненко й Е. Стрига, розглядаючи специфіку підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у контексті професійного менталітету визначають ознаки професійного менталітету майбутніх учителів-гуманітаріїв, а саме: виникнення високого ступеня занурення у процес пізнання та усвідомлення дійсності, що сприятиме набуттю стійкої рефлексивної позиції; використання студентами гуманітарних дисциплін образної, метафоричної, збагаченої порівняннями та аналогіями мови спілкування; максимальне проникнення студента-гуманітарія в досліджуваний об'єкт; використання в роздумах понять, які існують на рівні внутрішнього, безсловесного розуміння; охоплення різноманітних нюансів

сміслів понять, явищ, структур тощо; вміння робити важливими і цінними не тільки об'єктивно наукові цілі, але й особистісні, що не припускає формалізації думок і призводить до варіативності вирішення питань [128].

Л. Сметаніна виокремлює такі групи типових видів діяльності та вмінь, якими повинен оволодіти майбутній фахівець гуманітарного напрямку: вміння працювати з інформацією (реферування, систематизація, обробка, аналіз та узагальнення, анотування, творчий аналіз наукової літератури, формалізація, тобто здійснення теоретичного абстрагування); здатність удосконалювати власне мовлення (складати професійні тексти українською мовою з використанням професійної лексики та термінів, вести письмові контакти, листування, удосконалювати власне мовлення, розширювати власний лексико-граматичний мінімум); уміння проводити соціальні дослідження та інформаційно-пошукову роботу (проведення спостережень, анкетувань, вивчення особливостей взаємодії, спілкування в колективі, відбір джерел, каналів інформації та технологій соціальних досліджень); уміння обробляти результати цих досліджень; уміння працювати з новими інформаційними технологіями (створення емпіричної бази та банку даних тощо, пошук інформації в Інтернеті, використання інформаційних технологій для обробки іншомовних професійно-орієнтованих джерел, реалізація електронного документообігу та ін.); уміння професійно викладати фахові дисципліни в загальноосвітній школі [226].

Відтак, на підставі вищезазначеного можемо стверджувати, що в ході навчання у вищому педагогічному навчальному закладі основна увага викладачів спрямована на предметну (фахову) підготовку і недостатньо уваги приділяється формуванню особистісних якостей майбутніх учителів гуманітарного профілю, їхньої готовності вирішувати різноманітні конфлікти, якими багата професійно-педагогічна діяльність.

У дослідженні А. Ліненко структура готовності до педагогічної діяльності складається з особистісних і процесуальних чинників. До структури готовності автор включає: педагогічну самосвідомість, ставлення,

інтерес до педагогічної діяльності і потребу в ній, мотиви діяльності, педагогічні здібності, знання предмета і способів діяльності, навички й уміння, професійно-значущі якості майбутнього педагога [128].

За визначенням ученої, готовність є усвідомленням мотивів і потреб у діяльності і психологічним станом, що характеризується наявністю в суб'єкта образу структури певної діяльності та постійної спрямованості свідомості на її виконання, тобто простежується взаємозв'язок готовності і позитивного ставлення людини до діяльності [128].

Готовність до педагогічної діяльності В. Сластьонін [222] розглядає у структурі педагогічної компетентності, виокремлюючи теоретичну і практичну готовність майбутнього вчителя до здійснення професійної діяльності. **Теоретична готовність** учителя виявляється в узагальненому вмінні педагогічно мислити, що передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь. **Практична готовність** учителя виражається в зовнішніх (предметних) вміннях, тобто в діях, які можна спостерігати. До них належать організаторські й комунікативні вміння. Зауважимо, що організаторська діяльність педагога забезпечує залучення учнів до різних видів діяльності й організацію діяльності колективу, яка перетворює його із об'єкта в суб'єкт виховання. На жаль, автор не приділяє уваги такому важливому аспекту професійно-педагогічної діяльності, як готовність до запобігання та розв'язання конфліктів та конфліктних ситуацій.

За М. Поташником, готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності – це готовність до діяльності, внаслідок якої народжується дещо якісно нове, що має риси неповторюваності, оригінальності та загальноісторичної унікальності [188]. На думку В. Кан-Каліка [99], готовність до педагогічної діяльності – це готовність до діяльності, спрямованої на постійне розв'язання нескінченного ряду навчально-виховних завдань за умови часткої зміни обставин. Під час такої діяльності розробляються і втілюються у процес спілкування з дітьми оптимальні,

органічні методи і прийоми творчої взаємодії. Дослідник уводить такі рівні діяльності педагога щодо його вміння керувати засвоєнням знань через взаємодію з учнівським колективом:

- 1) рівень елементарної взаємодії з класом, коли вчитель діє за методичними порадами, шаблоном, копіює досвід інших учителів, без його творчої переробки;
- 2) рівень оптимізації діяльності учнів на уроці, розпочинаючи з його планування;
- 3) евристичний рівень, коли вчитель уміє використовувати творчі можливості живого спілкування з учнями;
- 4) рівень повної самостійності в діяльності вчителя щодо творчої організації навчально-виховного процесу [99].

Натомість, як бачимо, В. Кан-Каліком також не наголошується на вміннях учителя запобігати й розв'язувати конфлікти.

Професійна готовність учителя до навчально-виховної діяльності, за твердженням В. Сластьоніна, це складний синтез взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного та виконавчого. Усі якості особистості вчителя, які визначають його готовність до професійної діяльності, наголошує вчений, повинні бути інтегровані в певному напрямі як сукупність домінуючих мотивів професійної поведінки та діяльності. При цьому, на його думку, до складу основних властивостей і характеристик, що визначають готовність до педагогічної діяльності, повинні входити: спрямування особистості, громадянська активність, принциповість, любов до школярів, педагогічний професіоналізм, організаторські, комунікативні, експресивні якості. Ядром професійної готовності вчителя є загальнопедагогічна підготовка, яка, відображуючи єдність змістової й операційної структур професійної діяльності педагога, покликана при першому наближенні моделювати та реалізовувати методологію, теорію, методику і практику навчання й виховання особистості [220].

За В. Шубинським, готовність до педагогічної діяльності – це здатність

учителя до виявлення закономірностей формування творчої особистості та створення умов для її оптимального розвитку в навчально-виховному процесі [258].

Інші дослідники (О. Мороз, В. Сластьонін, Н. Філіпенко) розглядають готовність до професійно-педагогічної діяльності як процес утворення необхідних стосунків, настанов, рис особистості, які забезпечують можливість усвідомлено й успішно здійснювати педагогічну практику [156].

Досліджуючи готовність учителів початкових класів до педагогічної діяльності, І. Шапошникова зазначає, що вона базується на психологічній, педагогічній і предметній підготовці, що передбачає насамперед сформованість особистісних якостей педагога [257].

На підставі цих та інших досліджень, готовність до професійно-педагогічної діяльності можна розглядати як психологічний стан особистості, що є певною цілісністю та існує як ознака професійної кваліфікації, а також результат цілеспрямованої підготовки.

В аспекті роботи необхідно розглянути доробки вчених, які досліджували сутність готовності майбутніх учителів саме гуманітарних дисциплін. Так, М. Мілова розглядає готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації у професійній діяльності і визначає її як інтегровану якість педагога, що забезпечує вміння своєчасно коригувати педагогічний процес, миттєво приймати рішення в непередбачуваних обставинах та обирати творчі способи й прийоми спілкування [151]. Ми погоджуємося з визначенням автора, оскільки вміння миттєво приймати оптимальні рішення в різноманітних ситуаціях, що виникають у професійній діяльності вчителя, зокрема конфліктних, є дуже важливим, а тому слід особливу увагу приділяти його формуванню під час навчання у вищому навчальному закладі.

Готовність майбутніх учителів саме гуманітарних наук, у розумінні В. Сластьоніна, повинна складатися з різного виду настанов на усвідомлення певного завдання, моделі вірогідної поведінки, визначення спеціальних

способів діяльності, оцінки своїх можливостей у їх співвідношенні з труднощами й необхідністю досягнення певного результату [221].

У дослідженні І. Лебедик під готовністю майбутніх учителів гуманітарних дисциплін розуміється якісний стан розвитку особистості, що фіксує її рівень розвитку як професіонала, визначається сформованістю професійної свідомості, мотивів, досягнень у професії, спрямованістю на реалізацію професійного ідеалу у відповідних соціальних умовах, професійною компетентністю та працездатністю [124].

Також важливим в аспекті дослідження є твердження Н. Мараховської, яка зазначає, що у формуванні готовності гуманітарного профілю до професійної діяльності важливу роль відіграють дисципліни гуманітарного циклу, що сприяють формуванню позитивної мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх учителів, оскільки ці дисципліни передбачають розкриття природи людини та її зв'язок із суспільством, сенсу людського буття і норм соціальної взаємодії, надбань світової та української культури, що, на нашу думку, є важливим під час розв'язання і запобігання конфліктів [144].

Викликає інтерес визначення готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до професійної діяльності шляхом переліку відмітних ознак та складових, що містяться в науковій літературі [217], а саме: інтегроване утворення якостей особистості, що складається з мотиваційного, емоційно-вольового, змістового, операційно-дієвого та рефлексивного (пізнавально-оцінювально-коригувального) компонентів, необхідних для успішної професійної діяльності, яке переводить особистість (за наявності позитивного ставлення) в активний стан з моменту усвідомлення мети, потреб і мотивів під час підготовки та на початку діяльності; з подальшою розробкою плану, моделей подальших дій, власне їх реалізації у предметних діях, до завершальної оцінки та коригування (за необхідності) всього процесу, що формується внаслідок спеціальних упорядкованих впливів.

Такий перелік складових готовності, не тільки є упорядкованим описом складу цього явища, а й визначає його як поетапний процес, як перебіг дій

під час формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю.

Формування готовності до майбутньої професії учителя гуманітарних дисциплін, що передбачає сукупність знань і вмінь з фахової, професійно-орієнтованої, психолого-педагогічної та соціально-економічної підготовки, забезпечить поступове виникнення у свідомості студента структурно-логічних зв'язків знань і вмінь, адекватних зв'язкам між знаннями і вміннями в майбутній професійній діяльності. Така готовність характеризується спроможністю оволодіння системою знань з обраної спеціальності і знаннями про способи перенесення їх у конкретну професійно-навчальну задачу [107].

Підсумовуючи, доходимо висновку, що незважаючи на наявність наукових досліджень щодо формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю, проблема формування їхньої готовності до запобігання і розв'язання конфліктів у професійній діяльності в педагогічній науці висвітлена недостатньо. У зв'язку з цим, убачаємо за доцільне визначити сутність феноменів «конфлікт» і «конфліктна ситуація».

1.2. Феномени «конфлікт» та «конфліктна ситуація» у професійно-педагогічній діяльності

Система вищої освіти порівняно з іншими соціальними інститутами відрізняється значною кількістю функціональних, рольових, міжособистісних, міжгрупових взаємозв'язків. Вони складні, неоднозначні, тісно переплетені, подекуди заплутані, оскільки охоплюють педагогічну, соціальну, психологічну, економічну, юридичну та багато інших сфер життєдіяльності. У такому розмаїтті стосунків стає неминучим зіткнення інтересів, настанов, думок, позицій, потреб людей. Ці зіткнення виявляються в конфліктах та конфліктних ситуаціях, котрі часто мають руйнівні (деструктивні) наслідки.

Очевидний пріоритет у вивченні конфліктів та конфліктних ситуацій, їх

ролі в житті людини та суспільства зберігається за соціологією і психологією. Одночасно науковці (О. Белкін, В. Жаворонкова, В. Журавльов, О. Іонова, А. Макаренко, Є. Тонков та ін.) підкреслюють, що назріла проблема педагогізації конфліктологічного знання, оскільки недооцінка значущості педагогічного аспекту конфліктології істотно збіднює її зміст й обмежує можливості впливу на конфліктогенне середовище освіти і суспільства [81].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань конфліктів та конфліктних ситуацій у педагогічних системах дозволяє стверджувати, що науковцями здебільшого досліджується проблема конфліктів у шкільному колективі. Зокрема, ними аналізуються конфлікти, засоби їх запобігання і розв'язання в учнівському середовищі (А. Анцупов, Г. Балл, В. Басова, С. Гиренко, В. Журавльов, О. Ковальов, Я. Коломинський, О. Лукашенок, М. Рибаківа, Є. Хаустова, А. Шкіль, Є. Шумилін та ін.); розглядається конфлікт як активний засіб формування моральної зрілості підлітка (В. Афонькова, Т. Драгунова, А. Зосимовський, Є. Родченкова, О. Слапогузова та ін.); з'ясування сутності конфліктів, їх причин у педагогічних колективах (О. Белкін, В. Жаворонков, І. Зиміна, Г. Карпова, А. Лукашенко, Т. Чистякова та ін.); аналізуються педагогічні умови профілактики і подолання конфліктних ситуацій типу «вчитель-учні» (О. Белкін, О. Гуменюк, Ю. Костюшко, М. Рибаківа, Ю. Черненко та ін.).

Зауважимо, що низка досліджень присвячена питанням підготовки майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у педагогічному процесі (С. Баникіна, Г. Болтунова, М. Васильєва, О. Лукашенок, С. Мусатов, М. Рибаківа, Г. Пльотка, Л. Порожня, В. Семиченко, Л. Симонова, Н. Щуркова та ін.). Натомість проблема підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями висвітлена недостатньо.

В аспекті дослідження вважаємо за доцільне розглянути насамперед сутність понять «конфліктна ситуація» і «конфлікт».

За визначенням Є. Бабосова, конфліктна ситуація – це специфічний

стан соціальної системи, спільності, групи або взаємодії між ними, в якому виявляються суперечності інтересів, цілей, мотивів поведінки, життєвих настанов, усвідомлення цих суперечностей, що супроводжується негативними емоціями, які спонукають потенційних конфліктерів шукати привід для конфліктних дій, виробляти стратегію, тактику і технологію майбутньої конфліктної боротьби [174].

Необачність у конфліктній ситуації може призвести до накопичення пристрастей, некерованої поведінки, відкритого протистояння і бажання розірвати стосунки. Тоді спалахує конфлікт, за яким – тяжка і велика праця з відновлення ділових стосунків.

Конфліктна ситуація, що вимагає вирішення, передбачає існування кількох обов'язкових елементів:

- учасників конфлікту (дві або більше сторін, які переслідують несхожі чи прямо протилежні цілі);
- об'єкт конфлікту (конкретне явище, причина, стан справ, навколо якого розгортається суперечка);
- рушійну силу – інцидент (факт зіткнення протилежних сил) [174].

У дисертаційному дослідженні розподіляємо поняття «конфлікт» і «конфліктна ситуація».

Конфліктну ситуацію в педагогічному процесі визначаємо як ситуацію, що виникла між його учасниками (вчитель, учень, батьки, адміністрація), і зумовлена наявністю суперечок та зіткненням протилежних інтересів і думок, які можна вирішити, щоб ситуація не переросла в конфлікт.

І. Ващенко й В. Тюріна сходяться в думці, що в умовах виникнення конфліктної ситуації необхідно зрозуміти причини її виникнення, розробити етапи й способи щодо ефективного її розв'язання [41].

За ознакою результатів конфліктні ситуації розподіляються на:

- а) функціональні – такі, що сприяють ефективній діяльності організацій, є позитивними за змістом, містять раціональне зерно та мають еволюційну спрямованість;

б) дисфункціональні – паралізують нормальне функціонування організацій, обмежують перспективи розвитку, не сприяють максимально ефективному використанню власних і залучених ресурсів.

Отже, конфліктні ситуації можуть бути як позитивними, так і негативними.

Конфлікт не виявляється доти, поки ситуація, що склалася, або влаштовує всі задіяні чи зацікавлені сторони, або ж ці сторони ще не в змозі вплинути на розвиток ситуації, не володіють достатнім потенціалом (тобто конфлікт прихований).

Конфліктна ситуація переростає в конфлікт тільки за наявності дій обох сторін. Умовами, що впливають на виникнення конфліктів в організаціях, можуть бути: негативні звичаї та традиції, що зберігаються в трудових колективах; недовіра начальника до підлеглого (може виявлятися у зайвому опікуванні підлеглих під час виконання ними своїх прямих функціональних обов'язків); упереджене негативне ставлення начальника до підлеглого або одного члена колективу до іншого; поблажливе ставлення начальника до підлеглих, що виявляється в зайвій терпимості до їхніх недоліків у роботі; наявність в організаціях неформальних різноспрямованих мікрогруп, що може позначатись у прояві певних антипатій між членами колективу [189].

Конфлікт виникає не одразу, початком його буває інцидент, непорозуміння, коли ще немає відкритого протистояння, наявні лише невдоволення, нестриманість студентів. Але це не можна обходити увагою, оскільки нерідко студенти трактують таку ситуацію як конфлікт. Якщо викладач не усвідомить цього і вчасно не внесе коректив у ситуацію, вона може набути деструктивного характеру. Належно продумані, делікатні превентивні дії знімають напругу, відкривають простір для позитивних емоцій. Часто ефективним буває компроміс, взаємний аналіз ситуації [243].

Конфлікти зазвичай породжуються певною конфліктною ситуацією, яка може існувати задовго до прямого зіткнення її учасників.

Важливе значення для започаткованого дослідження має обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження проблеми конфліктів у педагогіці (О. Іонова), розробка засад педагогічного управління організаційними конфліктами (Є. Тонков), аналіз особливостей соціально-педагогічних конфліктів у вищих навчальних закладах (Г. Козирєв, П. Куконков, С. Пащенко, Г. Шевченко та ін.).

Конфлікти, які виникають у педагогічних колективах, мають свої характерні особливості. Проблемі управлінських та педагогічних конфліктів в освітніх закладах присвячена значна кількість робіт вітчизняних учених: Ф. Бородкін, М. Войтович, Є. Головаха, О. Донченко, А. Ішмуратов, Л. Карамушка, Н. Коломинський, Н. Коряк, Н. Повякель, Н. Чепелєва та ін.

Слово «конфлікт» латинського походження, в перекладі – «боротися разом». Воно означає зіткнення практичних інтересів, думок, поглядів, серйозності, розбіжності, гостру суперечку у спілкуванні, незбігання інтересів. Конфлікт (від лат. Conflictus) – зіткнення або боротьба, ворожі стосунки [230].

У психології конфлікт визначається як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій, окремого епізоду у свідомості, в міжособистісних взаємодіях або міжособистісних відносинах індивідів чи груп людей, пов'язане з негативними емоційними переживаннями [149].

Деякі дослідники (В. Тюріна [236]) визначають конфлікт як суперечність, що є результатом несумісності вимог двох або більше сторін. Е. Уткін [239] вважає, що конфлікт у власному сенсі слова є боротьба, що виникає через дефіцит влади, статусу або засобів, необхідних для задоволення цінностей, і яка передбачає нейтралізацію або знищення цілей противника.

Інші автори розглядають конфлікт як вияв неузгодженості спільної діяльності щодо реалізації інтересів (А. Ішмуратов [96]), або як зіткнення протилежних поглядів, незбігання інтересів, дій окремих людей та їхніх

спільнот (Л. Орбан-Лембрик [170]).

На підставі проведеного аналізу психолого-педагогічних досліджень конфлікт будемо розуміти як зіткнення двох сторін, де кожна має свою думку, інтерес, цілі, що суперечать іншій стороні, і кожна з них не йде на компроміс, відстоюючи свою позицію.

Як педагогічний засіб впливу на відносини людей, розглядав конфлікт А. Макаренко. У його незакінченій праці «Про вибух» зазначається, що в колективі завжди існує цілий комплекс різних суперечностей, «різних ступенів конфліктності»[137]. Вибираючи із загального ланцюга конфліктних відносин найбільш яскраве, що випирає й переконливе, для всіх зрозуміле, педагог рекомендує вирішувати його методом «вибуху». «Вибухом» він називає доведення конфлікту до останньої межі, до такого стану, коли вже немає можливості ні для якої еволюції, ні для якого позову між особистістю й суспільством, коли ребром поставлене питання – або бути членом суспільства, або піти з нього. Ця остання межа може виражатись у різних формах, але в усіх випадках її головним завданням є зміна неправильно сформованих відносин, на місці яких будуються нові стосунки й нові поняття. А. Макаренко виявляв значне зацікавлення до явища «вибуху», хоча й наголошував при цьому, що вибуховий маневр – річ дуже хвороблива й педагогічно важка [82].

Зазначимо, що конфлікт не потрібно сприймати з лише негативних позицій, асоціюючи його з ворожнечею і болем. Це не обов'язково негативне явище. Нерідко конфлікти допомагають учасникам трудового процесу краще усвідомити цілі організації, звернутися до своїх невикористаних резервів.

Коли люди думають про конфлікт, вони найчастіше асоціюють його з агресією, погрозами, спорами, ворожістю, війною тощо. Як наслідок, існує думка, що конфлікт – явище небажане, що його необхідно, по можливості, уникати, а також, у разі виникнення, його слід негайно розв'язувати. Таке ставлення простежується в наукових доробках авторів, які належать до школи наукового управління, адміністративної школи та розділяють концепцію

бюрократії (за М. Вебером). Ці підходи до ефективності організації переважно спиралися на визначення завдань, процедур, правил взаємодії посадових осіб і розробку раціональної організаційної структури. Вважалося, що такі механізми здебільшого усунуть умови, що сприяють появі конфлікту й можуть бути використані для вирішення проблем, які виникають.

За своєю спрямованістю конфлікти розподіляються на такі види:

- соціально-педагогічні – вони виявляються як у відносинах між групами, так і з окремими людьми. В основі цієї групи лежать конфлікти – порушення в галузі взаємин. Причини конфліктів можуть бути такі: психологічна несумісність, тобто неусвідомлене, нічим не мотивоване неприйняття людини людиною, що викликає в однієї чи іншої сторін або одночасно в кожній з них неприємні емоційні стани; боротьба за лідерство, вплив, престижне положення, увагу, підтримку довколишніх;
- психолого-педагогічні конфлікти – в їх основі лежать суперечності, що виникають у навчально-виховному процесі в умовах дефіциту гармонізації відносин, які складаються в ньому;
- соціальний конфлікт – ситуативні конфлікти раз від разу;
- психологічний конфлікт – відбувається поза спілкуванням із людьми, усередині особистості [42].

Виокремлюють також конфлікти за ступенем реакції людини на те, що відбувається:

- конфлікти, що швидко минають, – відрізняються великою емоційною зафарбованістю, крайніми проявами негативного ставлення учасників конфлікту один до одного. Подекуди такі конфлікти мають важкі і трагічні наслідки. В основі їх найчастіше лежать особливості характеру, психічного здоров'я особистості;
- гостротривалі конфлікти – виникають у тому разі, коли суперечності досить стійкі, глибокі. Сторони, що конфліктують, контролюють свої реакції і вчинки. Вирішувати такі конфлікти непросто;
- слабковиражені в'ялі конфлікти – характерні для суперечностей, що мають

не дуже гострий характер, або, для зіткнень, у яких активна тільки одна зі сторін; а інша прагне знайти позицію уникання, або по можливості, позицію відкритої конфронтації. Вирішення такого роду конфліктів складне, багато в чому залежить від ініціатора конфлікту;

- слабковиражені конфлікти, що швидко минають, – найбільш сприятлива форма зіткнення суперечності, проте легко спрогнозувати конфлікт можна тільки в тому разі, якщо він був єдиний. Якщо після цього виникають подібні конфлікти, які зовні протікають м'яко, то прогноз може бути несприятливим [42].

Проблема взаємодії учасників педагогічного процесу набуває все більшого значення для сучасної школи. Породжена вона динамічним розвитком суспільства, зміною соціальних орієнтирів, що поглиблює проблему поколінь, ускладнює стосунки вчителів та учнів, учителів між собою та з адміністрацією.

Конфлікти у школі дослідниками (В. Єфименко, В. Малахов, О. Панов, Т. Панов, О. Стасевська та ін.) розподіляються на прості та складні.

Прості вирішуються вчителем без зустрічної протидії учнів за допомогою організації їхньої поведінки у школі (зупинення бійки, сварки між учнями тощо). Серед складних педагогічних конфліктів розрізняють конфлікти діяльності, конфлікти поведінки, конфлікти взаємин.

Конфлікти діяльності виникають з приводу виконання учнем навчальних завдань, успішності, пізнавальної діяльності, ситуацій, коли учні не виявляють готовності оперативно виправити власну помилку. Вчитель висловлює незадоволення, учні вступають у суперечку або демонструють образи [78].

Конфлікти поведінки, вчинків виникають у разі порушення учнем правил поведінки у школі та поза нею. Вчитель висловлює незадоволення порушенням поведінки, не пов'язаної безпосередньо з навчальною діяльністю. Найчастіше це грубощі учнів педагогам, агресивна поведінка з однокласниками, пустощі, що проявляються як протест проти низької оцінки.

Конфлікти взаємин виникають у сфері емоційно-особистісних стосунків учнів і вчителів. Вони найбільш тривалі та деструктивні. Постають на ґрунті недоброзичливих стосунків як наслідок постійних попередніх конфліктів діяльності або поведінки, вчинків, створюють взаємно упереджене сприйняття вчителем і учнем [78].

За іншими критеріями їх розподіляють на: мотиваційні конфлікти – виникають між педагогами та учнями у зв'язку зі ставленням учнів до навчання. Подекуди вони розростаються, призводять до взаємної неповаги між учителями та учнями, суперечностей, навіть до боротьби.

Конфлікти, пов'язані зі слабкою організацією навчання у школі. Йдеться про чотири конфліктні періоди, які долають учні у процесі навчання. Розпочинаючи навчання, першокласник переживає складний етап у своєму житті, на якому відбувається зміна головної діяльності з ігрової на навчальну, виникають нові вимоги та обов'язки. Звикнувши до своєї нової ролі, до вчителя, він опиняється на порозі нового конфліктного періоду, зумовленого переходом до п'ятого класу. Замість одного з'являються різні вчителі-предметники, які є більш вимогливими. Окрім того, доводиться опановувати нові, складніші предмети. Третій етап – перехід у IX клас [141].

Подекуди діти, маючи бажання продовжити навчання у школі, отримують відмову у зв'язку з низькою успішністю. Тому для них IX клас стає межею, за якою вони вимушені розпочинати доросле життя. Четвертий конфліктний період пов'язаний із закінченням школи, вибором майбутньої професії, конкурсними іспитами до вищого навчального закладу, початком особистого й інтимного життя. Цей період часто супроводжують невдачі, зриви, інші проблеми [79].

Конфлікти взаємодії між учнями, між учителями та школярами, між учителями, між учителями та адміністрацією школи виникають через суб'єктивні причини. Найбільш поширені серед школярів конфлікти лідерства, в яких відбувається боротьба 2-3 лідерів та їхніх угруповань за першість у класі. У середніх класах часто конфліктують група хлопчиків та

група дівчаток. Може спалахнути конфлікт 3-4 підлітків з класом або одного школяра і класу. Конфлікти «вчитель-учень» можуть бути мотиваційними, особистісно-етичними. Вчителі не завжди надають значення цьому аспекту своїх взаємин з дітьми: можуть порушити дане їм слово, розкрити дитячі таємниці, що викликає недовіру до вчителя. Конфлікти між учителями провокують як виробничі, так і інтимно-особистісні чинники. Нерідко виникає типовий конфлікт між учителями початкових і викладачами середніх та старших класів. У взаємодії «вчитель-адміністратор школи» (завуч, директор) здебільшого спричиняють проблеми субординації. Останнім часом заявили про себе конфлікти, пов'язані із запровадженням педагогічних інновацій. Уникненню, запобіганню конфліктів допомагає знання психологічної природи, структури та динаміки, ефективних способів їх вирішення [141].

Розглянемо конфлікти, що виникають під час взаємодії учня і вчителя, оскільки вони є найчастішими в педагогічній діяльності.

Учитель як керівник має управляти не окремим учнем, а групою (класом). Він має постійно контролювати процес розвитку колективу, впливати на процес прийняття або зміни норм та цінностей, щоб вони не суперечили загальноприйнятим і сприяли позитивному розвитку особистості кожного учня. Основними суперечностями і джерелами конфліктів у цьому процесі були і є проблеми «чого і як вчити». Конфлікти між учителями й учнями можна зарахувати до розряду організаційно-управлінських, через те, що клас є колективом і виконавцем, а вчитель — організатором і керівником навчально-виховної діяльності. Породжуються конфлікти здебільшого суб'єктивними причинами, що залежать від особистісних характеристик та індивідуальної поведінки керівника й учнів [78].

Причини конфліктів:

- недостатнє розуміння навчального матеріалу внаслідок недостатнього пояснення або відсутності такого;
- засвоєння учнем нових знань залежить від того, наскільки зрозуміло і

дохідливо вчитель пояснює навчальний матеріал. Важливе не механічне завчання теми, а її розуміння;

– нездатність або небажання вчителя пояснити матеріал знижує результативність навчальної діяльності школяра. Виникають прогалини у знаннях і внаслідок цього – невдоволення школяра і батьків;

– невмотивованість оцінювання навчальної діяльності. Оцінювання діяльності учня – важливий момент не тільки уроку, але й усього навчання. Оцінювання має бути закономірним результатом тих зусиль, що були витрачені на її одержання. Якщо вчитель знижує бал – це викликає обґрунтоване невдоволення учня. Це також підриває віру в справедливість учителя, позбавляє бажання вчити цей предмет, змушує сумніватись у своїх можливостях;

– некоректне, неповажне ставлення до учнів. Існує проблема, пов'язана з культурою спілкування, оскільки більшість конфліктів є наслідком нетактовної поведінки учасників педагогічного процесу. У взаєминах одне з одним ми бачимо насамперед вихованця, а потрібно бачити особистість з усіма її проблемами й особливостями. Культурна й вихована людина не дозволить собі некоректної поведінки, не пригнічуватиме учня психологічно, не виявлятиме перевагу й не опускатиметься до брутальності;

– невмотивовано завищена вимогливість. Вимогливість необхідна в навчальному процесі. Учень не завжди здатний самотужки контролювати свою навчальну діяльність і тому вимогливий учитель спонукає школяра до навчання. Невмотивовано завищена вимогливість учителя викликає протест, а подекуди й зворотну реакцію, коли учень взагалі припиняє працювати, демонстративно не виконує завдання вчителя. Це призводить до напруження у стосунках, нерозуміння й конфліктів;

– невідповідність прав і обов'язків учня. Кожна людина має як права, так і певні обов'язки у своєму житті. І учень тут не виняток. Але часто виникають конфліктні ситуації, що мають два джерела конфліктності: конфліктну ситуацію викликає учень, що прагне розширити свої права, але

при цьому мати якнайменше обов'язків. Він маніпулює поняттями «Я-дорослий» і «Я-дитина» залежно від бажань і ситуацій; ситуацію створюють дорослі, позбавляючи учня його прав і розширюючи коло обов'язків. І як приклад – обов'язок беззаперечного виконання всіх вимог без обговорення з дитиною;

– неритмічність роботи. На навчальну діяльність школяра негативно впливає неритмічність роботи. Якщо періоди бездіяльності замінюються шаленою гонитвою, то про яку робочу обстановку можна говорити, знань якої якості очікувати. Навчання перетворюється на муку, випробування міцності нервової системи вчителів і учнів. І звичайно, тут не уникнути виправданих конфліктів;

– низький рівень дисципліни. Уся робота у школі побудована на певних вимогах до дисципліни учнів під час уроку та в позаурочний час. Підтримка дисципліни – процес складний і постійний. Досвідчений учитель може впоратися з цим завданням легше і швидше, ніж початківець. Ідеальний варіант, коли високий рівень дисципліни підтримується самими учнями свідомо. Але це не характерно для більшості учнівських колективів. Тільки у випускних класах, коли рівень свідомості вже досить високий, школярі розуміють важливість одержання знань, мають потребу в постійному контролі рівня дисципліни. Неприпустима поведінка на уроці може бути наслідком нецікавого пояснення або нерозуміння матеріалу, бездіяльності на уроці, втоми, невихованості підлітків тощо. Утім, установлюючи необхідний рівень дисципліни, вчитель має зробити все, щоб не пригнічувати підлітка психологічно. Немає проблем із дисципліною на уроці в того вчителя, який є цільною особистістю і прагне до розумної рівноваги, до спільної діяльності зі школярем, дає їм міцні і глибокі знання [78].

Унаслідок своїх досліджень К. Томас створив оригінальну програму дослідження та опису стилів конфліктної взаємодії людей у реальних умовах. Залежно від орієнтації особистості на досягнення своїх власних цілей чи на цілі партнера, вчені (К. Томас, Р. Кілмен, Дж. Мутон та Р. Блейк) визначили

п'ять стилів поведінки, можливих у конфліктній ситуації: конкуренція, співробітництво, уникнення, пристосування та компроміс. Стиль конкуренції застосовують зазвичай люди активні та схильні до вирішення конфліктів шляхом, який видається їм найзручнішим. Така особистість не зацікавлена у співпраці з іншими людьми, але здатна приймати вольові рішення. Тобто така людина прагне насамперед задоволення власних інтересів за рахунок інтересів інших, змушує їх прийняти своє рішення проблеми [274].

Стиль уникнення, на думку авторів (К. Томас, Р. Кілмен, Дж. Мутон та Р. Блейк), реалізується тоді, коли особистість не відстоює власних інтересів, не співпрацює з іншими з метою вирішення проблеми або просто ухиляється від вирішення конфлікту. До найтипівіших ситуацій, у яких цей стиль поведінки може бути ефективним, ученими віднесено такі, якщо напруження занадто велике і є необхідність його зменшити, якщо наслідки конфлікту малозначущі для учасника, якщо є потреба або можливість відкласти вирішення проблеми, коли немає можливості вирішити конфлікт на свою користь, а інші мають більше шансів зробити це, коли розв'язання конфлікту вимагає занадто багато зусиль або спроби негайно вирішити проблему можуть лише погіршити ситуацію. Недолік цього стилю полягає в тому, що опонент може сприйняти його застосування як небажання вирішувати проблему та брати на себе відповідальність. Але подекуди уникання від негайного розв'язання конфлікту може дати позитивні результати, які полягатимуть у тому, що проблема може вирішитися сама собою, без докладання додаткових зусиль, або ж до неї можна буде повернутися через деякий час, ретельно обдумавши ситуацію [274].

Стиль пристосування, за твердженням К. Томаса та Р. Кілмена, означає, що особистість діє спільно з іншою людиною, навіть не намагаючись відстоювати власні інтереси. Такий підхід радять застосовувати в тому разі, коли результат зіткнення має велике значення для опонента і не дуже суттєвий для нас. Натомість цей стиль небажано застосовувати тоді, коли це заважає внутрішньому комфорту особистості або опонент не схильний

оцінити зроблені йому поступки. Такий стиль зовні схожий на стиль уникнення, оскільки також може дати додатковий час для обмірковування проблеми. Проте суттєва відмінність полягає в тому, що особистість, яка застосовує стиль пристосування, не ухиляється від вирішення проблеми, а діє спільно з опонентом, погоджуючись на його варіант розв'язання конфлікту [234].

Для стилю співробітництва, наголошують автори, характерна активна робота з вирішення проблеми, яка поєднує бажання максимально задовольнити як свої власні інтереси, так і інтереси іншої сторони. Такий підхід потребує зазвичай багато часу та зусиль, але дає змогу виявити і максимально врахувати приховані інтереси обох сторін. Стиль співробітництва бажано застосовувати тоді, коли обидві сторони-учасники конфлікту вважають його результат важливим для себе і не бажають ухилятися від його досягнення, коли є досить часу для роботи над проблемою, коли стосунки з іншою стороною мають тривалу попередню історію та перспективу на майбутнє, коли обидві сторони здатні до конструктивного діалогу та спільної роботи, спрямованої на вироблення взаємоприйняттого рішення [234].

Стиль компромісу, на думку дослідників, полягає в тому, що кожна зі сторін поступається частиною своїх інтересів, очікуючи того самого від іншої сторони. Компроміс також вимагає певних зусиль, але, на відміну від співробітництва, не дає змоги виявити всі приховані інтереси, обмеживши рішення лише тих проблем, про які опоненти вважають за потрібне говорити. Якщо співробітництво передбачає вироблення взаємоприйняттого рішення на перспективу, то компромісне рішення зазвичай є тимчасовим. Натомість стиль компромісу може бути незамінним у тих ситуаціях, коли інші стилі виявляються неефективними: обидві сторони мають інтереси, які неможливо задовольнити одночасно, проблема потребує швидкого вирішення, тимчасове рішення може бути задовільним, компроміс дає змогу зберегти стосунки та задовольнити хоча б частину інтересів. Стиль поведінки у конфліктній

ситуації має вирішальне значення для подальшого розвитку та завершення конфлікту [12].

У загальному плані, зазначає О. Поєнко, причинами педагогічних конфліктів можуть бути певні дії та характер спілкування вчителя, а також загальні обставини у школі, а саме: неможливість учителя прогнозувати на уроці поведінку учнів; несподіваність їхніх учинків, що порушує запланований хід уроку, викликає в учителя роздратованість та прагнення якими завгодно засобами перешкодити цьому; недостатня інформація про причини того, що відбулося, ускладнює вибір оптимальної поведінки та відповідного обстановці тону звернення; прагнення будь-якими засобами зберегти свій соціальний статус [184].

Причини внутрішньоособистісних конфліктів визначає Г. Дубчак і наголошує, що їх можна звести до двох груп: пов'язані з переживанням подій, ситуацій (зовнішній чинник). Це передусім несприятливі зовнішні впливи в ранньому дитинстві та обставини і події, що й ускладнюють існування людини; пов'язані з характерологічними особистісними особливостями людини (підвищена тривожність, емоційна нестійкість, несформованість мотиваційної сфери особистості, неадекватність самооцінки та ін.). Зазначені особливості особистості визначають схильність до переживання внутрішньоособистісних конфліктів [72].

На думку В. Кушнірюк, особливо часто конфліктні ситуації і конфлікти виникають у підлітковому віці (11-16 років). Це зумовлено тим, що однією з об'єктивних причин труднощів, які виникають у системі стосунків «учитель-підліток», є недостатнє знання вчителями психологічних особливостей індивіда. Створення об'єктивних умов, що передують виникненню і деструктивному розвитку передконфліктних ситуацій, тобто сприяння їх мінімізації, – важлива складова профілактики конфліктів [123]. Зауважмо, що саме розгляд взаємин і причин виникнення конфліктів між учителем та підлітками є важливим для започаткованого дослідження, оскільки майбутні вчителі гуманітарних дисциплін викладатимуть переважно в середніх та

старших класах. Натомість старшокласники на відміну від підлітків більш усвідомлено підходять як до виникання конфліктних ситуацій, так і до їх розв'язання.

На підставі узагальнення наукової літератури та власних спостережень автор виокремлює такі психолого-педагогічні особливості конфліктних взаємин учителя та підлітка, як-от: конфлікти між учителями і підлітками є різними за змістом; конфліктність у системі «вчитель-підліток» значною мірою залежить від специфіки підліткового віку; конфлікти вчителя і підлітка є наслідками прояву особистих якостей учителя; педагогічні конфлікти завжди мають внутрішній та зовнішній боки; в учасників конфлікту різний соціальний статус; значна частина конфліктів учителів та підлітків залежить від оцінних суджень протидіючих сторін, що впливає і на навчальну діяльність; під час виникнення конфлікту в класі серед учнів та вчителів можна спостерігати різні види ставлень (третьої сторони) до тих, хто конфліктує [123].

Підсумовуючи, доходимо висновку, що для запобігання й розв'язання конфліктів у навчально-виховному процесі з учнями майбутні вчителі гуманітарного профілю повинні навчитися з повагою ставитися до довколишніх людей, урахувувати їхню думку, бути толерантними, виявляти доброзичливість і такт, бути чесними, справедливими, емоційно врівноваженими, вміти розпізнавати причини конфліктів, що виникають.

Відтак, під час навчання значна увага викладачів ВНЗ повинна спрямовуватися на формування готовності студентів до запобігання конфліктів у професійній діяльності та їх розв'язання в разі виникнення. З огляду на це, виникає необхідність визначення сутності і структури досліджуваного феномена.

1.3. Сутність і структура феномена «готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів»

Необхідним умінням майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін, якого він повинен набути у процесі професійної підготовки, є вміння запобігати виникненню конфліктів. На думку дослідників (Є. Бабосов, Л. Беззубко, О. Бойков, Л. Бунтовська, Л. Ващенко, А. Головка, О. Кирнос, Н. Лук'янченко, М. Пірен, О. Поєнко, В. Тюріна та ін.) для запобігання конфлікту необхідно проаналізувати всі структурні компоненти конфліктної ситуації. Залежно від визначення науковцями структурно-логічних складників конфліктної ситуації, вони пропонують певні схеми її аналізу. Так, учені (Л. Бунтовська, Л. Ващенко, Н. Лук'янченко, В. Тюріна) пропонують: виявити проблему (наявність суперечностей, складність, можливість вирішення); напрям розвитку конфліктної ситуації (зростання чи зниження суперечностей), тобто обстановку можливого конфлікту, відносини між сторонами, спрямованість розвитку тощо; сигнали конфлікту, частоту їх виникнення та ймовірність стимулювання ними конфлікту; інциденти (враховують їх частоту й регулярність, кількість учасників та характер прояву їх реакцій); склад потенційних учасників, їхні особистісні особливості, готовність до конфліктних дій, ціннісні орієнтації й мотиви поведінки [41].

На думку М. Пірен, запобігання конфліктів в організації – це сукупність напрямів, методів управління організацією, які зменшують ймовірність виникнення конфліктів, до яких належать: розробка варіантів стратегій управління персоналом в організації; управління компетенціями співробітниками; залучення керівників задовільного рівня до вироблення рішень; зміни в організаційних структурах управління, якщо поступають сигнали для змін, що є важливим у професійній діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю для запобігання та розв'язання конфліктів і конфліктних ситуацій [183].

С. Ошурков [175] вважає, що одним із засобів профілактики конфліктів є формування адекватної самооцінки особистості, що формується під впливом різноманітних зовнішніх чинників. Чим адекватніший рівень самооцінки, тим нижче ймовірність конфліктності між членами групи.

Успішність самоствердження особистості у групі здебільшого залежить від відповідності власної самооцінки оцінкам з боку викладачів, колективу. На самооцінку впливають домагання особистості, їх адекватність можливостям індивіда та вимогам діяльності. Запобігання виникненню конфлікту, зазначає А. Нікіфоров, – це комплекс заходів, спрямованих на відтягування чи недопущення його виникнення, а також на зниження деструктивного впливу наслідків конфлікту на різні аспекти соціальної системи [163].

На підставі цих та інших досліджень, можемо стверджувати, що запобігання конфліктів – це вид діяльності вчителя, який передбачає систему конкретних дій, спрямованих на своєчасне розпізнавання, усунення чи послаблення конфліктогенних чинників, що унеможлиблює виникнення конфліктів у навчально-виховному процесі. З огляду на це, у процесі професійної підготовки студенти повинні набути необхідних знань про способи, засоби, прийоми впливу на конфліктну ситуацію, що сприяють усуненню суперечностей між учасниками педагогічного процесу.

Іншим важливим умінням у професійній діяльності вчителя є вміння розв'язувати конфлікти в разі їх виникнення. Розв'язання конфліктів – це спільна діяльність учасників педагогічного процесу, спрямована на зміну позиції опонентів, між якими виник конфлікт, виявлення несумісних цілей та інтересів, зіткнення яких викликає сильні хвилювання (образи, гнів, стрес тощо), а також усунення проблеми, що призвела до конфлікту.

Критеріями конструктивного розв'язання конфлікту є рівень розв'язання суперечності, що лежить в основі конфлікту. Безпосереднє розв'язання конфлікту є процесом, що включає аналіз і оцінку ситуації, вибір способу розв'язання конфлікту, формування операціонального складу дій, реалізацію плану та його корекцію, оцінку ефективності дій. Конструктивне розв'язання конфліктів у вищому навчальному закладі передбачає раціональне осмислення того, чим викликаються і під впливом яких детермінант виникають конфлікти та конфліктні ситуації, які їх основні типи,

соціально-педагогічні, культурологічні, економічні та інші параметри, якими особистісними рисами, особливостями свідомості й поведінки відрізняються їх активні учасники, котрі сприяють або перешкоджають запобіганню негативним конфліктним протистоянням, що гальмують розвиток навчального процесу [72].

На підставі вищезазначеного, готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів визначаємо як інтегративне особистісне утворення, що характеризується набутими професійними знаннями, вміннями своєчасно розпізнавати конфлікти і визначати їх причини, моральними, емоційними, волевими якостями та особистісними настановами, спрямованими на запобігання конфліктів, а також здатністю розв'язувати їх у разі виникнення в подальшій професійній діяльності.

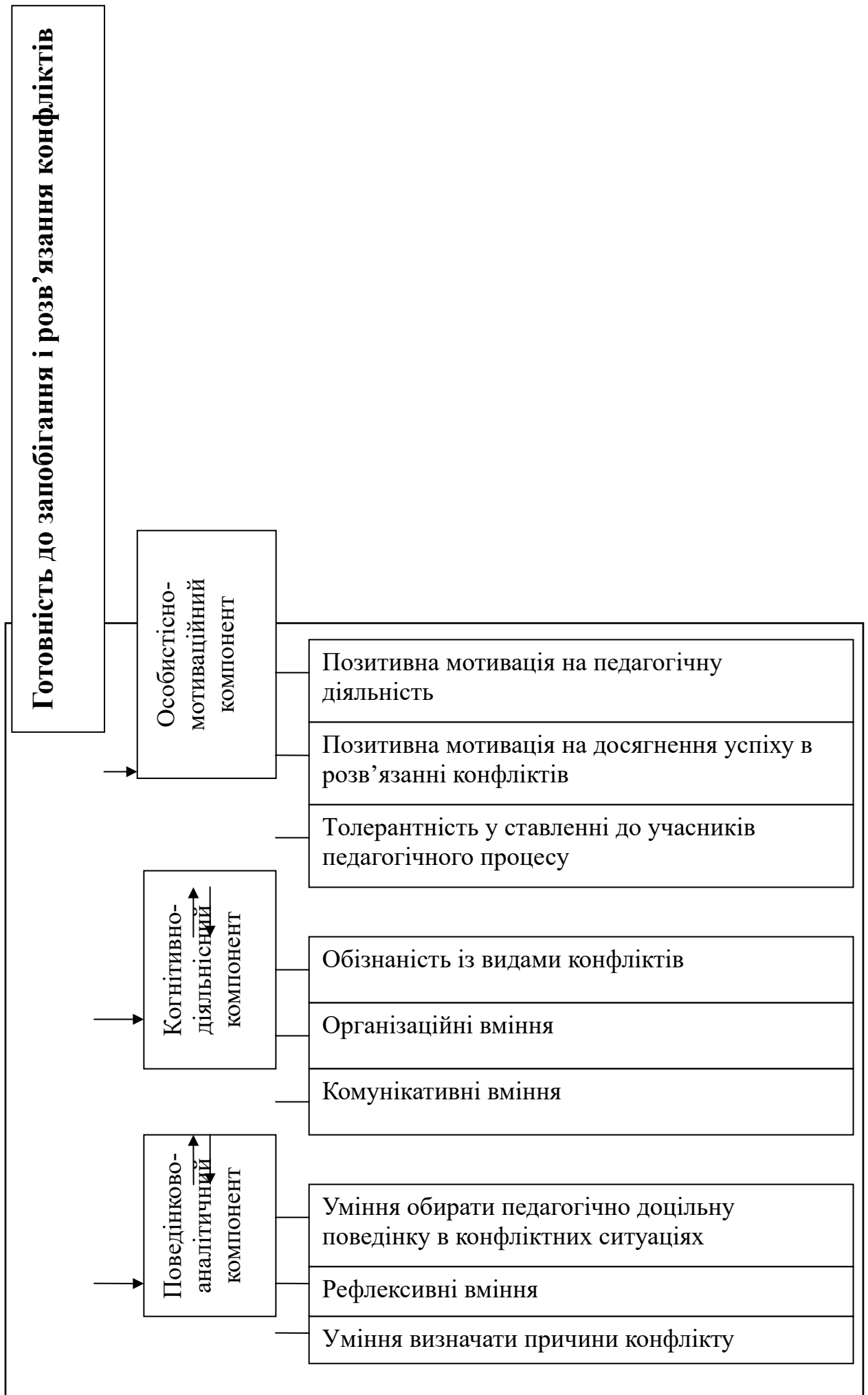
Зважаючи на подане визначення, було виокремлено компоненти у структурі готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктів, а саме: особистісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, поведінково-аналітичний (див. схему 1.1).

