

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Підготовка майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у
зкладах загальної середньої освіти**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0119
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
Т. В. Ткачова

Керівник доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
доцент, к.пед.н. Козич І. В.

Рецензент доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
доцент, к.психол.н, Овсяннікова В. В.

Запоріжжя

2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВ’ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	10
1.1. Проблема готовності майбутніх учителів до професійної діяльності.....	10
1.2. Поняття та причини конфліктів у закладах загальної середньої освіти.....	22
1.3. Особливості підготовки майбутніх учителів до розв’язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти.....	37
1.4. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розв’язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти.....	49
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВ’ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	59
2.1. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів до розв’язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти.....	59
2.2. Стан сформованості готовності майбутніх учителів до розв’язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти.....	66
2.3. Методика підготовки майбутніх вчителів до розв’язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти.....	73
ВИСНОВКИ.....	87
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	90

ВСТУП

Кризові явища у суспільстві призводять до виникнення професійних і соціальних конфліктних ситуацій, обумовлюють прояв деструктивних форм поведінки і викривленого ціннісного ставлення до себе і до навколишнього світу. У зв'язку з цим проблема розв'язання конфліктів залишається в центрі уваги вчених.

Визнання конфлікту неминучим явищем повсякденного життя актуалізує проблему розвитку конкретних норм і правил поведінки у конфліктних ситуаціях, а також індивідуально-особистісних якостей, які сприяють конструктивному вирішенню проблем різного типу.

Здатність будувати конструктивні відносини з оточуючими і ефективно долати конфліктні ситуації є важливим показником розвитку людини. Характерні для кожної особистості способи поведінки в конфліктних ситуаціях виникають на всіх етапах її соціалізації, в процесі активного опанування нею соціо професійних відносин, її інтеграції у широку систему міжособистісних взаємин.

Сучасний етап розвитку педагогічної освіти в незалежній Україні потребує підвищення відповідальності закладів загальної середньої освіти за виховання та підготовку учнівської молоді до реалій життя, їх спроможність адаптуватися до постійних змін у суспільстві, які супроводжуються стресами і конфліктами, здатність вирішувати соціально-психологічні суперечності. Розв'язання цієї проблеми ставить якісно нові вимоги до міжособистісної взаємодії педагога з дітьми у навчально-виховному процесі та підготовки майбутніх учителів до конструктивної участі в ній. Це положення є базовим у Законі України «Про освіту», в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, у вітчизняних педагогічних концепціях демократизації та гуманізації освіти.

Різноманітність та складність форм міжособистісної взаємодії потребує

високого рівня готовності вчителя до взаємодії з учнями, особливо в ситуації конфлікту. Від конструктивного чи деструктивного характеру конфліктної взаємодії залежить адекватність процесу становлення особистості учня. Володіння студентами педагогічних закладів вищої освіти продуктивними способами розв'язання конфліктів виступає однією з найважливіших проблем у професійній підготовці майбутніх учителів.

Питанням загальної логіки вирішення конфліктів присвячено дослідження представників вітчизняної (А. Анцупов, В. Дружинін, Є. Клімов, Д. Конторов, М. Конторов, Н. Леонов, В. Шепель та ін.) і зарубіжної (Р. Кілмен, Р. Мей, Т. Парсонс, Дж. Скотт, К. Томас, Р. Фішер, Ш. Фейр та ін.) науки.

У розробку методологічних і загально-теоретичних аспектів вирішення педагогічних конфліктів значний внесок зробили С. Баникіна, О. Белкін, Е. Васильєв, М. Кашапов, В. Леонов, М. Рибакіна, Є. Степанов, С. Тьоміна, Б. Хасан, Д. Шапіро, В. Шепель, В. Якунін та інші.

Проте необхідно констатувати, що проблема конфліктів у педагогічній практиці досліджена недостатньо. Нагальна потреба у підвищенні ефективності підготовки майбутнього вчителя до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти, недостатня розробленість теоретичних і практичних аспектів цієї проблеми, а також об'єктивні потреби педагогів-практиків зумовили вибір теми нашого дослідження: «Підготовка майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти».

Мета дослідження – виокремити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти.