Обґрунтуємо вибір зазначених компонентів готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до запобігання і розв'язання конфліктів.

Особистісно-мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю в сучасній педагогіці виражає їхнє усвідомлене ставлення до учнів та їхньої ролі в розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Він є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до професійної діяльності залежать результати навчання і виховання дітей [83].

Схема 1.1.

Компонентна структура готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до запобігання і розв'язання конфліктів



Мотиваційному аспекту готовності до діяльності приділяли значну увагу такі вчені, як М. Алексєєва, Л. Божович, О. Ковальов, Г. Костюк, О. Леонтєв, В. Мерлін, С. Рубінштейн, І. Синиця, В. Сухомлинський та ін.

Особистісно-мотиваційний компонент передбачає бажання вчителя гуманітарних дисциплін працювати в обраній сфері, його інтерес до взаємодії з учасниками педагогічного процесу. Означений компонент містить: визначену професійну позицію, мотиваційну спрямованість та самопізнання вчителя. Визначена професійна позиція вчителя передбачає зацікавленість специфікою педагогічної сфери. Мотиваційна спрямованість педагога гуманітарних дисциплін є його мотивом на продуктивну педагогічну взаємодію, формування особистості учня засобами своєї навчальної дисципліни, досягнення ефективної результативності. Самопізнання вчителя розглядається як визначення самооцінки власної особистості з метою самоствердження у професійній діяльності, саме це є досягненням успіху вчителя гуманітарних наук [83].

Значний внесок у дослідження проблеми мотивації зроблено А. Маслоу. Зокрема ним розроблено теорію мотивації основною метою якої було організувати трудову діяльність, щоб вона посилювала задоволення, мотивацію та продуктивність праці. До системи мотиваційних чинників педагога, які збільшують задоволення від виконаної роботи, входять інтереси, завдання, бажання і наміри. Вони зумовлюють мотивацію поведінки та виконують інструментальну роль, відповідаючи за індивідуальний стиль діяльності вчителя [83].

За визначенням Ж. Нютена, мотивація є активним процесом спрямування поведінки до тих ситуацій та об'єктів, яким надається перевага. Мотивація особистості педагога зумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється як у всій його професійній життєдіяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки. Тому під час

навчання у ВНЗ особливу увагу необхідно звернути на формування позитивних мотивів щодо педагогічної діяльності. Ми згодні з думкою Ж. Нютена, що позитивну мотивацію педагога до професійної діяльності зумовлює задоволення таких його особистісних і професійних потреб, як створення і застосування нового, підвищення педагогічної майстерності, подолання професійних труднощів [167].

Особистісно-мотиваційний компонент у структурі готовності майбутнього вчителя гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у професійній діяльності передбачає потреби, мотиви, наміри, цілі, спрямованість на саморозвиток (свідома практична діяльність націлена на найбільш повну реалізацію учителем себе як особистості), самоактуалізацію (прагнення якомога повніше виявити, розвинути і реалізувати свої можливості) [83]; подолання недоліків у власній професійній діяльності і педагогічному процесі в цілому; оволодіння новими знаннями й уміннями у професійно-педагогічній діяльності, творче застосування нових знань і вмінь; уникнення стандартності та шаблонності завдяки створенню власних педагогічних технологій.

Мотив педагогічної діяльності – це внутрішній рушій, що спонукає педагога до професійної діяльності. Мотивами можуть бути ідеали, професійні інтереси, переконання, соціальні настанови та професійні цінності педагога. Проте в основу формування мотиву покладено насамперед потреби (за С. Рубінштейном). Під мотиваційною сферою особистості він розуміє стійкі мотиви, що мають певну ієрархію і визначаються у спрямованості особистості [205].

Мотиви визначають дії, спрямовані на досягнення мети (тобто вони є спонукальними стимулами до дії). Якщо суб'єкт прагне до реалізації діяльності, то можна стверджувати, що в нього є мотивація. Мотивацію не можна назвати стійкою властивістю особистості, яка притаманна одним людям та відсутня в інших. Вона обмежена в часі і є результатом взаємовпливу властивостей особистості, цілей, потреб людини, стимулів, які

виникають у процесі досягнення мети, й ситуації. Як зазначає М. Якубовська, мотивація робить з учителя людину, яка розцінює свою роботу не тільки як виконання професійних обов'язків, а й як виконання свого призначення, конкретної суспільної місії. Кожний мотив зумовлений потребою особистості. Саме потреби сприяють активізації вчителя-гуманітарія, визначають його поведінку, спрямовану на пошук того, що йому потрібно [205].

На нашу думку, відсутність у майбутніх учителів гуманітарного профілю позитивної мотивації на педагогічну діяльність може призвести до виникнення різноманітних конфліктних ситуацій або конфліктів, тому її формуванню слід приділяти значну увагу під час професійної підготовки. Вважаємо, що вчитель який любить свою професію, отримує задоволення від її здійснення має більше можливостей для створення таких навчальних умов, що дозволять уникати непорозуміння у відносинах з учнями. Отже, позитивну мотивацію до педагогічної діяльності вважаємо необхідною складовою у структурі майбутнього вчителя гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у професійній діяльності

Іншою складовою зазначеного феномена є позитивна мотивація на досягнення успіху в розв'язанні конфліктів. Вирішальне значення для досягнення позитивних результатів у межах навчальної педагогічної діяльності має саме мотивація досягнення успіху в розв'язанні конфліктів, яка входить до складу готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів. Знання закономірностей розвитку, формування і динаміки мотивації досягнення успіху дозволить успішно вирішити завдання навчання і виховання учнів, їхньої підготовки до продуктивної праці. Мотивацією досягнення успіху в розв'язанні конфліктів, будемо розуміти, як прагнення вчителів виконувати справу добре, якісно, безконфліктно, покращуючи результати своєї діяльності.

Наступною складовою особистісно-мотиваційного компонента є толерантність у ставленні до учасників педагогічного процесу.

З огляду на концепцію толерантності в освіті С. Братченка [36], вважаємо, що основним механізмом розвитку толерантності майбутніх учителів є підвищення рівня їхньої особистісної та професійної самосвідомості. Основною рушійною силою цього процесу виступає процес саморозвитку, тобто внутрішня активність студента з якісної зміни самого себе, а головним завданням розвитку толерантності майбутніх учителів є перетворення їх в активних суб'єктів власного розвитку, які прагнуть до конструктивних змін у своїй ціннісно-смысловій сфері та особистісній і професійній самореалізації.

Виховання толерантності набуває особливої важливості у процесі професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних наук, адже майбутні спеціалісти, як представники найбільш освічених верств країні, найчастіше стикаються з культурою інших народів, а багатонаціональний склад населення України сприяє діалогу різноманітних культур [36].

Профілактика конфлікту важлива як у соціальному плані, так і в особистісному. Актуальним завданням підготовки майбутніх учителів є оволодіння необхідними нормами соціальної поведінки, відповідними віковим особливостям людини, що відповідають сучасним уявленням про соціальну компетентність [177]. Вони збагачують відображення об'єктивної дійсності і пов'язані з потребами, схильностями та інтересами особливості, важливими спонуканнями до діяльності, регуляторами її активності.

Робота з різними за віком, інтересами, рівнем культури чи вихованості людьми викликає необхідність пом'якшення чи маскувannya деяких рис власного характеру, зумовлених певним типом темпераменту. Таке регулювання характеру потребує твердої волі, зусилля над собою. А це передбачає наявність у структурі характеру таких рис, як уміння володіти собою, великодушність, стриманість, підтягнутість [177].

Зауважимо, що інтолерантне ставлення до учнів іншої національності з боку вчителя може призвести до виникнення складних конфліктів. До того ж, крім власної толерантності, майбутній учитель повинен налаштувати на

толерантне ставлення до Іншого і своїх учнів, що сприятиме запобіганню конфліктних ситуацій та виникненню конфліктів між школярами.

З огляду на зазначене, толерантність у ставленні до учасників педагогічного процесу виступає важливою складовою особистісно-мотиваційного компонента у структурі готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями.

Відтак, особистісно-мотиваційний компонент є необхідним у структурі готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів, оскільки він є сукупністю мотивів, адекватних цілям та завданням професійної діяльності майбутнього вчителя до запобігання та розв'язання конфліктів; стійкої потреби в оволодінні знаннями, вміннями, навичками, необхідними для успішного здійснення різних видів психологічної допомоги в конфліктних ситуаціях; стійкого, глибокого інтересу до професійної діяльності, бажання реалізувати в ній свої можливості; гуманістичного світогляду, що виявляє позитивне ставлення до інших людей і дозволяє запобігати конфліктам.

Когнітивно-діяльнісний компонент ґрунтується на підставі положення про вирішальну роль знань і когнітивних структур у протіканні психічних процесів та поведінки людини, він передбачає формування комплексу психолого-педагогічних, дидактико-технологічних і методичних знань [144].

Важливою складовою зазначеного компонента в аспекті дослідження є обізнаність із видами конфліктів, оскільки без цього майбутній учитель не зможе своєчасно розпізнати зародження конфлікту.

Вона характеризується сукупністю знань, необхідних майбутньому вчителю для здійснення ним професійної діяльності, спрямованої на запобігання та розв'язання конфліктів. Професійні знання майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін об'єктивно необхідні для ефективної професійної діяльності, охоплюють інформацію про систему

конфліктологічних знань і знань психологічних засад професійної роботи під час розв'язання конфліктів (сутність поняття «конфлікт», його види, типи, функції, причини та структура конфліктів, образи конфліктних ситуацій, динаміка та наслідки конфліктів, методи попередження й подолання конфліктів) [176].

Зазначимо, що молоді вчителі після закінчення вищого педагогічного навчального закладу часто стикаються з проблемами, до яких вони недостатньо підготовлені. Їхня необізнаність з видами конфліктів та причинами їх виникнення, невміння обирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктних ситуаціях призводять до різноманітних конфліктів.

З огляду на це, вважаємо, що саме під час навчання слід більшу увагу приділяти набуттю студентами відповідних знань, їхньому усвідомленню варіативності причин виникнення конфліктів у шкільному навчально-виховному процесі й виробленню практичних умінь щодо їх запобігання. Рівень поінформованості педагога визначається обсягом його знань, які є необхідною умовою аналізу і вибору оптимальних способів розв'язання конфліктів [76].

Відтак, важливість формування зазначеної складової полягає в тому, що вона передбачає усвідомлення студентами необхідності професійного самовизначення, норм поведінки у своїй професії й оцінювання своїх можливостей і визначення своєї поведінки в конфліктних ситуаціях, які неодмінно виникають у професійній діяльності.

Ще однією складовою когнітивно-діяльнісного компонента, на нашу думку, є організаційні вміння. Організаційна діяльність одночасно є реалізацією на практиці проектів учителя й умовою цілеспрямованого та реального проектування. У діяльності вчителя кожна педагогічна дія має організаційний характер і передбачає такі аспекти, як: організація викладу матеріалу (розповідь, бесіда, лекція); організація своєї поведінки (педагогічні дії в реальних умовах діяльності); організація діяльності студентів (колективної, групової, індивідуальної); організація контролю результатів

педагогічного впливу і коректування. Успіх діяльності залежить від уміння вчителя поєднувати всі ці аспекти [6].

Когнітивно-діяльнісний компонент найбільш безпосередньо відбиває процесуальну суттєвість навчання. Він реалізується шляхом певних методів і форм організації викладання і навчання [14]. Цей компонент є комплексом дій, які здійснюють практичний контакт суб'єкта навчання з довколишніми обставинами, забезпечують досягнення поставлених цілей.

В аспекті дослідження організаційні вміння, слідом за А. Алексюк, будемо розуміти як основні підходи, техніки та технології запобігання, регулювання й розв'язання конфліктів, розробки і здійснення заходів щодо запобігання конфліктів; правильно будувати відносини зі студентами у процесі здійснення посередницької діяльності в ході вирішення конфліктів [4].

Готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів передбачає сформованість таких організаційних умінь, як: здатність організовувати безконфліктну діяльність і діяльність дітей відповідно до цілей навчально-виховного процесу [4]. Оскільки педагогічна діяльність учителя насичена різноманітними ситуаціями, які можуть призвести до конфліктів, на нашу думку, необхідно спрямувати їх на набуття вмінь організації навчальної та позанавчальної діяльності учнів, що забезпечує їхнє толерантне ставлення один до одного, доброзичливу атмосферу в колективі, що значною мірою сприяє запобіганню виникненню конфліктів.

Організаційні вміння тісно пов'язані з комунікативними, оскільки саме від них залежать педагогічно-доцільні стосунки педагога з учнями, колегами, батьками. Педагог є активним учасником цього процесу, зважаючи на те, що у процесі його спілкування з учнем реалізуються не тільки функції навчання та виховання, а й вирішуються інші педагогічні завдання.

Комунікативні вміння – це вміння майбутнього вчителя встановлювати контакт із довколишніми людьми, викликати довіру, керувати самим собою і

процесом спілкування; розуміти думки і впливати на поведінку, емпатійно розуміти потреби інших; адекватно сприймати їхній психічний стан; прогнозувати та попереджати конфліктні ситуації; між учасниками педагогічного процесу [6]

Зазначена складова виражає ступінь сформованості сукупності вмінь та навичок практичного вирішення навчальних і професійних завдань; свідчить про бажання випробувати себе в якості викладача на практиці, характеризується здатністю відповідати за свої дії, свідомо обирати поведінку в конфліктних ситуаціях; умінням використовувати різні механізми формування безконфліктних міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу, попереджувати і долати конфлікти [6].

З огляду на вищезазначене, доходимо висновку, що когнітивно-діяльнісний компонент є необхідним у структурі готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання та розв'язання конфліктів і передбачає сукупність відповідних знань, умінь та навичок, які забезпечують ефективність вирішення практичних завдань професійної діяльності в конфліктних ситуаціях.

Поведінково-аналітичний компонент у структурі готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю передбачає вміння обирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктних ситуаціях, рефлексивні вміння, уміння визначити причини конфлікту.

Уміння приймати педагогічно доцільне рішення в конфліктних ситуаціях передбачає не тільки правильний аналіз ситуації, що склалася, а й здатність викладача до зміни способів і прийомів діяльності в разі зміни педагогічної ситуації.

Уважаємо що, майбутній учитель гуманітарних дисциплін повинен уміти з'ясовувати та розпізнавати причини конфліктних ситуацій, без яких неможлива педагогічна діяльність, знаходити шляхи їх розв'язання і прогнозувати свої дії та дії школярів задля запобігання їх виникнення.

Управлінням поведінкою в конфліктній ситуації, вважаємо управління

емоційним станом, застосування техніки регуляції своїх емоцій до себе та до інших учасників.

Д. Скотт [218] пропонує застосовувати техніку візуалізації для зменшення власного роздратування (уявити супротивника нижчим на зріст; уявити свій гнів, як струмінь негативної енергії, який іде від вас у землю тощо) і техніку активного слухання для пом'якшення негативних емоцій іншої сторони та кращого її розуміння. Унаслідок цього конфліктна ситуація має бути перетворена на проблему, яку слід спокійно вирішувати за допомогою логіки та інтуїції, з урахуванням інтересів сторін конфлікту.

На думку американських фахівців [266], щоб обрати педагогічно доцільну поведінку необхідно володіти такими вміннями, як-от: правильно вибирати предмет розмови; об'єктивно оцінювати ситуацію; створювати атмосферу безпеки і довіри, що дає можливість відверто обговорювати недоліки та помилки іншої сторони; задати мотивацію іншій стороні змінити свою поведінку і допомогти їй виконати це завдання; узгоджувати спільний план дій; зберегти концентрацію та гнучкість мислення, що дає змогу вирішувати проблеми, що виникають під час конфліктної ситуації, з чим ми однозначно згодні.

На нашу думку, саме обрана педагогічно доцільна поведінка вчителя під час конфліктної ситуації може запобігти виникненню конфлікту. Справедливе, неупереджене ставлення до учнів (або інших учасників ситуації), вміння своєчасно врегулювати свої емоції, прояв педагогічного такту і витримки сприятимуть усуненню конфлікту. Відтак, під час навчання у ВНЗ майбутніх учителів слід навчити обирати педагогічно доцільну поведінку в ситуаціях, що виникають.

Наступною складовою поведінково-аналітичного компонента виокремлено рефлексивні вміння. У практичному значенні рефлексія розглядається як здатність людини до самоаналізу, осмислення й переосмислення своїх предметно-соціальних відносин із довколишнім світом, що є необхідною складовою розвиненого інтелекту [22]. У теоретичному,

концептуальному розумінні рефлексія виступає формою активного переосмислення людиною того чи того змісту інтелектуальної свідомості, діяльності, спілкування [22]. Розвиненість рефлексії робить людину вільною, дозволяє переходити від зовнішньої регуляції своєї поведінки до саморегуляції, свідомого керування власною поведінкою. Регуляція у цьому разі розглядається як об'єкт цілеспрямованого впливу, що дає можливість людині побачити себе ззовні очима іншого «Я», зрозуміти себе, свої бажання, переживання, вчинки, тобто зрозуміти самого себе.

Рефлексія в педагогічному процесі, зауважує С. Савельєва, включає аналіз суб'єктами освітнього процесу вищого навчального закладу не тільки власної діяльності і діяльності інших, а й результатів педагогічної взаємодії [212].

Рефлексія, на думку І. Сергєєва, – це здатність учителя бути зосередженим не на предметі власної діяльності, а на самій діяльності. Рефлексія як процес – це осмислення власної діяльності, це звернення назад, всередину діяльності з метою її подальшого цілеспрямованого вдосконалення. Рефлексія – глибоко особистісна якість. Її часто розглядають як здатність людини виходити за межі власного «Я», осмислювати, вивчати, аналізувати щось шляхом порівняння образу свого «Я» з якимись подіями, особистостями – причому порівняння, що наповнене глибокими переживаннями. Рефлексія розглядається і як уміння конструювати й утримувати образ свого «Я» в контексті подій, що переживаються, як настанову щодо самого себе у плані своїх можливостей, здібностей, соціальної значущості, самоповаги, самоствердження, прагнення підвищити самооцінку й суспільний статус [213].

Рефлексія, за визначенням М. Дьяченка та Л. Кандиловича, – це самоаналіз, осмислення, оцінка передумов, умов і перебіг власної діяльності, внутрішнього життя. До рефлексивних дій належать такі явища, як самопізнання, переосмислення, перевірка своєї думки про себе, про інших людей і про те, що, за уявленням суб'єкта, думають про нього інші люди, як

вони його оцінюють і як до нього ставляться. Без рефлексії неможливо встановлювати правильні взаємовідносини з іншими людьми. Рефлексія вчителя, продовжують автори, – це процес пізнання ним себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок і переживань у зв'язку з професійно-педагогічною діяльністю, роздуми про самого себе як особистості, усвідомлення того, як його сприймають й оцінюють учні, колеги, довколишні люди [75].

З огляду на це, вважаємо, що під час професійного навчання слід приділяти увагу розвитку рефлексивних умінь, оскільки саме вони дають змогу майбутньому вчителю аналізувати свою діяльність. Коли вчитель вміє здійснювати самоаналіз, він зможе регулювати та керувати свою поведінку, що є важливими вміннями в запобіганні та розв'язанні конфліктів. Саме тому сформованість зазначених умінь у студентів є одним із важливим завданням професійної підготовки.

Наступною складовою поведінково-аналітичного компонента, на нашу думку, є вміння майбутніх учителів виявляти причини конфлікту. Майбутній вчитель повинен уміти завчасно розпізнати конфліктну ситуацію. Усвідомлення причин потенційного конфлікту в передконфліктній ситуації може бути як правильним, так і помилковим. В останньому випадку конфлікт не може бути усунутий остаточно, оскільки дійсні причини конфлікту рано чи пізно дадуть про себе знати, а затримка з вирішенням конфлікту може тільки підсилити його гостроту. Помилкове усвідомлення передконфліктної ситуації може мати подвійний наслідок. Воно може сприяти затягуванню виникнення відкритого конфлікту або сприяти пришвидшенню настання явного конфлікту, його штучному підштовхуванню.

На нашу думку, правильне та своєчасне усвідомлення й оцінка причини виникнення передконфліктної ситуації є найважливішою умовою найбільш оптимального її розв'язання та ефективним способом запобігання можливому конфлікту. Вважаємо, що конфлікт часто виникає через те, що вчитель не знаходить дійсної причини, що до нього призвела, а, отже, обирає

неправильне рішення й поведінку. Тому формування зазначеного вміння у студентів є важливим завданням ВНЗ.

Підсумовуючи, доходимо висновку, що готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у професійній діяльності передбачає оволодіння студентами системою необхідних теоретичних знань та вміннями своєчасно розпізнавати конфліктні ситуації і конфлікти, визначати їх причини, обирати педагогічно доцільну поведінку в таких ситуаціях, формування в них моральних, емоційних, вольових якостей та особистісних настанов, що сприятимуть запобіганню й розв'язанню конфліктів у подальшій професійній діяльності.

На нашу думку, формуванню готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання та розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями сприятиме впровадження у процес їхньої підготовки відповідних педагогічних умов.

1.4. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями

З'ясуємо передусім сутність понять «умова» і «педагогічна умова».

Зазначимо, що поняття «умови» по-різному трактується вченими (С. Бегідова, М. Боритко, З. Курлянд, О. Леонт'єв, С. Хазова та ін.) і визначається, з одного боку як обставини, від яких щось залежить, а з іншого – як обстановка, в якій щось відбувається [120].

У філософії категорія «умова» трактується як вираження ставлення предмета до явищ, що його оточують, без яких він існувати не може, як щось зовнішнє до предмета розмаїття об'єктивного світу (за І. Фроловим). Умова становить те середовище, обстановку, в якій явища, процеси виникають, існують і розвиваються [242], вимогу, що висувається однією із сторін, які домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правила, що

встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить щось визначає умову С. Ожегов [168].

У сучасній педагогічній і психологічній літературі категорія «умова» розглядається як видова відносно родових понять «середовище», «обставини», «обстановка», що розширює сукупність об'єктів, необхідних для виникнення, існування, зміни педагогічної системи. Педагогічне трактування цієї категорії представлене у працях В. Андрєєва [12], який зазначає, що це цілеспрямований відбір, консультування і застосування елементів змісту, методів навчання та виховання для дидактичних цілей.

Поняття «педагогічні умови» також по-різному тлумачиться вченими, які визначають його, як: певну обставину чи обстановку, якщо впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [35]; сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети. К. Біктагіров [23] розглядає їх як обставини, за яких компоненти навчального процесу (зміст, викладання й учіння) подані в найкращому взаємозв'язку і створюють атмосферу плідної співпраці між викладачем та студентами, що забезпечує плідне викладання, керівництво навчальним процесом, а студентам – успішне навчання; взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [143]; сукупність обставин, об'єктів та заходів, необхідних для здійснення досліджуваного процесу [260]; обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [233]. У тому разі, коли явище викликає інше явище, стверджує З. Курлянд, воно є причиною; коли явище взаємодіє з іншим чи іншими у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище зумовлює

існування іншого, воно є умовою [120].

На підставі цих та інших досліджень педагогічні умови розглядаємо як спеціально створені обставини, сукупність дій та взаємодій суб'єктів педагогічного процесу, що впливають на формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями. Такими педагогічними умовами визначено: стимулювання розвитку моральних, емоційних та вольових якостей майбутніх учителів гуманітарних дисциплін; створення толерантного середовища у студентській групі; насичення навчально-виховного процесу активними методами, що сприятимуть формуванню в майбутніх учителів умінь і навичок розв'язання конфліктів.

Перша педагогічна умова – «Стимулювання розвитку моральних, емоційних та вольових якостей майбутніх учителів гуманітарних дисциплін». Педагог є носієм не лише знань, умінь, навичок, а й моральної культури, духовності, краси. На нього покладається соціальна відповідальність за виховання молоді. Найбільш узагальнені моральні вимоги до особистості педагога та його діяльності містяться в моральних принципах.

Розглянемо насамперед сутність понять «мораль», «моральні якості», «емоційні якості» та «вольові якості».

Етимологічно термін «мораль» походить від латинського слова «mos» (множина «mores»), що позначає «вдача». Інше значення цього слова – закон, правило, розпорядження. У сучасній філософській літературі під мораллю розуміється моральність, особлива форма суспільної свідомості і вид суспільних відносин; один із основних способів регуляції дій людини в суспільстві за допомогою норм [56].

У філософії мораль визначається як «те, що належить до вдачі, характеру, складу душі, звичок» – предмет вивчення етики; форма суспільної свідомості і вид суспільних відносин, спрямованих на ствердження самоцінності особистості, рівності всіх людей у їхньому прагненні до щасливого й гідного життя, що виражає ідеал людяності, гуманістичну

перспективу історії [242]. Г. Гегель розуміє мораль як сферу суб'єктивних уявлень людини про добро і зло та інші етичні цінності, мотиви поведінки, цілі й наміри. На його думку, сутністю моралі є моральність, яка означає здатність людини творити добро не за зовнішнім примусом, а завдяки внутрішній свідомості та добровільності, а тому збігається з моральною свободою особи [55].

У педагогіці зазначається, що «мораль – предмет вивчення етики; суспільний інститут, що виконує функцію регулювання поведінкою людини. Мораль регулює поведінку людини в усіх без винятку сферах її суспільного життя» [228].

В аспекті дослідження будемо дотримуватися твердження, що мораль – це система ідей, принципів, законів, норм і правил поведінки, які регулюють гуманні стосунки між людьми за будь-якої ситуації. Мораль виникає і розвивається на підставі потреби суспільства регулювати поведінку людей у різних сферах їхнього життя. Мораль вважається одним із найдоступніших способів осмислення людьми складних процесів соціального буття. Корінною проблемою моралі є регулювання взаємин та інтересів особистості і суспільства [71].

Одним із завдань, які стоять перед учителем, є формування моральності особистості майбутніх громадян України. І. Грязнов зауважує, що проблема морального виховання – це частина загальної соціальної проблеми взаємовідносин між людьми, що визначається суспільними відносинами, ідеологією та мораллю людей. В умовах демократичної дійсності – це частина проблеми педагогічного аспекту гуманізму, професійної етики, питань відповідності змісту морального виховання характеру суспільної моралі як важливої об'єктивно наявної закономірності виховного процесу [60].

Зауважимо, що сьогодні завдання формування моральних якостей набуває великого соціального значення, оскільки на сучасному етапі в суспільстві відбулося знецінення моральних якостей.

Важко назвати щось більш важливе для людини, ніж її взаємини з іншими людьми. Від характеру цих взаємин багато що залежить у нашому житті: настрій, моральне самопочуття, працездатність тощо. Стосунки з довколишніми людьми дають можливість розуміти сенс свого існування, усвідомлювати себе часткою людського суспільства. Людина, як суспільна істота, немислима поза взаєминами з іншими людьми. Саме завдяки спілкуванню і певним взаєминам, що складаються у процесі цього спілкування, людський індивід поступово стає особистістю, яка здатна усвідомлювати не лише інших, але й саму себе, свідомо й активно регулювати власну діяльність та поведінку, впливати на довколишніх, урахувати їхні прагнення, інтереси [54].

М. Шилова вважає, що якості особистості – це результат і узагальнений вияв стійких відносин особистості, її діяльності та поведінки. Моральні якості розкривають ставлення людини до суспільства, праці, людей та самої себе [254]. До моральних належать такі якості особистості, як відповідальність, дисциплінованість, скромність, мужність, колективізм, принциповість, обов'язковість тощо.

Формування моральних якостей особистості та її моральне самовираження, зауважує Е. Фаркаш, завжди відбувається у процесі безпосередніх чи опосередкованих взаємовідносин з людьми, у системі колективних відносин, тому воно неминуче, прямо або непрямо, торкається інтересів й почуття колективу та окремих її членів, викликає певну їхню реакцію – громадську оцінку й відповідні їй практичні дії, які, у свою чергу, стають предметом усвідомлення, хвилювання й стимулом подальшого розвитку особистості, її самосвідомості, самооцінки, підвищення вимог до себе та особистої відповідальності. Спостерігається постійне переосмислення людиною своєї моральної позиції та внесення відповідних коректив у поведінку під впливом усіх сукупностей впливів – стихійних та спеціально організованих, які можуть діяти в одному напрямі, або суперечити один одному. Внаслідок цього якості особистості, що формуються, можуть

або закріплюватися, або гальмувати, звільняючи місце іншим, подекуди протилежним [241].

На нашу думку, сформованість у студентів моральних якостей є важливою передумовою їхньої готовності до запобігання й розв'язання конфліктів, оскільки вчитель є взірцем для поведінки учнів. Наразі, якщо вчитель сам поводить себе аморально, він не може вимагати від учнів дотримання моральних норм і правил, що може спричинити виникнення конфліктів в учнівському колективі.

Моральні якості – це риси характеру особистості, що визначають її відносини з людьми, характеризують ставлення до себе й довкілля, а також є усвідомленими і внутрішньо прийнятими нею правилами поведінки в суспільному житті [241].

Уважаємо, що важливими моральними якостями, необхідними у професії вчителя гуманітарних дисциплін, є такі, як-от: чесність, доброзичливість, гуманність, відповідальність, дисциплінованість.

Чесність – це одна з основних граней людських чеснот, моральна, якість, що відображає одну з найважливіших вимог моральності. Включає правдивість, принциповість, дотримання взятих зобов'язань, суб'єктивну переконаність у правоті справи, що здійснюється, щирість перед іншими і перед самим собою відносно тих мотивів, якими людина керується, визнання і дотримання прав інших людей на те, що їм законно належить [61].

Чесність дуже важлива для вчителів гуманітарного профілю. Вона дуже тісно пов'язана з довірою, без чесності не може бути в групі довіри, а значить і позитивна атмосфера. Також важливо, щоб була чесність між учителями, батьками та адміністрацією.

На нашу думку, зазначена якість визначатиме поведінку майбутніх учителів у разі виникнення конфлікту і саме чесність у відносинах з довколишніми людьми (учнями та їхніми батьками, колегами, адміністрацією школи) багато в чому сприятиме запобігання виникнення конфліктів. Відтак, розвиток такої моральної якості, як чесність у поводженні з людьми, із самим

собою є важливою складовою поведінково-аналітичного компонента у структурі готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктних ситуацій у подальшій професійній діяльності.

Доброзичливість – здатність не лише відчувати, а й виявляти свою уважність і симпатію, вміння приймати іншого навіть тоді, коли не схвалюєш його вчинки, готовність підтримати інших. Доброзичливий учитель ставиться до учня, як до власної дитини, його серце завжди переповнене турботою про людину. Адже учень – не тільки номер у журналі, не абстрактний об'єкт виховання, а неповторна особистість. І тоді буде віддача до вчителя та його предмета [66]. Доброзичливість є відмітною ознакою толерантності вчителя.

Отже, формування цієї моральної якості є важливим завданням викладачів у ході підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктних ситуацій. Уважаємо, що спрямування навчально-виховного процесу на вироблення у студентів доброзичливого ставлення до довколишніх людей є передумовою формування в них толерантності, що є складовою поведінково-аналітичного компонента у структурі готовності майбутніх учителів до запобігання й розв'язання конфліктів.

Важливою моральною якістю, на нашу думку, є також відповідальність учителя за наслідки своєї діяльності. Професійна відповідальність учителя системотвірна властивість, що інтегрує морально-вольові та професійно значущі якості особистості, які забезпечують усвідомленість і впевненість у практичній діяльності, вольову спрямованість та високу мотивацію до досягнення мети: формування, збереження і зміцнення здоров'я учнів у всіх його аспектах (духовному, психічному та фізичному) [142]. Професійна відповідальність учителя гуманітарних дисциплін – це майстерність його спілкування, спрямоване на допомогу учням стати активними співучасниками взаємодії. Якщо такої співучасті немає, то педагогічне спілкування є формальним і вплив його незначний.

Не менш важливою у професійно-педагогічній діяльності є й така моральна якість, як гуманність. У психологічному словнику поняття «гуманність» визначається як зумовлена моральними нормами і цінностями система настанов особистості на соціальні об'єкти (людину, групу, живу істоту), що представлена у свідомості переживаннями жалю й співраді та реалізується у спілкуванні й діяльності в аспектах сприяння, співучасті, допомоги [191].

Гуманність, – наголошує І. Бех, – це надхарактеристика особистості, яка акумулює комплекс якостей, що характеризують ціннісне ставлення людини до людини (ставлення до неї як до найвищої цінності, як до мети, а не засобу), повага її прав і свобод [21].

Виховання гуманності визначено як цілеспрямований процес впливу на особистість з метою формування в неї цінностей і таких якостей, як довіра, милість, милосердя, вдячність, співчуття, чуйність, благодійність, піклування, щирість, доброта, любов, ввічливість, толерантність, самокритичність, терпимість, тактовність, делікатність, повага, справедливість [50]. Сформовані гуманістичні почуття і переконання викликають бажання здійснювати гуманні вчинки.

Гуманне спілкування між учителем та учнями здійснюється у формі діалогу: особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити і розуміти один одного), рівність співрозмовників (неприпустиме домінування педагога у спілкуванні, він має визнавати право учня на власну думку, позицію), проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти погляд співрозмовника. Комунікативний аспект передбачає збереження на перших етапах навчання індивідуального спілкування вчителя з учнями (лагідно-довірливе, гуманне ставлення до дитини, яка щойно ввійшла в новий колектив), поступове підведення дитини до усвідомлення своєї нової позиції «учень» [25].

На нашу думку, саме зазначені якості впливатимуть на запобігання конфліктів у дитячому колективі, сприятимуть виробленню гуманних

відносин й орієнтації на особистість учнів, проведення занять, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, конфліктних ситуацій, розв'язання проблем, що потребують морального вибору.

Наступною моральною якістю, що є необхідною в педагогічній діяльності, є дисциплінованість. За визначеннями, поданими в довідкових джерелах, дисциплінованість – важлива моральна якість, яка характеризується відповідальним ставленням особистості до справи, розвиненим почуттям обов'язку, високими вимогами до поведінки – власної та інших людей [228].

Дисциплінованість – результат виховного процесу в цілому, результат насамперед зусиль самого колективу, що виявляються в усіх сферах його життя. Але для того, щоб дисципліна сприймалась як явище моральне, у кожному колективі слід роз'яснювати її необхідність, забезпечувати додержання доцільного, точного режиму. Покарання, спрямовані на зміцнення дисципліни, повинні, переважно, впливати на колектив і мати форму морального осуду [162].

На нашу думку, саме наявність чесності, доброзичливості, гуманності та професійної відповідальності у студентів сприятиме збереженню їхнього психологічного, морального й соціального стану. Крім цього, в доброзичливій атмосфері майбутні вчителі гуманітарного профілю мають можливість набути навичок і вмінь створювати відповідну атмосферу в учнівському колективі для запобігання конфліктних ситуацій.

Звісно, в роботі виокремлено лише деякі моральні якості, які необхідно формувати й розвивати в майбутніх учителів гуманітарного профілю і без яких вони не зможуть успішно здійснювати діяльність щодо запобігання й розв'язання конфліктів у подальшій професійній діяльності.

Виконанню цього завдання, на нашу думку, сприятиме проведення проблемних лекцій, використання рольових ігор, дискусій з моральних проблем, залучення майбутніх учителів до самостійної пошуково-дослідницької діяльності.

Необхідним у процесі підготовки майбутніх учителів є стимулювання й емоційних та вольових якостей. Уважаємо, що емоції відіграють важливу роль під час розв'язання конфліктних ситуацій. Робота з різними за віком, інтересами, рівнем культури чи вихованості людьми викликає необхідність пом'якшення чи маскувannya деяких рис власного характеру, зумовлених певним типом темпераменту. Таке регулювання характеру потребує твердої волі, зусилля над собою. А це передбачає необхідність наявності в учителя таких рис, як уміння володіти собою, великодушність, стриманість, підтягнутість тощо.

Вплив емоцій на конфлікт виявляється як взаємна антипатія, подразливість та збудливість, агресивність та злобливість, неприйнятність емоційного стану іншої людини, емоційна тупість чи, навпаки, підвищена ранимість, а також зневага, погорда, презирство, що підкреслено демонструється у спілкуванні [49].

Розв'язання конфлікту з урахуванням емоційного стану учасників полягає в тому, щоб показати негативний вплив емоційного напруження на учасників конфлікту. Знижується рівень критичності мислення, що призводить до необґрунтованих дій, емоційний стан негативно впливає на взаємодію, зумовлює неадекватне взаєморозуміння. Під впливом емоцій конфліктна ситуація сприймається як така, що загрожує позиції людини у групі, а це спонукає до крайніх дій з метою збереження свого статусу. Конфлікт починає поширюватися, він поглинає дедалі більше членів організації, деформує усталені стосунки [253].

С. Рубінштейн [208] уважав, що в емоційних проявах особистості можна виділити три сфери: її органічне життя, її інтереси матеріального порядку та її духовні, моральні потреби. Він позначив їх відповідно як органічну (афективно-емоційну) чутливість, предметні почуття й узагальнені світоглядні почуття. До афективно-емоційної чутливості належать, на його думку, елементарні задоволення і невдоволення, переважно пов'язані із задоволенням органічних потреб. Предметні почуття пов'язані з володінням

певними предметами і заняттями окремими видами діяльності. Ці почуття відповідно до їх предметів розподіляються на матеріальні, інтелектуальні та естетичні. Вони виявляються в захопленні одними предметами, людьми і видами діяльності та у відразі до інших. Світоглядні почуття пов'язані з мораллю і ставленням людини до світу, людей, соціальних подій, моральних категорій і цінностей.

Життя без емоцій так само неможливе, як і без відчуттів. Емоції, як стверджував Ч. Дарвін, виникли у процесі еволюції як засіб, за допомогою якого живі істоти встановлюють значущість тих чи інших умов для задоволення актуальних для них потреб. Емоційно-виразні рухи людини - міміка, жести, пантоміміка - виконують функцію спілкування, тобто повідомлення людині інформації про стан мовця та його ставлення до того, що в цей момент відбувається, а також функцію впливу – надання певного впливу на того, хто є суб'єктом сприйняття емоційно – виразних рухів. Не піддаватись емоціям і контролювати їх людині допомагає воля [159].

Емоції та почуття мають дуже велике значення у практичній професійній діяльності майбутнього вчителя. Вони збагачують відображення об'єктивної дійсності і перебувають у зв'язку з потребами, схильностями та інтересами важливими спонуканнями до діяльності, регуляторами її активності [159].

Ми поділяємо думку Р.Немова [160], що емоційні якості – це особливий клас психологічних станів, що відбивають у формі безпосередніх переживань, відчуттів приємного і неприємного, ставлення людини до світу та людей, процес і результати його практичної діяльності. До класу емоцій належать настрої, почуття, афекти, пристрасті, стреси. Це так звані «чисті» емоції. Вони включені в усі психічні процеси і стани людини. Будь-які прояви його активності супроводжуються емоційними переживаннями.

У людини головна функція емоцій полягає в тому, що завдяки емоціям ми краще розуміємо один одного, можемо, не користуючись мовою, судити про стани один одного і краще налаштуватися на спільну діяльність та

спілкування. Цікавим, наприклад, є той факт, що люди, які належать до різних культур, спроможні безпомилково сприймати й оцінювати вираз людського обличчя, визначати по ньому такі емоційні стани, як радість, гнів, сум, страх, відраза.

Емоційні якості відіграють важливу роль у професійній діяльності вчителя, пов'язану з необхідністю запобігати конфліктам, оскільки саме емоції, зокрема негативні, можуть спричинити виникнення конфлікту, і, навпаки, вміння стримувати свої емоції може запобігти його виникненню чи розв'язати його. Наразі важливим завданням викладачів є стимулювання емоційних якостей у майбутніх учителів гуманітарного профілю, що значно сприятиме розвитку показників особистісно-мотиваційного, когнітивно-діяльнісного, поведінково-аналітичного компонентів у структурі їхньої готовності до запобігання й розв'язання конфліктів у подальшій професійній діяльності.

Важливими в педагогічній діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю також є вольові якості, які охоплюють кілька спеціальних особистісних властивостей, що впливають на прагнення людини до досягнення поставлених цілей, досягнення успіху у професії, що характеризує особистісно-мотиваційний компонент у структурі готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктних ситуацій у подальшій професійній діяльності. Однією з суттєвих ознак вольового акту полягає в тому, що він завжди пов'язаний із докладанням зусиль, прийняттям рішень та їх реалізацією. Воля припускає боротьбу мотивів, самообмеження, стримування деяких досить сильних потягів, свідоме підпорядкування їх іншим, більш значущим і важливим цілям, уміння придушувати бажання й імпульси, що безпосередньо виникають у конкретній ситуації. Ще одна ознака вольової дії – це наявність продуманого плану його здійснення. Вольова дія супроводжується відсутністю емоційного задоволення, але з успішним завершенням вольового акту пов'язане моральне задоволення від того, що його вдалося виконати

[259].

Динаміка використання волі у процесі формування особистості зумовлює закріплення стійких вольових рис у характері. За А. Шкілем, що вольові якості – це відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, що засвідчують досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції поведінки її влади над собою. Залежно від впливу і наслідків розрізняють позитивні та негативні вольові якості. До позитивних належать: цілеспрямованість (уміння формулювати особистісно значущі цілі й досягати їх); наполегливість (здатність тривалий час системно йти до поставленої мети); принциповість (спроможність дотримуватися прийнятого рішення); організованість (уміння планувати і впорядковувати свої дії); сміливість (здатність діяти, не зважаючи на загрозливі обставини: небезпека для життя, здоров'я, престижу); пунктуальність (дотримання свого слова і вчасне виконання певної дії); витримка (вміння гальмувати небажані прояви активності); самостійність (спроможність приймати рішення та виконувати його, покладаючись на самого себе) [256].

На нашу думку, саме ці якості відіграють вагомую роль під час формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктів. Уважаємо, що стимулювання зазначених вольових якостей впливатиме на розвиток складових особистісно-мотиваційного, когнітивно-діяльнісного, поведінково-аналітичного компонентів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктів у подальшій професійній діяльності.

Усвідомленню необхідності розвитку вольових якостей для запобігання й розв'язання конфліктів сприятиме, на нашу думку, набуття студентами необхідних знань щодо видів конфліктів та причин їх виникнення, що є складовою когнітивно-діяльнісного компонента досліджуваного феномена.

В аспекті дослідження вольові якості є важливими для майбутніх учителів гуманітарного профілю, оскільки цілеспрямованість, наполегливість, принциповість, організованість, сміливість, пунктуальність,

витримка, самостійність забезпечуватиме запобігання конфліктів.

Уважаємо, що розвитку зазначених умінь сприятиме проведення практичних занять, що передбачають навчання майбутніх учителів умінь емоційної саморегуляції та вмінь приймати найбільш оптимальні рішення в нестандартних ситуаціях задля запобігання виникненню конфліктів.

Підсумовуючи, доходимо висновку, що оскільки стимулювання розвитку моральних, емоційних та вольових якостей майбутніх учителів гуманітарного профілю впливає на розвиток складових усіх виокремлених компонентів у структурі їхньої готовності до запобігання й розв'язання конфліктів у навчально-виховній діяльності учнів, воно є педагогічною умовою формування зазначеного феномена.

Наступною педагогічною умовою є «Створення толерантного середовища у студентській групі». У педагогічному аспекті сутність, зміст понять «середовище», «освітнє середовище», «виховне середовище» розглядаються у працях А. Богуш, Л. Буєвої, В. Бочарової, В. Гурова, Н. Крилової, К. Крутій, А. Куракіна, І. Кона, А. Мудрика, Л. Новікової, В.Панова, А. Петровського, О. Радіонової, Л. Рубіної, С. Сергєєва, В. Ясвіна та ін. Дослідники окремо розглядають поняття соціального середовища як сукупність соціально-психологічних умов, у яких людина живе і з якими постійно стикається [34], широчінь соціальних стосунків, які щоденно розгортаються перед дитиною або в образі слів, дій, учинків людей, або в певному образі речей, інтер'єру, архітектурних ансамблів, транспорту тощо, конкретна своєрідність суспільних стосунків на певному етапі їх розвитку [230].

Основними функціями середовища, на думку І. Попової [186], є: цілепокладання та смислотворення; відтворення цінностей; накопичення, зберігання й передавання найкращих елементів культури; оцінно-нормативна; комунікативна; соціальної інтеграції; організаційна; рекреативна. Т. Менгт серед функцій середовища виокремлює: функції-цілі (адаптивна, синдикативна, креативна); функції-способи (комунікативна, інформаційна,

когнітивна, емотивна, креативна) [114] .

Освітнє середовище – сукупність об’єктивних зовнішніх умов, чинників, соціальних об’єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні [211].

Освітнє середовище у психолого-педагогічній літературі розглядають як підсистему соціокультурного середовища, як сукупність чинників, обставин, ситуацій, що склались історично, і як цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості учня (А. Бандура, У. Бронфенбеннер, В. Воронцова, О. Газман, Є. Клімов, Г. Ковальов, К. Левін, В. Панов, К. Роджерс, В. Рубцов, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін та ін.). При цьому науковці зазначають, що середовище значно впливає на формування й розвиток особистості. Водночас під впливом діяльності людини воно змінюється.

Виховне середовище, є основою всього способу життя в суспільстві, для соціалізації підростаючого покоління на всіх рівнях – матеріальному, організаційному, кадровому, змістовному та ін., тобто є видом соціального середовища, що готує особистість до функціонування в усіх соціальних середовищах, до виконання нею своїх громадянських функцій і до свідомої участі в перетворенні суспільства [29].

Зазначимо, що середовище, в якому перебуває особистість, може сприяти як виникненню конфліктів, так і їх запобіганню. Тому важливим у педагогічній діяльності, на нашу думку, є створення толерантного середовища, що передбачає сформованість необхідних для цього вмінь у студентів під час їхнього навчання у вищому навчальному закладі. Розглянемо сутність поняття «толерантність».

За О. Яцієм, толерантність – це здатність без агресії сприймати думки, поведінку, форми самовираження та спосіб життя іншої людини, які відрізняються від власних [262].

Виникнення цього терміна пов'язане з підписанням Нантського едикту. Передусім толерантність означає доброзичливе та терпиме ставлення до чогось. Основою толерантності, зазначає Р. Валітова, є відкритість думки та спілкування, особиста свобода індивіда й оцінювання прав та свобод людини. Толерантність означає активну позицію людини, а не пасивно-терпиме ставлення до довколишніх подій, тобто толерантна людина не повинна бути терпимою до всього, наприклад, до порушення прав людини чи маніпуляцій та спекуляцій. Те, що порушує загальнолюдську мораль, не повинно сприйматися толерантно [29].

Толерантність передбачає готовність прийняти інших такими, які вони є, та взаємодіяти з ними на підставі згоди. Вона не повинна зводитися до індиферентності, ущемлення власних інтересів. Насамперед вона передбачає взаємність і активну позицію всіх зацікавлених сторін. Толерантність є важливим компонентом життєвої позиції зрілої особистості, яка має свої цінності та інтереси, готової, якщо буде потрібно, їх захищати, але одночасно з повагою ставиться до позицій і цінностей інших людей.

Для того, щоб майбутні вчителі толерантно ставилися до довколишніх людей і до учасників педагогічного процесу зусилля викладачів, на нашу думку, повинні бути спрямованими на розвиток у них таких складових толерантності, як: емпатія, довіра, уява, співчуття, співпереживання, розуміння суті «інакшості», відмінності від інших. Тобто завданням вищої школи є не тільки навчити студентів толерантної поведінки та виробити спільну настанову на прийняття іншого, а сформувати таку якість особистості, яку можна позначити як активну толерантність, формула якої: розуміння + співпраця + дух партнерства [61].

Толерантне середовище, на нашу думку, – це сукупність зовнішніх умов та обставин, що сприяє встановленню толерантних взаємовідносин у колективі і дозволяє здійснювати педагогічну діяльність на високому професійному рівні.

Зазначимо, що толерантне середовище сприятиме розвитку

пізнавальних інтересів студентів щодо визначення сутності і видів конфліктів, причин їх виникнення, що є показниками когнітивно-діяльнісного компонента; набуттю вмінь і навичок організувати навчально-виховний процес, взаємодію з учасниками педагогічного процесу на безконфліктній підставі (поведінково-аналітичний компонент).

Толерантне середовище характеризується насамперед доброзичливою атмосферою у студентському колективі, поважливим ставленням один до одного, взаєморозумінням.

Отже, під час проведення лекційних та практичних занять студентів необхідно налаштовувати їх на повагу думок і висловлювань один одного, знайомити з традиціями та звичаями представників інших національностей і культур. Значну роль у цьому, вважаємо, будуть відігравати ділові та рольові ігри, а також самостійна робота, спрямована на усвідомлення майбутніми вчителями необхідності оволодіння знаннями, уміннями та навичками толерантної поведінки, що на, нашу думку, уможливлуватиме запобігання виникненню конфліктів у майбутній професійній діяльності.

Уважаємо, що важливими принципами створення толерантного середовища, є співробітництво, співтворчість викладача і студентів, забезпечення самореалізації педагогів і студентів як партнерів у творчому процесі. За твердженням Т. Осипової, сутність співтворчості полягає в тому, що максимально використовуються діалогічні форми навчання студентів, тренінги, творчі навчально-професійні завдання, створюється психологічний клімат в академічній групі і змінюється орієнтація студента з «учнівства» на «партнерство», складаються умови, спрямовані на оптимальну самореалізацію студентів, толерантний стиль спілкування та взаємодію викладачів і студентів [172].

Ми цілком поділяємо думку автора, що створення толерантних відносин між учасниками педагогічного процесу у вищому закладі освіти пов'язано з формуванням позитивної настанови до особистості іншої людини, визнанням її цінності без упередження, зайвої критичності і

схильності до оцінювання. Безоцінне ставлення, продовжує Т. Осипова, знижує відчуття загрози, а тому підвищує впевненість тих, хто навчається, виключає скептичну оборонну позицію через страх скоїти помилку. Доброзичливе, довірливе ставлення, толерантні взаємовідносини завжди дають право вільно думати і відчувати, що сприяє більшій реалізації творчого потенціалу кожного студента під час навчання у вищому навчальному закладі [172]. Зазначене, на нашу думку, сприятиме і формуванню готовності майбутніх учителів до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній діяльності з учнями.

Підсумовуючи, доходимо висновку, що створення толерантного середовища у студентському колективі сприятиме розвитку необхідних складових (позитивна мотивація на досягнення успіху, комунікативні уміння, толерантне ставлення до учасників педагогічного процесу, уміння визначати причини конфлікту) виокремлених компонентів досліджуваного феномена, а, отже, є педагогічною умовою формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктних ситуацій у подальшій професійній діяльності.

Наступною педагогічною умовою визначено «Насичення навчально-виховного процесу активними методами навчання, що сприятимуть формуванню в майбутніх учителів умінь і навичок розв'язання конфліктів».

До проблеми активізації професійної підготовки майбутніх учителів звертаються українські вчені (І. Бех, А. Богуш, М. Євтух, І. Зязюн, М. Нечаєв, Н. Ничкало, О. Сухомлинська та ін.), які наголошують на необхідності перебудови традиційних способів організації навчально-виховного процесу вищої школи і пропонують застосування активних методів навчання, що передбачають створення ситуацій, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності. Досліджуючи активність студентів у навчальному процесі, К. Абульханова, Н. Васіна, Л. Лаптева, В. Сластьонін розглядають її як інтенсивну діяльність і практичну підготовку у процесі навчання й формування знань та навичок, уміння застосовувати їх у конкретних

ситуаціях, тобто активність у навчанні є умовою свідомого засвоєння знань, умінь та навичок [2].

Зазначимо, що існує кілька класифікацій активних методів навчання. У роботі будемо дотримуватися класифікації методів активного навчання, запропонованої А. Смолкіним [227], який розподіляє їх за характером навчально-пізнавальної та ігрової діяльності на імітаційні та неімітаційні.

Імітаційні методи базуються на імітації професійної діяльності і розподіляються на:

а) ігрові методи:

– ігрові процедури і прийоми – засоби реалізації окремих, одиничних принципів, у першу чергу, різні форми активізації лекцій та інших традиційних форм навчання, ігрові педагогічні прийоми, окремі засоби активізації (проблемна лекція з використанням методу аналізу конкретних ситуацій у вигляді ілюстрації, здійснюваної викладачем, лекція із запланованими помилками, лекція удвох, творче завдання, лекція прес-конференція, лекція-дискусія, лекція-бесіда) тощо. На нашу думку, цей вид діяльності сприятиме набуттю студентами необхідних знань щодо видів конфліктів та причин їх виникнення, що є складовими когнітивно-діяльнісного компонента у структурі готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв’язання конфліктів;

– ігрові ситуації, зокрема дискусійні заняття, що проводяться у вигляді незапланованих виступів, коли заздалегідь невідомо, хто і в якому статусі (доповідача, критика, провокатора) братиме участь в обговоренні. Також ігрові ситуації використовують для рольових, театралізованих ігор, спрощених управлінських тренінгів і т. ін.;

– дидактична або навчальна гра – в основі якої використовується ігрова ситуація, але діяльність учасників формалізована, тобто є правила, жорстка система оцінювання, передбачений порядок дій, регламент тощо;

– ділові ігри – методи, що реалізують усю сукупність елементів, а, отже, і весь комплекс принципів активізації, характерних для методів активного

навчання.

Уважаємо що, використання зазначених активних методів навчання сприятиме набуттю студентами необхідних практичних умінь і навичок запобігання та розв'язання конфліктів (організаційні й комунікативні вміння, толерантне ставлення до учасників педагогічного процесу, уміння обирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктних ситуаціях), що є складовими виокремлених компонентів досліджуваного феномена, а також впливатиме на формування позитивної мотивації на педагогічну діяльність із запобігання й розв'язання конфліктів;

б) неігрові методи – аналіз виробничих ситуацій, конфліктів, проблемних ситуацій, аукціон ідей, імітаційні вправи, диспути, мозкова атака, опорні сигнали, взаємоопитування, аналіз конкретних ситуацій, розбір ділової пошти керівника, дії за інструкцією і т. ін. Цей вид діяльності впливає на розвиток складових поведінково-аналітичного компонента, оскільки майбутній учитель вчиться обирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктних ситуаціях та визначати причини конфлікту.

Зазначені методи, на нашу думку, сприятимуть формуванню складових особистісно-мотиваційного (позитивна мотивація на педагогічну діяльність, позитивна мотивація на досягнення успіху в розв'язанні конфліктів), когнітивно-діяльнісного (знання щодо видів конфліктів, комунікативні вміння, організаційні вміння), поведінково-аналітичного (уміння обирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктних ситуаціях, уміння визначати причини конфлікту, рефлексивні вміння) компонентів у структурі готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктів у навчально-виховній діяльності з учнями.

Неімітаційні методи – стажування на робочому місці, програмоване навчання, проблемна лекція, кваліфікаційна робота. За призначенням неімітаційні методи виокремлюють за: мотивацією пізнавальної діяльності, повідомленням навчальної інформації, формуванням і вдосконаленням професійних умінь та навичок, освоєнням передового досвіду, контроль

результатів навчання [275] що, на нашу думку, сприятиме розвитку складових усіх визначених компонентів у структурі готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктів у подальшій професійній діяльності.

М. Євтух [80], досліджуючи проблему використання активних методів навчання у вищій школі, зауважує, що важливою формою викладання теоретичного змісту є лекції проблемного характеру, що дозволяють за допомогою відповідних методичних прийомів (постановка проблемних запитань, висування гіпотез та їх підтвердження чи відхилення, звернення до студентів «за допомогою» та ін.) заохочувати майбутніх учителів до спільного міркування, дискусії з моральних тем, самостійних висновків, знаходження шляхів вирішення суперечностей, створених викладачем-експериментатором.

Практичні ж заняття є логічним продовженням роботи, започаткованої у процесі лекцій, і передбачають такі форми роботи: семінарські заняття (семінар-дослідження, семінар-дискусія, семінар-обговорення), практикуми (круглі столи, драматизація, розв'язання педагогічних ситуацій і задач, рольові ігри, вправи), самостійну навчальну й науково-дослідну роботу студентів (підготовка інсценівок, презентація тез доповідей і повідомлень тощо) [80].

Ми погоджуємось із науковцем, що використання на заняттях рольових ігор не тільки поглиблюють знання майбутніх фахівців, активізують й загострюють сприймання ними матеріалу щодо виникнення конфліктів (когнітивно-діяльнісний компонент), дає можливість програвати конкретні конфліктні ситуації, формує вміння встановлювати контакти, виявляти доброзичливе ставлення до вихованців, але й дозволяють вивчати й узагальнювати досягнення педагогічної науки та шкільної практики, поновлювати, поглиблювати зміст і технології професійного навчання студентів, спрямованого на формування навичок і вмінь розв'язувати конфліктні ситуації. Обговорення, що проводиться зі студентами після програвання рольових ігор, сприятиме розвитку в них умінь аналізувати те,

що відбувалося, причини успіхів та невдач у вирішенні конфліктів, що є показниками регулятивно-оцінного компонента.

Зауважимо, що в аспекті нашого дослідження підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін розглядається з позиції запобігання і розв'язання конфліктів. Отже, навчальний процес у вищій школі повинен передбачати добір таких методів навчання, які є запорукою активності студентів у напрямі набуття знань, умінь і навичок запобігти конфліктним ситуаціям, тобто застосування активних методів навчання, які дозволяють не лише краще зрозуміти здобуту інформацію, а й сприяють виробленню вмінь застосування отриманих знань на практиці (когнітивно-діяльнісний та поведінково-аналітичний компоненти).

Відтак, доходимо висновку щодо необхідності застосування в навчальному процесі вищих навчальних закладів активних методів навчання, що передбачають розвиток професійного мислення майбутніх учителів гуманітарного профілю, набуття ними вмінь і навичок запобігати конфліктним ситуаціям і конфліктам. Зважаючи на викладене, розглянемо, застосування яких методів активного навчання сприятиме підготовці майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до запобігання і розв'язання конфліктів.

На нашу думку, розвитку пізнавальних здібностей студентів та їхній професійній спрямованості сприятимуть саме застосування лекцій-диспутів, лекцій-діалогів, проблемних лекцій. Активна позиція студентів на лекційних заняттях викликатиме інтерес до змісту майбутньої педагогічної професії й формуватиме позитивну мотивацію на її здійснення (в аспекті дослідження це є складовою особистісно-мотиваційного компонента), спонукатиме пізнавальну діяльність студентів, спрямовуючи їх на здобуття додаткових знань щодо запобігання і розв'язання конфліктів (складова когнітивно-діяльнісного компонента).

Семінарські заняття відграють не менш важливу роль у процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю, оскільки потребують

від студентів мобілізації інтелектуальних зусиль, умінь аналізувати свою діяльність, передбачає самостійну пошукову діяльність з визначеної теми заняття.

Семінарське заняття, зауважує О. Антонова [11], є найбільш складною формою організації навчального процесу, якому притаманні чотири основні функції: поглиблення, конкретизація і систематизація знань, набутих студентами на попередніх етапах навчання (лекції, самостійна робота, консультації); розвиток навичок самостійної роботи, формування творчого мислення; розвиток уміння формулювати і відстоювати свою думку; контроль за ступенем і характером засвоєння матеріалу студентами [11].

Практичні заняття повинні бути спрямованими насамперед на формування показників поведінково-аналітичний компонента у структурі готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктів у навчально-виховній діяльності з учнями. При цьому у процесі підготовки студентів перед викладачами педагогічних закладів освіти, зазначає Т. Хлебнікова [246], постає завдання створення таких умов діяльності студентів, постановка їх у таку ситуацію, що передбачає вибір між ремісницьким і творчим, авторським ставленням до власної діяльності, створення умов для самоактуалізації, самореалізації особистості.

Цьому сприяє застосування ігрових методів навчання (ділові, рольові, організаційні ігри, тренінги та ін.), які дозволяють контролювати свої емоції, толерантне ставлення до учнів та колег, учитися працювати в малих групах та з малою групою, аналізувати і знаходити вихід із конфліктних ситуацій (поведінково-аналітичний компонент) [246].

Саме під час колективної ігрової діяльності, у ході спілкування, зазначають учені (А. Буданов, І. Карпюк, А. Куракін, В. Максакова, А. Мудрик, Л. Новікова, С. Поляков та ін.), у майбутніх учителів гуманітарного профілю виробляються навички майбутньої поведінки в колективі (поведінково-аналітичний компонент), уміння працювати з людьми, розуміти їхню психологію, засвоювати той чи той стиль керівництва. При цьому, зауважує

М. Бондаренко, вміння колективної діяльності дають можливість студентам правильно використовувати набуті знання й навички, творчо застосовувати засоби професійної педагогічної діяльності під час виконання завдань у різноманітних умовах [31].

Зважаючи на те, що насичення навчального процесу активними методами навчання сприятиме розвитку складових усіх визначених компонентів, доходимо висновку, що це є педагогічною умовою формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до запобігання і розв'язання конфліктів у майбутній професійній діяльності.

Висновки з першого розділу

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив дійти висновку щодо необхідності формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктів у навчально-виховній діяльності з учнями під час їхньої професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі.

Визначено, що готовність майбутніх учителів до професійної діяльності – це психологічний стан особистості, який є певною цілісністю та існує як ознака професійної кваліфікації, а також результатом цілеспрямованої підготовки.

Узагальнено, що конфліктна ситуація в педагогічному процесі розглядається як ситуація, що виникла між учасниками (вчитель, учень, батьки, адміністрація), і яка зумовлена виникненням суперечок та зіткненням протилежних інтересів і думок, але цю ситуацію можна вирішити, щоб вона не переросла в конфлікт. А конфлікт розуміється як зіткнення двох сторін, де кожна має свою думку, інтерес, цілі, що суперечать іншій стороні, і кожна з них не йде на компроміс, відстоюючи свою позицію.

З'ясовано, що запобігання конфліктів – це вид діяльності вчителя, який включає в себе систему конкретних дій, спрямованих на своєчасне

розпізнавання, усунення чи послаблення конфліктогенних чинників, що унеможлиблюють виникнення конфліктів у навчально-виховному процесі.

Визначено, що розв'язання конфліктів – це спільна діяльність учасників педагогічного процесу, спрямована на зміну позиції сторін, між якими виник конфлікт, виявлення несумісних цілей та інтересів, зіткнення яких викликає сильні хвилювання: ображення, гнів, стрес тощо, а також усунення проблеми, що призвела до конфлікту.

Готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів – це інтегративне особистісне утворення, що характеризується набутими професійними знаннями, вміннями своєчасно розпізнавати конфлікти і визначати їх причини, моральними, емоційними, вольовими якостями та особистісними настановами, спрямованими на запобігання конфліктів, а також здатністю розв'язувати їх у разі виникнення в подальшій професійній діяльності.

Побудовано умовну структуру готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктів у навчально-виховній діяльності з учнями. Її основними компонентами є: особистісно-мотиваційний (складові: позитивна мотивації на педагогічну діяльність, позитивна мотивація на досягнення успіху в розв'язанні конфліктів, толерантне ставлення до учасників педагогічного процесу), когнітивно-діяльнісний (складові: обізнаність із видами конфліктів, організаційні та комунікативні вміння), поведінково-аналітичний (складові: вміння обирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктній ситуації; рефлексивні вміння та вміння визначати причини конфліктів).

Доведено, що формуванню готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктів у навчально-виховній діяльності сприятиме впровадження таких педагогічних умов, як:

- стимулювання розвитку моральних, емоційних та вольових якостей майбутніх учителів гуманітарних дисциплін;
- створення толерантного середовища у студентській групі;

- насичення навчально-виховного процесу активними методами, що сприятимуть формуванню в майбутніх учителів умінь і навичок розв'язання конфліктів.

Основні положення першого розділу висвітлено в публікаціях автора [196; 197; 198; 199; 200; 201, 202, 203,204].

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ЗАПОБІГАННЯ І РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З УЧНЯМИ

2.1. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до запобігання й розв'язання конфліктів у навчально-виховній діяльності з учнями

Для визначення рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання та розв'язання конфліктів, було використано критеріальний підхід. У педагогіці критерій, зазвичай, трактується як мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій.

За визначенням З. Курлянд, критерій – це мірило оцінки, судження, необхідна та достатня умова проявлення або існування якогось явища чи процесу. Очевидно, розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен містити в собі не тільки ознаки її компонентів, а й критерії, що визначають вираження тієї чи іншої ознаки в розглядуваному процесі або явищі [120]. Відтак, критерій виступає підставою для оцінки якихось якостей, властивостей, ставлення респондентів до певних педагогічних явищ.

Згідно з виокремленими компонентами структури готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до запобігання та розв'язання конфліктів було дібрано критерії з відповідними показниками: спонукальний (показники: наявність позитивної мотивації на: педагогічну діяльність; досягнення успіху в розв'язанні конфліктів; толерантне ставлення до учасників педагогічного процесу); змістово-операціональний (показники: обізнаність із видами конфліктів, наявність організаційних та комунікативних умінь); регулятивно-оцінний (уміння добирати педагогічно доцільну

поведінку в конфліктній ситуації; наявність рефлексивних умінь та вмінь визначати причини конфліктів)

За спонукальним критерієм оцінювався особистісно-мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями. Оскільки неможливо на високому рівні здійснювати будь-яку діяльність без мотивації показником означеного критерію є «Наявність позитивної мотивації на педагогічну діяльність». Мотиваційна настанова на педагогічну діяльність сприяє сформованості позитивного ставлення до неї, здобуття відповідних знань, оволодіння необхідними вміннями та навичками педагогічної діяльності. Для вимірювання рівнів сформованості у студентів позитивної мотивації на педагогічну діяльність було застосовано методику самооцінки професійно-педагогічної мотивації (див. Додаток А.1).

Позитивна мотивація на досягнення успіху в розв'язанні конфліктів змушує майбутнього вчителя долати труднощі реального вирішення практичних завдань у розв'язанні конфліктів і досягати поставлених перед собою цілей. Успішне досягнення цілей призводить до формування високої адекватної самооцінки та професіоналізму. Стан сформованості цього показника визначався методикою «Мотивація до успіху» А. Елерса (див. Додаток А.2).

Значну роль у готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями відіграє сформованість їхньої толерантності, оскільки, якщо вони не вміють слухати іншу людину та сприймати різні погляди, думки, а не тільки свої, то постійно будуть виникати конфлікти. Отже, без сформованості толерантності, на нашу думку, студенти не зможуть на високому рівні запобігати і розв'язувати конфлікти, що виникають у професійно-педагогічній діяльності. Для оцінювання стану сформованості толерантності було використано діагностику комунікативної толерантності В. Бойка (див. Додаток А.3).

Відтак, показниками спонукального критерію виступили: наявність

позитивної мотивації на педагогічну діяльність і на досягнення успіху в розв'язанні конфліктів, сформованість толерантності.

За змістово-операціональним критерієм оцінювався когнітивно-діяльнісний компонент у структурі готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до запобігання та розв'язання конфліктів.

Вибір показника «Обізнаність із видами конфліктів» був зумовлений тим, що для запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій студентам потрібно розуміти сутність і види конфліктів, які можуть виникнути в майбутній професійній діяльності, вміти своєчасно побачити їх і розв'язати. Вимірювався він за розробленою карткою самооцінки рівня знань щодо видів конфлікту (див. Додаток А.4).

Організаційні вміння за показником змістово-операціонального критерію передбачають здатність майбутніх учителів гуманітарного профілю організовувати безконфліктну діяльність у навчально-виховному процесі, знаходити підхід до людей під час встановлення взаємовідносин і взаємодії з ними, впливати на них, аналізувати відхилення від прийнятих норм у діяльності і поведінці інших людей тощо. Зазначені вміння оцінювалися за методикою «Психологічна оцінка організаторських здібностей особистості» (Л. Уманський, А. Лутошкін, А. Чернишов, Н. Фетіскін) (див. Додаток А.5).

Комунікативні вміння майбутніх учителів гуманітарного профілю за показником змістово-операціонального забезпечують ефективність спілкування, яке виражається у відгуку на ініціативу інших, вміння обмінюватись інформацією, вислуховувати, не перебиваючи іншого, налагоджувати спільну взаємодію, виявляти вікові особливості, відданість, надійність, поступливість і співіснування з іншими людьми. Визначався зазначений показник за тестовою карткою комунікативної діяльності» (див. Додаток А.6).

За регулятивно-оцінним критерієм вимірювався поведінково-аналітичний компонент готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до запобігання та розв'язання конфліктів.

Одним із важливішим у професійно-педагогічній діяльності вчителя гуманітарного профілю є вміння обирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктній ситуації, що виокремлено показником регулятивно-оцінного критерію. Це зумовлено тим, що для успішного розв'язання конфліктів, необхідно враховувати конкретні обставини: вміти поступатися, йти на компроміс, встановлювати партнерські стосунки й водночас обстоювати власну позицію. Успішно обрана поведінка в конфлікті, допомагає запобігати їм, що показує зрілість педагога та його майстерність. Для вимірювання рівнів сформованості таких умінь було використано тест К. Томаса (див. Додаток А.7).

Наступним показником було визначено рефлексивні вміння, що виявляють здатність майбутніх учителів гуманітарного профілю аналізувати, узагальнювати й оцінювати власну педагогічну діяльність, здатність адекватно оцінювати свої можливості, робити відповідні висновки для покращення своєї професійної діяльності. Зазначені вміння вимірювалися за діагностикою онтогенетичної рефлексії (див. Додаток А.8).

Майбутній учитель повинен уміти завчасно визначити конфліктну ситуацію. Помилкове усвідомлення конфлікту та його неправильне визначення призводить до його розвитку та погіршення ситуації, тому важливо вміти вчасно визначити конфліктну ситуацію і не дати їй поглиблюватись. Для оцінювання вмінь визначати причини конфліктів було використано контрольні запитання щодо причин виникнення конфліктів (див. Додаток А.9).

Крім зазначених методик використовувалися бесіди, спостереження за діями студентів під час проведення рольових ігор, вирішення педагогічних ситуацій, розв'язання конфліктних ситуацій, дискусій, диспутів, позааудиторної роботи, самоаналізу тощо. Зазначимо, що спостереження відбувалися з інтервалом у часі, що надало можливість говорити про репрезентативність результатів вибірки.

На констатувальному етапі експерименту взяли участь 218

респондентів 3 курсів факультетів іноземної мови та української філології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського і факультету іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Студентів довільно було розподілено на експериментальну (ЕГ) і контрольну (КГ) групи. До ЕГ (108 осіб) увійшли майбутні вчителі, з якими в подальшому передбачалося проведення цілеспрямованої роботи з формування в них готовності до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями, КГ (110 осіб) склали студенти, які навчалися за традиційною програмою без упровадження визначених педагогічних умов.

Для діагностики рівнів сформованості зазначеної готовності було розроблено шкалу за кількістю балів: 4 бали – висока готовність; 3 бали – середня готовність; 2 бали – слабка готовність; 1 бал – надзвичайно слабка готовність.

Відповідно до цього було виявлено 3 рівні сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання та розв'язання конфліктів:

- високий рівень (3,5-4 бали) – досліджувані якості виявляються завжди, яскраво, мають розвинений характер;
- задовільний рівень (2,5-бали) – досліджувані якості виявляються майже завжди, але на недостатньому рівні;
- низький рівень (0-4 бали) – досліджувані якості характеризуються слабким проявом ознак, мають епізодичний характер, вони виявляються дуже рідко або не виявляються зовсім.

Презентуємо якісні характеристики визначених рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання та розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями.

Високий рівень. Студенти цього рівня обізнані з основними педагогічними поняттями щодо запобігання і розв'язання конфліктів, обізнані у видах конфлікту та вміють визначати причину їх виникнення, позитивно

вмотивовані на педагогічну діяльність і досягнення успіху в розв'язанні конфлікту, орієнтуються у змісті, вміють обирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктній ситуації, вмотивовані на успіх у розв'язанні конфліктів, виявляють організаційні та комунікативні вміння, вміють слухати інших, налагоджувати доброзичливі стосунки і взаємодію з довколишніми людьми, під час спільної діяльності толерантно ставляться до учасників педагогічного процесу. У них добре розвинені рефлексивні вміння, в конфліктних ситуаціях намагаються знайти компроміс, уміють аналізувати власну діяльність і отриманий досвід, доходити правильних висновків, уміють визначати причини конфліктів, що виникають у професійній діяльності, відчують потребу в удосконаленні знань, умінь і навичок щодо розв'язання та подолання конфліктів.

Задовільний рівень. Студенти цього рівня мають певні знання щодо запобігання і розв'язання конфліктів, але не повні, вмотивовані на педагогічну діяльність, проте здебільшого бояться зазнати невдачі в ній. Вони виявляють організаційні вміння лише в окремих конфліктних ситуаціях, не завжди здатні правильно визначити причини виникнення конфліктів, потребують допомоги з боку викладача. У взаємовідносинах з людьми такі студенти часто поведуться емоційно, подекуди не здатні стримати себе, не завжди толерантно ставляться до учасників педагогічного процесу. Студенти цього рівня мають комунікативні вміння, натомість не завжди можуть налагоджувати доброзичливі стосунки і взаємодію з довколишніми людьми, подекуди не здатні обрати педагогічно доцільну поведінку в конфліктній ситуації, оскільки їхня обізнаність із видами конфліктів не є досконалою. Вони намагаються уникати конфліктних ситуацій, а в разі їх виникнення, зазвичай пристосовуються до думки інших. Відчують потребу в допомозі з боку викладача під час аналізу власної діяльності.

Низький рівень. Студенти зазначеного рівня мають значні прогалини у знаннях щодо видів конфліктів, тому їм важко обрати педагогічно доцільну

поведінку в конфліктній ситуації, не мають позитивної мотивації на педагогічну діяльність і на досягнення успіху в розв'язанні конфліктів, у них переважає боязнь невдачі, до проблеми подолання конфліктів ставляться байдуже, безініціативно. Майбутні вчителі гуманітарного профілю не виявляють організаційних умінь, не вміють правильно розподілити обов'язки. Комунікативні вміння у таких студентів нерозвинені, у взаємовідносинах із людьми вони часто поведуться суперечливо, збуджено, в оцінці недоліків і позитивних аспектів потребують значної допомоги з боку викладача. Вони не вміють визначати причини конфліктів, а в їх разі виникнення наполягають на своїй думці, не зважаючи на думку інших. У ставленні до учасників педагогічного процесу не виявляють толерантності. Мають нерозвинену рефлексію, не вміють аналізувати свою діяльність, потребують порад і допомоги з боку більш досвідчених людей.

Для визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями за показником спонукального критерію «Наявність позитивної мотивації на педагогічну діяльність» було використано методику самооцінки професійно-педагогічної мотивації майбутніх учителів (за М. Фетіскіним) (див. Додаток А.1). Було обрано таку шкалу розподілу респондентів за рівнями сформованості позитивної мотивації на педагогічну діяльність: студентів, які отримали 11 і більше балів було віднесено до високого рівня, 10-6 балів – до задовільного рівня та 5-0 балів – до низького рівня. Зазначимо, що відповіді респондентів здебільшого збігались в обох групах. Узагальнені результати рівнів сформованості позитивної мотивації на педагогічну діяльність у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Рівні сформованості позитивної мотивації на педагогічну діяльність
у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному етапі
експерименту (у%)**

Групи	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	22,5	39,1	38,4
КГ	22,2	38,5	39,3

Як бачимо з таблиці 2.1, на низькому рівні сформованість позитивної мотивації щодо педагогічної діяльності було виявлено 38,4% респондентів ЕГ і 39,3% КГ, на задовільному – 39,1% майбутніх учителів ЕГ та 38,5% КГ, на високому рівні – 22,5% студентів ЕГ і 22,2% КГ.

Студентів із низьким рівнем сформованості позитивної мотивації на педагогічну діяльність зафіксовано за такими показниками адаптованої методики М. Фетіскіна, як: «спостерігаю за досвідом праці викладачів тільки в час, відведений на практику» та «зупиняюся і читаю матеріал, представлений у шкільному методичному куточку, лише тоді, коли отримую завдання від викладача, особливого інтересу матеріал у мене не викликає» (39,2% ЕГ та 38,3% КГ); «до семінарських та практичних занять роблю тільки те, що будуть перевіряти» (38,5% ЕГ та 40,4% КГ); «беру участь в організаційних бесідах із вчителями лише тоді, коли вимагає керівник підпрактики» та «читаю лише уривки (вибірково) із статей про педагогічний досвід; на придбання педагогічної літератури час і засоби не витрачаю» (41,6% ЕГ та 41,8% КГ); «вважаю, що лекції з педагогіки містять простий матеріал, їх можна і не переписувати, на семінарах прагну не виступати» (33,4% ЕГ і 32,8% КГ).

Студентів із задовільним рівнем сформованості позитивної мотивації на педагогічну діяльність виявлено за такими показниками методики, як: «люблю слухати розповіді про роботу вчителів», «чекаю з нетерпінням «Дня школи», ситуацій спілкування з дітьми і педагогами, коли можна активно

вчитися, працювати в шкільних умовах» (59,5% ЕГ та 60,5% КГ); «звертаю увагу на педагогічні ситуації, лише тоді, коли в них є цікаві конфлікти, інтригуючі факти» та «обкладинку педагогічного реферату прагну оформити красиво (принаймні акуратно), оскільки вважаю, що це свідчить про мою старанність, мою особистість» (38,1% ЕГ та 38,5% КГ); «охоче беру участь в аналізі ситуацій, що виникають у школі; намагаюся при цьому дещо записати», «шукаю матеріал, що висвітлює інноваційні процеси в освітніх установах, у сферах інформаційних послуг» та «виявляю цікавість у роботі з класом моїх товаришів по групі, які погано вчаться» (47,7% ЕГ та 47,4% КГ).

Студентів із високим рівнем сформованості позитивної мотивації на педагогічну діяльність виявлено за такими показниками методики, як: «купую по можливості книги і брошури про педагогічний досвід, з психології» (22,5% ЕГ та 23,4% КГ); «роблю виписки (по можливості і вирізки) з журналів і газет про роботу шкіл і вчителів, про проблеми сучасної молоді» (19,3% ЕГ та 20,4% КГ); «читаю «Вчительську газету», інші педагогічні газети, журнали, книги; збираю власну бібліотеку з них» (27,6% ЕГ та 28,3% КГ); «люблю працювати з педагогічною і психологічною літературою в читальному залі, в бібліотеці, удома у вільний час, люблю вирішувати педагогічні завдання» (21,8% ЕГ та 22,5% КГ); «погоджуюся виступати на педагогічному гуртку, на конференції» (19,7% ЕГ та 20,5% КГ).

Відтак, більшість майбутніх учителів оцінили свою мотивацію на професійно-педагогічну діяльність на задовільному та низькому рівні. На нашу думку, це пов'язано із тим, що вони недостатньо обізнані щодо майбутньої професії, в них несформоване усвідомлення значущості педагогічної діяльності.

Для виявлення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі зучнями за показником спонукального критерію «наявність позитивної мотивації на досягнення успіху в розв'язанні конфліктів» було використано методику Т. Елерса (див. Додаток А.2), яка спрямована на

визначення мотивації до успіху у студентів у майбутній професійній діяльності. Розподіл студентів за визначеними рівнями здійснювався в такий спосіб: студенти, які набрали від 1 до 10 балів перебували на низькому рівні, від 11 до 20 – на задовільному, від 21 до 32 – на високому. Одержані результати подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості позитивної мотивації на досягнення успіху в розв’язанні конфліктів у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному етапі експерименту (у %)

Групи	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	10,1	46,5	43,4
КГ	10,2	47,3	42,5

Як свідчить таблиця 2.2, на високому рівні було зафіксовано лише 10,1% респондентів ЕГ та 10,2% КГ, на задовільному рівні – 46,5% студентів ЕГ та 47,3% КГ, на низькому рівні – 43,4% майбутніх учителів ЕГ і 42,5% КГ. Отже, в ході експериментальної роботи одним із завдань є спрямування навчально-виховної діяльності на забезпечення позитивної мотивації на досягнення успіху в розв’язанні конфліктів у майбутніх учителів гуманітарного профілю.

Для виявлення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв’язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями за показником «Сформованість толерантності» спонукального критерію було застосовано діагностику комунікативної толерантності В. Бойка (див. Додаток А.3), що спрямована для визначення рівня сформованості толерантності у студентів.

Розглянемо результати відповідей більш детально, за блоками. На перший блок запитань «Наскільки Ви здатні приймати чи не приймати індивідуальності людей, які Вам зустрічаються?» переважна більшість студентів (73,8% ЕГ та 75,2% КГ) зазначила, що «Повільні люди зазвичай їх

нервують», а 27,2% ЕГ та 25,4% КГ, що «На них негативно впливають». У другому блоці, на запитання «Чи властива Вам тенденція оцінювати людей, виходячи із власного «Я»?» більшість студентів (65,7% ЕГ і 66,1% КГ) відповіли, що «Їх виводить із рівноваги некімливий співрозмовник», 35,3% ЕГ, а в КГ 34,9% відповіли, що «Не хотілося б розмовляти з випадковим супутником».

У третьому блоці, на запитання «Чи категоричні і незмінні Ваші оцінки на адресу тих, хто Вас оточує?», більшість (69,5% ЕГ та 72,1 КГ) відповіли «Терпіти не можу ділових партнерів з низьким професійним рівнем», а 31,7% студентів ЕГ та 34,2% КГ відповіли, що «Молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім виглядом».

У четвертому блоці на запитання «Чи вмієте Ви приховувати або згладжувати неприємні враження під час зіткнення з некомунікабельними якостями людей?» 56,7% студентів ЕГ та 58,3% КГ відповіли, що «Неприємні самовпевнені люди», 54,4% ЕГ, а в КГ 41,6% відповіли, що «На грубість потрібно відповідати тим самим».

Розглянемо п'ятий блок. На запитання «Чи є у Вас схильність перевиховувати партнера?» переважна більшість респондентів (73,1% ЕГ і 71,9% КГ) відповіли, що «Я за звичкою постійно роблю комусь зауваження», а інші 27,8% ЕГ та 29,2% КГ відповіли «Я маю звичку повчати тих, хто мене оточує».

У шостому блоці на запитання «Чи схильні Ви підганяти партнерів під себе, робити їх зручними», 62,9% студентів ЕГ і 65,2% КГ відповіли «Мене дратує, якщо партнер робить щось по-своєму, не так, як мені того хочеться?», а 38,3% респондентів ЕГ та 35,9% КГ зазначили, що «Жити в номері готелю з чужою людиною для мене просто мука».

У сьомому блоку на запитання «Чи властива Вам тенденція до образливості» 57,8% респондентів в обох групах відповіли «Зазвичай я сподіваюся, що мої образники отримують по заслугі», а інші 42,2% «Мені часто докоряють у буркотливості».

У восьмому блоці на запитання «Чи терплячі Ви до дискомфортних станів людей, які Вас оточують» 68,1% респондентів ЕГ та 66,5% КГ відповіли «Іноді мені подобається позлити когось із рідних чи близьких», останні (32,7% ЕГ і 34,1% КГ) відповіли «Я намагаюсь уникати розмови, коли хтось починає жалітися на своє сімейне життя».

У дев'ятому блоці на запитання «Які Ваші адаптаційні здібності у взаємодії з людьми» 75,4% в обох групах відповіли «Мені важко спілкуватися з людьми, в яких поганий характер» та 24,6% студентів відповіли «Зазвичай я із принципу наполягаю на своєму, навіть, якщо розумію, що партнер правий».

Рівні сформованості толерантності майбутніх учителів гуманітарного профілю визначався за шкалою, всі пункти якої оцінювалися так: 0-45 балів – низький рівень, 46-90 балів – задовільний рівень, 91-135 балів – високий рівень. Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості толерантності у студентів подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Рівні сформованості толерантності в майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному етапі експерименту (у %)

Групи	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	10,5	33,8	55,7
КГ	7,6	34,8	57,6

З таблиці 2.3 видно, що майбутні вчителі свою толерантність визначили здебільшого на низькому рівні – 55,7% ЕГ і 57,6% КГ, на задовільному рівні було виявлено 33,8% ЕГ та 34,8% КГ, і тільки 10,5% студентів ЕГ та 7,6% КГ вважають, що їхня толерантність сформована достатньо.

На нашу думку, одержані результати свідчать про те, що студенти часто не вміють прислухатись один до одного, можливо, через прагнення самоствердитись у колективі, подекуди не вміють стримувати свої емоції, намагаючись довести свою думку, часто нетерпимі до інших, що може зашкодити їм у майбутній професії, адже вчителю необхідно вміти

спілкуватися з адміністрацією, колегами, батьками та дітьми, вирішувати з ними різноманітні питання, які потребують толерантного ставлення до людей. Отже, перед викладачами вищого педагогічного навчального закладу постає завдання здійснювати цілеспрямовану роботу щодо розвитку толерантності в майбутніх учителів.

Для виявлення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів за показником змістово-операціонального критерію «обізнаність із видами конфліктів» було використано розроблену картку самооцінки студентів щодо їхніх знань та вмінь конфліктів (див. Додаток А.4).

Було виявлено на низькому рівні обізнаності з видами конфліктів 46,5% респондентів ЕГ і 47,2 % КГ за показниками картки самооцінки: «знання теорії і методики конфліктів» (42,4% ЕГ та 43,6% КГ); «обізнаність із видами конфліктів» (47,8% ЕГ та 48,1% КГ); «усвідомлення цілей розв'язання конфліктів» (44,5% ЕГ та 44,8% КГ); «усвідомлення значущості вмінь запобігання і розв'язання конфліктів для майбутньої професійної діяльності» (43,2% ЕГ та 44,3% КГ); «здатність самостійно вирішувати конфлікт» (48,6% ЕГ та 48,7% КГ); «здатність здійснювати аналіз власної діяльності і діяльності учнів у конфліктній ситуації» (48,5% ЕГ та 50,1% КГ); «прагнення до запобігання конфліктних ситуацій» (42,9% ЕГ та 43,6% КГ).

На задовільному рівні зафіксовано 42,4% майбутніх учителів ЕГ та 41,5% КГ за показниками картки самооцінки: «знання теорії і методики конфліктів» (51,4% ЕГ та 50,8% КГ); «володіння видами конфліктів» (45,6% ЕГ та 45,8% КГ); «усвідомлення цілей розв'язання конфліктів» (39,7% ЕГ та 39,5% КГ); «усвідомлення значущості вмінь до запобігання і розв'язання конфліктів для майбутньої професійної діяльності» (30,4% ЕГ та 30,7% КГ); «здатність самостійно вирішати конфлікт» (43,5% ЕГ та 44,1% КГ); «здатність здійснювати аналіз власної діяльності і діяльності учнів у конфліктній ситуації» (45,3% ЕГ та 45,4% КГ); «прагнення до запобігання конфліктних ситуацій» (43,3% ЕГ та 43,6% КГ).

На високому рівні зафіксовано 11,1 % студентів ЕГ і 11,3 % КГ за показниками картки самооцінки: «знання теорії і методики конфліктів» (12,1% ЕГ та 12,4% КГ); «володіння видами конфліктів» (9,8% ЕГ та 10,3% КГ); «усвідомлення цілей розв'язання конфліктів» (15,5% ЕГ та 14,7% КГ); «усвідомлення значущості вмінь до запобігання і розв'язання конфліктів для майбутньої професійної діяльності» (10,5% ЕГ та 12,5% КГ); «здатність самостійно вирішувати конфлікт» (11,5% ЕГ та 11,9% КГ); «здатність здійснювати аналіз власної діяльності і діяльності учнів у конфліктній ситуації» (10,9% ЕГ та 12,1% КГ); «прагнення до запобігання конфліктних ситуацій» (11,6% ЕГ та 12,3% КГ).

Узагальнені результати рівнів обізнаності майбутніх учителів гуманітарного профілю із видами конфліктів конфліктів подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Результати рівнів обізнаності майбутніх учителів гуманітарного профілю з видами конфліктів на констатувальному етапі експерименту (у %)

Групи	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	11,1	42,4	46,5
КГ	11,3	41,5	47,2

Як видно з таблиці 2.4, на низькому рівні оцінили свої знання й уміння щодо видів конфліктів 46,5 % респондентів ЕГ і 47,2 % КГ, на задовільному рівні – 42,4 % майбутніх учителів ЕГ та 41,5 % КГ, на високому рівні – 11,1% студентів ЕГ і 11,3 % КГ. Одержані результати свідчать про недостатню обізнаність студентів із видами конфліктів, причини їх виникнення, вони нездатні самостійно вирішувати конфлікти, необ'єктивно оцінюють свою поведінку в конфліктних ситуаціях. З огляду на це, виникає необхідність цілеспрямованої роботи з боку викладачів з метою набуття студентами знань щодо конфліктів та оволодіння ними вмінь їх вирішувати, що є необхідним для їхньої майбутньої професії.

Для визначення рівня сформованості організаційних умінь майбутніх

учителів за показником змістово-операціонального критерію було використано методику психологічної оцінки організаторських здібностей (див. Додаток А.5).

За блоком «Психологічна вибірковість (здатність найбільш повно і глибоко відображати психологію інших людей)» на високому рівні було виявлено 18,9% респондентів ЕГ і 19,5% КГ; на задовільному рівні – 35,8% студентів ЕГ та 37,1% КГ; на низькому рівні – 52,9% респондентів ЕГ і 54,3% КГ;

за блоком «Практично-психологічний розум (розум «практика-психолога», володіння практичною психологією)» високий рівень виявили 22,1% студентів ЕГ та 19,8% КГ, задовільний рівень – 38,3% респондентів ЕГ і 39,5% КГ; низький рівень – 42,6% майбутніх учителів ЕГ та 45,0% КГ;

за блоком «Психологічний такт (здатність знаходити підхід до людей під час встановлення взаємовідносин і взаємодії з ними)» високий рівень виявили 18,5% студентів ЕГ та 19,2% КГ, задовільний рівень – 35,5% респондентів ЕГ і 33,4% КГ; низький рівень – 45,8% майбутніх учителів ЕГ та 46,1% КГ;

за блоком «Соціальна впливовість (здатність «заражати» і «заряджати» енергією інших людей, здатність впливати на них)» високий рівень виявили 21,9% студентів ЕГ та 24,2% КГ, задовільний рівень – 52,3% респондентів ЕГ і 51,6% КГ; низький рівень – 36,2% майбутніх учителів ЕГ та 35,6% КГ;

за блоком «Вимогливість до інших людей» високий рівень виявили 19,3% студентів ЕГ та 18,5% КГ, задовільний рівень – 44,2% респондентів ЕГ і 43,5% КГ; низький рівень – 65,8% майбутніх учителів ЕГ та 67,5% КГ;

за блоком «Критичність (здатність аналізувати відхилення від прийнятих організатором норм у діяльності і поведінці інших людей)» високий рівень виявили 26,4% студентів ЕГ та 24,9% КГ, задовільний рівень – 64,5% респондентів ЕГ і 66,1% КГ; низький рівень – 32,3% майбутніх учителів ЕГ та 33,5% КГ;

за блоком «Схильність до організаторської діяльності» високий рівень

виявили 9,4% студентів ЕГ та 11,2% КГ, задовільний рівень – 53,4% респондентів ЕГ і 51,7% КГ; низький рівень – 56,1% майбутніх учителів ЕГ та 55,5% КГ;

за блоком «Індивідуальні відмінності в організаторських здібностях особистості» високий рівень виявили 32,3% студентів ЕГ та 34,5% КГ, задовільний рівень – 65,5% респондентів ЕГ і 62,5% КГ; низький рівень – 33,5% майбутніх учителів ЕГ та 31,5% КГ.

Узагальнені результати рівнів сформованості організаційних умінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Рівні сформованості організаційних умінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному етапі експерименту (у %)

Групи	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	22,3	42,1	35,6
КГ	22,2	40,3	37,5

Як видно з таблиці 2.5, більшість майбутніх учителів гуманітарного профілю оцінили свої організаційні вміння на задовільному рівні – 42,1% ЕГ і 40,3% КГ, високий рівень виявили 22,3% майбутніх учителів ЕГ і 22,2% КГ, на низькому рівні перебувало 35,6% респондентів ЕГ та 37,5% КГ.

Одержані результати свідчать, що в майбутніх учителів гуманітарного профілю наявні певні організаційні вміння, проте, в них не було можливості виявити їх більш професійно, застосувати на практиці. Можливо, це пов'язано з тим, що не здійснювалася спеціальна робота в ході навчально-виховного процесу, яка була б спрямована на прояв зазначених умінь як у навчальній, так і в позанавчальній діяльності студентів, що потребує вирішення в ході експериментальної роботи.

Для виявлення рівнів сформованості комунікативних умінь за показником змістово-операціонального критерію було застосовано «Тестову

картку комунікативної діяльності» (див. Додаток А.6). Методика розроблена на підставі анкети О. Леонтьєва, що дозволяє оцінити стиль спілкування студента з аудиторією.

До високого рівня було віднесено студентів, які отримали 40-49 балів за такими якостями, як «Доброзичливість» (14,9% ЕГ та 15,2% КГ), «Зацікавленість» (13,4% ЕГ та 14,1% КГ), «Підтримка ініціативи» (15,3% ЕГ та 15,7% КГ), «Відкритість (вільне вираження почуттів, відсутність «маски»)» (18,5% ЕГ та 12,5% КГ), «Активність (весь час у спілкуванні, тримає людей «у тонусі»)» (12,5% ЕГ та 13,1% КГ), «Гнучкість (легко ловить та вирішує проблеми, що виникають, конфлікти)» (13,2% ЕГ та 13,8% КГ), «Диференційованість (індивідуальний підхід у спілкуванні)» (12,4% ЕГ та 12,5% КГ).

До задовільного рівня було віднесено студентів які отримали 21-39 балів за такими якостями, як «Доброзичливість» (22,3% ЕГ та 25,1% КГ), «Зацікавленість» (34,4% ЕГ та 33,8% КГ), «Підтримка ініціативи» (28,5% ЕГ та 27,8% КГ), «Відкритість (вільне вираження почуттів, відсутність «маски»)» (28,5% ЕГ та 22,5% КГ), «Активність (весь час у спілкуванні, тримає людей «у тонусі»)» (22,3% ЕГ та 20,7% КГ), «Гнучкість (легко вирішує проблеми, що виникають, конфлікти)» (27,3% ЕГ та 26,8% КГ), «Диференційованість (індивідуальний підхід у спілкуванні)» (28,1% ЕГ та 27,5% КГ).

До низького рівня було віднесено студентів які отримали 7-20 балів за такими якостями, як: «Доброзичливість» (68,3% ЕГ та 67,9% КГ), «Зацікавленість» (65% ЕГ та 64,2% КГ), «Підтримка ініціативи» (58,9% ЕГ та 57,7% КГ), «Відкритість (вільне вираження почуттів, відсутність «маски»)» (68,5% ЕГ та 67,9% КГ), «Активність (весь час у спілкуванні, тримає людей «у тонусі»)» (62,3% ЕГ та 60,6% КГ), «Гнучкість (легко вирішує проблеми, що виникають, конфлікти)» (57,7% ЕГ та 56,9% КГ), «Диференційованість (індивідуальний підхід у спілкуванні)» (58,1% ЕГ та 58,5% КГ).