Завдання дослідження:

1. На підставі аналізу філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури визначити теоретичні засади підготовки майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти.

2. Виявити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої

освіти.

3. Визначити критерії, їх показники та схарактеризувати рівні готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти.

4. Розробити методикау підготовки майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти.

Гіпотеза дослідження: студенти – майбутні вчителі мають недостатній рівень готовності до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти, а саме: недостатню вмотивованість до розв'язання різноманітних професійних конфліктних ситуацій; несформованість конфліктологічних знань та умінь з розв'язання конфліктів; недостатній рівень сформованості професійних та особистісних якостей.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети й розв'язання завдань було використано комплекс взаємопов'язаних методів: теоретичних – вивчення й аналіз філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; емпіричних – спостереження, анкетування, тестування, бесіди, опитування для виявлення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: уточнено сутність поняття «готовність майбутніх вчителів до професійної діяльності»; теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти; визначено критерії, їх показники та схарактеризовано рівні готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти.

Теоретичною основою дослідження є наукові праці, присвячені: вивченню конфліктів (Р. Дарендорф, М. Пірен, З. Фройд, В. Шейнов,

М. Цюрупа та ін.); формуванню готовності до професійної діяльності (К. Дурай-Новакова, М. Д'яченко, Л. Кандибович, В. Сластьонін та ін.); теорії й практиці формування готовності до розв'язання конфліктів (Н. Волкова, Г. Вошколуп, А. Гірник, Т. Дзюба, Н. Самсонова, М. Трухан, В. Тюріна, Л. Цой та ін.).

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці методики підготовки майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти.

Матеріали роботи можуть бути використані для організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, які готують майбутніх фахівців педагогічної сфери.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Проблема готовності майбутніх учителів до професійної діяльності

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що поняття готовності є предметом психолого-педагогічних досліджень. Проблему готовності досліджували В. Бондар, А. Капська, О. Ярошенко та інші. Готовність до професійно-педагогічної діяльності вивчали О. Кучерявий, А. Линенко, С. Максименко, О. Пелех, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін. Шляхи, засоби, методи формування готовності до різних видів педагогічної діяльності виділяли у своїх працях Л. Арчажникова, Т. Садчикова, А. Немировська та ін. Учені розглядають готовність як установку (Д. Узнадзе), особливий психічний стан (Ухтомський, М. Левітов), наявність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), якість, властивість особистості (В. Бондар, К. Платонов), складне особистісне утворення (С. Васильєва, М. Дьяченко, Л. Кандилович, Л. Кондрашова, А. Линенко). При цьому єдиного підходу щодо визначення поняття готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності немає.

Явище готовності становить предмет вивчення як педагогів, так і психологів. Перші акцентують увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних та виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком готовності. Психологи орієнтуються на встановленні характеру зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності.

Проблемою готовності до різних видів діяльності науковці стали займатися відносно нещодавно (з кінця 50-х – початку 60-х років ХХ ст.), позначаючи термін «готовність» через «пильність», «мобілізацію»,

«налаштованість», «боєготовність». Різні тлумачення поняття «готовність» обумовлювалося як специфікою структури діяльності, яка вивчалася у конкретному випадку, так і розбіжністю теоретичних підходів психологів та педагогів до досліджуваної проблематики. Одні автори розглядали готовність до діяльності на особистісному рівні, як властивість особистості, інші – на функціональному. На різні підходи науковців при вивченні феномена готовності вказує О. Волошенко: «Психологи досліджують особливості і характер зв'язків між станом готовності та ефективністю діяльності, педагоги – умови, засоби і методи, які забезпечують становлення і професійний розвиток майбутнього вчителя» [15, 19].