Під час обробки результатів, одержаних за тестовою картою

комунікативної діяльності майбутніх учителів студентів, які набрали від 40-49 балів було віднесено до високого рівня, від 21 до 39 балів – до задовільного, від 7 до 20 балів – до низького.

Узагальнені результати рівнів сформованості комунікативних умінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Рівні сформованості комунікативних умінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному етапі експерименту (у %)

Групи	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	13,3	25,2	61,5
КГ	12,8	25,7	61,5

Як видно з таблиці 2.6, на високому рівні перебували 13,3% респондентів ЕГ та 12,8% КГ. Це студенти, що зазвичай уміють правильно будувати спілкування. Переважна більшість майбутніх учителів була зафіксована на низькому рівні – по 61,5% в обох групах, яким потрібно працювати над собою, вчитися правильно висловлювати свої думки. 25,2% респондентів ЕГ і 25,7% КГ виявили задовільний рівень, які мають певні недоліки у спілкуванні.

На нашу думку, одержані результати свідчать про те, що вході навчання мало приділялось уваги щодо розвитку у студентів уміння говорити, висловлювати свою думку та правильно будувати спілкування під час практичних занять.

Для визначення вміння майбутніх учителів гуманітарного профілю обирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктній ситуації за показником регулятивно-оцінного критерію було використано тест опису поведінки К. Томаса (див. Додаток А.7). За шкалою тесту студенти, які набрали від 0 до 9 перебували на низькому рівні, від 10 до 20 – на задовільному рівні, від 21 до 30 – на високому рівні.

Одержані результати рівнів сформованості вміння обирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктній ситуації в майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Рівні сформованості вміння обирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктній ситуації в майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному етапі експерименту (у%)

Групи	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	22,6	32,5	44,9
КГ	22,3	32,2	45,5

Результати, подані в таблиці 2.7, свідчать про низький рівень сформованості у студентів уміння обирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктній ситуації – 44,9% респондентів ЕГ і 45,5% КГ. На задовільному рівні виявлено 32,5% ЕГ і 32,2% КГ, на високому рівні зафіксовано 22,6% майбутніх учителів ЕГ та 22,3% КГ.

Одержані результати свідчать про те, що студенти ще не здатні аналізувати свою поведінку з іншими людьми, не вміють контролювати свої емоції, щоб уникнути конфліктних ситуацій. З огляду на це, постає завдання навчити студентів аналізувати своє ставлення до інших, вміти вислуховувати інших людей та контролювати емоції в ході спілкування з ними. Під час експериментальної роботи слід навчити майбутніх учителів створенню доброзичливих відносин між учасниками педагогічного процесу, сформуванню позитивне ставлення до особистості іншої людини, визнання її цінності без упередження, зайвої критичності і схильності до оцінювання.

Для діагностики рівнів сформованості рефлексивних умінь за показником регулятивно-оцінного критерію було застосовано методику «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії», розробленої Н. Фетіскіним (див. Додаток А.8), що передбачає з'ясування того, чи вміє особистість аналізувати минулі помилки, її досвід життєдіяльності. Шкала результатів методики: студентів, які набрали від

0 до 36 балів було віднесено до низького рівня, від 37 до 74 балів – до задовільного рівня, від 75 до 150 балів – до високого рівня сформованості вміння рефлексувати.

Одержані результати рівнів сформованості рефлексивних умінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Рівні сформованості рефлексивних умінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному етапі експерименту (у%)

Групи	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	11,7	34,8	53,5
КГ	9,9	36,8	53,3

Як видно з таблиці 2.8, переважна більшість студентів оцінили свої рефлексивні вміння здебільшого на низькому рівні – 53,5% ЕГ і 53,3% КГ, на задовільному рівні було виявлено 34,8% респондентів ЕГ та 36,7% КГ, на високому рівні виявлено 11,7% студентів ЕГ і 10% КГ.

Одержані результати свідчать про те, що більшість студентів не здатні аналізувати свій досвід спілкування з іншими людьми, а також успіхи і невдачі в педагогічній діяльності. Тому постає завдання навчити студентів гуманітарного профілю в ході експерименту аналізувати не тільки власну діяльність, свої помилки, а й результати педагогічної взаємодії, причини успіхів та невдач, урахувувати їх у подальшій роботі, що дозволить здійснювати професійну діяльність на високому рівні.

Визначення рівнів сформованості вмінь визначати причини конфліктів за показником регулятивно-оцінного критерію відбувалось за розробленими контрольними запитаннями щодо сутності конфліктів та причин їх виникнення (див. Додаток А.9). Шкала результатів розподілялася в такий спосіб: студентів, які правильно відповіли на 1-7 запитань було віднесено до низького рівня, від 8 до 15 запитань – до задовільного рівня, від 16 до 20

запитань – до високого рівня.

Одержані результати рівнів сформованості вмінь визначати причини конфліктів у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Рівні сформованості вмінь визначати причини конфліктів у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному етапі експерименту (у%)

Групи	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	4,1	51,7	44,2
КГ	4,8	51,7	43,5

Як бачимо з таблиці 2.8, на низькому рівні було виявлено 44,2% майбутніх учителів ЕГ і 43,5% КГ, на задовільному – 51,7% ЕГ також 51,7% КГ, на високому – 4,1 % студентів ЕГ і 4,8% КГ.

Одержані результати свідчать, що під час навчання у виші, на жаль, не приділяється достатньої уваги формуванню у студентів умінь визначати сутність конфліктів і причини їх виникнення.

За результатами проведених діагностик вищезазначених показників було розраховано середньоарифметичні дані рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання та розв’язання конфліктів за компонентами в цілому (див. табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Результати рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання та розв’язання конфліктів за компонентами на констатувальному етапі експерименту (у %)

Компоненти	критерії	Групи	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
особистісно-	спонукальний	ЕГ	12,8	39,7	47,5

мотиваційний		КГ	12,4	40,2	47,4
когнітивно-діяльнісний	змістово-операціональний	ЕГ	15,5	36,6	47,9
		КГ	15,4	35,9	48,7
поведінково-аналітичний	регулятивно-оцінний	ЕГ	12,8	39,7	47,5
		КГ	12,3	40,2	47,5
РАЗОМ		ЕГ	13,7	38,7	47,6
		КГ	13,4	38,8	47,8

Як свідчать дані таблиці 2.10, було одержано такі результати рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання та розв'язання конфліктів на констатувальному етапі експерименту: за спонукальним критерієм (особистісно-мотиваційний компонент) на високому рівні виявлено 12,8% ЕГ та 12,4% КГ; на задовільному рівні зафіксовано 39,7% студентів ЕГ та 40,2% КГ; на низькому рівні перебувало 47,5% майбутніх учителів ЕГ та 47,4% КГ.

За змістово-операціональним критерієм (когнітивно-діяльнісний компонент) на високому рівні перебувало 15,5% студентів ЕГ та 15,4% КГ, на задовільному рівні виявлено 36,6% студентів ЕГ та 35,9% КГ; на низькому рівні зафіксовано 47,9% студентів ЕГ та 48,7% КГ.

За регулятивно-оцінним критерієм (поведінково-аналітичний компонент) на високому рівні виявлено 12,8% студентів ЕГ та 12,3% КГ, на задовільному рівні перебувало 39,7% респондентів ЕГ та 40,2% КГ; на низькому рівні зафіксовано по 47,5% майбутніх учителів в обох групах.

Відтак, за середньоарифметичними даними на низькому рівні сформованості готовності до запобігання і розв'язання конфліктів було зафіксовано 47,6% майбутніх учителів ЕГ та 47,8% КГ; на задовільному рівні виявлено 38,7% студентів ЕГ і 38,8% КГ; на високому рівні зафіксовано 13,7% респондентів ЕГ і 13,4% КГ.

Одержані результати свідчать, що майбутні вчителі гуманітарного профілю у процесі навчання не отримують достатніх знань щодо сутності конфліктів та причин їх виникнення, а також не набувають необхідних умінь та навичок щодо запобігання й розв'язання конфліктів у майбутній

професійній діяльності. Зазначене свідчить про необхідність здійснення цілеспрямованої роботи з формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання та розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями.

Для перевірки достовірності одержаних результатів було використано розрахунок λ -критерію між двома емпіричними даними (за λ -критерієм Колмогорова-Смирнова [226]).

Так, за результатами констатувального етапу експерименту було висунуто статистичну гіпотезу H_0 : різниця між двома розподілами недостовірною (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваної готовності не відрізняється від рівномірного розподілу.

Алгоритм розрахунку λ -критерію між показниками контрольної та експериментальної груп за результатами констатувального етапу експерименту:

1. До таблиці 2.11 заносимо за рівнями відповідні емпіричні частоти, одержані в експериментальній (1 стовпчик) та контрольній (2 стовпчик) групах.
2. Підраховуємо емпіричні частоти за кожним рівнем для розподілу в експериментальній групі за формулою:

$$f_e^* = \frac{f_e}{n_1},$$

де f_e – емпірична частота на певному рівні,

n_1 – кількість осіб експериментальної групи.

Заносимо одержані емпіричні частоти розподілу в контрольній групі до 3 стовпчика таблиці 2.11.

3. Підраховуємо емпіричні частоти за кожним рівнем для розподілу у контрольній групі за формулою:

$$f_e^* = \frac{f_e}{n_2},$$

де f_e – емпірична частота на певному рівні,

n_2 – кількість осіб контрольної групи.

Заносимо одержані емпіричні частоти розподілу у контрольній групі до 4 стовпчика таблиці 2.11.

4. Підраховуємо накопичені емпіричні частоти для розподілу в експериментальній групі за формулою:

$$\sum f_j^* = \sum f_{j-1}^* + f_j^*,$$

де $\sum f_j^*$ – частість, що накопичена на попередніх рівнях,

j – порядковий номер рівня;

f_j^* – частість цього рівня.

Одержані результати записуємо у п'ятий стовпчик таблиці 2.11.

5. Для контрольної групи розрахунки здійснюються за тими самими формулами. Одержані результати записуємо в шостий стовпчик таблиці 2.11.
6. Підраховуємо різницю між накопиченими частотами за кожним рівнем. Записуємо в сьомий стовпчик абсолютні величини різностей. Позначаємо їх як d .
7. Визначаємо в сьомому стовпчику найбільшу абсолютну величину різності d_{max} .

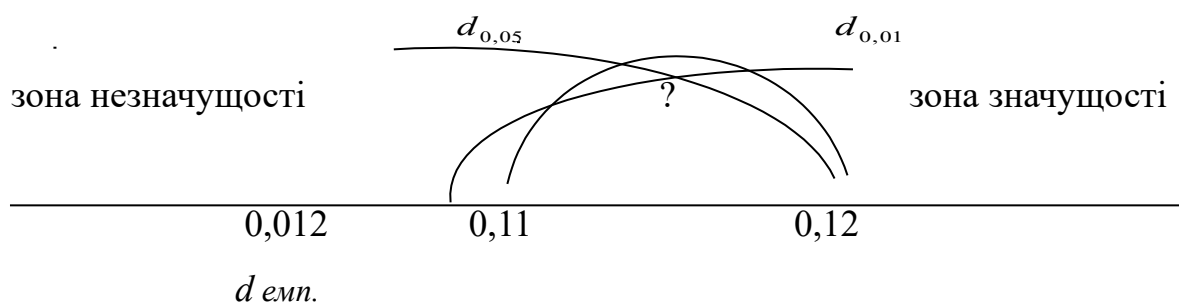
Таблиця 2.11

Розрахунок λ -критерію при зіставленні емпіричних розподілів у експериментальній і контрольній групах за результатами констатувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\sum f_1^* - \sum f_2^*$ d
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$\sum f_1^*$	$\sum f_2^*$	
високий	16	15	0,148	0,136	0,148	0,136	0,012
задовільний	42	43	0,389	0,391	0,537	0,527	0,01
низький	50	52	0,463	0,473	1	1	

Суми	108	110	1	1			
------	-----	-----	---	---	--	--	--

За таблицею критичних значень $d_{кр} = 0,11$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,12$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості» за результатами констатувального етапу експерименту:



Розрахунки критерію λ здійснювалися за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot n_2}{n_1 + n_2}} \quad (2.1)$$

де n_1 – кількість спостережень у виборці контрольної групи,

n_2 – кількість спостережень в експериментальній групі,

$d_{\max}$ – найбільша абсолютна різниця.

Розрахуємо $\lambda_{\text{емп.}}$:

$$\lambda_{\text{емп.}} = 0,012 \cdot \sqrt{\frac{108 \cdot 110}{108 + 110}} = 0,012 \cdot 3,014 = 0,036$$

Розрахунки засвідчили, що для рівня статистичної значущості (див. таблицю рівнів значущості розбіжностей між двома розподілами [214, с.329] $p = 0,999$, $\lambda_{кр} = 0,42$. Ми одержали $\lambda_{\text{емп.}} = 0,036$. Отже, $\lambda_{кр.} > \lambda_{\text{емп.}}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

На підставі одержаних результатів констатувального етапу експерименту доходимо висновку щодо необхідності проведення цілеспрямованої роботи з метою формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання та розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями.

2.2. Експериментальна робота з формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів

За результатами проведеного теоретичного дослідження й констатувального етапу експерименту було побудовано модель формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання та розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями.

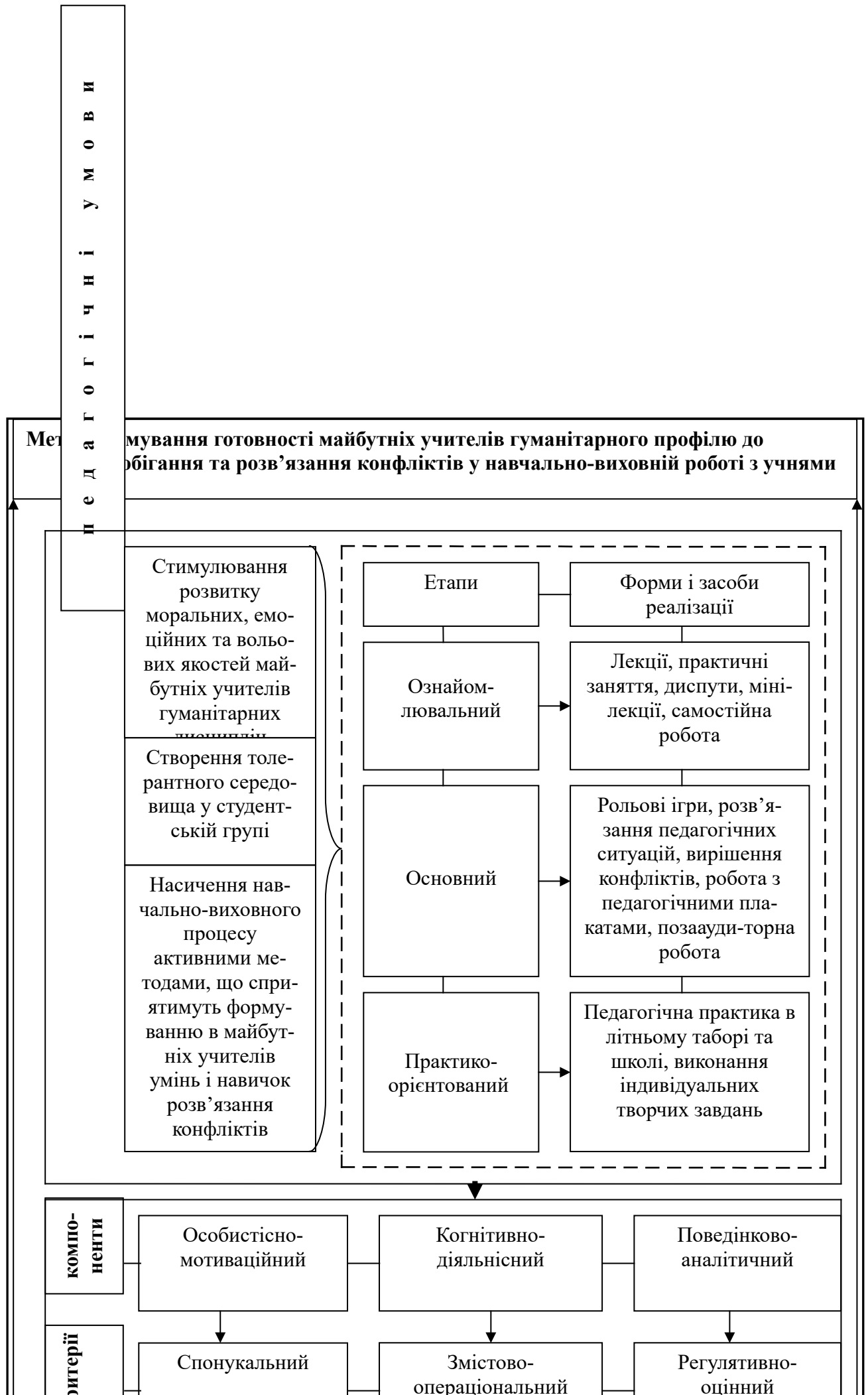
Модель (фр. *modele*, від лат. *modulus* – міра, зразок) один із важливих інструментів наукового пізнання, умовний образ об'єкта дослідження чи управління. Модель – це уявний або реальний об'єкт, який у процесі свого вивчення замінює об'єкт-оригінал. Вона конструюється суб'єктом дослідження чи управління так, щоб відобразити найсуттєвіші для дослідження характеристики об'єкта (властивості, взаємозв'язки, структурні й функціональні параметри тощо). Конструювання моделі на підставі попереднього вивчення об'єкта і виокремлення його суттєвих характеристик, її експериментальний і/чи теоретичний аналіз, зіставлення результатів із даними про об'єкт, коригування моделі тощо є змістом методу моделювання [208].

Г. Мельниченко зазначає, що модель – це об'єкт, який відповідає іншому об'єкту (оригіналу), замінює його в ході пізнання і дає про нього чи його частину певну інформацію. В основі моделі лежить певна аналогія, відповідність між досліджуваним об'єктом і його моделлю, що дозволяє переходити від моделі до самого об'єкта, використовувати на ньому результати, одержані за допомогою моделі [144].

З огляду на вищезазначене, під моделлю будемо розуміємо схему, яка зображує основну структуру формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у загальноосвітньому навчальному закладі (див. рис. 2.1).

Експериментальна модель передбачала поетапне (ознайомлювальний,

основний, практико-орієнтований етапи) впровадження виокремлених педагогічних умов (стимулювання розвитку моральних, емоційних та волевих якостей майбутніх учителів гуманітарних дисциплін; створення толерантного середовища у студентській групі; насичення навчально-виховного процесу активними методами, що сприятимуть формуванню в майбутніх учителів умінь і навичок розв'язання конфліктів) і була спрямована на формування рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями, структура якої передбачає наявність особистісно-мотиваційного, когнітивно-діяльнісного, поведінково-аналітичного компонентів, які оцінювалися за спонукальним, змістово-операціональним та регулятивно-оцінним критеріями. Результатом реалізації моделі виступила сформованість рівнів майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями.



**гуманітарного профілю до запобігання та розв'язання конфліктів у
навчально-виховній роботі з учнями**

Розглянемо змістовий аспект формувального етапу експерименту.

Задля того, щоб по закінченні формувального експерименту була можливість порівняти одержані результати і з'ясувати, чи є ефективною запропонована методика формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями в ході експериментальної роботи в експериментальній групі (ЕГ) було реалізовано модель формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів із упровадженням визначених педагогічних умов. У контрольній групі (КГ) заняття проводилися традиційно, педагогічні умови не впроваджувалися.

На ознайомлювальному етапі основним засобом реалізації визначених педагогічних умов було впровадження в навчально-виховний процес розробленого спецкурсу «Формування готовності майбутніх учителів до запобігання та розв'язання конфліктів у навчально-виховній діяльності» (див. Додаток Б), який розрахований на 30 годин, з яких 8 годин відводилося на лекції, 10 годин – на практичні заняття, 6 годин – на самостійну роботу студентів і 6 годин – на виконання індивідуальних творчих завдань.

Метою спецкурсу була підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у загальноосвітньому навчальному закладі як під час навчання, так і в ході педагогічної практики.

Завдання спецкурсу полягало в ознайомленні студентів щодо видів конфліктів та причин їх виникнення, формуванні організаційних, комунікативних і толерантних умінь, а також умінь контролювати свої емоції, аналізувати свою діяльність та діяльність учнів, вирішувати різноманітні педагогічні та конфліктні ситуації, швидко приймати оптимальні рішення в

ситуаціях, що виникають і т. ін.

По закінченні спецкурсу студенти повинні оволодіти вміннями і навичками запобігання і розв'язання конфліктів: навчитися контролювати свої емоції, толерантно ставитися до учнів та колег, знаходити індивідуальний підхід до кожного з учнів, уміти запобігати конфліктним ситуаціям, спілкуватись і співпрацювати з педагогічним колективом, адміністрацією навчального закладу, дітьми та їхніми батьками тощо.

У ході формувального експерименту студентам було запропоновано скласти портфоліо, в якому вони повинні були зберігати плакати, конспекти уроків, анкети, есе, сценарії виховних заходів, педагогічні задачі та конфліктні ситуації з варіантами їх розв'язання тощо.

Нагадаємо, що визначені педагогічні умови реалізовувалися на кожному етапі в комплексі, оскільки вони є взаємопов'язаними і взаємозумовленими.

Лекція «Сутність та види конфліктів» проходила у вигляді бесіди, в ході якої виявилось, що студенти не зовсім розуміли саму сутність конфліктів, вони вважали, що це є конфліктна ситуація. Разом зі студентами, за допомогою навідних запитань, з'ясовувалось їхнє уявлення про сутність конфліктів, які вони знають види, між ким бувають конфлікти та як їх розв'язати. Лекція викликала значний інтерес у студентів, оскільки не було монологічної доповіді викладача, а й вони відповідали на запитання та мали можливість розмірковувати.

За низкою запитань «Що таке конфлікт?», «У чому полягає суть конфліктів?», «Які Ви знаєте конфлікти?», «Чому виникають конфліктні ситуації?», «Які Ви знаєте види конфліктів?», «Між ким бувають конфліктні ситуації?», «Між ким конфлікти вибухають частіше?» студенти доходили висновку щодо різноманітності сутності конфліктних ситуацій і конфліктів.

Упродовж лекції студенти згадували, які вони знають конфлікти, та визначили нові їх види, чому вони виникають, між ким бувають конфліктні ситуації та між ким частіше і в чому полягає сутність конфліктів. У ході такої

інтерактивної лекції увага студентів також зверталася на важливість розвитку вмінь стримувати свої емоції, поважливо ставитися до висловлювань однокурсників, уміння правильно виражати свої думки тощо. У такий спосіб реалізовувались усі три визначені педагогічні умови.

Здобутий матеріал на лекціях став підґрунтям для проведення практичного заняття у формі ділової гри «Види конфліктів у сучасній школі». Студенти були розподілені на групи, вони спочатку придумували різноманітні конфліктні ситуації та знаходили шляхи їх вирішення, потім виходили до дошки та програвали їх, наприкінці ситуації пропонували свої варіанти вирішення ситуації. Інші групи пропонували свої варіанти розв'язання запропонованої конфліктної ситуації. Наприклад, така ситуація: «На уроці учениця нагадує вчительці: «Ірино Петрівно, на попередньому уроці Ви обіцяли, що розкажете нам...». Учителька зовсім забула про свою обіцянку і виконати її не була готова». Як бути:

а) упевнено сказати: «Звичайно, звичайно, тільки сьогодні в нас на це не вистачить часу. Давайте я вам розповім на наступному уроці»;

б) рішуче заявити: «Поговоримо про це після контрольної – тоді в нас і часу буде більше»;

в) сказати здивовано: «Розповісти? Ні, сьогодні ви не настільки добре працюєте на уроці, щоб я робила вам такі подарунки!»;

г) здивуватися: «Щось не пам'ятаю, щоб я вам таке обіцяла, але, якщо вам цікаво, то на наступному уроці поговоримо про це»;

д) чесно зізнатися, що забула про свою обіцянку, попросити вибачення і сказати, що наступного разу обов'язково її виконаєте.

На думку більшості студентів (67%), учительці слід було чесно зізнатися, що забула про обіцянку, оскільки, якщо вона зізналася, що забула, то їй можна довіряти. Інші студенти (33%) зазначили, що треба було здивуватись і зробити вигляд, що вона нічого не пам'ятає. На їхню думку, вчителька не повинна була забувати про обіцянку, оскільки може постраждати її репутація. За допомогою цієї ділової гри студенти змогли

побачити, які можуть бути конфлікти та програти їх, щоб краще зрозуміти, як необхідно діяти, щоб цього уникнути.

Після лекції та практичного заняття студентам було запропоновано самостійну роботу. Майбутні вчителі повинні були опрацювати наукову літературу з видів конфліктів й написати есе з визначенням, чому виникають конфлікти, чи всі конфлікти є негативними, яка користь може бути від конфлікту в колективі учнів.

Лекція-бесіда «Причини виникнення конфліктів» була спрямована на з'ясування того, чому та між ким виникають конфлікти. Оскільки студенти на заняттях психології, педагогіки та етики вже мали змогу трохи ознайомитись із причинами виникнення конфліктів на другому курсі, було побудовано лекцію-бесіду з повторенням та поглибленням матеріалу. Метою лекції-бесіди було усвідомлення майбутніми вчителями, які причини можуть вплинути на розвиток конфлікту, між ким виникають конфліктні ситуації.

Лекція-бесіда викликала інтерес у студентів, оскільки вона була не тільки розповіддю педагога, а й діалогом викладача зі студентами на підставі наявних у них знань. Наведемо декілька прикладів запитань, які студентам було запропоновано та відповіді на них:

Так, на запитання: «Чи може вчитель зірватися на уроці й образити учнів?», Марійка Р. відповіла, що «в ніякому разі не можна, оскільки він підірве свою репутацію серед учнів і вони не будуть більше слухати його та виконувати завдання якісно». Після обговорювання студенти дійшли висновку, що така ситуація може спровокувати конфлікт між учителем та учнями.

На наступне запитання: «Чи може вчитель запізнюватися на уроки?» Настя Д. відповіла, що «якщо вчитель буде часто запізнюватися, то учні також будуть запізнюватися та ігнорувати зауваження вчителя щодо запізнювання. Учні, дивлячись на вчителя, будуть приймати запізнення як правильне й на інші заняття». Студенти в ході бесіди дійшли висновку, що якщо такі ситуації будуть повторюватися, то це спровокує конфлікти між

учнями і вчителем, а також між вчителями. Практичне заняття було присвячене набуттю студентами вмінь аналізу конфліктів. Так, ми пропонували якийсь приклад, а студенти повинні були визначити, що це за конфлікт, через що він стався.

Для самостійної роботи студентам було запропоновані педагогічні плакати (учень-учень, учень-учитель, учень-батьки, вчитель-батьки, вчитель-адміністрація) з конфліктними ситуаціями (див. Додаток 3). Їхнім завданням було намалювати плакати із різними педагогічними конфліктними ситуаціями або конфліктами та придумати історію, що викликала конфлікт, зображену на плакаті, і запропонувати свій варіант її розв'язання. Складання педагогічних плакатів надавало можливість майбутнім учителям оволодіти знанням із причин виникнення конфліктів та шляхами їх розв'язання.

Отриманий матеріал у ході лекції-бесіди та під час самостійній роботі був закріплений на практичному занятті «Захист педагогічних плакатів». На занятті студенти виходили та демонстрували свої плакати, інші студенти вгадували причини зображеного конфлікту та пропанували шляхи його розв'язання. А потім студент, який сам вигадував та малював це плакат, розповідав, як він бачить його.

Наведемо приклад опису одного з плакатів. На плакаті показано, як учитель кричить на учня за те, що той висловив своє припущення, яке не збігається з його думкою. Учитель ставить двійку учню і той починає плакати. Такі ситуації бувають досить часто у школах, де в учителів завищена самооцінка. Учень може висловлювати свою думку, а вчитель повинен його вислуховувати та поважати. За це ставити погані оцінки не професійно з боку вчителя, оскільки він з дитинства ламає в кожній дитині особистість. У ході обговорення студенти відзначили різноманітність причин виникнення конфліктів.

Наступна проблемна лекція «Моральні, емоційні та вольові якості вчителя» передбачала визначення необхідних моральних якостей учителів, їхні норми і правила поведінки, які регулюють гуманні стосунки між людьми

за будь-якої ситуації, також уміння володіти собою, стриманість та волю, саморегуляції поведінки і влади над собою. У ході проблемної лекції було використано метод «мозкової атаки». Було створено команди, які за певний час повинні були надати свій варіант вирішення проблеми. Ми стежили не тільки за правильністю відповіді, але й за аргументацією, а в разі необхідності – допомагали студентам, давали розгорнутий коментар, який фіксувався в зошитах.

Наприклад, така проблемна ситуація: «Вчитель на уроці дає новий матеріал, а учень не слухає та заважає іншим. Учитель зупиняється і просить повторити учня, що він розповідав, а учень не може, тому що не слухав. Тоді вчитель починає кричати на нього та обзивати його дурнем». Студенти однієї команди дійшли висновку, що вчитель не може так поводитися, що це аморально, вчитель повинен знайти інші слова та інтонацію, щоб якось покарати учня. Інші студенти були згодні з дією учасників, які вирішували цю проблему. Метою цього заняття було набуття студентами вміння емоційної саморегуляції та самостійного визначення моральних якостей учителя.

Закріпити здобуті знання студенти змогли під час самостійної роботи, яка була присвячена розробці ситуацій, спрямованих на формування професійних та особистісних якостей, необхідних для запобігання конфліктним ситуаціям. Вони повинні були самі придумати конфліктні ситуації та визначити шляхи їх вирішення. Для цього використовувались різноманітні джерела (Інтернет, бібліотека, педагогічна преса та ін.). Зауважимо, що така робота сприяла більш міцному засвоєнню студентами знань щодо професійних та особистісних якостей, зокрема моральних, емоційних та вольових, необхідних учителю для запобігання конфліктним ситуаціям у подальшій професійній діяльності.

Після самостійної роботи, в ході якої студенти підготувалися до наступного заняття, було проведено семінар-дискусію «Чи повинен учитель втручатись у конфлікти учнів?». На цьому семінарі студенти ставили запитання щодо ситуацій, які були підготовлені під час самостійного

опрацювання. Наприклад, такий конфлікт: «Два учні побилися. Чи повинен учитель втручатись у цей конфлікт?», більшість студентів (65%) відповіли: «Так, оскільки коли йде бійка учні не можуть регулювати свої емоції, тому вчитель повинен з'ясувати суть конфлікту та допомогти вирішити його», інші студенти (35%) відповіли, що учні повинні самостійно вирішувати конфлікт і вчитель не повинен втручатись. Підсумовуючи всі відповіді, студенти дійшли висновку, коли трапляється бійка, вчитель повинен втручатись, оскільки учні не в змозі проконтролювати свої емоції та обійтись розмовами. Виконання такого завдання сприяло усвідомленню студентами значущості емоційної стійкості.

Ще одна конфліктна ситуація: «Ірина в Олі взяла ручку, не спитавши, і вони почали сваритися». Студенти сказали, що брати чужі речі це не правильно і треба втручатись учителю, оскільки вони самі не зможуть вирішити, через те, що кожна з них не відчуває своєї провини. Інші зазначали, що це зовсім не проблема і тут нічого вирішувати. Після довгого та зацікавленого диспуту, дійшли висновку, що вчитель повинен пояснити, що неможна брати чужі речі, треба бути вихованою людиною і завжди запитувати дозволу взяти якусь річ. Проведення цієї дискусії звернуло увагу студентів на етичні принципи, а також толерантні та моральні якості.

Наступна лекція-бесіда «Толерантність учителя як передумова запобігання конфліктів» була спрямована на з'ясування того, наскільки студенти засвоїли попередні лекції. Було поставлено кілька запитань, а саме: «Чи повинен учитель бути толерантним до колег та учнів?». На це запитання більшість студентів (85%) відповіли, що вчитель повинен бути толерантним для того, щоб не виникали конфліктні ситуації. Інші студенти (15%) вважали, що їм байдуже, тим самим не зрозумівши поняття «толерантність» і що це може викликати відсутність в учителя такої якості. Наступне запитання «Що таке толерантне середовище?» студенти дали неоднозначну відповідь, оскільки вони не розуміють сутність толерантності.

Проблема культури спілкування – одна з найгостріших як у школі, так і

в суспільстві в цілому. Розуміючи, що ми всі різні і що треба сприймати іншу людину такою, якою вона є, ми не завжди поводимося коректно і адекватно. Важливо бути терпимим відносно один до одного, що дуже непросто.

На запитання «Чи повинен учитель знайомити учнів із культурою, релігією, традиціями та обрядами інших країн?» студенти дали однозначну позитивну відповідь. При цьому вони зауважили, що чим більше діти будуть знати про культуру різних країн, тим менше буде приводів для конфліктів, оскільки вони зможуть правильно реагувати на незвичну для них поведінку представників іншої країни або віросповідання. Інші студенти (23%) відповіли, що це не важливо. Тим самим не розуміючи, що вони випадково можуть образити учня, не знаючи його традицій, що може призвести до виникнення конфлікту. Лекція дала змогу студентам зрозуміти важливість обізнаності щодо культури та традицій різних країн.

Зміст лекції було закріплена діловою грою з теми «Чи повинен учитель бути толерантним?». Було запропоновано вправи, в ході яких студенти працювали в парах. Наведемо кілька ситуацій.

«Дисципліни на уроках класного керівника ніколи не було. Вона мала звичку робити зауваження всім і кожному, кричала на всіх разом, не вимагаючи порядку від окремих, навіть найбільш гучних учнів». Студентам було запропоновано висловити свої думки щодо поведінки класного керівника. Деякі студенти вважали, що подекуди тільки так учитель і може заспокоїти учнів. Так, Оксана М. зазначила, що «діти сьогодні не визнають ніяких авторитетів, поведуться так, як їм хочеться, і вчителю нічого не залишається, як кричати на всіх. Це діє». Натомість більшість студентів не погодились із цією думкою і вважали, що вчитель був не толерантним до учнів, він повинен однаково ставитися до всіх, інакше учні не будуть сприймати цього його серйозно. Вчитель не повинен робити зауваження всім учням, а тільки тим, які заважали йому. Таким ставленням до учнів він не зможе їх заспокоїти та налагодити дисципліну. Така ситуація вчила студентів бути більш стриманими та вміти обирати правильну поведінку.

Інша ситуація. «Підліток не дає працювати класу. Учитель намагається видалити його з уроку словами, але той не виконує. Учитель застосовує силові методи, схопивши учня за комірець, виштовхує його за двері». Щодо оцінки запропонованої ситуації студенти були однастайні в думці, що вчитель не має право застосовувати силові методи, для цього є батьки. Інакше учні будуть боятися такого вчителя і не зможуть вчитися на повну силу. Вчитель має право тільки словами намагатися заспокоїти дитину, а коли це не допомагає, то звернутися слід до директора і викликати батьків до школи. Обговорення цієї ситуації сприяло усвідомленню студентами необхідності вміння стримувати свої емоції та поважливо ставитися до інших.

Ще одна ситуація: «У клас приходить нова учениця з релігійної мусульманської сім'ї, вона одягнена в хустинку, яка прикриває майже все обличчя. Інші учні класу починають дражнитися та сміятися з дівчинки. Що повинен вчитель зробити, щоб цього не сталося? »

- а) посміятися разом з учнями;
- б) зробити зауваження учням, при цьому нічого не розповісти про релігію;
- в) підготувати учнів раніше, провести бесіду про релігії та традиції різних країн.

Після довгої та зацікавленої бесіди студенти дійшли висновку, що вчитель повинен був раніше провести бесіду чи позакласну роботу (концерт, перегляд фільму, похід до музею тощо), тим самим готуючи учнів до приходу нової дівчинки. На думку студентів, саме цей приклад свідчить про необхідність забезпечення толерантних відносин із представниками іншої релігії.

Для закріплення попередніх лекцій, практичних занять та семінарських робіт майбутнім учителям було запропоновано самостійно підготувати міні-лекції з таких тем: «Сутність конфліктних ситуацій»; «Толерантність майбутнього вчителя »; «Комунікативні вміння вчителя»; «Моральні якості майбутнього вчителя»; «Емоційно-вольові якості вчителя»; «Види конфліктів»; «Розв'язання конфліктних ситуацій»; «Стиль взаємодії педагога

в конфлікті з учнями»; «Причини конфліктів»; «Особливості педагогічних конфліктів».

На практичному занятті студенти по черзі розкривали свою тему. Після їх розповіді інші студенти запитували стосовно почутого. Семінарське заняття зацікавило студентів, оскільки вони змогли відчутися в ролі викладача, не тільки відповідати на запитання інших, а й ставити свої запитання, щоб виявити, як інші зрозуміли їхній матеріал. Майбутні вчителі по закінченні міні-лекції змогли оцінити дібраний навчальний матеріал та вміння його подати.

На другому, основному етапі, було залучено до проведення формувального експерименту викладачів із таких дисциплін, як «Педагогіка», «Психологія», «Релігієзнавство», «Соціологія», «Культурологія», які погодилися взяти участь в експериментальній роботі і з якими було проведено попередню роботу, яка передбачала ознайомлення їх з метою, завданнями і сутністю експерименту.

Так, на заняттях із психології одним із завдань було навчити студентів діагностувати емоційний стан як свій, так і учнів у майбутній професійній діяльності, набуті вмінь діагностувати емоційні, вольові та моральні якості. З цією метою використовувалися психологічні тренінги (див. Додаток Д) та вправи. Наприклад, така вправа.

Викладач: Давайте послухаємо діалог учня з учителем.

Діалог читають два студенти, один з яких відповідно виконує роль учня, а інший учителя.

- Костя, навіщо ти штовхнув Юру?
- Він перший ударив мене.
- Але він говорить, що ти вдарив його першим.
- Я повинен був захищатися, тому дав йому здачі.

Викладач запитує у студентів: Що трапилось ?

Студенти: Бійка, з'ясування стосунків між хлопцями, вчитель хоче зрозуміти, хто правий, а хто винен.

Викладач: Отже, стався конфлікт і хлопчики обрали не найкращий шлях його розв'язання. Що означає слово «конфлікт» особисто для Вас? Спробуйте написати список деяких асоціацій, образів, спогадів, пов'язаних зі словом «конфлікт».

Зазначимо, що в більшості студентів слово «конфлікт» асоціювалося із такими станами, як: сльози, роздратування, образа, біль, грубість, нерозуміння, зауваження в щоденнику, виклик батьків до школи.

Надалі викладач запитував: Що Ви відчуваєте, коли перебуваєте з ким-небудь у конфлікті, який у Вас настрій?

Відповіді на це запитання були різними. Так, Ірина С. і Христина К. зауважили, що вони ніколи ні з ким не конфліктують, намагаються уникати таких ситуацій, тому не відчувають якихось негативних емоцій. Деякі студенти зазначили, що часто конфліктні ситуації виникають «ні з чого», коли хтось неправильно зрозумів іншого, а тому це викликає роздратування, подекуди сльози. Інші студенти висловили думку, що конфлікти бувають «дрібними» і «великими», в ході яких виникають такі почуття, як гнів, страх, обурення та інші негативні емоції, що шкодують здоров'ю.

Викладач. А тепер, заплющивши очі, уявіть собі абсолютно безконфліктний клас. Який він? (На думку студентів, такий клас чудовий, нудний, важкокерований, нецікавий).

Викладач. Скажіть, чи потрібні конфлікти в нашому житті?

Майбутні вчителі дали такі відповіді: одні з них зазначили, що: «так, без них неможливо знайти істину»; інші заперечували: ні, завжди краще знайти прийнятне рішення без сварки; «конфлікти завдають болю і приносять страждання людям»; «без конфліктів у класі не можна, справжнє життя таким і є».

Разом зі студентами дійшли висновку, що конфлікт може призвести як до поліпшення клімату, до взаєморозуміння, так і навпаки – до більшої несправедливості. На жаль, неможливо прожити життя без конфліктів. Але розв'язання конфлікту насамперед залежить від нашої поведінки, від уміння

контролювати себе, правильно поводитись у разі його виникнення.

Метою наступної вправи був розвиток умінь студентів виявляти причини конфліктів та знаходити шляхи їх вирішення. У ході бесіди майбутні вчителі однозначно наголосили на тому, що для того, щоб правильно розв'язати будь-який конфлікт, необхідно насамперед з'ясувати причину його виникнення.

Також у ході заняття було використано вправу «Повітряна кулька»: Уявіть, що у Вас в руках знаходиться повітряна кулька. Вдихаючи повітря через ніс, до відмови заповніть легені повітрям. Видихаючи повітря через рот – відчуйте, як він виходить з легенів. Дихайте й уявляйте, як кулька наповнюється повітрям і стає більшого. Повільно видихніть ротом, наче повітря тихенько виходить з кульки. Зробіть паузу і порахуйте до 5.

Знову вдихніть і наповніть легені повітрям. Затримайте дихання і порахуйте до 3. Видихніть. Відчуйте, як тепле повітря проходить через легені, горло, рот. Треба повторити кілька разів, не поспішаючи. Зупиніться і відчуйте, що Ви сповнені енергії, а всі напруга зникла. Ця вправа допомагав заспокоїтись, опанувати свої емоції, зняти напругу, злість та почати мислити спокійно, без емоцій.

З огляду на те, що для запобігання конфліктів учителю необхідно вміти діагностувати емоційний стан учнів, було запропоновано самостійну роботу, яка передбачала добір відповідних методик. Студенті повинні були також за допомогою цих методик продіагностувати емоційний стан школярів у своїй школі й проаналізувати одержані результати, зазначивши, які діти можуть спричинити конфліктну ситуацію, з ким необхідно провести додаткову роботу для покращення емоційного стану тощо. Результати цієї роботи обговорювалися на практичному занятті, де майбутні вчителі спільно обговорювали ті заходи, які повинен здійснити класний керівник для поліпшення емоційної атмосфери у класі, що сприятиме запобіганню виникнення конфліктів.

На заняттях із педагогіки студентам було запропоновано придумати

певні конфліктні ситуації. Групу було розподілено на три команди, які отримали завдання розіграти конфліктну ситуацію між учителем і учнем, між учителями, між учителем та батьками.

Перша команда розіграла конфліктну ситуацію між учнями: «Під час контрольної роботи Ірина не знала, як правильно написати вправу і стала списувати в Ігоря. Ігор не давав їй списувати й Ірина почала з ним сваритися та ображати. Ігор покликав учителя і поскаржився на сусідку». Студенти досить емоційно обговорювали запропоновану ситуацію. Одні зазначили, що така ситуація характерна для школи, а тому вчителю слід правильно вчинити в цій ситуації, оскільки неправильні дії вчителя можуть призвести до конфлікту. Вони запропонували зробити дівчинці зауваження й наголосити на тому, що вона сама повинна вчитися. Інші студенти зауважили, що цим не навчити дівчинку і вона все одно буде списувати. Врешті-решт майбутні вчителі зійшлись у думці, що вчителю слід пересадити дівчинку окремо, щоб вона не мала можливості ні в кого списувати.

Друга команда розіграла ситуацію між учнем та учителем: Учень, на якого закричав учитель, сказав: «Прошу на мене не кричати!». Вчитель замість того, щоб спокійно і з гідністю відповісти, знову закричав: «Ти не доріс, щоб вказувати, як мені бути! Ти не маєш права мені так казати!» Майбутні вчителі жваво обговорювали запропоновану ситуацію. Адже учень нічого поганого не зробив, він відстоював свою гідність і зовсім не зазіхав на авторитет педагога. Що можна було відповісти такому учневі? Ну, наприклад: «Пробач, я не буду на тебе кричати, але ти повинен зрозуміти, що мене дуже турбує твоя поведінка». Якщо вчитель попросить вибачення, то він обов'язково вирішить цю конфліктну ситуацію і не допустить, щоб конфлікт розгорався далі. Студенти після такого прикладу звернули увагу на необхідності вміти стримувати свої емоції, поважливо ставитися до висловлювань інших та вміти вчасно вибачитися, що сприяє розвитку в колективі толерантних відносин без емоційного напруження.

Остання група студентів розіграла конфлікт між учителем та батьками:

«Аня добре вчилася і була старанною дівчинкою, але поведінка її не завжди була доброю. Так, на одному з уроків математики вона вирішила всі завдання, але вчителька поставила їй оцінку на бал нижче за те, що вона підказувала іншим учням. Аня була не згодна з цим і розповіла про цей випадок своїм батькам. Батьки наступного дня прийшли до школи і почали розмову з учителем, але вчитель стояв на своєму, наполягаючи на тому, що наступного разу Аня не буде підказувати». Зазначимо, що майбутні вчителі були обурені поведінкою вчителя. Майже всі були згодні з тим, що поведінка учня не повинна впливати на оцінку, інакше учні втратять бажання вчитися. На думку студентів, батьки в такому разі повинні підійти до директора школи та пояснити, що оцінка була знижена не справедливо. Натомість деякі зі студентів погоджувалися з учителем. Вони і наполягали на такому: якщо він так зробить, то наступного разу учні не будуть так поводитися. Інші студенти висловлювали думку, що не треба ходити до директора, а необхідно поговорити терпляче з батьками дівчинки, пояснити свою позицію і спробувати знайти з ними спільне рішення стосовно поведінки Ані на уроках. Слід батьків зробити союзниками, тоді вони спільними зусиллями зможуть отримати гарні результати як у навчанні, так і вихованні.

У ході виконання таких вправ майбутні вчителі вчилися адекватно оцінювати ситуацію, що виникає у шкільному житті, толерантно ставитися до довколишніх людей, стримувати свої емоції, що може запобігти виникненню конфліктів.

На наступному занятті була проведена вправа «Контакти», спрямована на розвиток умінь встановлювати контакти. Уміння контактувати між людьми дає відчуття більш впевненості в колективі. Було проведено серію зустрічей, причому кожного разу з новою людиною. Студентам потрібно було легко і приємно увійти в контакт з одногрупником, підтримати розмову і так само приємно розійтися з ним.

Для цього студенти повинні були стати обличчям один до одного й утворити два кола: внутрішній нерухомий (стоять спиною до центру кола) і

зовнішній рухливий (розташовані обличчям до центру кола). За сигналом усі учасники зовнішнього кола робили одночасно 1 або 2 кроки вправо і опинялися перед новим партнером. Час на встановлення контакту, вітання і проведення бесіди - 5 хвилин. Потім за сигналом студенти протягом 1 хвилини закінчували бесіду, прощалися і переходили вправо до нового партнера.

Таких переходів було кілька. Кожного разу майбутнім учителям пропонувалися нові ролі.

Було запропоновано такі ситуації:

1. Перед вами давній Ваш товариш, якого ви добре знаєте, але давно не бачили. Ви раді цій випадковій зустрічі.

2. Перед Вами невідома людина. Треба дізнатися, як її звуть, де вона навчається, якомога більше інформації для знайомства.

3. Перед Вами маленька дитина, яка чогось злякалась і незабаром розплачеться. Треба почати розмову, щоб дізнатися, що трапилось та заспокоїти дитину .

4. Вас сильно штовхнули в автобусі. Озирнувшись, Ви побачили літню людину. Слід встановити контакт з цією людиною так, щоб не виник конфлікт.

У ході заняття ми звернули увагу студентів не тільки на те, як вони вступають у контакт, але і на те, як вони завершують розмову. Після вправи студенти ділилися своїми емоціями, з ким їм вдалося встановити контакт, а кого так і не вдалося розговорити. Такий досвід розширював і збагачував комунікативні та толерантні відносини студентів. У ході такої вправи студенти вчилися знаходити слова для спілкування з різними людьми за різних обставин, щоб запобігти конфліктним ситуаціям.

У процесі позааудиторної роботи, було переглянуто фільм «Ключ без права передання». Після фільму разом зі студентами проходило обговорення щодо конфліктів, які вони могли побачити в ході перегляду. Незважаючи на те, що фільм знятий у 1976 році, його тема актуальна і сьогодні, оскільки

порушує одвічну проблему взаєморозуміння підлітків, батьків, учителів. Христина М. зауважила, що фільм дає прекрасну можливість усім поколінням побачити суть конфлікту на відстані, з боку, щоб зрозуміти і осмислити його, а потім, ціною розумних компромісів, дійти мудрого рішення, в якому суперечливий юнацький максималізм і зрілий, навчений досвідом прагматизм, знайдуть спільні гармонійні точки взаєморозуміння та взаємоповаги.

Надя К. відзначила, що вчаться всі: школярі, вчителі, батьки. Вони вчаться спілкуватися, розуміти і поважати один одного. І ця наука їм дається не легко. А досягає успіху в цьому головна героїня – класний керівник Марина – молода, ще не досвідчена вчителька, яка ціною власних помилок, інтуїтивно змогла знайти той «ключик» до сердець учнів, які постійно шукають свободу і справедливість. І не батьки, як і не старші вчителі, а саме вона для них авторитет, і з нею вони готові ділити свої радості та печалі.

Олена Г. побачила у фільмі цікавий образ іншого головного героя фільму – офіцера у відставці, а в сьогоденні нового директора школи Кирила Олексійовича Назарова, який напротивагу педагогічному колективу, знаходить порозуміння з дітьми і вчителями, виявляючи при цьому неординарну проникливість, тактовність і неабиякий дар керівника.

У ході обговорення Даша К. розповіла про антипод головної героїні – це вчителька хімії Емма Павлівна, яка у своїй професії більше дилетант, та й до дітей не дуже добре ставиться. Обговорювали конфлікт між вчителькою хімії та учнем. На прикладі Марини можна побачити, що при великому бажанні цей талант може відкрити в собі кожний. Важливо тільки не закритися в собі, не змужніти у своїй значущості й егоїзмі, залишаючись людиною заради людей, а не заради себе. І тоді ключ до людських сердець і душ завжди буде з вами. Унаслідок перегляду й обговорення фільму студенти мали можливість побачити, які конфлікти можуть виникати у школі, визначали, як їх можна вирішувати, як слід поводитись у ситуаціях, що виникають у шкільному житті. Також цей фільм навчав студентів емоційної

саморегуляції, яка сприяє запобіганню конфліктів і допомагає запобігти їм.

Під час проведення заняття з «Релігієзнавства» для набуття знань щодо релігій різних країн, було проведено ділові ігри. Для їх проведення студентам завчасно було запропоновано самостійно опрацювати наукову літературу щодо традицій різних релігій. Майбутні вчителі знаходили літературу завдяки Інтернету, книжкам, журналам та бесідам з іноземними студентами, які і були носіями різних релігій. Така робота передбачала виявлення студентами комунікабельності у спілкуванні з людьми різної національності, толерантного ставлення до них, стимулювання розвитку моральних, емоційних та вольових якостей.

За результатами самостійної роботи було проведене практичне заняття у формі ділової гри. Перша підгрупа виходила за двері, вони були – «інопланетяни» (це іноземні студенти), друга група розташовувалася на стільцях півколом – це «аборигени» (студенти нашої країни), яким треба вступити в контакт з інопланетянами і дізнатися якомога більше про їхні планети. Аборигени повинні були ставити запитання «інопланетянам» так, щоб отримати більше інформації про особливості життя поза планетою. Інопланетяни – це люди іншої релігії і вони повинні були як можна більше розповісти про релігію своїх країн. Аборигени тим часом записували на листочках запитання, які були їм цікаві.

Час на запитання–відповіді – 10 хвилин. Кожний інопланетянин розповідав про свою релігію.

Першого інопланетянина звали Фэн Юйсян. Він розповів про «конфуціанство» – національну релігію китайців. «Аборигени» були дуже зацікавлені та слухали із задоволенням, записуючи запитання, які вони не розуміли. У кожній релігії відзначались якісь незвичні для православної релігії традиції, обряди, правила поведінки, що може в подальшому знадобитися майбутнім учителям. Студентів зацікавили деякі традиції, незвичні для православної релігії, наприклад: дискримінація, жорстоке поводження і приниження деяких жінок за те, що вони народили дівчаток.

Жінки навіть відмовлялися від новонароджених дівчаток та топили їх. Також у житті сучасної китайської сім'ї є демографічна проблема. Враховуючи великий приріст населення в країні, китайський уряд взяв курс на планування народжуваності, щоб у сім'ї було не більше однієї дитини. Батьки, які дотримуються цього, отримують від держави різні пільги. Ті ж, хто порушує цей курс, піддаються різним санкціям (додаткові податки, утиски прав на роботу і ін.).

Наступною інопланетянкою була Валіда, яка розповіла про «Індуїзм» – політеїстичну релігію. Інопланетянка Айгуль розповіла про «Буддизм» – найстародавнішою релігію із світових. А Алсу розповіла про «Іслам» – це наймолодша зі світових і друга за чисельністю релігія в сучасному світі. Коли час минув, «аборигени» обмінювалися знаннями, розповідаючи про те, чого вони дізналися від інопланетян і про особливості релігій їхніх країн. Така вправа була спрямована на те, щоб пізнати релігію інших країн, оскільки обізнаність і розуміння особливостей тієї чи тієї релігії може запобігти виникненню конфлікту в подальшій професійній діяльності.

Для проведення практичних занять із соціології студентам було запропоновано підготуватися до обговорення таких питань, як: «Чи потрібні знання із соціології вчителю для запобігання й розв'язання конфліктів у школі?»; «Чи впливає соціальний стан людини на її поведінку в суспільстві?»; «Як саме соціальний статус людини може спричинити конфліктну ситуацію?». Також їм було запропоновано навести приклади таких конфліктів, використовуючи свій шкільний досвід. Карина Р. розповіла про конфлікт, який був у школі, коли вона навчалась: «Дівчинці з класу мама купила гарну та дорогу блузку, а в іншій не було можливості і вона ходила в старенькій. Та постійно з неї насміхалась та дражнила її, дівчинка, в якої не було грошей на нову блузку, плакала та ображалась». У ході обговорення студенти висловлювали різні думки. Так, наприклад, Оля Т. сказала, що треба пояснити дівчинці, що не в усіх батьки мають змогу купити новенький та дорогий одяг, і що не можна так ображати людину. А Олена К.

запропонувала, що дівчинці, яку ображають, треба розповісти батькам, щоб вони самі вирішили цей конфлікт.

Конфліктна ситуація Дарини С.: «Усі діти в молодшій школі ходять обідати до шкільної їдальні. Дитина, яка виховується в заможній родині, звикає до вишукувань, до ресторанів тощо. Шкільне харчування не відповідає такому меню. І є інші діти, у яких шкільне харчування є єдиним шансом поїсти. У старших класах діти вже змагаються – хто харчується, а хто ні, – тобто «Я не буду! У мене є кишенькові гроші я краще що-небудь куплю в буфеті або в кіоску!». Майбутні вчителі запропонували таке пояснення, що сприйняття дитиною соціального розшарування залежить від позиції батьків. Заможним батькам, по-перше, потрібно розуміти, що ніщо не вічне під місяцем. І можна навести у приклад кризу 98-го року, коли діти з елітних шкіл через фінансові проблеми батьків переходили до звичайних шкіл. Були найважчі нервові зриви в дітей! І заможні батьки повинні дитині пояснити, що всі ці «коштові предмети не роблять тебе кращим і це не те, чим треба вихвалитися, і взагалі, все може змінитись у будь-який момент».

На підставі здобутих знань на заняттях із соціології та самостійної роботи було проведено позааудиторний захід у вигляді «Брен-рингу»: групу було розподілено на три команди. Одна команда готувала проведення заходу: добирала запитання, оформлювала місця проведення гри, готувала «музичні паузи», нагороди переможцю. Інші дві групи виступали в ролі гравців.

Для проведення «Брейн-рингу» було дібрано такі запитання:

1. Чи достовірним є те, що під конфліктом розуміють загострення суперечностей між людьми і колективами?
2. Що може стати причиною конфліктів?
3. Що розуміють під соціальним конфліктом ?
4. Назвіть джерела виникнення більшості конфліктів?
5. За якою схемою розвивається конфлікт?
6. Назвіть і дайте коротку характеристику типології конфліктів за кількістю учасників.

7. Назвіть і дайте коротку характеристику типології конфліктів за ступенем вираженості.

8. Назвіть і дайте коротку характеристику типології конфліктів за тривалістю протікання.

9. Назвіть і дайте коротку характеристику типології конфліктів за соціальним станом.

10. Назвіть і дайте коротку характеристику типології конфліктів за впливом на розвиток учнів у класі.

11. Назвіть і дайте коротку характеристику типології конфліктів за позицією сторін у конфлікті.

12. Назвіть і дайте коротку характеристику типології конфліктів за ступенем напруженості.

На підготовку відповіді надавалася 1 хвилина.

Метою такого заняття було закріпити отримані знання про сутність конфліктів, їх взаємозв'язок із соціологією, закріпити вміння визначати конфліктні ситуації, сприяти розвитку пізнавальної активності студентів, творчого підходу до вирішення поставленого завдання, вмінню порівнювати, аналізувати, робити висновки, виховувати терпимість, відповідальність, доброзичливість, комунікативні здібності, розвивати навички самостійного пошуку рішень, вміння застосовувати отримані знання на практиці, розвивати вміння працювати в команді.

На заняттях з «Культурології» завчасно (за тиждень) було дано завдання майбутнім учителям, які розподілилися на групи, здобути інформацію про культуру інших країн. Для того, щоб практичне заняття пройшло успішно та викликало інтерес, студентам було запропоновано самостійно опрацювати літературу з культурології, публіцистичні статті про культуру різних країн, кінофільми про культуру, різних країн підготувати плакати, знайти відеоролики на задану тему, згадати свої життєві події, спілкування з людьми іншої національності, пригоди в інших країнах і спостереження.

На практичному занятті студенти розповідали та демонстрували

традиції і звичаї інших культур. Перша група студентів розповіла про традиції, звичаї, цінності та культуру Туреччини. Вони намалювали плакати з національним одягом цієї країни, показали короткий відеоролик про її звичаї, кухню, як дівчину готують до шлюбу, про свята, про походження мови. Друга група розповіла про культуру Туркменістану. За допомогою карток та слайдів майбутні вчителі розповіли, про те, як з'явилась ця культура, про туркменську освіту, як виховують дітей у цій країні та багато іншого. Третя група студентів розповіла про культуру Китаю. Майбутні вчителі продемонстрували відеоролики, які коротко розповіли про національний одяг, архітектуру, історію культури.

Після розповідей усіх груп студенти ставили запитання, які зацікавили їх, та обговорювали вищесказане, усі були зацікавлені, оскільки в нашій країні обряди інші. Таке заняття навчало майбутніх учителів запобігати міжнаціональним конфліктам, толерантно ставитися до людей різних країн та національностей.

Ураховуючи те, що після 3 курсу студенти проходять літню педагогічну практику в таборі, в ході якої також можуть виникати різні конфлікти, було продовжено експериментальну роботу під час викладання дисципліни «Методика виховної роботи в таборі». У ході занять особлива увага приділялася питанням, що стосувалися з'ясування причин, які можуть спричинити конфліктну ситуацію в дитячому таборі; як слід поводитися вожатому в разі її виникнення тощо. Студенти, які в дитинстві були в дитячому таборі, ділилися своїми спогадами про різні ситуації, які виникали в таборі. Студенти доходили висновку, що бути вожатим, означає вміння організувати творче колективне життя загону, вміти пробудити ініціативу і самостійність дітей зайняти чимось цікавим дітей задля запобігання будь-яких конфліктів.

Метою лекції була комплексна підготовка майбутніх учителів як вожатих, підвищення їхніх професійних навичок, засвоєння стандартів діяльності вожатського загону, а також норм і правил поведінки, прийнятих у

вожатському загоні, підвищення мотивації до роботи. Було поставлено запитання на лекції, на які студенти давали відповіді: «Між ким можуть виникнути конфлікти?», «Що треба робити, для того щоб уникнути конфліктних ситуацій?», «Як провести першу зустріч з дітьми?» та ін. У лекції далися основні поняття про табір, про те, як треба проходити практику в літньому таборі.

Після лекції-бесіди було проведене практичне заняття, на якому пропонувалися вправи: на перше знайомство вожатого із загonom, організацію роботи, заходи, що сприятимуть згуртуванню дитячого колективу. Наприклад, одна з них: «Вожатий об'єднує учасників гри (дітей), які погано знають один одного, і дає їм 10 хвилин, щоб заповнити аркуш «Партнери». Після того, як учасники гри заповнили свої аркуші, їм пропонувалося сісти в коло й обмінятися аркушами, які передавалися по колу. Потім кожному пропонується розповісти про свого партнера. Студенти могли поставити один одному різні запитання: Яка твоя улюблена їжа? Що ти найбільше любиш робити? Який твій улюблений колір? Чи є в тебе брати і сестри? Який твій улюблений предмет у школі? І та ін.». Ця вправа давала змогу вожатому більше узнати про свій загін та здружити дітей у ньому.

Також було запропоновано вправи на подолання конфліктів у загоні. Наприклад: «Юля приїхала до табору із села, а Маріана з міста. Маріана постійно насміхається з Юлі, що та не так одягається, не вміє робити собі зачіски тощо». Студенти на практичному занятті знаходили вихід із цих ситуацій та обговорювали, як запобігти їм. Сніжана Р. сказала, що треба вожатому провести бесіду із дівчатами та пояснити, що немає ніякої різниці, звідки вони приїхали, що треба поводитися толерантно.

Під час самостійної роботи студенти повинні були розробити сценарій виховного заходу для літнього табору чи пришкільного майданчика, включаючи до нього конкурси, ігри, вистави, спрямовані на запобігання та вирішення конфліктних ситуацій, які вони додали до портфоліо.

Відтак, другий – основний етап сприяв оволодінню студентами

вміннями та навичками самостійного опрацювання наукової літератури, складання портфолію, до якого студенти додавали матеріал, що може знадобитися під час проходження практики (загадки, ігри, сценарії виховних заходів, конкурсів та ін.), що сприяло формуванню їхньої готовності до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій у дитячому колективі, застосовування їх під час проведення практичних та позааудиторних занять.

Третій – практико-орієнтований етап передбачав застосування студентами набутих знань, умінь та навичок щодо запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій під час проходження педагогічної практики в літньому дитячому таборі та школі.

Перед практикою студентів було зібрано на настановну конференцію, де вони отримали завдання, яке передбачало розробку власних виховних заходів щодо запобігання конфліктних ситуацій, використання свого портфолію, перевірку й удосконалення знань і навичок, здобутих під час практичних занять, позааудиторних занять, лекцій та самостійної роботи з подальшим аналізом власної діяльності, що здійснювався за допомогою щоденника спостережень під час проходження практики. Одним із завдань, які повинні були відображатись у щоденнику, був аналіз своєї діяльності щодо запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій. Студенти також аналізували досвід роботи більш досвідчених вожатих, які досягли успіху в запобіганні та розв'язанні конфліктних ситуацій.

Основними завданнями для проходження студентами літньої педагогічної практики в таборі були:

- ознайомлення з умовами роботи оздоровчого табору, правилами внутрішнього розпорядку, традиціями табору, планами виховної роботи;
- дотримування правил внутрішнього розпорядку, розпоряджень адміністрації оздоровчого табору, керівників практики;
- ознайомлення зі специфікою вікових та індивідуальних особливостей вихованців, стану їхнього здоров'я, умов життя вихованців;
- організація колективної творчої діяльності дітей (пізнавальної, трудової,

спортивно-оздоровчої, естетичної, тощо);

- добір методів для розв’язання і запобігання конфліктів;
- проведення індивідуальної виховної роботи з дітьми та підлітками;
- відповідальне ставлення до проведення виховної роботи з розв’язання та запобігання конфліктів з дітьми та підлітками.

Упродовж літньої практики майбутні вчителі оволоділи такими вміннями, як:

- встановлювати педагогічні правильні відносини з дітьми, колегами та підлітками в умовах табірної зміни;
- організовувати різні форми виховної роботи з школярами, поєднуючи колективну діяльність з індивідуальною;
- щоденно організовувати і проводити виховні заходи, які забезпечують активний відпочинок дітей і запобігають виникненню конфліктів;
- застосувати отримані раніше знань щодо розв’язання і запобігання конфліктів;
- усвідомлювати й аналізувати досвід своєї педагогічної діяльності;
- створювати умови для толерантного спілкування;
- встановлювати безконфліктні стосунки з дітьми та підлітками, колегами, адміністрацією;
- проводити бесіди з морально-етичних тем про дружбу, чесність, ввічливість, чуйність тощо.

У процесі педагогічної практики студентами були застосовані різні заходи, як-от: ігри, концерти, бесіди, прогулянки, перегляд кіно та ін., підготовлені студентами раніше, для того, щоб організувати цікаве життя в таборі і запобігти конфліктам. У такий спосіб студенти закріпили отримані знання зі спецкурсу та придбали нові, необхідні для майбутньої діяльності знання в реальній практиці.

Також студенти проходили педагогічну практику на четвертому курсі в школі. Основними завданнями педагогічної практики виступили:

- розширення, поглиблення та закріплення знань щодо розв’язання і запобігання конфліктів;
- впровадження теоретичних знань у щодо конфліктів та причин їх виникнення практичну роботу у школі;
- застосування особистісно зорієнтованого підходу у вихованні (визнання кожної дитини як найвищої соціальної цінності) ;
- набуття вмінь встановлювати міжособистісні відносини на толерантній основі (поважне ставлення між педагогами та учнями, терпимість до думки інших , доброта й увага); добирати зміст, форми і методи виховання з урахуванням інтересів, здібностей дітей, створення оптимальних умов для реалізації потенційних можливостей кожного учня;
- самовдосконалення.

Упродовж педагогічної практики в школі, майбутні вчителі опанували такі вміння, як:

- визначати конкретні навчально-виховні завдання з урахуванням вікових психолого-фізіологічних та індивідуальних особливостей учнів для подолання і розв’язання конфліктів;
- спостерігати й аналізувати роботу вчителів практиків щодо запобігання й розв’язання конфліктів;
- обґрунтовано добирати ефективні форми, засоби і методи навчання та виховання, визначати рівень вихованості та розвитку учнів;
- освоювати основні форми позаурочної виховної роботи з учнями;
- здійснювати колективну та індивідуальну виховну роботу у класному колективі;
- здійснювати самоаналіз, самооцінку і коригування власної діяльності;
- складати конспекти, сценарії, проводити методичний аналіз педагогічної діяльності;
- володіти емоціями та почуттями.

Упродовж педагогічної практики у школі студенти вели щоденник, де зафіксували здійснену роботу, оцінювали діяльність учителя, аналізували й

оцінювали власну діяльність, яку вони здійснювали під час уроків та позакласної роботи, проводили аналіз знань, навичок і вмінь, яких їм бракує для ефективної майбутньої діяльності в початково-виховних закладах.

Після проходження студентами педагогічної практики було проведено підсумкову конференцію, де були обговорені такі питання: «Ваші загальні враження про педагогічну практику (схвалення, критика, побажання, поради тим, хто прийде після Вас, Ваше самопочуття, надії, сумніви та ін.)?», «Що викликало найбільші труднощі?», «Як Ви особисто оцінюєте рівень проведення Вами занять, виховних заходів?», «Чи потрібна спеціальна підготовка студентів до педагогічної практики?» та ін. Студенти відзначили, що практика є дуже важливою для майбутньої діяльності, оскільки вони мали змогу втілити отримані знання щодо розв'язання і запобігання конфліктних ситуацій у реальність. Реалізуючи свої знання, отримані на спецкурсі, вони побачили власні помилки та вдосконалили свої методики. Звісно, що педагогічна практика також сприяла позитивному ставленню до майбутньої професійної діяльності.

Відтак, проведений формувальний етап експерименту сприяв набуттю у студентів необхідних знань, розвитку вмінь і навичок, набуттю певного досвіду щодо запобігання й розв'язання конфліктів, а, отже, формуванню готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до здійснення такої діяльності в навчально-виховній роботі з учнями.

2.3. Порівняльні результати рівнів сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту та їх аналіз

На прикінцевому етапі було проведено діагностування за методиками, які використовувалися на констатувальному етапі експерименту з метою

порівняння рівнів сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій у навчально-виховній роботі з учнями. Зауважимо, що одержані на прикінцевому етапі дослідження дані значно відрізняються від попередніх результатів, одержаних на констатувальному етапі.

Узагальнені результати рівнів сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями за показником спонукального критерію «Наявність позитивної мотивації на педагогічну діяльність» на констатувальному та прикінцевому етапі експерименту подано в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Рівні сформованості позитивної мотивації на педагогічну діяльність у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту (у%)

Групи	етапи	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	констатувальний	22,5	39,1	38,4
	прикінцевий	44,7	43,2	12,1
КГ	констатувальний	22,2	38,5	39,3
	прикінцевий	33,7	42,6	23,7

Як бачимо з таблиці 2.12, за результатами самооцінки на високому рівні оцінили свої знання й уміння – 44,7% студентів ЕГ (було 22,5%) і 33,7% КГ (було 22,2%), на задовільному – 43,2% майбутніх учителів ЕГ (було 39,1%) та 42,6% КГ (було 38,5%), на низькому рівні – 12,1% студентів ЕГ (було 38,4%) та 23,7% КГ (було 39,3%).

Зокрема, студентів із високим рівнем сформованості позитивної мотивації на педагогічну діяльність зафіксовано за такими показниками адаптованої методики М. Фетіскіна, як: «купую по можливості книги і брошури про педагогічний досвід, з психології» (48,9% ЕГ та 32,1% КГ);

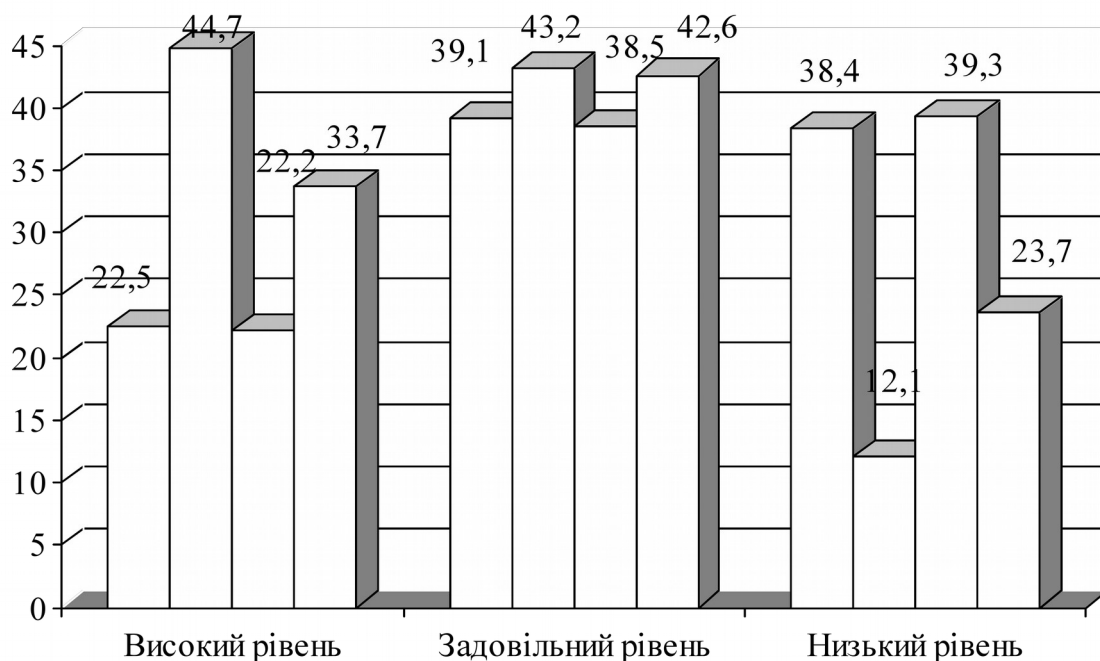
«роблю виписки (по можливості і вирізки) з журналів і газет про роботу шкіл і вчителів, про проблеми сучасної молоді» (46,4% ЕГ і 32,1% КГ); «люблю працювати з педагогічною і психологічною літературою в читальному залі, в бібліотеці, удома у вільний час, люблю вирішувати педагогічні завдання» (57,2% ЕГ та 31,8% КГ); «погоджуюся виступати на педагогічному гуртку, на конференції» (49,3% ЕГ та 19,4% КГ).

Студентів із задовільним рівнем сформованості позитивної мотивації на педагогічну діяльність виявлено за такими показниками методики, як: «люблю слухати розповіді про роботу вчителів», «чекаю з нетерпінням «Дня школи», ситуацій спілкування з дітьми і педагогами, коли можна активно вчитися, працювати в шкільних умовах» (43,5% ЕГ та 44,7% КГ); «звертаю увагу на педагогічні ситуації, лише тоді, коли в них є цікаві конфлікти, інтригуючі факти» та «обкладинку педагогічного реферату прагну оформити красиво (принаймні акуратно), оскільки вважаю, що це свідчить про мою старанність, мою особистість» (41,2% ЕГ і 43,7% КГ); «охоче беру участь в аналізі ситуацій, що виникають у школі; намагаюся при цьому дещо записати», «шукаю матеріал, що висвітлює інноваційні процеси в освітніх установах, у сферах інформаційних послуг» та «виявляю цікавість у роботі з класом моїх товаришів по групі, які погано вчаться» (49,4% ЕГ та 41,9% КГ) «читаю «Вчительську газету», інші педагогічні газети, журнали, книги; збираю власну бібліотеку з них» (45,3% ЕГ та 49,3% КГ);

Студентів із низьким рівнем сформованості позитивної мотивації на педагогічну діяльність зафіксовано за такими показниками методики, як: «спостерігаю за досвідом праці викладачів тільки в час, відведений на практику» (12,2% ЕГ і 29,6% у КГ), «зупиняюся і читаю матеріал, представлений у шкільному методичному куточку, лише тоді, коли отримую завдання від викладача, особливого інтересу матеріал у мене не викликає» (11,4% ЕГ та 26,9% у КГ); «до семінарських та практичних занять роблю тільки те, що будуть перевіряти» (9,5% ЕГ і 27,7% КГ); «читаю лише уривки (вибірково) із статей про педагогічний досвід; на придбання педагогічної літератури час і засоби не витрачаю» (11,5% ЕГ та 21,6% КГ), «вважаю, що

лекції з педагогіки містять простий матеріал, їх можна і не переписувати, на семінарах прагну не виступати» (8,9% ЕГ і 21,8% КГ).

Наочно динаміку сформованості рівнів позитивної мотивації на педагогічну діяльність у майбутніх учителів гуманітарного профілю подано на рис. 2.3.



- ☐ ЕГ констатувальний етап ☐ ЕГ прикінцевий етап
☐ КГ констатувальний етап ☐ КГ прикінцевий етап

Рис. 2.3 Динаміка сформованості рівнів позитивної мотивації на педагогічну діяльність у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Як видно з рис. 2.3 на високому рівні результати сформованості позитивної мотивації на педагогічну діяльність у майбутніх учителів гуманітарного профілю збільшилися на 22,5% в ЕГ на 11,5% у КГ; на задовільному рівні – на 4,1% в обох групах; на низькому рівні результати зменшилися на 26,3% в ЕГ і на 15,6% у КГ.

Вищезазначені результати свідчать про те, що у студентів експериментальної групи підвищився функціональний інтерес педагогічної діяльності, вони стали більш допитливими, на відміну від контрольної групи

в яких здебільшого виявляється показна зацікавленість, а подекуди і байдуже ставлення до майбутньої професії.

Одержані результати рівнів сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями за показником «Наявність позитивної мотивації на досягнення успіху в розв'язанні конфліктів» спонукального критерію на констатувальному та прикінцевому етапі експерименту подано в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Рівні сформованості позитивної мотивації на досягнення успіху в розв'язанні конфліктів у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту (у %)

Групи	Етапи	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	констатувальний	10,1	46,5	43,4
	прикінцевий	38,2	49,6	12,2
КГ	констатувальний	10,2	47,3	42,5
	прикінцевий	12,9	54,7	32,4

Одержані результати, подані в таблиці 2.13, свідчать про те, що відбувся значний ріст позитивної мотивації до досягнення успіху в розв'язанні конфліктів в експериментальній групі. Так, високого рівня досягли 38,2 % студентів ЕГ (було 10,1%), та 12,9% КГ (було 10,2%), задовільний рівень зафіксовано – 49,6% респондентів ЕГ (було 46,5%), і 54,7% КГ (було 47,3%), на низькому рівні залишилося лише 12,2% майбутніх учителів ЕГ (було 43,4%) та 32,4% КГ (було 42,4%).

Наочно динаміку рівнів сформованості позитивної мотивації на досягнення успіху в розв'язанні конфліктів майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано на

рис. 2.4.

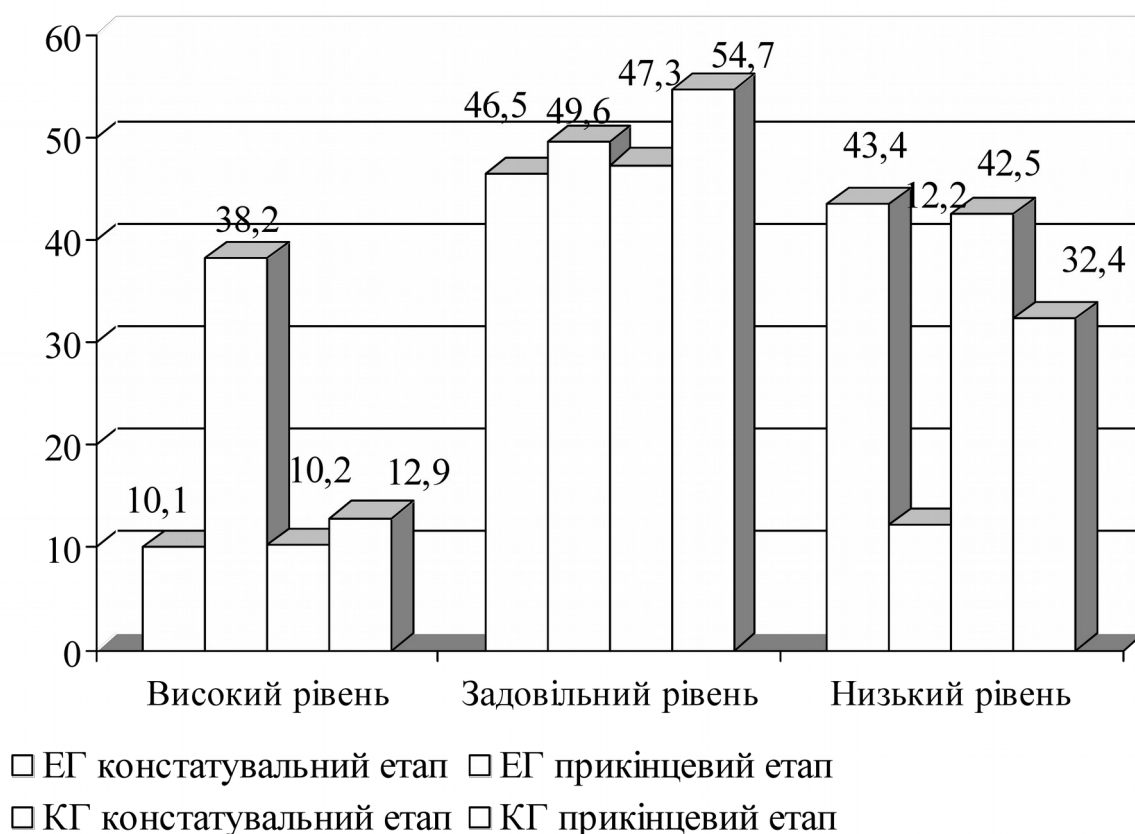


Рис. 2.4. Динаміка змін рівнів сформованості позитивної мотивації на досягнення успіху в розв'язанні конфліктів майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Як видно з рис. 2.4, на високому рівні результати сформованості позитивної мотивації на досягнення успіху в розв'язанні конфліктів майбутніх учителів гуманітарного профілю збільшилися на 28,1% в ЕГ та на 2,7% в КГ; на задовільному рівні – на 3,1% в ЕГ та 7,4% в КГ; на низькому рівні зменшилися в ЕГ на 31,2% і на 10,1% в КГ.

Так, студенти експериментальної групи стали більш упевненими в собі, доказуючи свою правоту, перестали дратуватися, коли не могли на сто відсотків виконати завдання; стали більш терплячими і доброзичливими до інших людей; навчилися працювати в команді, приймати швидкі рішення в разі виникнення проблемної ситуації, не відмовлятися від складних завдань

тощо.

Наступним кроком було виявлення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями за показником «толерантність» у межах спонукального критерію. Одержані результати рівнів сформованості толерантності в майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному та прикінцевому етапі експерименту подано в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

**Рівні сформованості толерантності в майбутніх учителів
гуманітарного профілю на констатувальному та прикінцевому етапі
експерименту (у %)**

Групи	Етапи	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	констатувальний	10,5	33, 8	55,7
	прикінцевий	32,3	57,2	10,5
КГ	констатувальний	7,6	34,8	57,6
	прикінцевий	18,9	46,7	34,4

Як видно з таблиці 2.14, результати рівнів сформованості толерантності в майбутніх учителів гуманітарного профілю експериментальної групи значно краще, ніж у контрольній. Так, високого рівня досягли 32,3% студентів ЕГ (було 10,5%) і 18,9% у КГ (було 7,6%), на задовільному рівні виявлено 57,2% респондентів ЕГ (було 33,8%) та 46,7% КГ (було 34,8%), на низькому рівні залишилося 10,5% студентів ЕГ (було 55,7%) і 34,4% КГ майбутніх учителів (було 57,6%).

Наочно динаміку сформованості рівнів толерантності майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано на рис. 2.5.

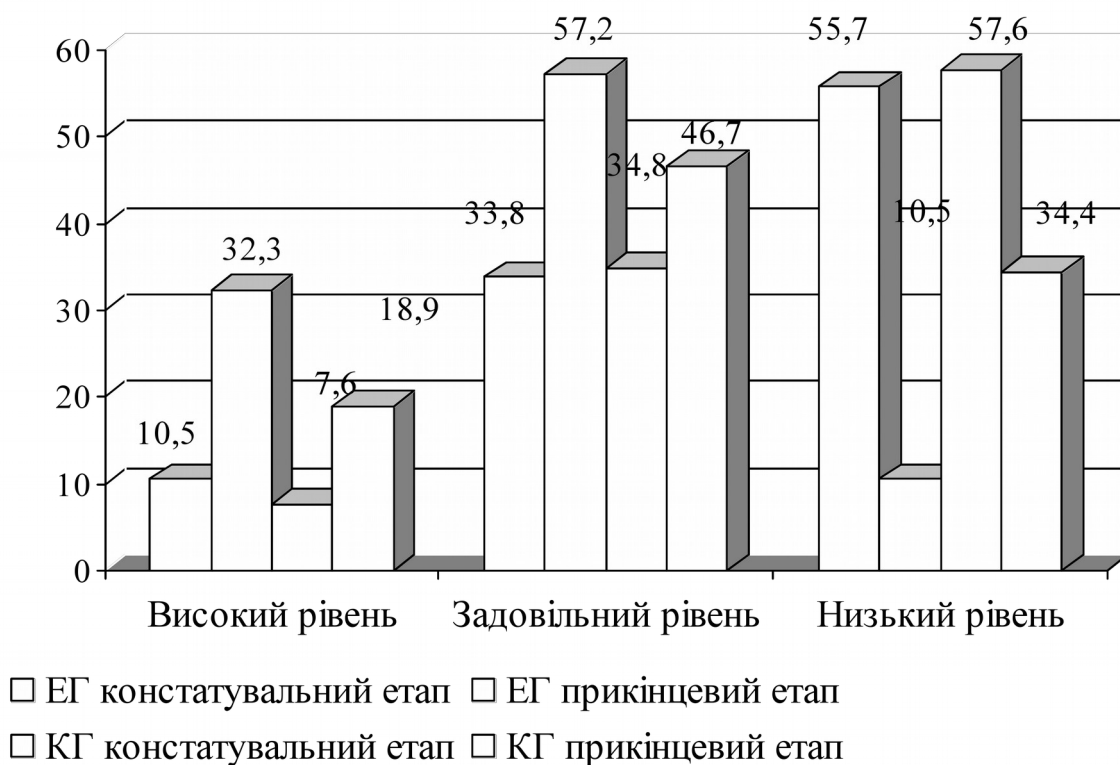


Рис. 2.5. Динаміка сформованості рівнів толерантності майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Як видно з рис. 2.5, на високому рівні результати сформованості толерантності майбутніх учителів гуманітарного профілю збільшилися на 21,8% в ЕГ та на 11,3% у КГ; на задовільному рівні – на 23,4% в ЕГ та 11,9% у КГ; на низькому рівні зменшилися в ЕГ на 45,2%, а в КГ на 23,2%.

Після проведення експериментальної роботи студенти навчилися приймати індивідуальність людей, згладжувати неприємні враження під час зіткнення з некоммунікбельними якостями інших, приховувати свої емоції у процесі спілкування з людьми, які їх дратують; стали більш терплячими до дискомфортних станів і поведінки довколишніх; перестали командувати іншими й ображатися, коли отримували зауваження щодо своїх дій або висловлювань.

Результати визначення рівнів обізнаності майбутніх учителів гуманітарного профілю із видами конфліктів за показником у межах змістово-

операціонального критерію також засвідчили позитивні зміни в експериментальній групі.

Було виявлено на високому рівні 39,9 % студентів ЕГ і 13,6 % КГ за показниками картки самооцінки: «знання теорії і методики конфліктів» (42,2% в ЕГ та 14,5% у КГ); «володіння видами конфліктів» (39,1% в ЕГ і 10,5% у КГ); «усвідомлення цілей розв'язання конфліктів» (41,5% в ЕГ та 12,7% у КГ); «усвідомлення значущості вмінь до запобігання і розв'язання конфліктів для майбутньої професійної діяльності» (40,5% в ЕГ і 13,6% у КГ); «здатність самостійно вирішувати конфлікт» (31,9% в ЕГ та 14,3% у КГ); «здатність здійснювати аналіз власної діяльності і діяльності учнів у конфліктній ситуації» (38,6% в ЕГ і 13,2% у КГ); «прагнення до запобігання конфліктних ситуацій» (44,2% в ЕГ та 14,1% у КГ).

На задовільному рівні зафіксовано 44,3% майбутніх учителів ЕГ та 52,9% КГ за показниками картки самооцінки: «знання теорії і методики конфліктів» (40,9% в ЕГ та 48,4% у КГ); «володіння видами конфліктів» (45,2% в ЕГ і 58,3% у КГ); «усвідомлення цілей розв'язання конфліктів» (49,1% в ЕГ та 50,5% у КГ); «усвідомлення значущості вмінь до запобігання і розв'язання конфліктів для майбутньої професійної діяльності» (43,0% в ЕГ і 52,9% у КГ); «здатність самостійно вирішати конфлікт» (44,3% в ЕГ та 54,5% у КГ); «здатність здійснювати аналіз власної діяльності і діяльності учнів у конфліктній ситуації» (42,8% в ЕГ і 54,3% у КГ); «прагнення до запобігання конфліктних ситуацій» (43,4% в ЕГ та 56,1% у КГ).

На низькому рівні зафіксовано 15,8 % студентів ЕГ і 33,5 % КГ за показниками картки самооцінки: «знання теорії і методики конфліктів» (15,7% в ЕГ та 28,4% у КГ); «обізнаність із видами конфліктів» (15,2% в ЕГ та 33,4% у КГ); «усвідомлення цілей розв'язання конфліктів» (15,3% в ЕГ та 35,5% у КГ); «усвідомлення значущості вмінь запобігання і розв'язання конфліктів для майбутньої професійної діяльності» (15,9% в ЕГ і 34,7% у КГ); «здатність самостійно вирішувати конфлікт» (14,6% в ЕГ та 35,5% у КГ); «здатність здійснювати аналіз власної діяльності і діяльності учнів у

конфліктній ситуації» (15,7% в ЕГ і 37,2% у КГ); «прагнення до запобігання конфліктних ситуацій» (15,2% в ЕГ та 38,5% у КГ).

Узагальнені дані рівнів самооцінки майбутніми вчителями гуманітарного профілю рівня обізнаності із видами конфліктів на прикінцевому етапі експерименту подано в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15.

Результати самооцінки майбутніми вчителями гуманітарного профілю рівня обізнаності із видами конфліктів на прикінцевому етапі експерименту (у %)

Групи	Етапи	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	констатувальний	11,1	42,4	46,5
	прикінцевий	39,9	44,3	15,8
КГ	констатувальний	11,3	42,5	47,2
	прикінцевий	13,6	52,9	33,5

Як видно з таблиці 2.15, за показником «обізнаність із видами конфліктів» на високому рівні було виявлено 13,6% студентів КГ (було 11,3%) і 39,9% ЕГ (було 11,1%) на задовільному рівні – 52,9% майбутніх учителів КГ (було 42,5%) та 44,3% ЕГ (було 42,4%),. на низькому рівні – 33,5% респондентів КГ (було 47,2%) та 15,8% ЕГ (було 46,5%).

Наочно динаміку самооцінки майбутніми вчителями гуманітарного профілю рівня обізнаності із видами конфліктів на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано на рис. 2.6.

Як видно з рис. 2.6, на високому рівні результати самооцінки майбутніми вчителями гуманітарного профілю рівня обізнаності із видами конфліктів збільшилися на 28,8% в ЕГ та на 2,3% у КГ; на задовільному рівні – на 1,9% в ЕГ і на 10,4% у КГ; на низькому рівні зменшилися в ЕГ на 30,7%

та в КГ на 13,7%.

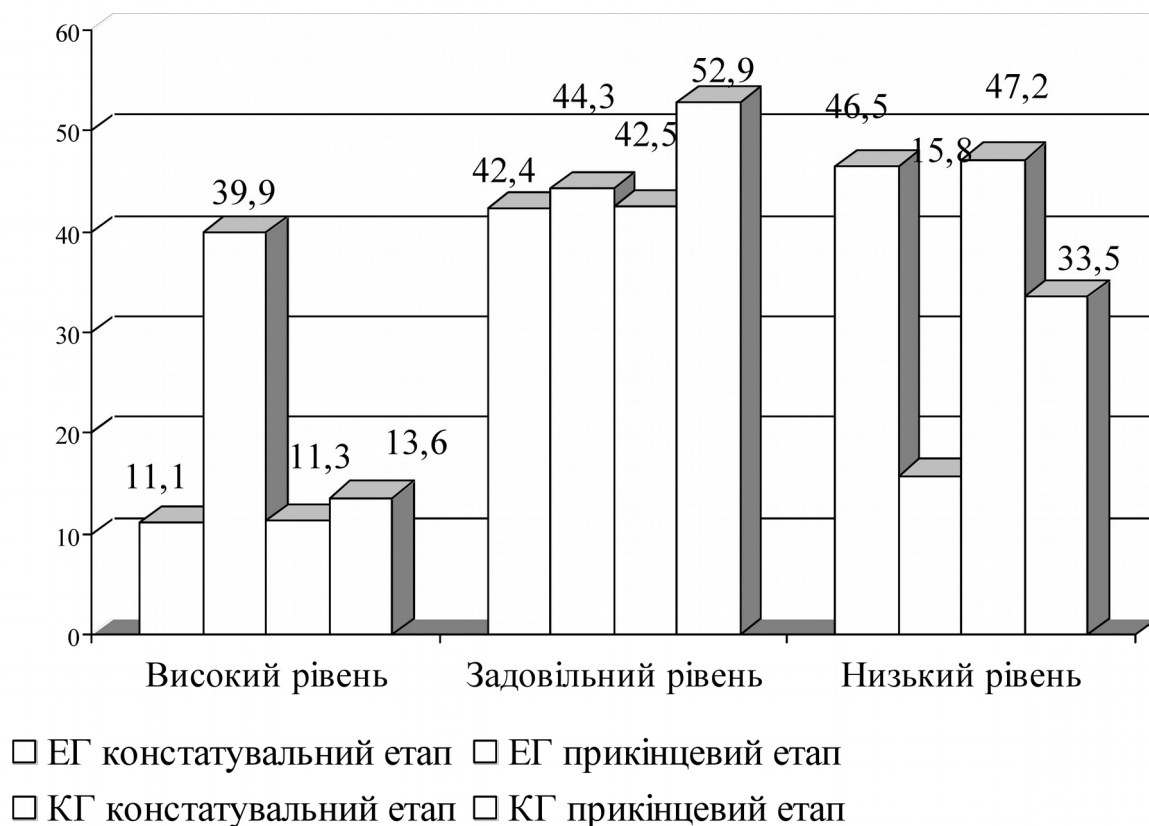


Рис. 2.6. Динаміка самооцінки майбутніми вчителями гуманітарного профілю рівня обізнаності із видами конфліктів на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту(у %)

Результати рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями за показником організаційних умінь у межах змістово-операціонального критерію також покращилися. Розглянемо відповіді студентів на прикінцевому етапі експерименту.

За блоком «Психологічна вибірковість (здатність найбільш повно і глибоко відображати психологію інших людей)» на високому рівні було виявлено 35,9% респондентів ЕГ і 23,5% КГ; на задовільному рівні – 53,5% студентів ЕГ та 23,7% КГ; на низькому рівні – 12,3% респондентів ЕГ і 33,4%

КГ;

за блоком «Практично-психологічний розум (розум «практика-психолога», володіння практичною психологією)» високий рівень виявили 32,8% студентів ЕГ та 21,9% КГ, задовільний рівень – 58,2% респондентів ЕГ і 43,5% КГ; низький рівень – 4,9% майбутніх учителів ЕГ та 34,5% КГ;

за блоком «Психологічний такт (здатність знаходити підхід до людей під час встановлення взаємовідносин і взаємодії з ними)» високий рівень виявили 35,6% студентів ЕГ та 21,9% КГ, задовільний рівень – 55,7% респондентів ЕГ і 23,3% КГ; низький рівень – 36,8% майбутніх учителів ЕГ та 36,2% КГ;

за блоком «Соціальна впливовість (здатність «заражати» і «заряджати» енергією інших людей, здатність впливати на них)» високий рівень виявили 35,7% студентів ЕГ та 37,4% КГ, задовільний рівень – 59,2% респондентів ЕГ і 45,5% КГ; низький рівень – 5,6% майбутніх учителів ЕГ та 31,9% КГ;

за блоком «Вимогливість до інших людей» високий рівень виявили 32,4% студентів ЕГ та 24,5% КГ, задовільний рівень – 54,5% респондентів ЕГ і 43,5% КГ; низький рівень – 6,5% майбутніх учителів ЕГ та 33,7% КГ;

за блоком «Критичність (здатність аналізувати відхилення від прийнятих організатором норм у діяльності і поведінці інших людей)» високий рівень виявили 20,9% студентів ЕГ та 24,3% КГ, задовільний рівень – 54,5% респондентів ЕГ і 46,6% КГ; низький рівень – 6,1% майбутніх учителів ЕГ та 34,5% КГ;

за блоком «Схильність до організаторської діяльності» високий рівень виявили 39,4% студентів ЕГ та 21,7% КГ, задовільний рівень – 57,9% респондентів ЕГ і 45,1% КГ; низький рівень – 5,1% майбутніх учителів ЕГ та 33,2% КГ;

за блоком «Індивідуальні відмінності в організаторських здібностях особистості» високий рівень виявили 37,2% студентів ЕГ та 24,5% КГ, задовільний рівень – 55,4% респондентів ЕГ і 42,5% КГ; низький рівень – 4,9% майбутніх учителів ЕГ та 31,5% КГ.