Результати аналізу наукових праць з проблеми дослідження, дисертацій та монографій, присвячених формуванню готовності, свідчать про те, що до цього часу єдиного розуміння поняття «готовність» у науковій літературі не існує. Дослідники визначають готовність як установку (Д. Узнадзе), особливий особистісний стан (К. Платонов, В. Сластьонін), стан (В. Даль, В. Кремень, А. Ребер, В. Яременко, О. Сліпущко), сукупність психологічних характеристик (В. Лазарева) та ін. Як бачимо, поняття готовності неоднозначне й неоднорічне. У науковій літературі виокремлено два підходи до вивчення поняття «готовність до діяльності»: функціональний (виявлення процесуальних якостей, безпосередньо значимих для діяльності) і особистісний (передбачає вивчення готовності як комплексу інтегрованих, але різнорідних властивостей, що розрізняються за місцем і функціями в регуляції діяльності). Цікаво, що після аналізу багатьох літературних джерел, виявлено, що навіть у межах одного підходу готовність розуміється науковцями по-різному. Так, в аспекті особистісного підходу феномен «готовність» розуміється і як налаштованість на професійну діяльність, яка обумовлюється мотивами й психологічними особливостями особистості [24, 60], і як «синтез властивостей особистості» [46, 90], і як інтегративна професійна якість або сукупність якостей особистості, що забезпечують високі результати професійної діяльності.

У тлумачному словнику В. Даля поняття «готовність» трактується як

«стан або властивість готового» [18, 388]. У психологічному словнику готовність до дії визначається як стан мобілізації усіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективність виконання певних дій [9]. У «Енциклопедії освіти» готовність до діяльності розглядається як стан мобілізації психологічних та психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [27, 137-138].

Поняття «готовність» В. Крутецький тлумачить як налаштування особистості на певну поведінку, установку на активні й доцільні дії, пристосування особистості для успішних дій, що обумовлені мотивами й психічними особливостями особистості; придатність до діяльності, котра виявляється в активному позитивному ставленні до неї, схильності займатися нею та переходить на високому рівні розвитку в особливу захопленість [46].

М. Дьяченко і Л. Кандилович вважають готовність психологічною передумовою ефективності діяльності, називають її цілеспрямованим вираженням особистості, яке включає її переконання, погляди, взаємовідносини, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки, налаштованість на певну поведінку [24, 14].

У психолого-педагогічній літературі поняття «готовність» С. Рубінштейн визначає як наявність здібностей, здатність людини ставити мету, вибирати способи її досягнення [70].

Готовність до діяльності розглядається науковцями у широкому та вузькому значенні. У широкому значенні поняття «готовність до діяльності» трактується як готовність до життєвої практики в цілому, до входження в нову сферу, до самореалізації у творчій діяльності, до перенесення знань і способів діяльності з однієї сфери в іншу, до діяльності в нових умовах, що постійно змінюються, до адекватної самооцінки. У вузькому значенні «готовність до педагогічної діяльності» – сукупність властивостей і якостей особистості учителя, що адекватно відображає структуру його педагогічної діяльності як вирішальну умову швидкої адаптації випускника вищого навчального закладу до специфічних умов педагогічної праці, як можливість до подальшого

професійного вдосконалення [50, 95].

У роботах учених (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, О. Волошенко, Л. Гапоненко, М. Дьяченко, І. Зязюн, Н. Кічук, О. Кіяшко, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Ліненко, О. Мороз, С. Нікітчина, В. Сластьонін, С. Сисоєва, С. Смірнов, Л. Хомич, В. Чайка, І. Шапошнікова, О. Ярошенко та ін.) переконливо доведено, що саме стан готовності особистості до виконання професійно-педагогічної діяльності забезпечує не тільки її ефективність, але й можливості подальшого самовдосконалення. Названими вченими виділені такі прояви готовності, як позитивне ставлення до праці вчителя, певний рівень оволодіння педагогічними знаннями, вміннями і навичками, самостійність у розв'язанні педагогічних завдань, розвиток педагогічних здібностей, сформованість моральних рис і т. ін.; розроблені критерії та показники готовності, на основі яких встановлені рівні підготовки випускників до педагогічної діяльності [43, 100].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виділити два основні підходи до визначення змісту поняття «готовність до діяльності» – функціональний та особистісний.

Функціональний напрям розглядає готовність у зв'язку із психічними функціями, формування яких вважає необхідною умовою забезпечення результативності професійної діяльності. Він визначає готовність як особливий стан, що займає проміжне становище між психічними процесами і властивостями особистості, тобто як функціональний стан, «фон», на якому відбувається психічні процеси.

У межах цього напрямку існує підхід до розгляду готовності у взаємозв'язку з установкою. Відповідно до другого психологічна готовність розглядається у зв'язку із особистісними передумовами до успішної діяльності.

Установка особистості, в розумінні С. Рубінштейна, – це зайнята нею позиція, що полягає у певному ставленні до визначених завдань і виявляється у вибірковій мобілізації та готовності до діяльності, спрямованій на їх здійснення [70, 322].

Дослідник Д. Узнадзе вважає, що важливо усвідомити установку як готовність до діяльності. Її варто, поза сумнівом, розуміти не як частковий психологічний феномен у низці інших таких же часткових феноменів, а як стан самого цілісного суб'єкта. Це означає, що установка викликає психічну активність, котра виникає в результаті дії об'єктивних обставин і є таким станом, в якому відображено об'єктивні умови, що самі її викликають. Отже, установка – не суто суб'єктивний стан, а перенесення на суб'єкт об'єктивної ситуації [82, 102].

В. Мясищев, поділяючи точку зору Д. Узнадзе, розглядає залежність готовності людини до діяльності від рівня її активно-позитивного ставлення до неї. Для формування характеру необхідна мобілізація внутрішніх сил особистості на здійснення діяльності [58].

Незважаючи на відмінності в конкретному тлумаченні поняття «готовність», аналіз психологічної літератури переконує, що більшість авторів цього напрямку дотримуються думки, що готовність – це особливий психічний стан, що виникає як прояв якісного новоутворення в структурі особистості на певному етапі її розвитку. Це вибіркова активність особистості в процесі підготовки до діяльності чи її виконання, хоч окремі психологи (І. Зимня) відзначають і готовність до професії. Так, І. Зимня пише, що готовність передбачає «відрефлексовану спрямованість на професію типу «людина-людина», світоглядну зрілість людини, широку й системну професійно-предметну компетентність, а також комунікативну, дидактичну потреби і потребу в ампліфікації» [32].

К. Платонов трактує готовність як інтегральну властивість особистості, початок формування якої лежить у підструктурі досвіду, тобто обумовлену насамперед знаннями, уміннями і навичками [65].

В. Сластьонін характеризує поняття «професійна готовність», доходить висновку, що для визначення його суті необхідно знати реальну структуру педагогічної діяльності. Готовність до діяльності, на його думку, слід розглядати як цілісний стан особистості, це – особливий психічний стан. За

структурою професійна готовність є складним синтезом тісно взаємозв'язаних компонентів. До їх числа ми, насамперед, відносимо мотиваційно-ціннісний (особистісний) і виконавський (процесуальний) компоненти. Всі якості особистості, «що визначають її готовність, інтегровані в її спрямованості як сукупність домінуючих мотивів професійної поведінки і діяльності» [75, 19].

У педагогічній енциклопедії поняття «професійна підготовка» визначається як сукупність спеціальних знань, умінь, і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішного здійснення своїх професійних обов'язків. Професійна підготовка має інтегрований характер і здійснюється в процесі основних видів пізнавальної та творчої діяльності студентів, а її мета – сприяти формуванню стійких орієнтацій на трудовий спосіб життя, морально-психологічної і певною мірою практичної готовності до праці [61, 549].

У дослідженні О. Павлик професійна підготовка фахівців – це складна психолого-педагогічна система зі специфічним змістом, наявністю структурних елементів, формами відношень, особливостями навчального процесу, специфічного для даного фаху знаннями, вміннями і навичками [60, 8].

На думку Г. Троцько, професійна підготовка – це система взаємопов'язаних і взаємодіючих структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності [79, 12].

О. Фунтікова тлумачить «професійну підготовку» як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [85, 298].

Ю. Сенько вважає, що результатом професійної підготовки є готовність випускника вишу до професійної діяльності, а результатом професійної освіти є професійна компетентність. На його думку, готовність до професійної діяльності як новоутворення майбутнього фахівця є фундаментом його професійної компетентності. Тобто, і готовність, і компетентність – це рівні професійної майстерності. Професійна компетентність – своєрідна зона

найближчого (або віддаленого) розвитку готовності. Однак автор підкреслює, що вони знаходяться у тісному взаємозв'язку [72].