Узагальнені результати рівнів сформованості організаційних умінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

Рівні сформованості організаційних умінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Групи	Етапи	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	констатувальний	22,3	42,1	35,6
	прикінцевий	36,8	47,4	15,8
КГ	констатувальний	22,2	40,3	37,5
	прикінцевий	23,7	42,8	33,5

Як бачимо з таблиці 2.16, на високому рівні сформованості організаційних умінь було виявлено 23,7% студентів КГ (було 22,2%) і 36,8% ЕГ (було 22,3%), на задовільному рівні – 42,8% майбутніх учителів КГ (було 40,3%) та 47,4% ЕГ (було 42,1%), на низькому рівні – 33,5% респондентів КГ (було 37,5%) та 15,8% ЕГ (було 35,6%).

Наочно динаміку сформованості організаційних умінь майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано на рис. 2.7.

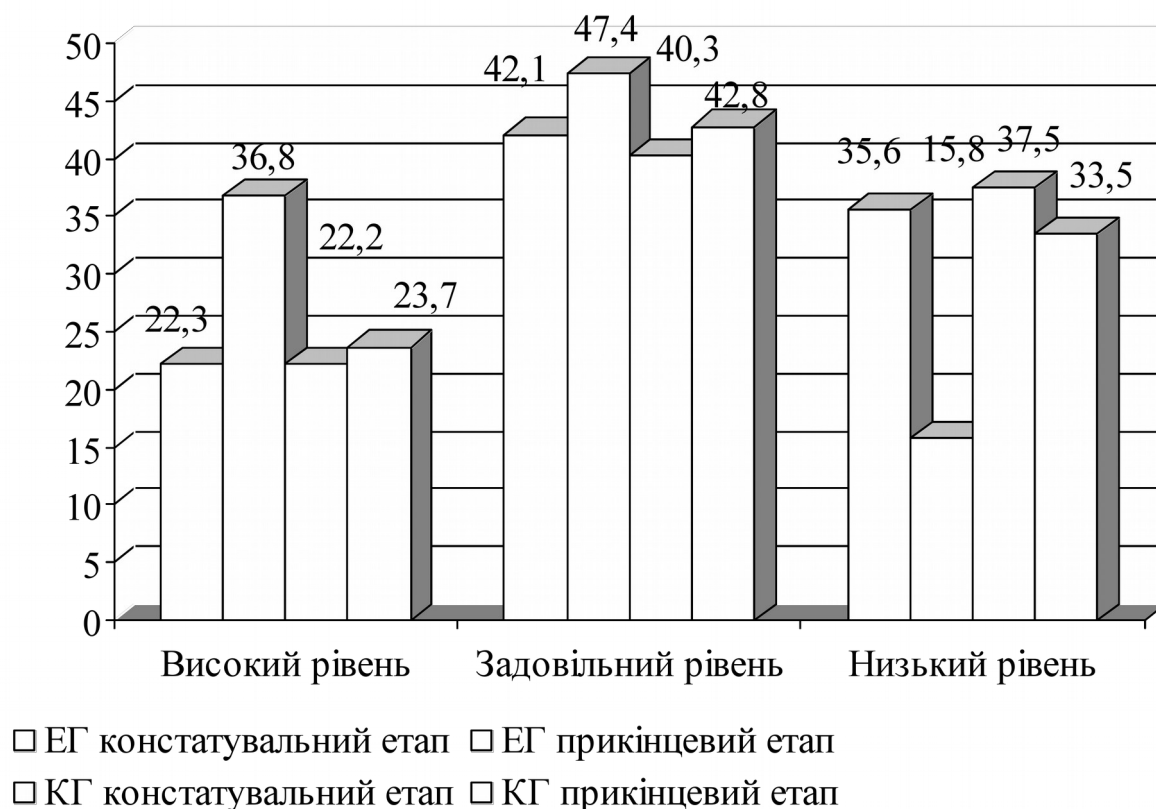


Рис. 2.7. Динаміка сформованості рівнів організаційних умінь майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Як видно з рис. 2.7, на високому рівні результати сформованості організаційних умінь майбутніз учителів гуманітарного профілю збільшилися на 14,5% в ЕГ та на 1,5% у КГ; на задовільному рівні – на 5,3% в ЕГ і на 2,5% у КГ; на низькому рівні зменшилися в ЕГ на 19,8% та на 4,0% у КГ.

Надалі визначалися результати сформованості рівнів комунікативних умінь за показником у межах змістово-операціонального критерію. Розглянемо одержані результати сформованості комунікативних умінь майбутніх учителів гуманітарного профілю за тестової карткою комунікативної діяльності.

До високого рівня було віднесено студентів, які отримали 40-49 балів за такими якостями, як: «Доброзичливість» (52,1% ЕГ та 25,6% КГ),

«Зацікавленість» (49,3% ЕГ та 23,4% КГ), «Підтримка ініціативи» (48,4% ЕГ та 25,7% КГ), «Відкритість (вільне вираження почуттів, відсутність «маски»)» (48,5% ЕГ та 24,7% КГ), «Активність (весь час у спілкуванні, тримає людей «у тонусі»)» (52,1% ЕГ та 26,4% КГ), «Гнучкість (легко вирішує проблеми, що виникають, конфлікти)» (47,3% ЕГ та 23,4% КГ), «Диференційованість (індивідуальний підхід у спілкуванні)» 49,1% ЕГ та 26,5% КГ).

До задовільного рівня було віднесено студентів які отримали 21-39 балів за такими якостями, як: «Доброзичливість» (42,2% ЕГ та 35,7% КГ), «Зацікавленість» (39,4% ЕГ та 33,3% КГ), «Підтримка ініціативи» (39,5% ЕГ і 32,8% КГ), «Відкритість (вільне вираження почуттів, відсутність «маски»)» (38,6% ЕГ та 42,5% КГ), «Активність (весь час у спілкуванні, тримає людей «у тонусі»)» (36,9% ЕГ і 34,3% КГ), «Гнучкість (легко вирішує проблеми, що виникають, конфлікти)» (37,5% ЕГ та 43,6% КГ), «Диференційованість (індивідуальний підхід у спілкуванні)» (42,8% ЕГ і 36,5% КГ).

До низького рівня було віднесено студентів які отримали 7-20 балів за такими якостями, як: «Доброзичливість» (13,8% ЕГ та 31,3% КГ), «Зацікавленість» (14,7% ЕГ і 34,4% КГ), «Підтримка ініціативи» (15,3% ЕГ та 35,5% КГ), «Відкритість (вільне вираження почуттів, відсутність «маски»)» (18,5% ЕГ і 32,5% КГ), «Активність (весь час у спілкуванні, тримає людей «у тонусі»)» (12,7% ЕГ та 30,7% КГ), «Гнучкість (легко вирішує проблеми, що виникають, конфлікти)» (15,1% ЕГ і 35,6% КГ), «Диференційованість (індивідуальний підхід у спілкуванні)» (13,4% ЕГ та 33,9% КГ).

Узагальнені результати рівнів сформованості комунікативних умінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в таблиці 2.17.

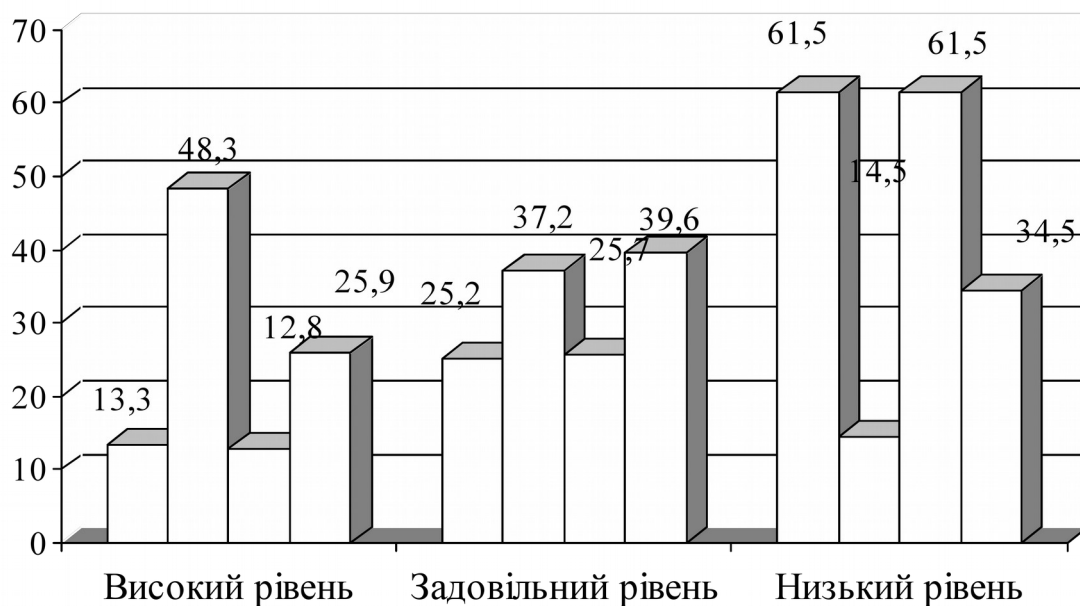
Таблиця 2.17

Рівні сформованості комунікативних умінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Групи	Етапи	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	констатувальний	13,3	25,2	61,5
	прикінцевий	48,3	37,2	14,5
КГ	констатувальний	12,8	25,7	61,5
	прикінцевий	25,9	39,6	34,5

Як бачимо з таблиці 2.17, позитивні зміни в рівнях сформованості комунікативних умінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю відбулися в обох групах. Так, високого рівня досягли 25,9% майбутніх учителів КГ (було 12,8%) та 48,3% ЕГ (було 13,3%), задовільного рівня – 39,6% студентів КГ (було 25,7%) і 37,2% ЕГ (було 25,2%), на низькому рівні залишилося – 34,5% респондентів КГ (було 61,5%) і 14,5% ЕГ (було 61,5%).

Наочно динаміку сформованості рівнів комунікативних умінь майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано на рис. 2.6



□ ЕГ констатувальний етап □ ЕГ прикінцевий етап
 □ КГ констатувальний етап □ КГ прикінцевий етап

Рис. 2.8. Динаміка сформованості рівнів комунікативних умінь майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Як видно з рис. 2.8, на високому рівні результати сформованості рівнів комунікативних умінь майбутніх учителів гуманітарного профілю збільшилися на 35% в ЕГ та на 13,1% у КГ; на задовільному рівні – на 12,0% в ЕГ і на 13,9% у КГ; на низькому рівні зменшилися в ЕГ на – 47,0%, а в КГ – на 27,0%.

Майбутні вчителі перестали боялися ставити питання, висловлювати свою думку під час обговорення, набули вмінь вирішувати різноманітні ситуації, активно виражати думку, пропонувати варіанти вирішення проблеми, особливо міжособистісні конфлікти, більш спокійно, розважливо і творчо розв'язувати поставлені завдання і т. ін.

Надалі визначалися результати рівнів сформованості вмінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю обирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктній ситуації, що є показником регулятивно-оцінного критерію.

Одержані результати рівнів сформованості в майбутніх учителів гуманітарного профілю вмінь обирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктній ситуації на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в таблиці 2.18.

Таблиця 2.18

Рівні сформованості в майбутніх учителів гуманітарного профілю вмінь обирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктній ситуації на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у%)

Групи	Етапи	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	констатувальний	22,6	32,5	44,9
	прикінцевий	39,2	42,7	18,1
КГ	констатувальний	22,3	32,2	45,5
	прикінцевий	26,4	33,8	39,8

Як засвідчує таблиця 2.18, високого рівня сформованості в майбутніх учителів гуманітарного профілю вміння обирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктній ситуації в експериментальній групі досягли 39,2% студентів (було 22,6%), задовільного рівня – 42,7% студентів (було 32,5%), на низькому рівні залишилося 18,1% респондентів (було 44,9%).

У контрольній групі також відбулися зміни в результатах за означеним показником. Так, високого рівня досягли 26,4% студентів (було 22,3%), задовільного рівня – 33,8% майбутніх учителів (було 32,2%), на низькому рівні залишилося 39,8% респондентів (було 45,5%).

Наочно динаміку сформованості рівнів у майбутніх учителів гуманітарного профілю вміння обирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктній ситуації на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано на рис.2.9.

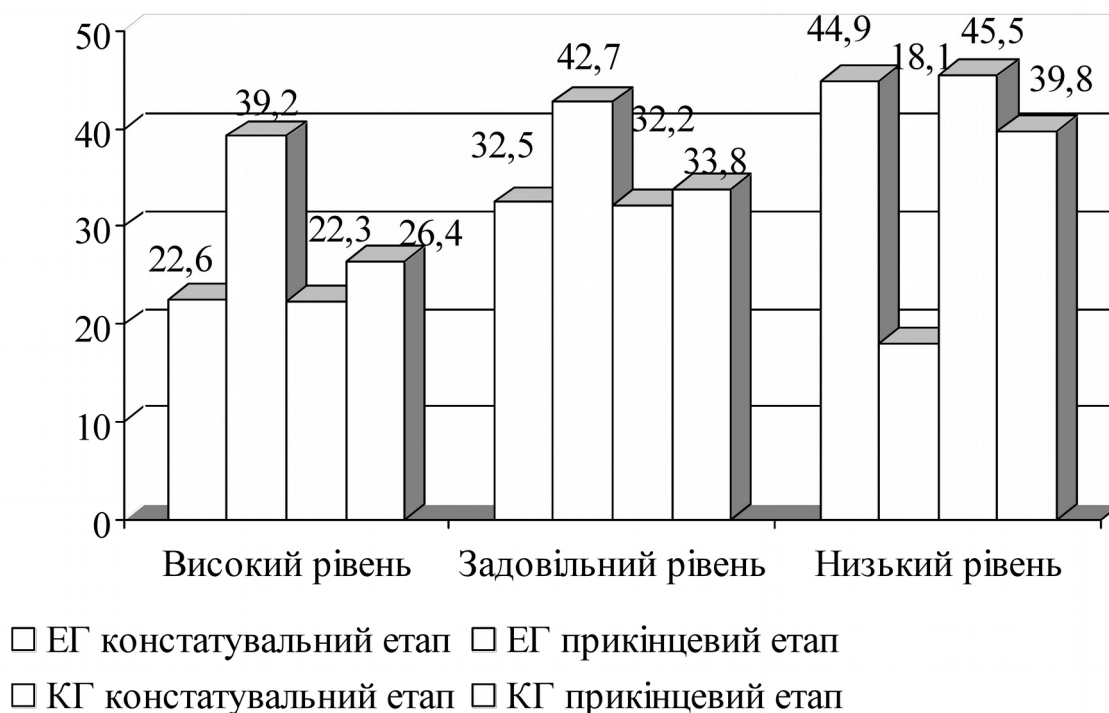


Рис.2.9. Динаміка сформованості рівнів у майбутніх учителів гуманітарного профілю вміння обирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктній ситуації на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Як видно з рис. 2.9 на високому рівні результати сформованості рівнів у майбутніх учителів гуманітарного профілю вміння обирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктній ситуації збільшилися на 16,6% в ЕГ та на 4,1% у КГ; на задовільному рівні – на 10,2% в ЕГ і на 1,6% у КГ; на низькому рівні зменшилися в ЕГ на 26,8% та на 5,7% у КГ.

По закінченні експериментальної роботи студенти стали намагатися знаходити компромісне рішення, з огляду на інтереси довколишніх людей, повідомляти іншому свою думку і запитувати про його погляди, надавати йому можливість в чомусь залишитися при своїй думці. Вони усвідомили, що насамперед слід чітко визначити те, в чому полягають усі порушені інтереси і питання і т. ін.

Кількісні результати діагностики рівнів сформованості у майбутніх

учителів гуманітарного профілю рефлексивних умінь за показником регулятивно-оцінного критерію на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в таблиці 2.19.

Таблиця 2.19

Рівні сформованості рефлексивних умінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у%)

Групи	Етапи	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	констатувальний	11,7	34,8	53,5
	прикінцевий	40,2	46,3	13,5
КГ	констатувальний	9,9	36,8	53,3
	прикінцевий	17,6	52,6	29,8

Як видно з таблиці 2.19, результати рівнів сформованості рефлексивних умінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю експериментальної групи значно покращилися: високого рівня досягли 40,2% студентів (було 11,7%), задовільного рівня – 56,3% (було 34,8%), на низькому рівні залишилося 13,5% респондентів (було 53,5%). У контрольній групі високого рівня досягли 17,6% студентів (було 9,9%), задовільного рівня – 52,6% майбутніх учителів (було 36,8%), на низькому рівні залишилося 29,8% респондентів (було 53,3%).

Тобто, студенти експериментальної групи навчилися визначати припущені ними помилки у процесі виконання завдань, розв’язання запропонованих проблем, аналізувати результати своєї діяльності і діяльності довколишніх людей, робити певні висновки, що не дозволить в майбутньому припускати аналогічних помилок у навчально-виховній роботі з учнями. У студентів контрольної групи також було виявлено покращення у сформованості рівнів рефлексивних умінь, проте вони є не такими значущими.

Наочно динаміку сформованості рівнів рефлексивних умінь у

майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано на рис. 2.10.

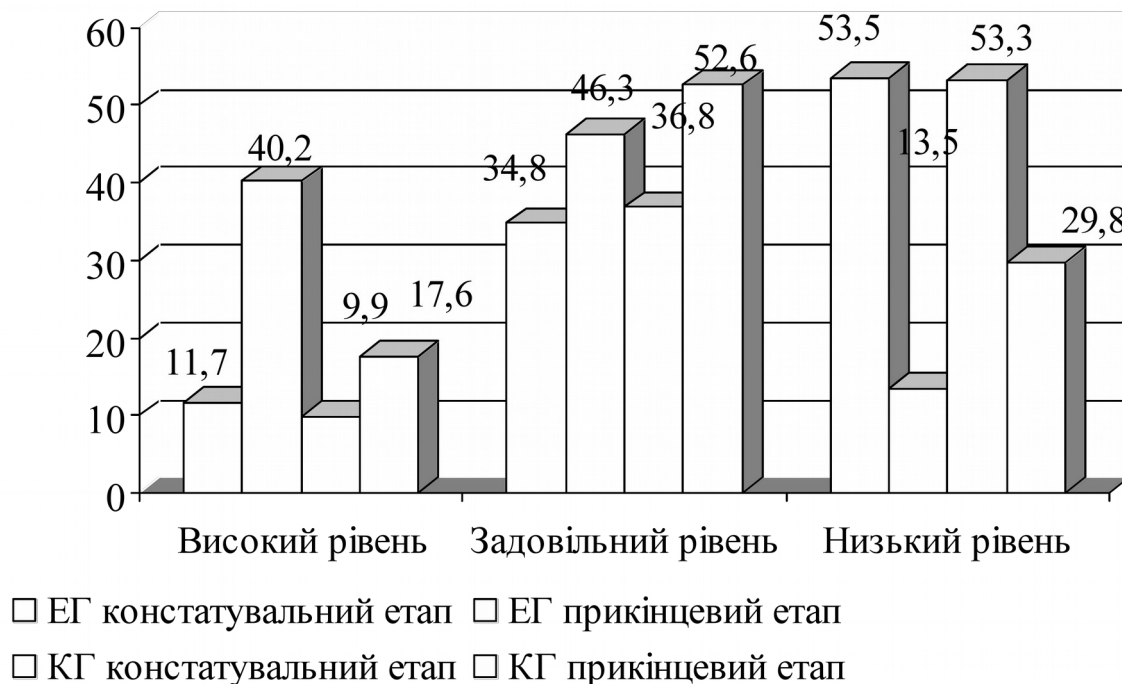


Рис. 2.10. Динаміка сформованості рівнів рефлексивних умінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Як видно з рис 2.10, на високому рівні результати сформованості рівнів рефлексивних вмінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю збільшилися на 28,5% в ЕГ та на 7,7% у КГ; на задовільному рівні – на 11,5% в ЕГ і на 15,8% у КГ; на низькому рівні зменшилися в ЕГ на 40,0% та на 23,5% у КГ.

Кількісні результати рівнів сформованості в майбутніх учителів гуманітарного профілю вмінь визначати причини конфліктів за показником регулятивно-оцінного критерію на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в таблиці 2.20.

Таблиця 2.20

Рівні сформованості вмінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю визначати причини конфліктів на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у%)

Групи		Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	констатувальний етап	4,1	51,7	44,2
	прикінцевий етап	30,2	53,2	16,6
КГ	констатувальний етап	4,8	51,7	43,5
	прикінцевий етап	10,4	57,8	31,8

Результати, подані в таблиці 2.20, свідчать про значні зміни в результатах рівнів сформованості вмінь визначати причини конфліктів майбутніх учителів експериментальної групи. Так, високого рівня досягли 30,2% студентів (було 4,1%), задовільного рівня – 53,2% студентів (було 51,7 %), на низькому рівні залишилося 16,6% респондентів (було 44,2%).

У контрольній групі також відбулися зміни результатів: високого рівня досягли 10,4% студентів (було 4,8%), задовільного рівня – 57,8% майбутніх учителів (було 51,7%), на низькому рівні залишилося 31,8% респондентів (було 43,5%).

Наочно динаміку сформованості рівнів умінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю визначати причини конфлікту на констатувальному і прикінцевому етапі експерименту подано на рис. 2.11.

Як видно з рис. 2.11, на високому рівні результати сформованості вмінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю визначати причини конфлікту збільшилися на 26,1% в ЕГ та у КГ – на 5,6%; на задовільному рівні – на 1,5% в ЕГ і в КГ на 6,1%; на низькому рівні зменшилися в ЕГ на 27,6%, а в КГ на 11,7%.

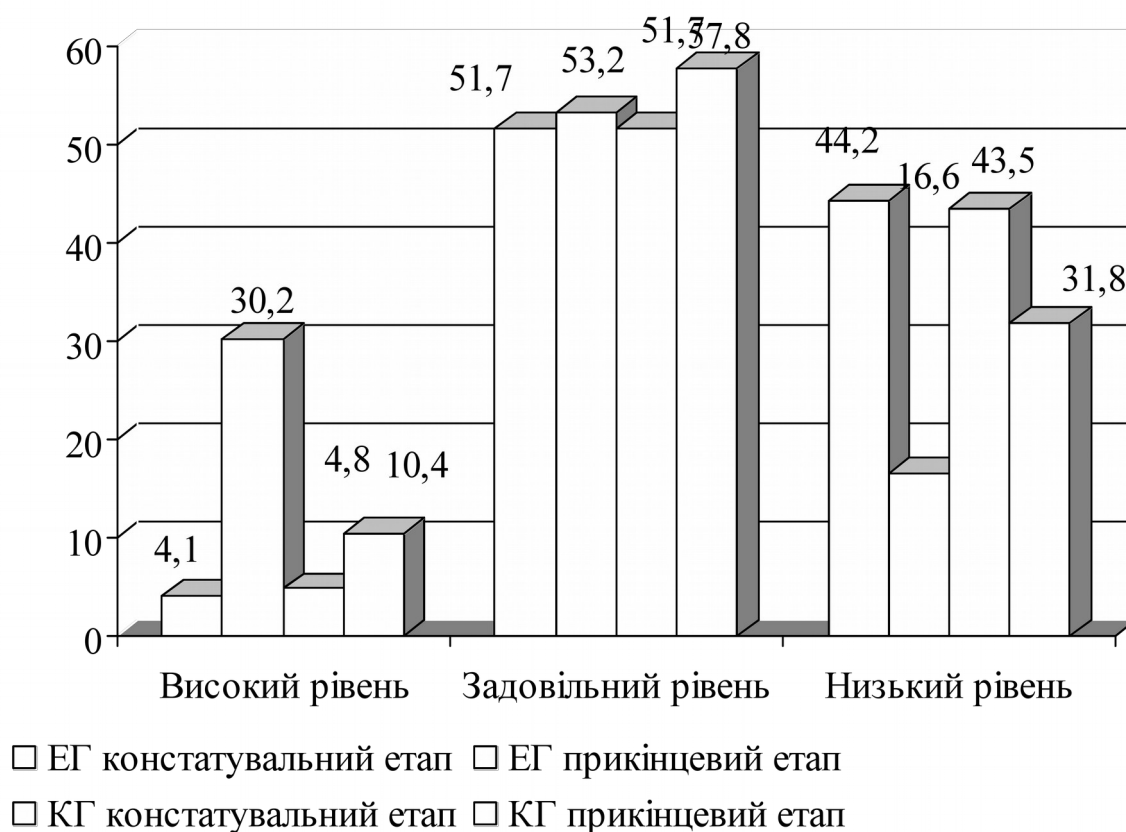


Рис. 2.11. Динаміка сформованості рівнів умінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю визначати причини конфлікту на констатувальному і прикінцевому етапі експерименту (у %)

Для визначення результативності запропонованої експериментальної методики формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями, було здійснено порівняння одержаних результатів в ЕГ і КГ. Порівняльні дані рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів за компонентами і критеріями на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту подано в табл. 2.21.

Таблиця 2.21

**Рівні готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до
запобігання і розв’язання конфліктів у навчально-виховній роботі з**

учнями на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Компо- ненти	Критерії	Групи	Етапи	Високий рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
				(%)	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.
особистісно- мотиваційний	Спонукальний	ЕГ	констант.	12,8	14	39,7	43	47,5	51
			прикінц.	38,4	41	50,0	54	11,6	13
		КГ	констант.	12,4	14	40,2	44	47,4	52
			прикінц.	21,8	24	48,0	53	30,2	33
когнітивно-діяльнісний	змістово-опе-раціональний	ЕГ	констант.	15,5	17	36,6	39	47,9	52
			прикінц.	41,7	45	42,9	46	15,4	17
		КГ	констант.	15,4	17	35,9	39	48,7	54
			прикінц.	21,1	23	45,1	50	33,8	37
поведінково- аналітичний	регулятивно- оцінний	ЕГ	констант.	12,8	14	39,7	43	47,5	51
			прикінц.	36,5	40	47,4	51	16,1	17
		КГ	констант.	12,3	14	40,2	44	47,5	52
			прикінц.	18,1	20	48,1	53	33,8	37
Загалом		ЕГ	констант.	13,7	15	38,7	42	47,6	51
			прикінц.	38,8	42	46,8	50	14,4	16
		КГ	констант.	13,4	15	38,8	43	47,8	52
			прикінц.	20,3	22	47,1	52	32,6	36

Як видно з таблиці 2.21, були одержані такі результати рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю:

за спонукальний критерієм (особистісно-мотиваційний компонент) на високому рівні виявлено 38,4% в ЕГ (було 12,8%) та 21,8% КГ (було 12,4%); на задовільному рівні – 50,0% студентів ЕГ (було 39,7%) та 48,0% КГ (було 40,2%); на низькому рівні – 11,6% майбутніх учителів ЕГ (було 47,5%) та 30,2% КГ (було 47,4%).

За знаннєво-операціональним критерієм (когнітивно-діяльнісний компонент) на високому рівні виявлено 41,7% студентів ЕГ (було 15,5%) та 21,1% КГ (було 15,4%), на задовільному рівні – 36,6% студентів у ЕГ та 36,2% у КГ; на низькому рівні – 15,4% респондентів ЕГ (було 47,9%) та 33,8% КГ (було 48,7%).

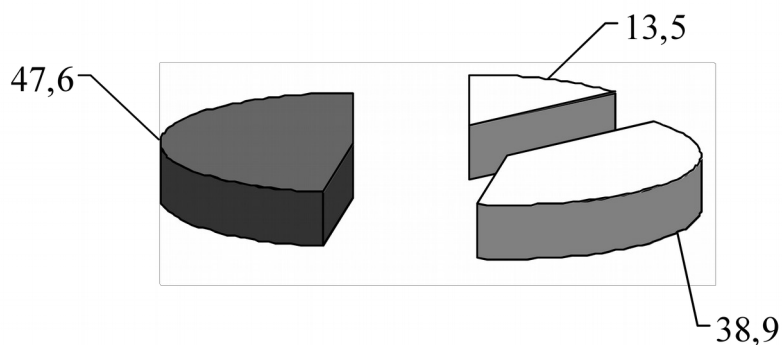
За регулятивно-оцінним критерієм (поведінково-аналітичний компонент), на високому рівні зафіксовано 36,5% студентів ЕГ (було 12,8%) та 18,1% КГ (було 12,3%), на задовільному рівні – 47,4% респондентів ЕГ та 48,1% КГ (було 40,2%); на низькому рівні – 16,1% майбутніх учителів ЕГ (було 47,5%) та 33,8% КГ (було 47,5%).

У цілому на прикінцевому етапі експерименту було зафіксовано значні зміни в рівнях готовності майбутніх учителів експериментальної групи до запобігання і розв’язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями: високого рівня досягли 38,8% студентів (було 13,7%), задовільний рівень виявили 46,8% респондентів (було 38,7%), на низькому рівні залишилося 14,4% майбутніх учителів (було 47,6%).

У контрольній групі також змінилися результати на прикінцевому етапі експерименту: високого рівня досягли 20,3% студентів (було 13,4%), задовільний рівень виявили 47,1% респондентів (було 38,8%), на низькому рівні залишилося 32,6% майбутніх учителів (було 47,8%).

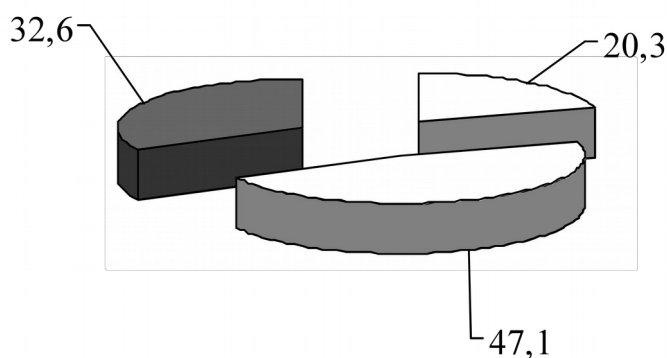
Наочно динаміку результатів рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв’язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями в експериментальній та контрольній групах на основному та прикінцевому етапах експерименту подано на рис. 2.12-2.13.

Констатувальний етап



□ Високий рівень □ Задовільний рівень ■ Низький рівень

Прикінцевий етап

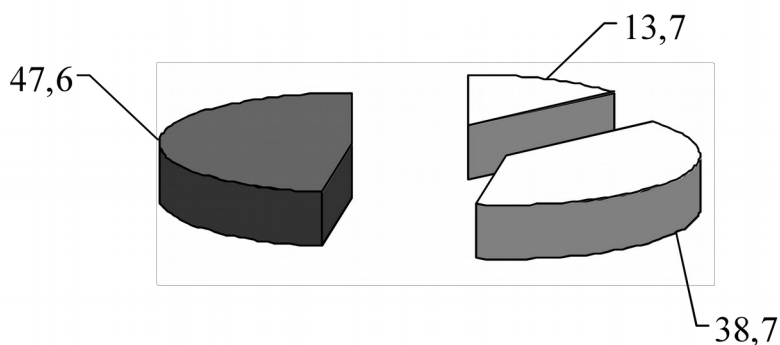


□ Високий рівень □ Задовільний рівень ■ Низький рівень

Рис. 2.12. Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями в контрольній групі

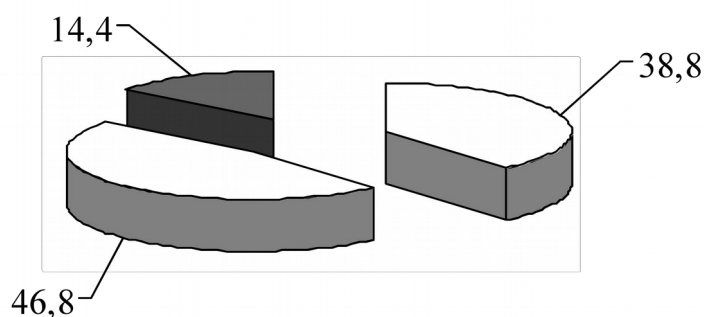
Як видно з рис. 2.12, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів контрольної групи відбулися позитивні зміни. Так, на високому рівні результати готовності до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями збільшилися на 6,9%, на задовільному рівні – на 8,3%, на низькому рівні зменшилися на 15,2%.

Констатувальний етап



□ Високий рівень □ Задовільний рівень ■ Низький рівень

Прикінцевий етап



□ Високий рівень □ Задовільний рівень ■ Низький рівень

Рис.ю 2.13. Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями в експериментальній групі

Як бачимо з рис. 2.12 і 2.13, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів контрольної групи відбулися позитивні зміни. Так, на високому рівні результати готовності до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями збільшилися на 6,9%, на задовільному рівні – на 8,3%, на низькому рівні зменшилися на 15,2%.

В експериментальній групі на прикінцевому етапі експерименту виявилися більш значущі зміни порівняно з констатувальним етапом експерименту: на високому рівні результати готовності до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями збільшилися на 25,1%, на задовільному рівні – на 8,1%, на низькому рівні зменшилися на 33,2%.

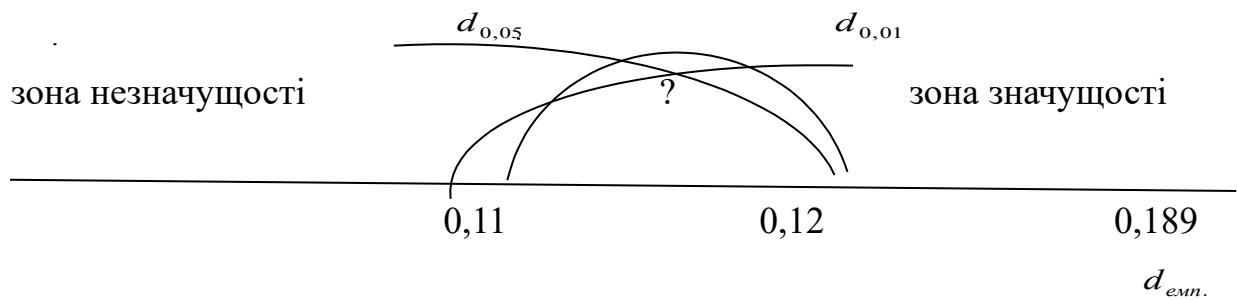
Для визначення достовірності одержаних результатів після формульовального експерименту було висунуто статистичну гіпотезу H_1 : різниця між розподілами контрольної та експериментальної груп достовірна (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваної готовності суттєво відрізняється. Алгоритм розрахунку λ -критерію між показниками контрольної та експериментальної груп за результатами формульовального експерименту здійснювався за тими самими формулами і в такому ж порядку, як і на констатувальному етапі. Одержані дані заносилися до таблиці 2.22.

Таблиця 2.22.

**Розрахунок критерію при зіставленні емпіричних розподілів в ЕГ та КГ
за результатами формульовального етапу експерименту**

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{КГ}^* - \Sigma f_{ЕГ}^*$ d
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	$\Sigma f_{КГ}^*$	$\Sigma f_{ЕГ}^*$	
Високий	22	42	0,2	0,389	0,2	0,389	0,189
Задовільний	52	50	0,473	0,463	0,673	0,852	0,179
Низький	36	16	0,327	0,148	1	1	
Суми	110	108	1	1			

За результатами формульовального етапу експерименту було побудовано «вісь значущості».



Різниця між розподілами може вважатися достовірною, якщо абсолютна величина максимальної різниці $d_{\text{емп.}}$ досягає або перевищує $d_{0,05}$, і тим більше достовірною, якщо $d_{\text{емп.}}$ досягає чи перевищує $d_{0,01}$ (за Б.Л.Вандер Варденом). Ми одержали: $d_{\text{емп.}} > d_{0,01}$. Отже різниця є достовірною.

За результатами проведених розрахунків ми одержали:

$$\lambda_{\text{емп}} = 0,189 \cdot \sqrt{\frac{108 \cdot 110}{108 + 110}} = 0,189 \cdot 3,014 = 0,57$$

Після проведення експериментальної роботи ми отримали, $\lambda_{\text{емп}} = 0,57$. Відтак, $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}}$, що підтверджує гіпотезу H_1 . Емпіричний розподіл більший за $\lambda_{\text{кр}}$, отже, одержані результати після формувального етапу експерименту є статистично значущими.

Отже, запропонована модель і експериментальна методика формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до забігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями під час професійної підготовки виявилися ефективною.

Висновки з другого розділу

Розроблено й експериментально апробовано методику діагностування рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями.

Визначено критерії та показниками зазначеної готовності: спонукальний (показники: наявність позитивної мотивації на: педагогічну діяльність; досягнення успіху в розв'язанні конфліктів; толерантне ставлення

до учасників педагогічного процесу); змістово-операціональний (показники: обізнаність із видами конфліктів, наявність організаційних та комунікативних умінь); регулятивно-оцінний (уміння добирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктній ситуації; наявність рефлексивних умінь та вмінь визначати причини конфліктів).

Запропоновано 3 рівні оцінювання готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктів: високий рівень прояву якості (3,5-4 бали) – якості проявляються завжди, яскраво, мають розвинений характер; задовільний рівень прояву якості (2,5-3,4 бали) – якості проявляються майже завжди, але на недостатньому рівні; низький рівень прояву якості (1,5-2,4 бали) – якості характеризуються слабким проявом ознак, мають епізодичний характер, вони виявляються дуже рідко чи не виявляються зовсім.

Встановлено, що більшість майбутніх учителів гуманітарного профілю перебувала на низькому рівні готовності до запобігання й розв'язання конфліктів – 47,6% студентів ЕГ та 47,8% КГ, на задовільному рівні виявлено 38,7% респондентів ЕГ і 38,8% КГ; високий рівень зафіксовано у 13,7% студентів ЕГ і 13,4% КГ.

Побудовано модель формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями, яка передбачала впровадження визначених педагогічних умов, а саме: стимулювання розвитку моральних, емоційних та вольових якостей майбутніх учителів гуманітарних дисциплін; створення толерантного середовища у студентській групі; насичення навчально-виховного процесу активними методами, що сприятимуть формуванню в майбутніх учителів умінь і навичок вирішення конфліктів. Педагогічні умови розглядалися комплексно, оскільки вони є взаємопов'язаними і взаємозумовленими.

Засобами реалізації педагогічних умов виступили: лекції, семінари, практичні заняття, диспути, міні-лекції, що передбачали самостійну роботу

майбутніх учителів, тренінги, виконання індивідуальних творчих завдань, рольові ігри, вирішення педагогічних задач та конфліктних ситуацій, роботу з педагогічними плакатами, позааудиторні заходи, а також педагогічну практику в літньому таборі та школі.

На прикінцевому етапі експериментальної роботи зі студентами були проведені повторні зрізи щодо визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховному закладі.

Встановлено, що високого рівня сформованості зазначеного феномена досягли 38,8% студентів ЕГ (було 13,7%) і 20,3% КГ (було 13,4%), задовільний рівень зафіксовано у 46,8% респондентів ЕГ (було 38,7%) та 47,1% КГ (було 38,8%), на низькому рівні залишилося лише 14,4% майбутніх учителів ЕГ (було 47,6%%), а в КГ – 32,6% (було 47,8%).

Дані, які були одержані після проведення експериментальної роботи свідчать про доцільність реалізації у вищому навчальному закладі моделі формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями із упровадженням визначених педагогічних умов.

Матеріали другого розділу дисертації висвітлено в публікаціях автора [195; 270].

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями.

1. Визначено, що готовність майбутніх учителів до професійної діяльності – це сукупність професійно-педагогічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, які забезпечують результативність роботи вчителя. Конфліктну ситуацію в педагогічному процесі визначаємо як ситуацію, що виникла між його учасниками (вчитель, учень, батьки, адміністрація), що зумовлена наявністю суперечок та зіткненням протилежних інтересів і думок, які можна вирішити, щоб ситуація не переросла в конфлікт. Конфлікт розуміємо як зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок, поглядів суб'єктів взаємодії, які відстоюють свою позицію, незважаючи на думку опонентів.

2. Визначено, що запобігання конфліктів – це вид діяльності вчителя, який передбачає систему конкретних дій, спрямованих на своєчасне розпізнавання, усунення чи послаблення конфліктогенних чинників, що унеможливляють виникнення конфліктів у навчально-виховному процесі. Розв'язання конфліктів – це спільна діяльність учасників педагогічного процесу, спрямована на зміну позиції сторін, між якими виник конфлікт, виявлення несумісних цілей та інтересів, зіткнення яких викликає сильні хвилювання (образи, гнів, стрес тощо), а також усунення проблеми, що призвела до конфлікту.

3. Доведено, що готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів – це інтегративне особистісне утворення, що характеризується набутими професійними знаннями, вміннями своєчасно розпізнавати конфлікти і визначати їх причини, моральними, емоційними, волевими якостями та особистісними настановами, спрямованими на запобігання конфліктів, а також здатністю розв'язувати їх у

разі виникнення в подальшій професійній діяльності.

4. Визначено структуру готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній діяльності з учнями, що містить три взаємопов'язаних компоненти (особистісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, поведінково-аналітичний), критерії та показники: спонукальний (наявність позитивної мотивації на педагогічну діяльність, на досягнення успіху в розв'язанні конфліктів, сформованість толерантності), змістово-операціональний (обізнаність із видами конфліктів, наявність організаційних та комунікативних умінь), регулятивно-оцінний (уміння добирати педагогічно доцільну поведінку в конфліктній ситуації; наявність рефлексивних умінь та вмінь визначати причини конфліктів), якісні характеристики рівнів зазначеного феномена (високий, задовільний, низький).

5. Доведено, що формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктів у навчально-виховній діяльності з учнями відбувається ефективно, якщо реалізуються такі педагогічні умови: стимулювання розвитку моральних, емоційних та волевих якостей майбутніх учителів гуманітарних дисциплін; створення толерантного середовища у студентській групі; насичення навчально-виховного процесу активними методами, що сприятимуть формуванню в майбутніх учителів умінь і навичок розв'язання конфліктів.

6. Побудовано модель формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями, що обіймала такі етапи: ознайомлювальний, основний, практико-орієнтований. Ознайомлювальний етап передбачав набуття студентами знань щодо запобігання і розв'язання конфліктів у майбутній професійній діяльності. Засобами реалізації педагогічних умов на цьому етапі виступили: лекції, практичні заняття, семінари, диспути, міні-лекції, самостійна робота. Основний етап передбачав набуття майбутніми вчителями необхідних умінь і навичок у процесі різноманітних тренінгів, рольових ігор, роботи з

педагогічними плакатами, вирішення педагогічних задач і розв'язання конфліктних ситуацій, а також проведення різних позааудиторних видів роботи. Практико-орієнтований етап передбачав застосування студентами набутих знань, умінь, навичок під час проходження літньої і шкільної педагогічних практик.

7. Упровадження моделі і методики формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями виявило значні позитивні зміни в респондентів експериментальної групи: високого рівня досягли 38,8% студентів ЕГ (у КГ – 20,3%), задовільний рівень зафіксовано у 46,8% респондентів ЕГ (у КГ – 47,1%), на низькому рівні залишилося лише 14,4% майбутніх учителів ЕГ (у КГ – 32,6%).

Проведене дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів. Перспективу подальших наукових досліджень убачаємо у створенні і впровадженні інтегрованих курсів із формування готовності учителів інших спеціальностей до запобігання та розв'язання конфліктів, вивчення зарубіжного досвіду й упровадження його прогресивних ідей у практику вищої педагогічної школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулина О. А. Педагогическая практика студентов: [учеб. пособие для пединститутов] / О. А. Абдулина, Н. И. Загрязнина. – М. : Просвещение, 1989. – 173 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Издательство «Мысль», 1991. – 158 с.
3. Акимов С. С. Готовность бакалавров технологического образования к научно-исследовательской деятельности : материалы VIII открытой научно-практической конференции студентов и аспирантов [«Информационные технологии в образовании»], (Санкт-Петербург, 13.06. 2005 г.). – М. : Издательство СПбГУИТМО, 2005. – С.78-81.
4. Алексюк А. М. Модулі до навчального курсу «Педагогіка вищої школи» /А. М. Алексюк. – К. : КДУ, 1992. –172 с.
5. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія: [підруч. для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів] /А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с. – (Міжнародний фонд «Відродження»).
6. Аминов Н. А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1990. – Т.2. – № 5. – С. 104-110.
7. Амирова С. С. Самоорганизация личности в процессе обучения /С. С. Амирова и др. // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 49-52.
8. Антонов Г. В. Конфлікт як предмет дослідження : педагогічний аспект /Г. В. Антонов // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. – Харків : ХДПУ, 2004. – Вип.13. – С.20-27.
9. Антонов Г. В. Управління педагогічними конфліктами : методи діагностики конфліктів / Г. В. Антонов // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. – Харків : ХНПУ, 2005. – Вип. 23. – С.3-13.

10. Антонов Г.В. Типологія соціально-педагогічних конфліктів / Г. В. Антонов // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. – Харків : ХДПУ, 2005. – Вип. 22. – С.5-11.
11. Антонова О. Є. Професійна підготовка педагогічно обдарованої молоді у контексті ідей І. Огієнка – [Електронний текст]. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/7930/97>
12. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – [2-е изд.] – СПб. : Питер, 2006. – 528 с.
13. Асмолов А. Г. Слово про толерантність /А. Г. Асмолов // Століття толерантності. – 2006. – № 1. – С. 18-23.
14. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский // Ростов-на-Дону, 1972. – 347 с.
15. Бабошкина Е. Б. Культурологическая модель гуманистической образовательной среды / Е. Б. Бабошкина // Школа. – 2002. – № 6. – С. 7-11.
16. Бадалова М. В. Формирование у будущих психологов интеллектуальной готовности к решению консультативных задач : дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Марина Викторовна Бадалова. – К., 2004. – 189 с.
17. Балл Г. О. Гуманістичні задачі педагогічної діяльності / Г. О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – Вип. 2. – С.3-12.
18. Барбина Е. С. Использование элементов театральной педагогики в решении проблемы мастерства учителя / Е. С. Барбина // Зб. наук. пр. – Херсон, 2002. – Вип. 30. – С. 8-12.
19. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 16 с.
20. Берегова Н. П. Формування професійної готовності майбутніх психологів до роботи з проблемними клієнтами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. Наук : спеціальність 19.00.07 «Педагогічна та

вікова психологія» / Н. П. Берегова. – Хмельницький, 2009. – 20 с.