Поняття «готовність до професійної діяльності» трактується в психолого-педагогічній літературі по-різному. Його кваліфікують як здатність до пізнання індивідуальних особливостей (образ «Я»), аналізу професій та прийняття рішення на основі порівняння цих двох видів знань, як здатність до усвідомленого набуття професійних знань [90].

О. Карпенко зазначає, що «не можна особистість ... розглядати поза контекстом її професійної діяльності, уявлення про яку постійно змінюється. Постає потреба скорегувати діяльнісну складову професійної готовності.... Тому нового розвитку набуває функціональний підхід до аналізу професійної діяльності і готовності до неї, що дозволяє визначити «готовність» як умову успішного виконання діяльності, вибірково «прогнозуючу активність», що налаштовує організм, особистість у цілому на майбутню діяльність» [37, 285]. Професійна підготовка майбутнього фахівця, як вважає О. Карпенко, – «це здобуття ним кваліфікації за відповідним напрямом підготовки, або спеціальністю» [37, 9]. У найбільш загальному контексті, професійна підготовка майбутніх фахівців педагогічних професій повинна характеризуватися взаємоузгодженням теоретичної й практичної підготовки із суспільних наук, педагогічних, психологічних, спеціальних дисциплін, а також навчальних і виробничих практик. Отже, професійна підготовка має охоплювати такі підсистеми: загальнопрофесійну, загальнокультурну та спеціальну (власне предметну). Найперше, що характерне для професіонала, як підкреслює В. Татенко, – це почуття професійної гордості, зануреність і закоханість у свою справу, професійна самоідентифікація, а мотив діяльності має відповідати цій діяльності [78].

О. Леванова розглядає готовність студентів з різних точок зору: по-перше, як професійно значущу якість особистості, що є складним психічним утворенням, котре охоплює: позитивне ставлення до навчання; достатньо стійкі мотиви діяльності; адекватні вимоги професійної діяльності до якостей

характеру, здібностей, темпераменту; необхідні знання, уміння, навички; стійкі професійно важливі особливості сприйняття, уваги, мислення, емоційно-вольових процесів тощо. По-друге, як психічний стан. Психічний стан готовності – це «налаштування», актуалізація і пристосування можливостей особистості для успішних дій в даний момент. На думку автора, стан готовності має такі компоненти: пізнавальний (розуміння виховних завдань, оцінка їх значущості, знання способів розв'язання і т.п.); емоційний (почуття відповідальності, впевненості в успіху, натхнення); мотиваційний (потреба успішно виконувати завдання, прагнення добиватися успіху). Готовність і як якість, і як стан значною мірою обумовлюється стійкими мотивами і психічними особливостями конкретної особистості [48, 108].

У педагогічній літературі широкого вжитку набуло поняття «професійна готовність», що нерідко ототожнюється з поняттям «професійна підготовка» і також має декілька значень. Найбільш поширеним є тлумачення: організувати щось; навчити тому, що потрібно; дати необхідні знання.

У педагогічній літературі широкого вжитку набуло поняття «професійна готовність», що нерідко ототожнюється з поняттям «професійна підготовка» і також має декілька значень. Найбільш поширеним є тлумачення: організувати щось; навчити тому, що потрібно; дати необхідні знання.

Питання професійної готовності досліджувалося у працях психологів (М. Дьяченко, Л. Кандибовича, Л. Нерсесян, В. Пушкіна, Є. Співака та ін.). Окремі аспекти готовності до діяльності частково розглядалися науковцями на рівні дисертаційних досліджень (А. Войченко – готовність до педагогічної діяльності, М. Левченко – психологічні особливості готовності до навчання в педагогічному вузі, Р. Пенькова – проблеми готовності випускників педвузу до педагогічної діяльності, Л. Разборова – готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема, Г. Троцько – теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах та ін.).

Досліджуючи питання готовності до професійної діяльності Л. Прудка

визначає, що дана категорія залежить від відповідного рівня професійної компетентності, професійної майстерності, а також здатності до саморегуляції, налаштованості на відповідну соціальну діяльність, уміння мобілізувати свій професійний (духовний, особистісний та фізичний) потенціал на розв'язання поставлених завдань у відповідних умовах [68].