21. Бех І. Д. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів. До факультативного курсу «Основи гуманістичної моралі» / І. Д. Бех, Н. І. Ганнусенко, К. І. Чорна // Шкільний світ. – 2005. – № 45. – С. 4-11.
22. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева // – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
23. Биктагиров К. Л. Дидактические условия обучения татарскому языку: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / К. Л. Биктагиров. – Казань, 1973. – 37 с.
24. Богданова І. М. Змобілізованість майбутніх педагогів як багатофункціональний ресурс самостійної роботи / І. М. Богданова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса, 2010. – № 7-8. – С. 209-215.
25. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – Запоріжжя: Просвіта. – 2008. – С. 405-446.
26. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович // Психологические исследования. – М. : Просвещение, 1968. – С. 283-287.
27. Бойко Н. І. Інформаційно-пошукові технології як засіб оптимізації самостійної роботи студентів / Н. І. Бойко // Наукові записки : збірник наукових статей НПУ імені М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 72. – С. 70-78.
28. Болтунова Г. М. Формирование готовности учителя к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе / Г. М. Болтунова // Оптимизация и интенсификация педагогического процесса в вузе и школе : межвуз. сб. науч. тр. – Ишим, 1994. – С. 65 – 67.
29. Большая советская энциклопедия / [гл. ред. С. Южакова]. – [3-е изд.]. –

- М. : Сов. энциклопедия, 1973. – 718 с.
30. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
 31. Бондаренко М. П. Організація і виховання студентського колективу / М. П. Бондаренко. – К. : Вища школа, 1979. – С.69-73.
 32. Бородкин Ф. М. Внимание : конфликт! / Ф. М. Бородкин, Н. М. Коряк. – Новосибирск, 1989. – С.189-195.
 33. Бородкина Т. Ю. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя-словесника в курсе коммуникативно-речевого практикума на занятиях (по теме «Культуры общения») / Т. Ю. Бородкина // Педагогическое образование в современных условиях. – Ярославль, 1997. – С. 69-71.
 34. Бочарова В. Г. Педагогика отношений в социуме. Перспективная альтернатива / В. Г. Бочарова. – М., 1991. – С.5-8.
 35. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис...канд. пед. наук : 13.00.07 / Олег Григорьевич Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
 36. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования / С. Л. Братченко. – М. : Смысл, 1999. – С.137-145.
 37. Брудный В. И. Конфликтность в производственном коллективе / В. И. Брудный, В. А. Семов // Психологические основы управления производством. – Одесса, 1972. – С. 68 – 74.
 38. Брунер Дж. Психология познания ТХТ / Пер. с англ. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.
 39. Буюева Л. П. Личность и среда / Л. П. Буюева. – М., 1972. – С. 145-149.
 40. Бужина І. В. Гуманістичні відношення школярів / І. В. Бужина. – Одеса: Маяк, 2001. – 182 с.
 41. Ващенко Л. Ф. Подготовка учителя к профессиональной деятельности в поликультурном социуме / Л. Ф. Ващенко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету

- імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2003. – № 1-2. – С. 28-33.
42. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : [монография] / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
 43. Вершинин М. С. Конфликтология: Конспект лекций / М. С. Вершинин. – СПб., 2000. – С.64-70.
 44. Вовк Л. П. Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (2-га пол. XIX-20-ті роки XX ст.) : дис. д-ра пед. наук : 13.00.01/ Леонід Петрович Вовк. – К., 1996. – 411 с.
 45. Вольфовская Т. Комуникативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети / Т. Вольфовская // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 13-17.
 46. Вторая Российская конференция по экологической психологии: тезисы (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). – М. : Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 225-229.
 47. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / Под общ. ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
 48. Галоян С. В. Создание культурологической образовательной среды / С. В. Галоян. – [Электронный текст]. – Режим доступа : <http://e-project.redu.ru/Kultura>
 49. Гапоненко Л. В. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні / Л. В. Гапоненко // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3-4. – С. 81-89.
 50. Глазкова І. Я. Гуманність : структура, засоби формування // Проблеми сучасного мистецтва і культури / І. Глазкова // Науковий світ. – 2002. – С. 41-47.
 51. [Гловацька О. Інструктивно-методичний семінар для педагогів / О. Гловацька // Безпека життєдіяльності. – 2011. – № 5. – С. 26-27.](#)
 52. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов

- университета : теория и опыт исследования : дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Александр Владимирович Глузман. – К., 1998. – 251 с.
53. Гончаренко О. К. Культурологія і проблеми інтегрованого навчання учнів / О. К. Гончаренко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 2. – С. 66-70.
 54. Гончаренко С. У. Соціально-педагогічні проблеми розбудови української школи / С. У. Гончаренко // Рідна школа. – 1993. – № 4. – С.31-34.
 55. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / автор-укл. С. У. Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
 56. Грановская Р. М. Конфликт и творчество в зеркале психологии / Р. М. Грановская . – М. : Генезис, 2002. – С. 223-230.
 57. Гришина Н. В. Восприятие ситуации как фактор ее эффективного преобразования : материалы II науч.-практ. конф. по конструктивной психологии [«Конфликты в конструктивной психологии»]. – Красноярск, 1990. – С. 46-50.
 58. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2000. – С.209-281.
 59. Грызунова Г. В. Межличностный конфликт в сфере управленческой деятельности : автореф. дис...на соискание учен. степени канд. психол. Наук : специальность 19.00.05 «Социальная психология» / Г. В. Грызунова – М., 1994. – 19 с.
 60. Грязнов І. О. Система морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників : [монографія] / І. О. Грязнов. – Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького, 2004. – 370 с.
 61. Гудошникова Н. А. Толерантность – важное качество личности / Н. А. Гудошникова // Учительская газета. – [Електронний текст]. – Режим доступа : <http://edu.rin.ru/cgi-bin/article.pl?ids=2&id=1044>
 62. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : дис... канд. пед. наук: 13.00.02

/ Лариса Василівна Гусейнова. – К., 2005. – 241 с.

63. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / Владимир Иванович Даль / ред. К. В. Виноградова. – М. : Русский язык, 1978. – Т. 1: А-З. – 699 с.
64. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Моск. психол- социал. ин-т: Воронеж: НПО «Модэк», 2004. – 752 с.
65. Джерелиевская М. Я. Категориальные структуры межличностного восприятия и кооперативно-конфликтные диспозиции личности : автореф. дис...на соискание ученой степени канд. психол. наук : специальность 19.00.05 «Социальная психология» / М. Я. Джерелиевская. – М., 1995. – 18 с.
66. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: [книга для учителя] / А. Б. Добрович. – М., 1984. – 207 с.
67. Добрынин В. И. Культурология / В. И. Добрынин. – М. : «Знание», 1993. – С. 16-18.
68. Донцов А. И. Проблема объективных детерминант межличностного конфликта в группе / А. И. Донцов, Т. А. Полозова // Вестник МГУ. – М., 1977. – № 4. – С. 23-32.
69. Драндров Г. Л. Формирование готовности учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности : [монография] / Герольд Леонидович Драндров. – Чебоксары, 2001. – 355 с.
70. Дринка З. З. Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач : автореф. дис...на соискание ученой степени канд. пед. наук : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / З. З. Дринка. – Калининград, 2000. – 20 с.
71. Дробницкий О. Г. Понятие морали : Историко-критический очерк / О. Г. Дробницкий. – М.: Наука, 1974. – 388 с.
72. Дубчак Г. М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період

навчання у вузі : дис.... канд. психол. наук : 19.00.01 / Галина Михайлівна Дубчак. – Чернівці, 2000 – 226 с.

73. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности к деятельности / К. М. Дурай-Новакова. – М. : Просвещение, 1983. – 356с.
74. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в экстремальных ситуациях: психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
75. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
76. Егидес А. И. Психологическая коррекция конфликтного общения / А. И. Егидес // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 52-62.
77. Егидес А.И. Психотехника общения / А. И. Егидес // Воспитание школьников. – 1995. – № 4. – С. 24-27.
78. Етика : [навч. посібник для вузів] / Т. Г. Аболіна, В. В. Ефименко, О. М. Лінчук. – К. : Либідь, 1992. – 328 с.
79. Етика : [навч. посібник] / В. О. Лозовой, М. І. Панов, О. А. Стасевська та ін./ За ред. В. О. Лозового. – К.: Юрінком Інтер, 2004. – 223 с.
80. Євтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя / М. Б. Євтух // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : зб. наук. пр. – Рівне : «Волинські обереги», 2002. – Вип. 3. – С. 170-175.
81. Жаворонкова Г. В. Управління конфліктами : [навчальний посібник] / Г. В. Жаворонкова, О. М. Скібіцький, Т. В. Сівашенко, О. І. Туз. – К. : «Кондор», 2010. – 172 с.
82. Зазыкин В. Г. Методические разработки по теме «Социально-психологический климат и проблема конфликтов в коллективе» / Всесоюзный институт повышения квалификации работников телевидения и радиовещания. – М., 1988. – 82 с.
83. Занюк С. С. Психологія мотивації : [навч посібник] / С. С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.

84. Збірник завдань з загальної психології / ред. В. С. Мерлін. – К.: Вища школа, 1977. – 231 с.
85. Зверева Н. М. Методологическое знание в содержании образования Н. М. Зверева, А. А. Касьян // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 9-12.
86. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта : [учеб. пособие для студентов высших учебных заведений] / А. Г. Здравомыслов. – М., 1995. – 317 с.
87. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000. – 368 с.
88. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, С. М. Сагач. – К., 1997. – 302 с.
89. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : теорія і практика: зб. наук. пр. / За ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – У 2 частинах. – К., 2001. – Ч. 1. – С.15-23.
90. Иванова М. А. Формирование готовности к самостоятельной работе студентов колледжа заочной формы обучения в условиях информатизации образования (на примере «Инженерной графики» и специальных дисциплин) : дисс. канд. пед. наук : 13.00.08 / Маргарита Алексеевна Иванова. – М., 2007. – 152 с.
91. Истомина Н. Б. Деятельностный подход к методологической подготовке учителя начальных классов / Н. Б. Истомина, М. С. Соловейчик // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1991. – Вып. 1. – С. 36-44.
92. Иванченко Є. А. Динаміка результатів діагностики рівнів сформованості готовності майбутнього економіста до запобігання і розв'язання конфліктів у професійній діяльності під час функціонування системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Иванченко // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. — Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. — Вип. 23 — С. 111-117.

93. Іванченко Є. А. До проблеми готовності майбутнього економіста до запобігання і розв'язання конфліктів у професійній діяльності / Є. А. Іванченко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. — Одеса, 2014. — Вип. 7-8 — С. 47-58.
94. Ігнатенко С. О. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до формування моральних якостей молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С. О. Ігнатенко. — Одеса, 2007. — 21 с.
95. Інтерактивні технології навчання в початковій школі : [навчальний посібник] / О. А. Біда, О. В. Кравчук, Г. І. Коберник та ін. — Умань : РВЦ «Софія», 2007. — 212 с.
96. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і згода : Основи когнітивної теорії конфліктів / А. Т. Ішмуратов. — К. : Наук. думка, 1996. — 190 с.
97. Кабанов П. Г. Проблема методологической культуры в философии и педагогике. — [Электронный текст]. — Режим доступа : http://www.asf.ru/Publ/monogr/glavall_1.html.
98. Казанжи І. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Казанжи. — Одеса, 2002. — 20 с.
99. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. — М. : Педагогика, 1990. — 144 с.
100. Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — Ростов н/Д : Феникс, 1998. — 512 с.
101. Кичук Н. В. Некоторые социально-педагогические аспекты проблемы личности учителя и его деятельности / Н. В. Кичук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. — Одеса, 1999. — Вип. 4-5. — С. 35-40.

102. Кичук Н. В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной підготовки : дис... д-ра пед. н. : 13.00.01 / Кичук Надежда Васильевна. – К., 1993. – 386 с.
103. Кіліченко О. І. Професійно-педагогічний тренінг як засіб професійного самовдосконалення майбутніх учителів початкових класів / О. І. Кіліченко, Г. П. Сав'юк. – С .82-87.
104. Кічук Н. В. Ключові компетентності особистості фахівця як педагогічна проблема / Н. В. Кічук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2004. – Вип. 9-10. – С. 153-161.
105. Кічук Н. В. Творча особистість вчителя : Педагогічні засади формування / Н. В. Кічук. – Одеса: «Прінт Майстер», 1999. – 87 с.
106. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кічук. – К.: Либідь, 1991. – 96 с.
107. Коваленко О. Проблеми підготовки вчителя гуманітарних дисциплін ХХІ століття / О. Коваленко, В. Цехановська, В. Чирка // Постметодика. – 2000. – № 5. – С. 48-49.
108. Ковалів Ж. В. Формування індивідуального стилю мислення професійної діяльності майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ Ж. В. Ковалів. – Одеса, 2005. – 20 с.
109. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи : технологічна складова : [монографія] / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
110. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом / За ред. А.Капської. – К.: ДЦССМ, 2003. – 84 с.
111. Кон И. С. Психология ранней юности : [кн. для учителя] / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
112. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к

педагогическому взаимодействию с учащимися : [учебное пособие] / Л. В. Кондрашова. – М. : Изд-во «Прометей», МГПИ им. В. И. Ленина, 1990. – 160 с.

113. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 56 с.
114. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности : дис. ...докт. пед. наук : 13.00.01 / Лидия Валентиновна Кондрашова. – М., 1988. – 363 с.
115. Костина Н. И. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателя высшей школы США : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : специальность 13.00.08 «Теория и методика проф.образования» / Н. И. Костина. – Белгород, 2000. – 23 с.
116. Кузьмин А. М. Профессиональная подготовка будущих специалистов к согласованному принятию решений : автореф. дис.... на соискание ученой степени канд. пед. наук : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. М. Кузьмин. – Саратов, 2007. – 21 с.
117. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленинг. ун-та, 1967. – 184 с.
118. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина. – Гомель : Изд-во Гомельского гос. ун-та, 1976. – 57 с.
119. Курлянд З. Н. Наукова організація праці майбутнього вчителя як чинник його професійного самовдосконалення : матеріали міжнар. науково-практичної конф. [«К. Д. Ушинський і сучасність : пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти»] (21-22 жовтня 2004 р.) // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр./ З.Н.Курлянд. – 2004. – Т. 2. – С.105-110.

120. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності / З. Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 160 с.
121. Курлянд З. Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя : дис. д-ра пед наук : 13.00.01 / Зинаида Наумовна Курлянд. – Одесса, 1992. – 269 с.
122. Кучерявий О. Г. Самовиховання як шлях морального розвитку і духовної безпеки особистості майбутнього педагога / О. Г. Кучерявий // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. – Луганськ, 2004. – Вип. 3. – С. 165-173.
123. Кушнірюк В. М. Гуманізація міжособистісних стосунків як умова запобігання конфліктів у педагогічному процесі : дис....канд. психол. наук : 19.00.07 / Володимир Михайлович Кушнірюк. – К., 2000. – 186 с.
124. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Лебедик. – Кіровоград, 2007. – 18 с.
125. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
126. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : [монографія] / А. Ф. Линенко. – Одеса: ОКФА, 1995. – 80 с.
127. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С. А. Литвиненко. – К., 2005. – 40 с.
128. Ліненко А.Ф. Специфіка підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в контексті професійного менталітету / А. Ф. Ліненко, Е. В. Стрига // Науковий вісник Південноукраїнського національного

педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2009. – № 6. – С. 43-47.

129. Ложкін Г. В. Практическая психология конфликта: [учебное пособие] / Л. Г. Ложкін, Н. І. Пов'якель. – [2 вид.]. – К.: МАУП, 2000. – 255 с.
130. Ложкін Г. В. Технології розв'язання конфліктів у педагогічній взаємодії : [навч.-метод. посіб.] / Г. В. Ложкін, М. О. Коць. – Луцьк : Вежа, 2000. – 152 с.
131. Локшина О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий довід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина]; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
132. Лоренц У. Социальная работа в изменяющейся Европе / У. Лоренц. – Амстердам; К. : Асоціація психіатрів України, 1997. – 199 с.
133. Лукашенко О.Н. Конфликтологический этюд для учителя / О. Н. Лукашенко, Н. Е. Щуркова. – М. : Рос.пед.агентство, 1998. – 79 с.
134. Лукьянченко Н. Д. Конфликтология: [учебное пособие] / Н. Д. Лукьянченко, Л. Л. Бунтовская. – Донецк: ДонНУ, 2002. – 212 с.
135. Мазоха Д. Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди та їх значення в боротьбі прогресивної інтелігенції за національну школу / Д Мазоха // Сковорода Григорій: образ мислителя : зб. наук. пр. – К., 1997. – С. 255–258.
136. Макаренко А. С. Лекції про виховання дітей. Загальні умови сімейного виховання / А. С.Макаренко // Твори в семи томах. – Т. 4. – С. 335-344.
137. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1990. – 366 с.
138. Макарова О. С. Формування готовності майбутнього вчителя до комунікації з молодшими школярами засобами образотворчого мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. С. Макарова. – Одеса, 2004. – 20 с.
139. Максименко С. Д. Загальна психологія : [навчальний посібник] /

С.Д.Максименко, В.О.Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.

140. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3-4. – С. 68-72.
141. Малахов В. Етика : Курс лекцій : [навч. посібник для вищ. навч. закл.] / Віктор Малахов; Ред. Світлана Головка (гол.), Тетяна Янголь. – [4-те вид.]. – К. : Либідь, 2002. – 382 с.
142. Манцуrowa Т. А. Формирование профессиональной ответственности социального педагога в вузе : дис...канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Александровна Манцуrowa. – Нижний Новгород, 2007. – 166 с.
143. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153-161.
144. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчальних дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Мараховська. – Харків, 2009. – 22 с.
145. Матвієнко О. В. Основи морального виховання особистості молодшого школяра / О. В. Матвієнко. – К. : Стилос, 1999. – 154 с.
146. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модельної технології навчання у формуванні професійної компетенції майбутніх учителів англійської мови і літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. В. Мельниченко. – Одеса, 2004. – 273 с.
147. Менгт Т. В. Об исследовании образовательной среды в педагогическом ВУЗе : материалы III Межвуз. научно-практ. конф. аспирантов и

соискателей [«Методология и методики экспериментальной работы в школе»], (Санкт-Петербург, 17-18 февраля 1997 г.).– СПб. : СПб ГУМП, 1997. – Ч.2. – С. 91-92.

148. Микитюк Г. Ю. Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Г. Ю. Микитюк. – К., 2003. – 20 с.
149. Мириманова М. С. Конфликтология : [учебник] / М. С. Мириманова. – [2-е изд, испр.]. – М. : Издательский центр «Академія», 2004. – 320 с.
150. Мирошниченко В. І. Підготовка вчителя до формування самоосвітньої компетентності учнів у процесі профільного навчання / В. І. Мирошниченко // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава : ПНПУ, 2011. – Вип. 8. – Ч. II. – С .3-5.
151. Мілова М. М. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ М. М. Мілова. – Одеса, 2011. – 20 с.
152. Могилей І. В. Формування емоціональної культури майбутнього вчителя шляхом створення емоціональних ситуацій у вузівському процесі // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / За ред. В. І. Євдокимова, О. М. Микитюка. – Харків: ХДПУ, 1997. – Вип. 3. – С.158-161.
153. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навчальний посібник] / Н. Є. Мойсеюк. – [3-є видання, доповнене]. – К., 2001. – 608 с.
154. Молочко М. В. Формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі дошкільного закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / М. В. Молочко. – К., 2004. – 20 с.

155. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко. – К. : ІЗМН, 1997. – 168 с.
156. Моторина С. В. Формирование иноязычной готовности к профессиональной деятельности у студентов гуманитарных специальностей : автореф. на соискание ученой степени канд. пед. н. : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. В. Моторина. – Чита, 2006. – 25 с.
157. Мудрик А. В. Социализация и воспитание / А. В. Мудрик. – М., 1997. – С. 96-102.
158. М'ясоїд П. А. Задачі з курсу загальної психології : [навч. посіб.] / П. А. М'ясоїд. – К. : Вища школа, 2000. – 183 с.
159. Немов Р. С. Психология : В трех книгах. – [4-е изд.]. – Книга 1 : Общие основы психологии. – М. : Владос, 1999. – 688 с.
160. Немов Р. С. Психология : Словарь-справочник : В 2 ч. / Р. С. Немов. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
161. Нерсисян Л. С. Прогнозирование готовности к экстренному действию в состоянии стресса / Л. С. Нерсисян, А. Б. Хавин // Вопросы психологии. – 1980. – № 15. – С. 135-137.
162. Никандров Н. Д. Подготовка будущего учителя к педагогическому творчеству / Н. Д. Никандров // Советская педагогика. – 1987. – № 6. – С. 105-108.
163. Никифоров А. Т. Соотношение эффективности и нравственности некоторых приемов разрешения деловых конфликтных ситуаций / А. Т. Никифоров // Проблемы нравственной культуры общения. – Вильнюс, 1986. – С. 334-337.
164. Новейший философский словарь / [сост. А. А. Грицанов]. – Мн. : Изд-во В. М. Сакун, 1998. – 896 с.
165. Новикова Л. И. Вопросы воспитания: системный подход / Под общ. ред. Л. И. Новиковой. – М. : Прогресс, 1981. – 136 с.
166. Новые ценности образования : тезаурус для учителей и школьных

- психологов / Ред. сост. Н. Б. Крылова. – М. : НПИ РАО, 1995. – С.10-11.
167. Нюттенн Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттенн / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 608 с.
 168. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / Под ред. докт. филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – [13-е изд., испр.] – М. : Русский язык, 1981. – 816 с.
 169. Олпорт Г. В. Личность в психологии / Г.В. Олпорт; Пер. с англ. И. Ю. Авидон. – Москва-Санкт-Петербург: КСП+, Ювента, 1998. – 345 с.
 170. Орбан-Лембрик Л. Етнопсихологічний контекст управління / Л. Орбан-Лембрик // Освіта і управління : науково-практичний журнал. – 2005. – Т. 8 – № 1. – С.71-80
 171. Оринчук В. А. Педагогические условия формирования качества жизни студентов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. А. Оринчук. – Нижний Новгород, 2009. – 20 с.
 172. Осипова Т. Ю. Організація навчально-виховного процесу ВЗО на засадах толерантності як складова професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: матеріали міжнар. науково-практ. конф. [«К. Д. Ушинський сучасність пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти»], (21-22 жовтня 2004 р.). – Одеса, 2004. – Т.2. – С.72-75.
 173. Осипова Т. Ю. Педагогіка толерантності як засіб гуманізації навчально-виховного процесу вищої школи : матеріали міжвуз. науково-практ. конф. [«Гендерна освіта у вищих навчальних закладах України: проблеми та перспективи інтеграції»]. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2004. – С. 36-38.
 174. Основы психологии і педагогіки / А. В. Семенова, Р. С. Гурін, Т. Ю. Осипова, А. М. Ващенко. – К. : Знання, 2007. – 341 с.
 175. Ошурков С. В. Психологический анализ конфликтности во взаимоотношениях курсантов военно-учебного заведения : дис....канд.

психол. наук : 19.00.07 / Сергей Владиславович Ошурков. – К., 1993. – 161 с.

176. Пан І. В. Проблема формування мотивації педагогічної діяльності / І. В. Пан // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2004. – № 10-11 – С. 38-44.
177. Паттерсон К. Управление конфликтом : Что делать, если вы столкнулись с невыполненными обещаниями, обманутыми ожиданиями и агрессивным поведением; пер. с англ. / К. Паттерсон [и др.]. – М.: Вильямс, 2007. – 320 с.
178. Пашукова Т. І. Практикум із загальної психології / Т. І. Пашукова, А. І. Допіра, Г. В. Дьяконов. – К. : Т-во Знання, КОО, 2000. – 204 с.
179. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. С. И. Самыгина. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1998. – 526 с.
180. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За заг. ред. З. Н. Курлянд. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
181. Пехота О. М. Освітні технології : [навч.-метод. посіб.] / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
182. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи) : [навч. посібник] / Під ред. Г. О. Балла, П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – К. : Наукова думка, 2000. – 188 с.
183. Пірен М. І. Деонтологія конфліктів та управління: [навчально-практичний посібник] / М. І. Пірен. – К. : УАДУ, 2001. – 377 с.
184. Поєнко О. М. Розуміння вчителем особистості учня підліткового віку як фактор вирішення між особистісних і педагогічних конфліктів : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 /Оксана Миколаївна Поєнко. – К., 2001. – 199 с.
185. Полозова Т. А. Межличностный конфликт в группе : автореф. дис. ... канд. психол. наук : специальность 19.00.05 «Социальная психология» /

Т. А. Полозова. – М., 1980. – 19 с.

186. Попова И. Н. Культура школы как феномен педагогической теории и практики / И. Н. Попова. – [Электронный текст]. – Режим доступа : <http://dsosvet.nm/ru/dis/Popova.htm>
187. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ сторіччі / О. В. Попова. – Х., 2001. – 39 с.
188. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : [пособие для учителя] / М. М. Поташник. – К. : Рад. шк., 1988. – 187 с.
189. Прибутько П. С. Конфліктологія : [навч. посіб.] / П. С. Прибутько, Р. В. Михайленко, Л. М. Дубчак, М. М. Роговенко. – К., 2010. – 134 с.
190. Психология : [учебник для техникумов физической культуры] / Комитет по физ. культуре и спорту при Совете Министров СССР; под общей ред. А. Ц. Пуни. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 256 с.
191. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
192. Психологія / За ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.
193. Пушкин В. Н. Психологическая культура готовности оператора к экстренному действию / Л. С. Нерсисян, В. Н. Пушкин // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С. 60-68.
194. Резанович А. Е. Развитие готовности студентов вузов к организаторской деятельности : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. Е. Резанович. – Магнитогорск, 2002. – 22 с.
195. Розум Е. В. Экспериментальная работа по формированию готовности будущих учителей к предупреждению и решению конфликтных ситуаций в рамках проведения спецкурса / Е. В. Розум // Концепт. – 2014. – № 04 (апрель). – ART 14101. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14101.htm>. – Гос.

рег. Эл No ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

196. Розум К. В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями: матеріали І всеукраїнської наук.-практ. конф. з міжнародною участю [«Придніпровські соціально-гуманітарні читання»], (22 вересня 2012 р.). – Бердянськ 2012. – Ч.ІІ. – С.103-104.
197. Розум К. В. Готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування»], (26 жовтня). – Одеса, 2011. – С. 116-119.
198. Розум К. В. Компонентна структура готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями / К. В. Розум // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. – Суми, 2013. – № 7(33). – С.163-168.
199. Розум К. В. Підготовка майбутніх учителів до запобігання і розв'язання конфліктів у професійній діяльності, як педагогічна проблема / К. В. Розум, Т. Ю. Осипова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова [«Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики»]. – [Серія: 16]. – К., 2012. – Вип. 15 (25) – С.144-149.
200. Розум К. В. Проблема формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю у сучасній педагогіці : матеріали всеукраїнської наук.-практ. конф. [«Реалізація компетентнісного підходу в системі професійної освіти педагога»], (18.12). – Євпаторія, 2012. – С.173-177.
201. Розум К. В. Проблема формування педагогічної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на сучасному етапі / К. В. Розум // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2011. – №1-2.

– С.171-176.

202. Розум К. В. Роль толерантності в підготовці готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю / К. В. Розум // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – [Спецвипуск «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції»]. – Одеса, 2011. – С.166-170.
203. Розум К. В. Сутність феномена «готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів» : матеріали другої всеукр. наук. конф. [«Досягнення соціально-гуманітарних наук в сучасній Україні»], (28 квітня 2012 р.). – Дніпропетровськ, 2012. – Ч.І. – С.79-81.
204. Розум К. В. Формування конфліктологічної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : матеріали IV всеукраїнської наук.-практ. конф. [«Становлення особистості професіонала:перспективи й розвиток»], (5.08). – Одеса, 2011. – С.42.
205. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
206. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : В 2-х т. / С. Л. Рубинштейн – Т.2. – М.: «Педагогика», 1989. – 323 с.
207. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. / С. Л. Рубинштейн – Т.1. – М. : «Педагогика», 1989. – 488 с.
208. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии /С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2000. – 705 с
209. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе : [книга для учителей] / М. М. Рыбакова. – М. : Московский пед. университет, 1991. – 221 с.
210. Рыжов В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога / В. В. Рыжов. – Нижний Новгород : АЗС, 1994. – 218 с.
211. Рябова В. О. Порівняльна ефективність модульних технологій навчання в

- загальноосвітній школі : автореф. дис...на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.09 «Теорія навчання» / В. О. Рябова. – К., 2000. – 15 с.
212. Савельева С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. пед. наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. С. Савельева. – Коломна, 2007. – 20 с.
213. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : [учебное пособие] / И. С. Сергеев. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.
214. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.
215. Сипченко В. Готовність майбутніх учителів технологій до використання інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховному процесі / В. Сипченко, С. Завгородній // Гуманізація навчально-виховного процесу : збір. наук. праць.– Ч. III. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – Вип. LVIII. – С.3-12.
216. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : [монографія] / С. О. Сисоєва. – Х-К. : Каравела, 1998. – 150 с.
217. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителів до формування творчої особистості учня : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. О. Сисоєва. – К., 1997. – 35 с.
218. Скотт Д. Г. Конфликты, пути их преодоления / Д. Г. Скотт. – К.: Внешторгиздат, 1991. – 191 с.
219. Скотт Д. Г. Способы разрешения конфликтов / Д. Г. Скотт. – К., 1991. – 207 с.
220. Сластенин В. А. Гуманитарная культура специалиста / В. А. Сластенин // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 16-25.
221. Сластенин В. А. Педагогика : Инновационная деятельность /

- В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 224 с.
222. Слостенин В. А. Университетское педагогическое образования: проблемы и решение / В. А. Слостенин // Профессионально-педагогическая культура : история, теория, технология. – Белгород, 1996. – С. 3-8.
223. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
224. Слостенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя / В. А. Слостенин. – М., 1995. – 175 с.
225. Слепцова И. Ф. Формирование готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе профессиональной підготовки : автореф. дис... на соискание учен. степени канд. пед. наук : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. Ф. Слепцова. – М., 2007. – 21 с.
226. Сметаніна Л. С. Алгоритмічна діяльність як вектор покращення професійної підготовки майбутніх учителів суспільно-гуманітарного напрямку / Л. С. Сметаніна. – [Електронний текст]. – Режим доступу: http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/51#.U6k_PRYVnVE
227. Смолкин А. М. Методы активного обучения / А. М. Смолкин. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.
228. Современный словарь по педагогике / Сост. Е. С. Рацапевич. – Мн. : «Современное слово», 2001. – 928 с.
229. Социальная психология. Краткий очерк / Под общ. ред. Г. П. Предвечного, Ю. А. Шерковина. – М. : Изд-во Полит. литературы, 1975. – 319 с.
230. Соціологія : короткий енциклопедичний словник / Укл. В. І. Волович, В. С. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін. / Під заг. ред. В. І. Воловича. – К. : Укр.. Центр духовної культури, 1998. – 736 с.

231. Стасюк В. Д. Особистісно-орієнтовані взаємовідносини як педагогічна умова вдосконалення професійної підготовки : матеріали міжвузівської науково-практичної конф. [«Шляхи удосконалення підготовки військових фахівців та формування професійних якостей»]. – Одеса : Одеський Ордену Леніна інститут сухопутних військ, 2003. – С.104-107.
232. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. – М., 1981. – 192 с.
233. Терешкин А. Ф. Внутренний конфликт как основа морального развития: материалы 2 науч.-практ. конф. по конструктивной психологии [«Конфликты в конструктивной психологии»]. – Красноярск, 1990. – С. 124-127.
234. Тренин Н. Н. Управление конфликтами : [учеб.-практ. пособие для вузов] / Н. Н. Тренин. – М., 1999. – 96 с.
235. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. В. Троцько. – К., 1996. – 54 с.
236. Тюріна В. О. Конфлікт і управлінська діяльність : [навч. посіб.] / В. О. Тюріна, І. В. Ващенко. – К. : Знання, 1999. – 222 с.
237. Удосконалення навчального процесу в середній школі : [методичний матеріал] / А. М. Алексюк, С. О. Кашин. – К. : Вища школа, 1986. – 56 с.
238. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологической установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во АН Груз. ССР, 1961. – 210 с.
239. Уткин Э. А. Конфликтология. Теория и практика / Э. А. Уткин. – М., 1998. – 264 с.
240. Учитель! Владей собой! Формирование психологической устойчивости профессиональной деятельности учителя как одной из характеристик человеческого фактора : [методические рекомендации] / Р. И. Хмелюк, А. А. Востриков, Г. А. Нагорная, З. Н. Курлянд. – Одесса : Одесский гос.

пед. ин-т им. К.Д.Ушинского, 1986. – 74 с.

241. Факторович А. А. Сущность педагогической технологии / А. А. Факторович // Педагогика. – 2009. – №2. – С.19-27.
242. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – [6-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
243. Філоненко М. М. Психологія спілкування : [підручник] / М. М. Філоненко. – К.: Центр навчальної літератури, 2008. – 224 с.
244. Фрейд З. Психология бессознательного : сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.
245. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
246. Хлебнікова Т. М. Ділова гра як метод активного навчання педагога: [навчально-методичний посібник для викладачів, слухачів ІПО, директорів шкіл, керівників РУО] / Т.М.Хлебнікова. – Х. : Вид- група «основа», 2003. – 80 с. (Серія «Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 7).
247. Хмелюк Р. И. Профотбор и первоначальная подготовка студентов педагогических институтов : дис. доктора пед. наук: 13.00.01 //Раиса Ильинична Хмелюк. – Л., 1973. – 515 с.
248. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2009. – 607 с.
249. Цокур О. С. Персонализация профессиональной подготовки будущих учителей как научная проблема зарубежной и украинской педагогики высшей школы : материалы міжнар. наук.-практ. конф. [«Учитель: одна чи багато доріг»], (14-16 жовтня). – Седельці, Польща, 2006. – С. 17-24.
250. Чернышев А. С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А. С. Чернышов. – М., 1998. – 188 с.
251. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии бучения / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21-29.
252. Чумиков А. Н. Управление конфликтом и конфликтное управление как

- новые парадигмы мышления и действия / А. Н. Чумиков // Социологические исследования. – 1995. – № 3. – С. 107-111.
253. Шейнов В. П. Управление конфликтными ситуациям : [рекомендации для руководителей] / В. П. Шейнов. – Минск, 1990. – 25 с.
254. Шилова М. И. Изучение воспитанности школьников / М. И. Шилова. – М. : Просвещение, 1982. – 104 с.
255. Шиян О. М. Аутопедагогическая компетентность учителя / О. М. Шиян // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 63-68.
256. Шкиль А. И. Социально-психологические механизмы конфликтного взаимодействия в условиях учебно-воспитательного коллектива : автореф. дис. ...на соискание ученой степени канд. психол. наук : специальность 19.00.05 «Социальная психология» / А. И. Шкиль. – К., 1990. – 18 с.
257. Школа-2000. – Вып. 4: Приоритетные направления развития образовательной программы / Под научн. ред. А. А. Леонтьева.– М. : Баласс, 2000. – С.12-15.
258. Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся / В. С. Шубинский. – М. : Знание, 1988. – С. 42-60.
259. Якуба О. О. Соціологія : [навчальний посібник] / О. О. Якуба. – Харків : Константа, 1996. – 191 с.
260. Яновська Л. Г. Професійна усталеність як один із важливих факторів в підготовці майбутніх учителів історії / Л. Г. Яновська // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2002. – Вип. 10. – С.204-207.
261. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – С.34-36.
262. Яцій О. М. Формування толерантності: критерії оцінювання та рівні сформованості толерантності у студентів педагогічних ВНЗ / О. М. Яцій // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса,

2006. – № 11-12. – С.112-121.
263. Ambach G. Standarts for teachers: potential for improving practice / G. Ambach // Academe. – 1996. – Vol. 82. – № 3. – P. 20-23.
264. Burton J. The Theory of Conflict Resolution // Current Research on Peace and Violence. – 1986. – Vol. 9. – No. 3. – P. 125-130.
265. Competence: Inquiries into its Meaning and Acquisition in Educational Settings / Ed. by Edmund C. Short. – Lanham etc.: University Press of America, 1984. – Vol. VI. – 185 p.
266. Crum T.F. Magis of Conflict. – New York: Simon & Schuster, 1987. – 212 p.
267. Deutsch M. Constructive Conflict Resolution: Principles, Training and Research // Journal of Social Issues. 1988. – Vol. 50. – No. 1. – P. 13-32.
268. Dutton. J.M., Walton. R.E. Interdepartmental conflict and cooperation: two contrasting studies. Human Organization. – 1966. – 207 p.
269. Mastenbroek W. Conflict Management and Organization Development. – John Wiley & Sons, 1993. – 256 p.
270. Rozum K.V. Criterial approach to formation of preparedness for prevention and settlement of conflicts of future teachers specialized in humanities: IV international forum [«Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration»], – Ariel, 2013. – P.77-81.
271. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education / E.Short // Journal of Teacher Education. 1985. – Vol. 36. – № 2. – P.5.
272. Siegert W. Führen ohne Konflikte. Expert Verlag / W.Siegert, L.Lang. – 335 p.
273. Smith I. Teaching with Discussion: A Review – Educational Technology / I. Smith // Englewood Cliffs. – 1978. – Vol. 18. – № II. – p. 40-43.
274. Smith M. B. Social Psychology and Human Values / M. B. Smith. – Chicago: Aldine Publishing Company, 1969. – p.102.
275. Wells R. Group facilitative Training with Conflicted marital couples // Couples in Conflict: New Direction in marital Therapy/Ed. by A.S. Durman and D.G. Rice. – N.Y.: Aronson, 1982. – P.121 – 141.

Д О Д А Т К И

Додаток А.1

САМООЦІНКА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ

Інструкція: оцініть, будь ласка, наведені нижче твердження. Вам необхідно обвести літеру, відповідну Вашій відповіді. Якщо Ви завжди робите те, що написано у твердженні, то обведіть літеру «З», якщо Ви так чините не завжди, але часто, то обведіть літеру «Ч», якщо Ви вважаєте за доцільне відповісти «не дуже часто», то обведіть літери «НЧ », якщо Ви так чините рідко, то обведіть літеру«Р» і, нарешті, якщо Ви цього не робите ніколи, то обведіть літеру«Н».

Вам варто перевірити себе, оскільки перший крок до мудрості – це пізнання самого себе! Про це люди говорять з глибокої давнини.

Бланк відповідей

А	Люблю слухати лекції (розповіді) про роботу вчителів	З	Ч	НЧ	Р	Н
Б	Чекаю з нетерпінням «дня школи», ситуацій спілкування з хлопцями та педагогами, коли можна активно вчитися, працювати в шкільних умовах	З	Ч	НЧ	Р	Н
В	Вважаю, що лекції з педагогіки містять вельми простий матеріал, їх можна і не переписувати, на семінарах намагаюся не виступати	З	Ч	НЧ	Р	Н
Г	Зупиняюся і читаю матеріал, представлений в шкільному методичному куточку, тільки тоді, коли отримую завдання від викладача, особливого інтересу матеріал у мене не викликає	З	Ч	НЧ	Р	Н
Д	Купую по можливості книги і брошури про педагогічний досвід, з психології	З	Ч	НЧ	Р	Н
Е	Звертаю увагу на педагогічні ситуації, тільки	З	Ч	НЧ	Р	Н

	тоді, коли в них є цікаві конфлікти, інтригуючі факти					
Ж	Роблю виписки (по можливості і вирізки) з журналів і газет про роботу шкіл та вчителів, про проблеми сучасної молоді	3	Ч	НЧ	Р	Н
З	Читаю «Вчительську газету», інші педагогічні газети, журнали, книги; збираю власну бібліотечку з них	3	Ч	НЧ	Р	Н
И	Читаю тільки уривки (вибірково) зі статей про педагогічний досвід; на придбання педагогічної літератури час і кошти не витрачаю	3	Ч	НЧ	Р	Н
К	Спостерігаю за досвідом роботи умілих педагогів тільки в години, відведені на підпрактики	3	Ч	НЧ	Р	Н
Л	Охоче беру участь в аналізі ситуацій, що виникають у школі; намагаюся при цьому дещо записати	3	Ч	НЧ	Р	Н
М	Беру участь в організаційних бесідах з учителями тільки тоді, коли вимагає керівник підпрактики	3	Ч	НЧ	Р	Н
Н	Шукаю матеріал, що висвітлює інноваційні процеси в освітніх установах, у сферах інформаційних послуг	3	Ч	НЧ	Р	Н
О	Люблю працювати з педагогічною та психологічною літературою в читальному залі, в бібліотеці, вдома у вільний час, люблю вирішувати педагогічні завдання	3	Ч	НЧ	Р	Н
П	До семінарських і практичних занять роблю насамперед те, за що треба відзвітувати	3	Ч	НЧ	Р	Н
Р	Обкладинку педагогічного реферату намагаюся оформити красиво (принаймні акуратно), оскільки вважаю, що це свідчить	3	Ч	НЧ	Р	Н

	про мою старанність, моє обличчя					
С	Погоджуюся виступати на педагогічному гуртку, на конференції	3	Ч	НЧ	Р	Н
Т	Виявляю цікавість у роботі з класом моїх товаришів по групі, які погано вчаться	3	Ч	НЧ	Р	Н

Обробка та інтерпретація результатів

Відповідь «завжди» оцінюється балом 5, відповідь «часто» – балом 4, відповідь «не дуже часто» – балом 3, відповідь «рідко» – балом 2, відповідь «ніколи» – балом 1.

Ключ до визначення професійно-педагогічної мотивації (ППМ)

Б + З + О = професійна потреба

Д + Л + С = функціональний інтерес

А + Ж + Н = розвивається допитливість

Г + К + Р = показна зацікавленість

Е + М + Т = епізодичне цікавість

В + І + П = байдуже ставлення

Оцінка рівнів ППМ

11 і більше балів – високий рівень ППМ

10-6 балів – задовільний рівень ППМ

5 і менше балів – низький рівень ППМ

Додаток А.2**МЕТОДИКА «МОТИВАЦІЯ ДО УСПІХУ» (Т.ЕЛЕРС)**

Інструкція: Вам пропонується ряд тверджень. Якщо Ви згодні із твердженням, то поряд з його цифровим позначенням поставте знак «+», якщо незгодні – знак «-».

1. Якщо є вибір між двома варіантами, його краще зробити якомога швидше, ніж відкласти на деякий час.
2. Я легко дратуюсь, коли помічаю, що не можу на всі сто відсотків виконати завдання.
3. Якщо я щось роблю, це виглядає так, немов я все ставлю на карту.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, я частіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Якщо в мене два дні підряд немає справ, я втрачаю спокій.
6. В деякі дні мої успіхи нижче за середні.
7. До себе я більше строгий, ніж до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюсь від складного завдання, то потім суворо засуджую себе, тому що знаю, що в ньому я досяг би успіху.
10. У процесі роботи я маю потребу в невеликих паузах для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в навчанні не завжди однакові.
13. Мене найбільше приваблює інша діяльність, ніж та, якою я зайнятий
14. Догана стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діяльною людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. На моєму честолюбстві легко зіграти.
18. Зазвичай помітно, коли я працюю без натхнення.
19. Під час виконання роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був би зробити негайно.

21. Потрібно покладатися лише на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені належить виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менше честолюбний, ніж багато інших.
25. Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли мене приваблює робота, я роблю її краще й більш кваліфіковано, ніж інші.
27. Мене простіше й легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Якщо в мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше за інших.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся зробити це якнайкраще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледащим.
32. Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівництва.
34. Іноді не знаєш, яку роботу потрібно буде виконувати.
35. Коли щось не виходить, я терплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж робота інших.
38. Багато з того, за що я беруся, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положення.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доказу своєї правоти я можу піти на крайні міри.

Обробка результатів

По 1 балу ставиться за відповідь «так» за такими пунктами питальника:

2-5, 7-10, 14-17, 21, 22, 25-30, 32, 37, 41 та «ні» – за такими: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді по пп. 1, 11, 12, 19, 23, 33-35 и 40 не враховуються. Підраховується загальна сума балів.

Висновки: чим більше сума балів, тим більше в досліджуваного виражена мотивація на досягнення успіху.

Додаток А.3

ДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

(за методикою В.Бойка)

Інструкція. Вам надається можливість здійснити екскурс у багатообразність людських відносин. З цією метою Вам пропонується оцінити себе в дев'яти запропонованих нескладних ситуаціях взаємодії з іншими людьми. У ході відповіді важлива перша реакція. Пам'ятайте, що немає поганих чи гарних відповідей. Відповідати потрібно, довго не роздумуючи, не пропускаючи запитання. Нижче наводяться судження; скористуйтесь оцінками від 0 до 3 балів, щоб виразити, наскільки вірні вони стосовно особисто Вас:

- 0 балів – зовсім невірно,
- 1 – вірно в деякому ступені (несильно),
- 2 – вірно в значному ступені (значно),
- 3 – вірно у вищому ступені (дуже сильно).

1. Перевірте себе: наскільки Ви здатні приймати чи не приймати індивідуальності людей, які Вам зустрічаються (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Повільні люди зазвичай діють мені на нерви	
2	Мене дратують метушливі, непосидючі люди	
3	Гучні дитячі ігри переношу складно	
4	Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості зазвичай діють на мене негативно	
5	Досконала у всіх аспектах людина насторожила б мене	
	ВСЬОГО:	

2. Перевірте себе: чи немає у Вас тенденції оцінювати людей, виходячи із власного «Я» (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Мене зазвичай виводить із рівноваги некмітливий співрозмовник	

2	Мене дратують любителі поговорити	
3	Мені не хотілося б розмовляти з байдужим для мене супутником у потязі, літаку, якби він виявив ініціативу	
4	Мені не хотілося б розмовляти з випадковим супутником, який нижче за мене за рівнем знань і культури	
5	Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж у мене	
	ВСЬОГО:	

3. Перевірте себе: в якому ступені категоричні чи незмінні Ваші оцінки на адресу тих, хто Вас оточує (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Сучасна молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім виглядом (зачіска, косметика, одяг)	
2	Так звані «нові росіяни» зазвичай складають неприємне враження або безкультур'ям, або рвачеством	
3	Представники деяких національностей у моєму оточенні відверто несимпатичні мені	
4	Є тип чоловіків (жінок), який я не переносю	
5	Терпіти не можу ділових партнерів з низьким професійним рівнем	
	ВСЬОГО:	

4. Перевірте себе: в якому ступені Ви вмієте приховувати чи згладжувати неприємні враження під час зіткнення з некомунікабельними якостями людей (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Уважаю, що на грубість потрібно відповідати тим самим	
2	Мені складно приховати, якщо людина чимсь неприємна	
3	Мене дратують люди, які прагнуть у суперечці наполягати на своєму	
4	Мені неприємні самовпевнені люди	
5	Зазвичай мені складно утриматися від зауваження на адресу злої чи нервової людини, яка штовхається у транспорті	
	ВСЬОГО:	

5. Перевірте себе: чи є у Вас схильність перероблювати і перевиховувати партнера (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Я маю звичку повчати тих, хто мене оточує	
2	Невиховані люди обурюють мене	
3	Я часто ловлю себе на тому, що намагаюсь виховувати когось	
4	Я за звичкою постійно роблю комусь зауваження	
5	Я люблю командувати близькими	
	ВСЬОГО:	

6. Перевірте себе: у яком ступені Ви схильні підганяти партнерів під себе, робити їх зручними (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Мене дратують люди похилого віку, коли в годину пік опиняються у міському транспорті чи в крамницях	
2	Жити в номері готелю з чужою людиною для мене просто мука	
3	Коли партнер не погоджується в чомусь із моєю правильною позицією, то зазвичай це дратує мене	
4	Я виявляю нетерплячість, якщо мені заперечують	
5	Мене дратує, якщо партнер робить щось по-своєму, не так, як мені того хочеться	
	ВСЬОГО:	

7. Перевірте себе: чи властива Вам така тенденція поведінки (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Зазвичай я сподіваюся, що мої образники отримують по заслугі	
2	Мені часто докоряють у буркотливості	
3	Я довго пам'ятаю образи, які нанесли мені ті люди, яких я ціную і поважаю	
4	Не можна прощати співробітникам нетактовні жарти	
5	Якщо діловий партнер ненавмисно задіє моє самолюбство, то я на нього все одно ображуся	
	ВСЬОГО:	

8. Перевірте себе: у якому ступені Ви терплячі до дискомфортних станів людей, які Вас оточують (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Я осуджую людей, які плачуться у чужу жилетку	
2	Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які у зручному випадку розповідають про свої хвороби	
3	Я намагаюсь уникати розмови, коли хтось починає жалітися на своє сімейне життя	
4	Зазвичай я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів (подруг)	
5	Іноді мені подобається позлити когось із рідних чи близьких	
	ВСЬОГО:	

9. Перевірте себе: які Ваші адаптаційні здібності у взаємодії з людьми (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

		бали
1	Зазвичай мені важко поступатися партнерам	
2	Мені важко ладити з людьми, в яких поганий характер	
3	Зазвичай я важко пристосовуюся до нових партнерів по спільній роботі	
4	Я уникаю підтримувати стосунки з дещо дивними людьми	
5	Зазвичай я із принципу наполягаю на своєму, навіть, якщо розумію, що партнер правий	
	ВСЬОГО:	

Обробка й інтерпретація даних

Ви ознайомилися з деякими поведінськими ознаками, що свідчать про низький рівень загальної комунікативної толерантності. Підрахуйте суму балів, отриманих Вами за всіма ознаками, і зробіть висновок: чим більше балів, тим нижчий рівень комунікативної толерантності. Максимальне число балів, яке можна отримати – 135, свідчить про абсолютну нетерпимість до людей, що навряд чи можливе для нормальної особистості. Точно так само неможливо отримати нуль балів – свідчення терпимості до всіх типів партнерів у всіх ситуаціях.

Зверніть увагу на те, за якими із запропонованих вище поведінських ознак у Вас найбільші сумарні оцінки (тут можливий інтервал від 0 до 15

балів). Чим більше балів за конкретною ознакою, тим менше Ви терпимі до людей в цьому аспекті відносин з ними. Навпаки, чим менші Ваші оцінки за тією чи тією поведінською ознакою, тим вищий рівень загальної комунікативної толерантності за цим аспектом відносин з партнерами. Зрозуміло, що отримані дані дозволяють помітити лише основні тенденції, властиві Вашій взаємодії з партнерами.

Додаток А.4

КАРТКА САМООЦІНКИ СТУДЕНТІВ РІВНЯ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ ЩОДО КОНФЛІКТІВ

Інструкція. Просимо Вас оцінити свій рівень знань та вмінь щодо конфліктів. Відзначте рівень, який, на Вашу думку, найбільш точно відповідає Вам.

Прізвище, ім'я та по батькові студента _____

Показники	Високий рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
знання теорії і методики конфліктів			
володіння видами конфліктів			
усвідомлення цілей розв'язання конфліктів			
усвідомлення значущості до запобігання і розв'язання конфліктів для майбутньої професійної діяльності			
здатність самостійно вирішати конфлікт			
здатність здійснювати аналіз власної діяльності і діяльності учнів у конфліктній ситуації			
прагнення до запобігання конфліктних ситуацій			

Дякуємо Вам за допомогу в роботі!

Додаток А.5

**ПСИХОЛОГІЧНА ОЦІНКА ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ
ОСОБИСТОСТІ (Л.Уманський, А.Лутошкін, А.Чернишов, Н.Фетіскін)**

Інструкція. У формі таблиць подані найбільш значущі організаторські здібності особистості та їх складові. Користуючись трибальною системою, Вам необхідно здійснити оцінку кожної якості чи у формі самооцінки, чи у формі оцінки незалежного експерта. Бажано давати об'єктивні і щирі відповіді, не допускаючи прогалин. Значення чотирибальної оцінки:

- 3 – риса виявляється доволі часто;
- 2 – риса виявляється епізодично, у слабкій формі,
- 1 – якість повністю відсутня.

Бланк для відповідей

№	1. Психологічна вибірковість (здатність найбільш повно і глибоко відображати психологію інших людей)			
		3	2	1
1.	Здатність швидко побачити психологічні особливості і стани іншої людини			
2.	Здатність переживати те, що переживають, відчують інші люди (емоційна синхронність)			
3.	Здатність виділяти психологічні особливості людей за творами мистецтва і літератури (у кінофільмах, книгах, картинах)			
4.	Здатність давати влучні характеристики людям			
5.	Підвищений інтерес й увага до інших людей як до товаришів у спільній діяльності			
6.	Чи бачить важливі (суттєві) психологічні особливості інших людей			
7.	Схильність і здатність аналізувати поведінку і вчинки інших людей			
8.	Глибока віра в сили, можливості і здібності колективу			
9.	Чи здатний уявно поставити себе у психологічну ситуацію іншої людини			

	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
2. Практично-психологічний розум (розум «практика-психолога», володіння практичною психологією)				
1.	Здатність розподіляти обов'язки, доручення під час колективної діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей людей			
2.	Здатність швидко орієнтуватися у взаємовідносинах з людьми			
3.	Здатність ураховувати психологічні стани людей у конкретних життєвих ситуаціях			
4.	Здатність зацікавити людей справою, знайти моральні і матеріальні стимули зацікавленості			
5.	Урахування взаємостосунків, особистих симпатій і антипатій людей під час групування їх для виконання спільного завдання			
6.	Здатність навчатися організаторських знань, навичок та вмінь: а) швидко б) міцно			
7.	Здатність швидко і легко засвоювати досвід кращих організаторів (ровесників чи старших) і навчатись організаторській діяльності			
8.	Здатність уявно «прикидувати», «зважувати», знаходити відповідність між завданнями практики, що виникають, і кількістю можливих виконавців			
9.	Тенденції ставити на перше місце в розв'язанні практичних завдань наявність людських можливостей (а не матеріальних та інших)			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
3. Психологічний такт				

(здатність знаходити міру підходу до людей під час встановлення взаємовідносин і взаємодії з ними)			
1.	Здатність стримувати себе у взаємовідносинах з людьми у стані збудження, бурхливої радості, гніву		
2.	Здатність знаходити правильний тон, якщо збуджений стан виник у іншої людини		
3.	Уміння знаходити спільну мову з різними людьми в різних обставинах (відсутність «мовленнєвого шаблону»)		
4.	Здатність знаходити індивідуальний підхід до людей залежно від їхніх індивідуально-психологічних особливостей		
5.	Здатність знаходити індивідуальний підхід до людей залежно від часових станів		
6.	Здатність знаходити індивідуальний підхід до людей залежно від обставин, що впливають на взаємовідносини людей один з одним		
7.	Готовність прийти на допомогу іншим, чутливість, уважність, співчуття відносно інших людей		
8.	Природність у спілкуванні з людьми, здатність завжди залишатися самим собою		
9.	Виражене почуття справедливості в підходах до інших людей		
	Загальний бал (Σ)		
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)		
4. Соціальна впливовість (здатність «заражати» і «заряджати» енергією інших людей, здатність впливати на них)			
1.	Здатністю мовою впливати на інших, спонукати їх до дії		
2.	Здатність до вольового впливу на інших		
3.	Здатність «заражати» і «заряджати» інших своєю енергією		
4.	Здатність «заражати» інших своїм ставленням до людей, подій		
5.	Здатність впливати на інших переконливістю доводів		
6.	Здатність «заражати» і «заряджати» інших своїми		

	емоціями, почуттями			
7.	Здатність впливати на інших особистісною діяльністю (діями, включенням у роботу)			
8.	Здатність створювати у групі впевненість в успіх справи			
9.	Здатність правильно вибирати момент вирішального впливу			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
5. Вимогливість до інших людей (слід відзначити, що ця якість не завжди в рівній мірі поєднується з вимогливістю до себе)				
1.	Здатність швидко приймати рішення щодо постановки вимог			
2.	Постійність у постановці вимог			
3.	Самостійність у вимогах			
4.	Гнучкість у вимогах			
5.	Наполегливість у вимогах			
6.	Здатність виражати вимоги в різній формі (від наказу до жарту)			
7.	Здатність знаходити найкращу форму вимоги залежно від індивідуальних особливостей людини			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
6. Критичність (здатність аналізувати відхилення від прийнятих організатором норм у діяльності і поведінці інших людей. Ця якість не завжди поєднується із самокритичністю)				
1.	Здатність побачити і виділити в людей суттєві, але малопомітні для інших позитивні чи негативні боки			
2.	Самостійність в оцінках недоліків і позитивних особливостей			
3.	Здатність легко аналізувати недоліки і позитивні особливості			
4.	Прямота і сміливість, критичність без прискіпування			
5.	Логічність й аргументованість критичних зауважень			

6.	Глибина і суттєвість критичних зауважень			
7.	Постійність критичності			
8.	Доброзичливість критичності			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (М); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
7. Схильність до організаторської діяльності (на відміну від прагнення командувати, стояти над іншими, бути головним)				
1.	Потреба в організаторській діяльності			
2.	Самостійність в оцінці недоліків і позитивних особливостей			
3.	Здатність легко аналізувати недоліки і позитивні особливості			
4.	Сміливість і готовність приймати на себе роль організатора і відповідальності за інших			
5.	Невтомність в організаторській роботі			
6.	Відчуття задоволення (позитивне самопочуття) у процесі організаторської роботи			
7.	Легкість і свобода у виконанні організаторської діяльності (почувається в організаторській діяльності як риба у воді)			
8.	Занижений настрій у разі відсутності організаторської діяльності			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (М); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
8. Індивідуальні відмінності в організаторських здібностях особистості				
1.	Виявляє організаторські здібності в багатьох видах діяльності			
2.	Виявляє організаторські здібності в якомусь одному порівняно вузькому виді діяльності (наприклад, не в художній самодіяльності, а лише в танцях)			
3.	Здатність добре організовувати і ровесників, і молодших			
4.	Здатний добре організовувати переважно ровесників			
5.	Здатний добре організовувати переважно молодших			
6.	Рівень вираження організаторських здібностей залежно від статі тих, кого організовує: а) однаково добре організовує і хлопчиків, і дівчат;			

	б) переважно хлопчиків; в) переважно дівчат			
7.	Рівень вираження організаторських здібностей залежно від того, чи керує він іншими організаторами чи безпосередньо виконавцями: а) однаково добре керує і організаторами, і виконавцями; б) організаторами краще, ніж виконавцями (ровесниками, одногрупниками тощо); в) Виконавцями краще, ніж іншими організаторами			
8.	Провідні, переважні форми впливу на тих, кого організовує (якщо різні форми сполучаються, то характеризуйте кожну): а) словесно-логічна форма впливу (схильний впливати логікою доводів); б) практично-активна форма впливу (схильний впливати показом, дією); в) емоційна форма впливу *»заражає» інших своїми почуттями, емоціями)			
9.	Виявляє себе в організаторській діяльності: А) наполегливо, енергійно, активно; б) схильний організовувати інших поривами; в) в організаторській діяльності швидкий, уміє переключатися; г) організаторську діяльність не знижують, не затримують сильні життєві впливи, різке осудження, невдачі; д) в організаторській діяльності виявляє себе як чутливий, але ломкий пристрій			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (М); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			

Обробка й інтерпретація даних

За кожною досліджуваною якістю визначається загальний (Σ) і усереднений показник (М) у балах. На підставі цих даних необхідно зробити узагальнення або у формі таблиці, або «особистісного профілю».

Матриця для заповнення результатів подана в таблиці.

Профіль особистісних якостей, що складають структуру організаторських здібностей

№	Якості організаторських здібностей	Ступінь прояву якостей (у балах)		
		3	2	1
1.	Психологічна вибірковість			
2.	Практично-психологічний розум			
3.	Психологічний такт			
4.	Соціальна впливовість			
5.	Вимогливість до інших людей			
6.	Критичність			
7.	Схильність до організаторської діяльності			
8.	Індивідуальні відмінності в організаторських здібностях особистості			

Про ступінь вираження тієї чи тієї якості можна судити за змістовою характеристикою наведеної вище п'ятибальної системи.

Психологічну характеристику організаторських здібностей необхідно дати на підставі узагальнення даних таблиці (психологічної вибірковості, практично-психологічного розуму тощо).

Узагальнення завершується вказівкою на найбільш значущі для цієї особистості індивідуальні відмінності в організаторських здібностях, а також тенденцій їх розвитку.

На підставі зазначеного вище матеріалу робиться загальний короткий висновок про особистість, що вивчається, з точки зору її організаторських можливостей: не здатний до самостійної організаторської діяльності, виявляє слабкі чи середні організаторські здібності, виявляє гарні здібності, дуже здібний організатор.

Додаток А.6

ТЕСТОВА КАРТА КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Щоб оцінити стиль спілкування людини з аудиторією, рекомендуємо заповнити тестову карту комунікативної діяльності, розроблену на основі анкети О.О.Леонтьєва. Для цього необхідно виступити експертами чотирьом – п'яти особам, які мають досвід спілкування з аудиторією. Кожен експерт працює незалежно, після чого визначається усереднена оцінка. Оцінка проводиться за пропонованою шкалою, а під час обговорення спробувати обґрунтувати, які дії лектора викликали ті чи інші оцінки.

1.	Доброзичливість	7 6 5 4 3 2 1	Недоброзичливість
2.	Зацікавленість	7 6 5 4 3 2 1	Байдужість
3.	Підтримка ініціативи	7 6 5 4 3 2 1	Придушення ініціативи
4.	Відкритість (вільне вираження почуттів, відсутність “маски”)	7 6 5 4 3 2 1	Закритість (прагнення триматися соціальної ролі, боягузтво своїх недоліків, тривога за престиж)
5.	Активність (весь час у спілкуванні, тримає людей “в тонусі”)	7 6 5 4 3 2 1	Пасивність (не керує процесом спілкування, пускає його на самотік)
6.	Гнучкість (легко ловить та вирішує проблеми, що виникають, конфлікти)	7 6 5 4 3 2 1	Жорсткість (не помічає змін у настрої аудиторії)
7.	Диференційованість (індивідуальний підхід у спілкуванні)	7 6 5 4 3 2 1	Відсутність диференційованості у спілкуванні (немає індивідуального підходу)

Якщо усереднена оцінка експертів коливається в межах від **45-49** балів,

то комунікативна діяльність дуже напружена і близька до моделі активної взаємодії. Оратор досяг вершин своєї майстерності, вільно володіє аудиторією. Як диригент, прекрасно розподіляє свою увагу, всі засоби спілкування органічно вплетені до взаємодії з тими, хто навчається. Непосвяченому може здатися, що зібралась компанія давно знайомих людей для обговорення останніх подій. Однак при цьому всі зайняті справою, а заняття досягають поставленої мети.

35-44 – висока оцінка. Дружня, розкута атмосфера панує в аудиторії. Всі учасники заняття зацікавлено спостерігають за ведучим або обговорюють поставлене запитання. Активно виражають думку, пропонуються варіанти вирішення проблеми. Стихійність відсутня. Ведучий коректно спрямовує хід бесіди, не забуваючи віддати належне гумору і кмітливості присутніх людей. Будь-яка вдала пропозиція миттєво підхоплюється і підтримується в міру похвалою. Заняття проходить продуктивно, при активній взаємодії сторін.

20-34 – характеризують ведучого, який у повній мірі задовільно оволодів методами спілкування. Його комунікативна діяльність доволі вільна за формою, він легко входить у контакт з аудиторією, але не всі знаходяться в полі його зору. В імprovізованих диспутах він спирається на найбільш активну частину присутніх, інші ж – виступають переважно в ролі спостерігачів. Заняття проходить жваво, але не завжди досягає поставленої мети. Зміст заняття може мимоволі приноситься в жертву формі спілкування. Тут можливі прояви елементів моделей диференційованої уваги і негнучкого реагування.

11-19 – низька оцінка комунікативної діяльності людини в аудиторії. Має місце однобічна спрямованість впливу. Невидимі перешкоди спілкування заважають живим контактам сторін. Аудиторія пасивна, ініціатива придушується домінуючим положенням ведучого. Його стиль уподібнюється авторитарній або неконтактній моделі спілкування.

При дуже низьких оцінках **7-10** балів будь-яка взаємодія з аудиторією відсутня. Спілкування розвивається за моделлю дикторського або

гіпореклексивного стилю. Воно безлике, за психологічним змістом анонімне і практично нічим не відрізняється від масової публічної лекції або віщання по радіо. Всі функції обмежуються лише інформаційною стороною.

Додаток А.7**ТЕСТ ОПИСУ ПОВЕДІНКИ К.ТОМАСА**

Респонденту пропонується вибрати з кожної пари ті судження, що є найбільш типовими для характеристики його поведінки.

Питальник

1.

А. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

Б. Чим обговорювати те, у чому ми розходимося, я намагаюся звернути увагу на те, із чим ми обидва не згодні.

2.

А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

Б. Я намагаюся владнати справу, з огляду на інтереси іншого і мої.

3.

А. Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

Б. Я намагаюся заспокоїти іншого і зберегти наші відносини.

4.

А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

Б. Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів іншої людини.

5.

А. Ладнаючи спірну ситуацію, я весь час намагаюсь знайти підтримку в іншого.

Б. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути напруженості.

6.

А. Я намагаюся уникнути виникнення неприємностей для себе.

Б. Я намагаюся домогтися свого.

7.

А. Я намагаюся відкласти розв'язання спірного питання з тим, щоб згодом

вирішити його остаточно.

Б. Я вважаю за можливе поступитися, щоб домогтися іншого.

8.

А. Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

Б. Я насамперед намагаюся ясно визначити те, у чому полягають усі порушені інтереси і питання.

9.

А. Вважаю, що не завжди варто хвилюватися через розбіжності, які виникають.

Б. Я докладаю зусилля, щоб домогтися свого.

10.

А. Я твердо прагну досягти свого.

Б. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11.

А. Насамперед я намагаюся ясно визначити те, у чому полягають усі порушені інтереси і питання.

Б. Я намагаюся заспокоїти іншого і передусім зберегти наші відносини.

12.

А. Часто я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.

Б. Я надаю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також йде мені назустріч.

13.

А. Я запропоновую середню позицію

Б. Я наполягаю, щоб було зроблено по-моєму.

14.

А. Я повідомляю іншому свою точку зору і запитую про його погляди.

Б. Я намагаюся показати іншому логіку і перевагу моїх поглядів.

15.

А. Я намагаюся заспокоїти іншого і, передусім, зберегти наші відносини.

Б. Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруженості.

16.

А. Я намагаюся не зачіпити почуттів іншого.

Б. Я намагаюся переконати іншого в перевазі моєї позиції.

17.

А. Зазвичай я наполегливо намагаюся домогтися свого.

Б. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути зайвої інформації.

18.

А. Якщо це зробить іншого учасника щасливим, я надам йому можливість наполягти на своєму.

Б. Я надаю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також йде мені назустріч.

19.

А. Насамперед я намагаюся ясно визначити те, у чому полягають усі порушені інтереси і спірні питання.

Б. Я намагаюся відкласти розв'язання спірного питання з тим, щоб згодом вирішити його остаточно.

20.

А. Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.

Б. Я прагну до кращого поєднання вигод і втрат для всіх.

21.

А. Під час переговорів, я намагаюся бути уважним до побажань іншого.

Б. Я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.

22.

А. Я намагаюся знайти позицію, що знаходиться посередині між моєю позицією і точкою зору іншої людини.

Б. Я відстоюю свої бажання.

23.

А. Я стурбований тим, щоб задовольнити бажання іншого.

Б. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

24.

А. Якщо позиція іншої людини здається їй дуже важливою, я намагаюся йти назустріч її побажанням.

Б. Я намагаюся переконати іншого дійти компромісу.

25.

А. Я намагаюся довести іншому логіку і перевагу моїх поглядів.

Б. Під час переговорів, я намагаюся бути уважним до побажань іншого.

26.

А. Я запропоновую середню позицію

Б. Я майже завжди стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

27.

А. Я уникаю позиції, що може викликати суперечки.

Б. Якщо це зробить іншу людину щасливою, я надам їй можливість наполягти на своєму.

28.

А. Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

Б. Ладнаючи ситуацію, я намагаюся знайти підтримку в іншого.

29.

А. Я запропоновую середню позицію

Б. Вважаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, які виникають.

30.

А. Я намагаюся не зачіпати почуттів іншого.

Б. Я завжди займаю таку позицію у спірному питанні, щоб ми з іншою зацікавленою людиною могли досягти успіху.

Ключ

№	Суперниц- тво	Співробітниц тво	Компроміс	Уникання	Пристосу- вання
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5					
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11	А				Б
12				Б	А
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б			А
22	В		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б

28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А

Кількість балів, набраних індивідом за кожною шкалою, дає уявлення про виразність у нього тенденції до прояву відповідних форм поведінки в конфліктних ситуаціях.

Додаток А.8**САМООЦІНКА РІВНЯ ОНТОГЕНЕТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ**

Інструкція. Нижче наведені запитання, на які потрібно відповісти у формі «так» (+) в разі ствердної відповіді чи «ні» (-) в разі негативної відповіді і «не знаю» (0), якщо Ви сумніваєтесь у відповіді.

Питальник

1. Чи доводилося Вам колись допустити життєву помилку, результати якої Ви відчували впродовж декількох місяців або років?
2. Чи можна було уникнути цієї помилки?
3. Чи доводиться Вам наполягати на власній думці, навіть якщо Ви не впевнені на 100 % в її правильності?
4. Розповідали Ви комусь із рідних Вам людей про свою найбільшу життєву помилку?
5. Чи вважаєте Ви, що в певному віці характер людини вже не може змінитися?
6. Якщо хтось Вас засмутив, чи можете Ви швидко про це забути і перейти до звичайного розпорядку?
7. Чи вважаєте Ви себе невдахою?
8. Чи вважаєте Ви себе людиною з великим почуттям гумору?
9. Якщо б Ви могли змінити найважливіші події, що мали місце в минулому, чи побудували б Ви своє життя інакше?
10. Що більше керуєтеся Ви в ході прийняття щоденних власних рішень – здоровий глузд чи емоції?
11. Чи складно Вам прийняти дрібні рішення з питань, які кожного дня ставить життя?
12. Чи користувалися Ви під час прийняття життєво важливих рішень порадою або допомогою людей, які не входять до числа Ваших близьких?
13. Чи часто повертаєтеся Ви у спогадах до хвилин, що були неприємні для Вас?

14. Чи подобається Вам Ваша особистість?

15. Чи доводилося Вас просити в когось пробачення, хоча Ви і не вважали себе винним?

Обробка й інтерпретація результатів

За кожну відповідь «так» на запитання 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 і «ні» на запитання 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15 Ви отримуєте по 10 балів. За кожну відповідь «не знаю» Ви отримуєте по 5 балів. Підрахуйте загальну кількість балів.

150-113 балів – високий рівень рефлексії. Студенти вміють аналізувати минулий досвід і робити певні висновки, що не дозволить в майбутньому припускатися аналогічних їм. В найближчий час їм не загрожує безпека допустити життєво важливої помилки. У цих студентів наявні риси, якими володіють люди з великими здібностями до гарного планування і передбачення власного майбутнього, вони є творцями власного життя.

112-75 балів – достатній рівень рефлексії, притаманний студентам, які вміють аналізувати припущені помилки у минулій життєдіяльності, проте не роблять відповідних висновків, що може допомогти їм у тому, щоб не припускатися аналогічних помилок в подальшій діяльності. Тобто такі студенти достатньо володіють вмінням планувати свою діяльність, проте ускладнюються із внесенням відповідних коректив.

74-37 балів – задовільний рівень рефлексії. У таких студентів, унаслідок припущених в минулому помилок, виникає страх перед здійсненням нових. Вони дуже обережні, що не завжди є гарантією повного життєвого успіху. Їхній критичний розум інколи заважає виконанню їхніх бажань.

36-0 балів – низький рівень рефлексії. Повна відсутність рефлексії минулого досвіду. Такі студенти відрізняються здатністю ускладнювати собі життя. Рішення, які вони приймають, не задовольняють ні їх самих, ні тих людей, які перебувають в їхньому оточенні. Потребують порад і допомоги більш досвідчених людей.

Додаток А.9**КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ
КОНФЛІКТІВ ТА ПРИЧИН ЇХ ВИНИКНЕННЯ**

1. Інцидент – це _____
2. Яке сполучення поведінських характеристик притаманне конфліктній особистості «безконфліктного типу»: _____
3. Яке сполучення поведінських характеристик притаманне конфліктній особистості «некерованого типу»: _____
4. Яке сполучення поведінських характеристик притаманне конфліктній особистості «понадточного типу»: _____
5. Конфлікт – це _____
6. Конфліктна ситуація – це: _____
7. Конфліктогени – це: _____
8. Легітимізація конфлікту – це _____
9. Наївні запитання, посилення на інших при отриманні справедливого зауваження, прирікання – це форми прояву конфліктогенів, що характеризуються як: _____
10. Необхідними і достатніми умовами виникнення конфлікту між суб'єктами соціальної взаємодії є: _____
11. Образ конфліктної ситуації – це: _____
12. Причина конфлікту – це: _____
13. Сторони конфлікту – це: _____
14. Те, через що виникає конфлікт, – це: _____
15. Технології ефективного спілкування в конфлікті зводяться до таких способів, прийомів і засобів спілкування, що дозволяють досягти таких цілей: _____
16. Визначте тип конфліктної особистості за такими поведінськими характеристиками: _____
17. До якого типу конфліктогенів належать такі дії: наказ, загроза, зауваження, критика, звинувачення, насмішка? _____

18. Внутрішньоособистісний конфлікт – це: _____
19. Психологічні сигнали конфлікту: _____
20. Виділяють чинники виникнення конфліктів: _____

Відповіді на запитання:

1. Збіг обставин, що є приводом для конфлікту.
2. Нестійка в оцінках і думках, внутрішньо суперечлива, залежить від думки довколишніх, легко піддається впливу.
3. Імпульсивна, непередбачувана, агресивна, несамокритична.
4. Скрупульозно ставиться до роботи, висуває підвищенні вимоги до себе і довколишніх, має підвищену тривожність.
5. Протиборство на підставі зіткнення протилежно спрямованих мотивів чи суджень.
6. Накопичені суперечності, пов'язані з діяльністю суб'єктів соціальної взаємодії, що створюють підґрунтя для протиборства між ними.
7. Слова, дії, що можуть призвести до конфлікту.
8. Досягнення згоди між сторонами, що конфліктують, щодо визнання і дотримання встановлених норм і правил поведінки в конфлікті.
9. Регресивна поведінка.
10. Наявність у них протилежно спрямованих мотивів чи суджень, а також стан протиборства між ними.
11. Суб'єктивне відображення у свідомості суб'єктів конфліктної взаємодії предмета конфлікту.
12. Явища, події, факти, ситуації, що передують конфлікту і за певних умов діяльності суб'єктів соціальної взаємодії викликають його.
13. Суб'єкти соціальної взаємодії, що перебувають у стані конфлікту чи підтримують тих, хто конфліктує.
14. Предмет конфлікту.
15. Досягти взаєморозуміння і взаємної емпатії із суперником.
16. Демонстративний тип.

17. Негативне ставлення.
18. Зіткнення протилежно спрямованих мотивів особистості.
19. Дискомфорт, непорозуміння, напруга, криза.
20. Організаційно-управлінські, соціально-психологічні, особистісні.

Додаток Б.

СТРУКТУРА СПЕЦКУРСУ

**«ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ЗАПОБІГАННЯ І РОЗВ’ЯЗАННЯ
КОНФЛІКТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З УЧНЯМИ»**

Стаття І. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 1	Галузь знань 0203 «Гуманітарні науки»	Нормативна	
Модулів – 1	Напрямок підготовки 6.020303 Філологія*	Рік підготовки:	
Змістових модулів – 1		3 -й	
Індивідуальне науково-дослідне завдання: реферат		Семестр	
Загальна кількість годин – 30		5 -й	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 самостійної роботи студента –	Освітньо-кваліфікаційний рівень: «бакалавр»	Лекції	
		8 год.	
		Практичні, семінарські	
		10 год.	
		Лабораторні	
		0 год.	
		Самостійна робота	
		6 год.	
		Індивідуальні завдання:	
		6 год.	
		Вид контролю: залік	

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить: для денної форми навчання – 60% / 40%.

1. Мета та завдання спецкурсу

Мета курсу: Метою спецкурсу є підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у загальноосвітньому навчальному закладі як у ході педагогічної практики, так і в подальшій професійній діяльності.

Завдання курсу: Завдання спецкурсу полягає в ознайомленні студентів щодо видів конфліктів та причин їх виникнення, формуванні організаційних та комунікативних умінь, а також умінь контролювати свої емоції та толерантному ставленню до учнів та колег, умінь аналізувати свою діяльність та діяльність учнів, вирішувати різноманітні педагогічні та конфліктні ситуації та конфлікти, швидко і правильно приймати відповідні рішення в ситуаціях, що виникають і т. ін.

У результаті вивчення зазначеного курсу студент повинен **оволодіти:**

- вміннями і навичками запобігання і розв'язання конфліктів,
- навчитися контролювати свої емоції,
- толерантно ставитися до учнів та колег,
- знаходити індивідуальний підхід до кожного з учнів,
- уміти запобігати конфліктним ситуаціям,
- уміти спілкуватися і співпрацювати з педагогічним колективом, адміністрацією навчального закладу, дітьми та їхніми батьками тощо.

2. Програма спецкурсу

Змістовий модуль 1. Зміст і структура спецкурсу.

Тема 1. Сутність та види конфліктів. Розуміння сутності конфлікту; які бувають конфлікти; між ким можуть виникати конфліктні ситуації.

Тема 2. Причини виникнення конфліктів. Розуміння причини, що може вплинути на виникнення конфліктної ситуації; чому виникає конфлікти; вміння запобігти конфліктним ситуаціям; у чому полягає відмінність між

конфліктами та конфліктними ситуаціями.

Тема 3. Роль моральних, емоційних та вольових якостей вчителя у розв’язанні конфліктів. Визначення моральних якостей учителів; вміння володіти собою; вміння контролювати поведінку у конфліктах та конфліктних ситуаціях.

Тема 4. Толерантне середовище, як передумова запобігання конфліктів. Розуміння важливості обізнаності з культурами і традиціями інших країн; поважати думки інших.

3. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин					
	денна форма					
	усього	у тому числі				
л		п	лаб	інд	с.р.	
Змістовий модуль 1. Зміст і структура виховної роботи спецкурсу						
Тема 1. Сутність та види конфліктів		2	10		6	2
Тема 2. Причини виникнення конфліктів		2				
Тема 3. Роль моральних, емоційних та вольових якостей вчителя у розв’язанні конфліктів		2				2
Тема 4. Толерантне середовище, як передумова запобігання конфліктів		2				2
Разом за змістовим модулем	30	8	10		6	6

5. Теми практичних і семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Ділова гра «Види конфліктів у сучасній школі»	2
2	Дискусія «Чи повинен вчитель вмішуватися у конфлікти учнів?»	2
4	Дискусія «Чи повинен бути вчитель толерантним?»	2
	РАЗОМ:	6

6. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Проаналізувати психолого-педагогічну та методичну літературу з видів конфлікту та причин їх виникнення	1
2	Підготовка до захисту педагогічних плакатів	2
3	Розробка ситуацій, спрямованих на формування професійних та особистісних якостей необхідних для запобігання конфліктних ситуацій та конфліктів	2
4	Підготовка до міні лекцій (написання рефератів)	1
	РАЗОМ:	6

7. Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ)

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Підготувати педагогічний плакат з конфліктними ситуаціями	2
2	Скласти тлумачний словник педагогічних термінів з конфліктології	1

3	Використовуючи свій шкільний досвід, придумати конфліктні ситуації й обґрунтувати їх розв'язання	1
4	Використовуючи фольклор, ігри та забави розробити сценарій проведення позакласного заходу, спрямованого на формування в учнів толерантності, вмінь запобігання виникненню конфліктних ситуацій тощо	2
	Всього	6

Порядок подання та захисту ІНДЗ. ІНДЗ подається у вигляді реферату роботи з титульною сторінкою із зазначенням кафедри, теми, групи, прізвища та імені студента, року виконання.

8. Методи навчання

Лекції, лекції-діалоги, лекції-диспути, семінари, рольові ігри, робота з педагогічними плакатами тощо.

9. Методи контролю

залік.

10. Розподіл балів, які отримують студенти

Залік

Поточне тестування та самостійна робота				Сума
Змістово-операціональний модуль №1				
T1	T2	T3	T4	100
20	20	30	30	

T1, T2 ... T6 – теми змістових модулів.

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
82-89	B	добре	
74-81	C		
64-73	D	задовільно	
60-63	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Список рекомендованої літератури:

276. Дробницький О. Г. Понятие морали: Историко-критический очерк / О. Г. Дробницький. – М.: Наука, 1974. – 388 с.
277. Етика: [навч. посібник для вузів] / Т. Г. Аболіна, В. В. Ефименко, О. М. Лінчук. – К.: Либідь, 1992. – 328 с.
278. Жаворонкова Г. В. Управління конфліктами: [навчальний посібник] / Г. В. Жаворонкова, О. М. Скібіцький, Т. В. Сівашенко, О. І. Туз. – К.: «Кондор», 2010. – 172 с.
279. Занюк С. С. Психологія мотивації: [навч посібник] / С. С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
280. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, С. М. Сагач. – К.: 1997. – 302 с.

281. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і згода: Основи когнітивної теорії конфліктів / А. Т. Ішмуратов. – М.: Наук. думка, 1996. – 190 с.
282. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
283. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кічук. – К.: Либідь, 1991. – 96 с.
284. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: [учебное пособие] / Л. В. Кондрашова. – М.: Изд-во «Прометей», МГПИ им В.И.Ленина, 1990. – 160 с.
285. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К.: Вища школа, 1987. – 56 с.
286. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: [монографія] / А. Ф. Ліненко. – Одеса: ОКФА, 1995. – 80 с.
287. Ложкін Г. В. Практическая психология конфликта: [учебное пособие] / Л. Г. Ложкін, Н. І. Пов'якель. – [2 вид.]. – К.: МАУП, 2000. – 255 с.
288. Лукашенко О.Н. Конфликтологический этюд для учителя / О. Н. Лукашенко, Н. Е. Щуркова. – М.: Рос.пед.агентство, 1998. – 79 с.
289. Мириманова М. С. Конфликтология: [учебник] / М. С. Мириманова. – [2-е изд, испр.]. – М.: Издательский центр «Академія», 2004. – 320 с.
290. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: [навчальний посібник] / Н. Є. Мойсеюк. – [3-є видання, доповнене]. – К., 2001. – 608 с.
291. Паттерсон К. Управление конфликтом: Что делать, если вы столкнулись с невыполненными обещаниями, обманутыми ожиданиями и агрессивным поведением; пер. с англ. / К. Паттерсон [и др.]. – М.: Вильямс, 2007. – 320 с.
292. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За заг. ред. З. Н. Курлянд. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2005. – 399 с.

293. Прибутко П. С. Конфліктологія: [навч. посіб.] / П. С. Прибутко, Р. В. Михайленко, Л. М. Дубчак, М. М. Роговенко. – К., 2010. – 134 с.
294. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: [книга для учителей] / М. М. Рыбакова. – М.: Московский пед. университет, 1991. – 221 с.
295. Скотт Д. Г. Конфликты, пути их преодоления / Д. Г. Скотт. – К.: Внешторгиздат, 1991. – 191 с.
296. Скотт Д. Г. Способы разрешения конфликтов / Д. Г. Скотт. – К., 1991. – 207 с.
297. Уткин Э. А. Конфликтология. Теория и практика / Э. А. Уткин. – М., 1998. – 264 с.
298. Учитель! Владей собой! Формирование психологической устойчивости профессиональной деятельности учителя как одной из характеристик человеческого фактора: [методические рекомендации] / Р. И. Хмелюк, А. А. Востриков, Г. А. Нагорная, З. Н. Курлянд. – Одесса: Одесский гос. пед. ин-т им. К.Д.Ушинского, 1986. – 74 с.
299. Філоненко М. М. Психологія спілкування: [підручник] / М. М. Філоненко. – К.: Центр навчальної літератури, 2008. – 224 с.
300. Хлебнікова Т. М. Ділова гра як метод активного навчання педагога: [навчально-методичний посібник для викладачів, слухачів ІПО, директорів шкіл, керівників РУО] / Т.М.Хлебнікова. – Х.: Вид- група «основа», 2003. – 80 с. (Серія «Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 7).
301. Чернышев А. С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А. С. Чернышов. – М., 1998. – 188 с.

Додаток В**ТЕСТОВА МЕТОДИКА «КОНФЛІКТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
УЧИТЕЛЯ».**

Виберіть десять тверджень, які, на Ваш погляд, безперечні.

1. Я оберігаю дітей від стресів.
2. Не боюся на уроці говорити школяреві найнеприємніші речі. Тільки так можна боротися з недоліками.
3. Якщо відчуваю відчуженість учня, намагаюся зрозуміти причину.
4. Справедливе покарання зміцнює дитячий характер.
5. У випадках розбіжностей зі школярами волю йти на компроміс.
6. Учитель, який поступається учням, втрачає педагогічний.
7. Коректність у взаєминах зі старшокласниками ніколи не шкодить.
8. Завжди пам'ятаю провини кожного школяра і вмію в потрібний момент нагадати про них. Це дозволяє уникнути нових помилок.
9. Якщо помиляюся, завжди вибачаюся в дітей.
10. Якщо потурати капризам дітей, вони «сідають на го-лову».
11. Радію, коли конфлікт розв'язується мирно, без нервів.
12. На учнівські провини потрібна така педагогічна реакція, яка їх припиняє.
13. Не ображаюся, якщо школярі зауважують мої помилки.
14. Коли учень порушує дисципліну, пояснюю необхідність покарання тим, що він заважає не мені, а класу.
15. Розв'язуючи конфлікт з учнем, завжди думаю, як впливаю на інших дітей.
16. Суворо караю школяра за свідомо скоєний поганий вчинок.
17. Якщо дитина порушила порядок, можу зробити вигляд, що нічого не помітив.
18. На важких підлітків краще діяти через колектив.
19. Коли виникає конфлікт, ніколи не розв'язую його через приниження гідності дитини.

20. Відчуваю задоволення, коли не я, а клас засуджує учня за лінощі і неробство.
21. Учитель завжди неправий, якщо дитина іде з уроку у сльозах.
22. Беззаперечне виконання педагогічних вимог — запорука успішності і дисципліни.

Підрахуйте суму отриманих балів: відповідь «так» на запитання із парним номером — 10, із непарним — 20. Ті, хто набрав 140 і більше балів, схильні до конструктивних рішень. Ті, хто набрав менше 140, — до проявів конфліктогенності.

II. Ви приходите на урок, але щось негаразд. Хлопці щільним колом оточили двох підлітків. Ті б'ються. Виберіть два із шести пропонованих варіантів педагогічних дій.

1. Голосно кажу: «Негайно припиніть це неподобство!».
2. Мовчки розводжу «бійців» і починаю перевіряти відсутніх.
3. Якщо бійка триває, посилаю за директором школи.
4. На мить зберігаю незворушність, а потім голосно плескаю в долоні і говорю: «Турнір завершено!».
5. З'ясовую, хто розпочав бійку.
6. Вимагаю негайно від обох залишити клас і не приходити без батьків.

Підіб'ємо підсумки: варіанти відповідей 1, 3, 5, 6 — 10 балів, 2 і 4 — 20 балів. Ті, хто набрав 30 і більше балів, схильні до нестандартних конструктивних дій; ті, хто набрав менше 30, — до використання традиційних репресивних заходів.

Додаток Д.

КОНФЛІКТНІ СИТУАЦІЇ

На уроці математики вчителька кілька разів робила зауваження учню, який нічого не робив. На зауваження учительки він не реагував, продовжуючи заважати іншим. Учителька припинила урок. Клас зашумів, а винуватець продовжував сидіти на своєму місці. Учителька сіла за стіл і стала писати в журналі. Учні займалися своїми справами. Так пройшло двадцять хвилин. Прозвенів дзвінок, учителька підвелась і сказала, що весь клас залишається після уроків. Усі зашуміли.

Вчителька початкової школи, учні якої перейшли до середньої ланки, продовжує спілкуватися з батьківським комітетом тепер уже п'ятого класу. Обговорюючи проблеми, часто висловлює критичні зауваження на адресу «предметників», що викладають у «її» класі, інколи критикує класного керівника. Але хтось із батьків повідомляє новому класному керівнику про ці розмови і та просить адміністрацію звільнити її з цієї посади...

Перевіряючи домашнє завдання, вчителька тричі викликає одного й того самого учня. Всі три рази хлопчик відповідав мовчанкою, хоча, зазвичай, з цього предмета добре встигав. Як наслідок, «двійка» в журналі. На наступному уроці опитування знову розпочалося з нього. І коли він знову не став відповідати, вчителька видалила його з уроку. Така сама історія повторилася на наступних двох заняттях, потім учень почав прогулювати уроки і його батьків викликали до школи. Натомість, батьки виразили вчительці недовіру за те, що вона не змогла знайти підхід до їхнього сина. А та, у свою чергу, висловила претензії їм – батькам, які, на її думку, не приділяли належної уваги синові і його шкільним справам. Розмова продовжилася в кабінеті директора...

Між двома Вашими вихованцями виник конфлікт, який негативно впливає на позитивний емоційний клімат у класі. Кожний із учнів звертається до Вас окремо за допомогою і підтримкою його в конфліктній ситуації...

Антон – самовпевнений старшокласник, який не має неабияких здібностей. Відносини з однокласниками прохолодні, шкільних друзів немає. Вдома хлопчик характеризує однокласників негативно, вказуючи на їхні недоліки, уявні або перебільшені, висловлює незадоволення вчителями, відзначає, що багато хто з педагогів занижують йому оцінки. Мама вірить синові, піддає йому, що ще більше псує відносини хлопця з однокласниками, викликає негатив до вчителів. Мама у гніві приходять до школи з претензіями до вчителів і адміністрації школи. Ніякі переконання і вмовляння не впливають на неї.

Урок йшов, як звичайно. Вчителька з креслення приступила до пояснення. Раптом вона почула позаду себе виразний скрип. По виразу обличчя вона відразу визначила, що це зробив Сашко, і, не замислюючись, строго сказала, щоб він припинив скрипіти, інакше його видалять з уроку. Вчителька продовжила своє пояснення, але скрип відновився. Тоді вчителька підійшла до Сашка, взяла з парти його щоденник і записала зауваження.

Оскільки зауваження було записано, Сашко став скрипіти ще голосніше, відверто знущаючись над учителем. Ледве стримуючи себе, вона стала кричати, що видалить його з уроку. Сашко не тільки не вийшов з класу, а ще більше продовжував сперечатися, тоді вчителька грюкнула журналом і сіла за стіл. Але це ніяк не подіяло ні на Сашка, ні на клас. Прозвенів дзвінок, і зі сльозами на очах вчителька увійшла до вчительської, де всі вчителі співчували їй, слухаючи її розповідь про зірваний урок.

Наступним в цьому класі був урок географії. Викладала цей предмет подруга молодшої вчительки, яка гостріше за інших пережила її розповідь. Будучи у напруженому стані, вона, забувши привітатися з дітьми, стала на

високих тонах робити зауваження Сашку про те, як треба стояти за партою. Сашко, як завжди, не зміг змовчати, за що вона почала його вичитувати і в кінцевому рахунку вигнала з класу. Сашко, нічого не зрозумівши, вийшов. Клас також нічого не зрозумів і солідаризувався з Сашком, зайнявши негативну позицію по відношенню до дій вчителя.

Наступний урок в цьому класі був урок іноземної мови. Викладала цей предмет класний керівник. Замість того, щоб вести урок, вона стала розбирати випадок на уроці креслення.

Сашко не був важким учнем, але в результаті конфлікту тільки з одним вчителем у нього були зіпсовані відносини з іншими педагогами. Після того, що сталося С. зненавидів вчительку креслення.

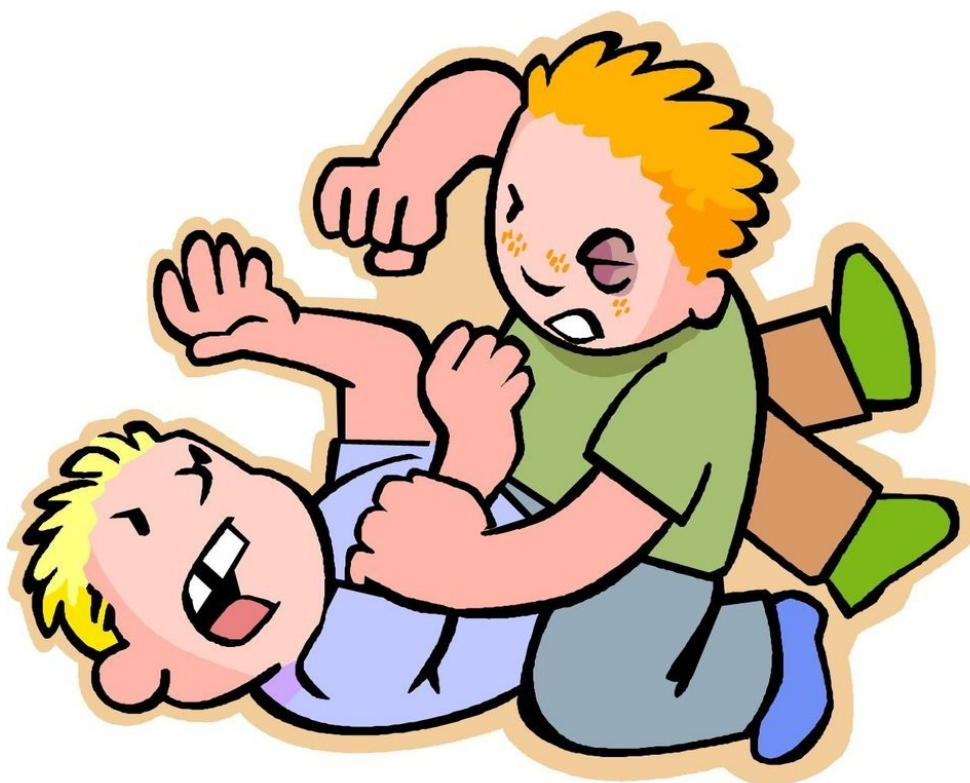
Додаток Ж.
СПОСОБИ РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ

1. Гумор, спокійне ставлення до чогось або до когось.
2. Визнання переваг.
3. Компроміс. Угода на основі взаємних поступок.
4. Третейський суд. Звернення за допомогою у розв'язанні конфлікту до незацікавлених осіб.
5. Аналіз ситуації. Обговорювати ситуацію необхідно на нейтральній території.
6. Конкуренція. Активне відстоювання своєї позиції, логічне аргументування.
7. Відсторонення від участі в конфлікті.
8. Пристосування. Виробити рішення, що задовольнило б усі сторони.
9. Співпраця. Спільний пошук шляхів виходу із проблеми, варіантів, які задовольнили б обидві сторони.
10. Ультиматум – висування рішучої вимоги погрозою застосування способів впливу у випадку відмови.
11. Знищення (моральне або фізичне).

Додаток 3
ПЕДАГОГІЧНІ ПЛАКАТИ
Плакат № 1



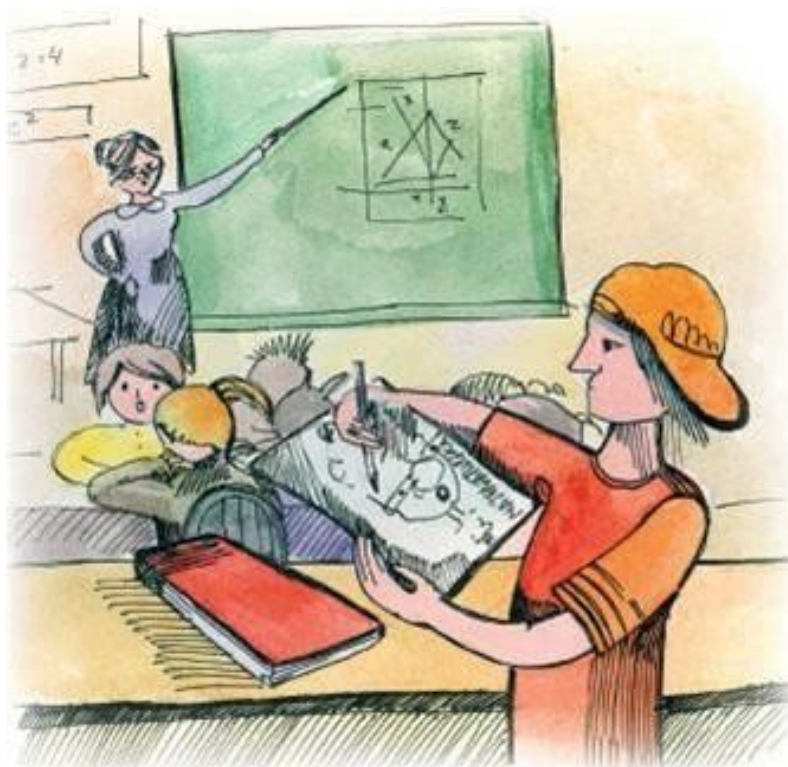
Плакат № 2



Плакаты № 3



Плакаты № 4



Плакаты № 5



Плакаты № 6



popsy