Дослідження (А. Костецької, Н. Краснодарського, П. Купалова, С. Рубінштейна та ін.) показали, що стан професійної готовності являє собою складний цілісний прояв особистості, виступає як загальна умова, яка впливає на динаміку комплексу психологічних процесів. К. Дурай-Новакова визначає професійну готовність майбутнього учителя як «сформований активно дієвий стан його особистості, який забезпечує швидку адаптацію, ефективну актуалізацію і використання у процесі практичної роботи набутих в університеті знань, умінь і навичок: ці особистісні новоутворення виступають як специфічні, інтегративні якості» [23, 55].

Складання з взаємозалежних елементів дає змогу визначити структуру готовності до професійної діяльності: розуміння своїх потреб, цілей, розв'язання яких задовольняє потребу; осмислення й оцінювання умов, за яких здійснюватиметься професійна діяльність; прогнози щодо інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів; окреслення на основі досвіду найбільш імовірних способів розв'язання професійних завдань; оцінювання співвідношення можливостей; мобілізація сил відповідно до умов і завдань.

Готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності трактується вченими (А. Капська, А. Линенко, О. Пехота та ін.) як особистісне утворення, що забезпечує внутрішні мотиви діяльності, педагогічну самосвідомість, педагогічні здібності, знання, вміння та навички, здатність до інтегрування знань, професійно значущі якості особистості. Воно включає особистісну складову (педагогічної самосвідомості, інтересу до діяльності, потреби в ній, мотивів діяльності) та процесуальну (педагогічні здібності, знання про предмет і способи діяльності, навички й уміння, професійно значущі якості) і мобілізує особистість на включення у професійну діяльність [51].

Узагальнюючи підходи вчених до готовності як до результату професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, І. Мозуль стверджує, що готовність є цілісним стійким утворенням і має ряд позитивних якостей: ґрунтується на досвіді, легко актуалізується; є стійкою, не потребує постійно нового формування у зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією; є динамічною, піддається розвитку і може досягати більш високих рівнів [55, 240].

Певний інтерес для дослідження нашої проблеми представляють наукові погляди М. Манукової, яка розглядає готовність як психологічне новоутворення особистості, а також як найважливішу мету діяльності вищого навчального закладу і один з кінцевих результатів даної діяльності. Аргументовано і послідовно автор розкриває розуміння готовності як новоутворення особистості студента, що характеризує його суб'єктивне ставлення до педагогічної діяльності, ідейну і практичну готовність до її здійснення, внутрішньо підкріплюється професійно значущими моральними мотивами [54].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дає підставу зробити певні узагальнення щодо поняття готовності майбутнього вчителя до педагогічного процесу. Готовність до педагогічного процесу – це розкриття майбутнім учителем своїх потенційних можливостей і гармонізація стосунків суб'єктів педагогічного процесу та бажання використати їх у професійній діяльності.

Професійна готовність майбутніх учителів є складним структурним утворенням, ядро якого складають позитивне ставлення студентів до учительської професії, достатньо стійкі й далекі мотиви педагогічної діяльності, наявність професійно значущих якостей особистості, певну сукупність професійно-педагогічних знань, навичок та умінь, а також певний досвід їх використання на практиці [23, 55].

Процес формування професійної готовності детермінований деякими спеціально організованими заходами, педагогічними умовами. Серед них

важливими є: управління мотивацією вибору учительської професії та спеціальності; професійна ідентифікація, самовизначення і адаптація студентів; моделювання і реалізація дидактичних і організаційно-педагогічних засобів, які забезпечують студентів методологією, теорією, методикою і початковим досвідом професійної діяльності вчителя; творча співдружність і професійно-педагогічна спрямованість спільної діяльності вищої і загальноосвітньої школи, а перш за все професійна обізнаність студентів про педагогічну діяльність.

Професійна готовність майбутнього вчителя – це сформований активно дієвий стан його особистості, який забезпечує швидку адаптацію, ефективну актуалізацію і використання у процесі практичної роботи набутих в університеті знань, умінь і навичок: ці особистісні новоутворення виступають як специфічні, інтегративні якості [23, 55]. Зміст професійної готовності являє собою єдність прагнень активно, творчо і самостійно виконувати професійні завдання, почуття відповідальності за свою поведінку як учителя і налаштування на повне використання на початку практичної роботи якостей, знань, умінь і навичок, набутих у закладі вищої освіти.

Під готовністю студентів до професійної діяльності розуміється проявлення активності в підготовці до праці вчителя. На сучасному етапі відсутній науково-педагогічний підхід до проблеми професійної готовності студентів до діяльності педагога, і тому вона знаходиться під впливом різних концепцій та теорій. Комплексний підхід до проблеми професійної готовності передбачає гармонійно розвинену особистість майбутнього вчителя. У процесі діяльності особистість включається у систему об'єктивних відносин, які формують її поведінку, спонукають до розвитку певних якостей. Саме в діяльності складається вся система спілкування людей, їх взаємодія, обмін досвідом, набуття знань, створюється кооперація зусиль, які стимулюють активність людей, пробуджують у них ентузіазм, суспільний характер якого здійснює виховний вплив на людину, слугує стимулом його особистого розвитку і самовдосконалення. Діяльність є умовою, яка формує особистість.

Готовність до професійної діяльності майбутнього вчителя

характеризується упевненістю студентів у своїх знаннях і вміннях, бажанням активно вирішувати професійні завдання, оптимальним рівнем емоційного збудження, здібністю невимушено управляти своїми діями, почуттями, думками, поведінкою у напруженій атмосфері педагогічної діяльності.

Професійна готовність, тобто готовність до конкретної професійної діяльності, визначається сутністю властивостей і станів особистості; це не сума певних якостей особистості, а інтегративна характеристика, де особистісні якості знаходяться в динамічній взаємодії один з одним і психічними станами.

Під системою складних ознак професійної готовності розуміється:

1) підсистему професійно значущих потреб, позитивну мотивацію до педагогічної діяльності;

2) рівень знань про сутність професійної ролі учителя, про структуру педагогічної діяльності;

3) відчуття відповідальності за результати педагогічної діяльності;

4) стан мобілізації, актуалізації знань, умінь, навичок, досвіду і професійно значущих якостей особистості, а також час адаптації до вимог професійної ролі учителя і умов педагогічної діяльності;

5) позитивне, соціально-професійне налаштування і стабільність професійних інтересів [23, 56].

Аналіз теоретико-методологічних досліджень показує, що відповідно до сучасних вимог підготовка майбутніх учителів повинна мати в своїй основі здійснення взаємозв'язку педагогічної, психологічної та предметної підготовки. Вирішення цієї проблеми можливе, якщо спиратися на глибоке вивчення фундаментальних основ предмета, вироблення умінь і навичок самостійної роботи. Саме у педагогічному закладі вищої освіти у студентської молоді формуються основи педагогічної майстерності, закладаються основи майбутньої професійної діяльності.

Узагальнення думок вчених дозволяє констатувати, що особливістю поняття «професійна підготовка» є спрямованість його на професію шляхом оволодіння певним комплексом знань, умінь, якостей, практичного досвіду,

необхідних для успішного вирішення професійних завдань. Отже, у контексті нашого дослідження вагомого значення набуває саме конфліктологічна складова професійної підготовки майбутніх учителів, точніше, підготовка до розв'язання конфліктів.

Отже, готовність майбутніх вчителів до професійної діяльності – складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності вчительської професії. У цю готовність входять також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань. Готовність до професійної діяльності майбутнього вчителя у студентів формується в процесі навчання у ЗВО, а тому система психолого-педагогічної підготовки у педагогічних вузах повинна бути спрямована на формування комплексу професійно значущих якостей особистості, які забезпечують високий рівень професіоналізму майбутніх учителів.

1.2. Поняття та причини конфліктів у закладах загальної середньої освіти

Там, де є людина, завжди є конфлікти, бо вони – постійні супутники життя і розвитку людства. Громадське життя не може існувати без зіткнення ідей, життєвих позицій, цілей як окремих людей, так і малих та великих колективів. Постійно виникають розбіжності думок і різного роду суперечності, що нерідко переростають у конфлікти. Поширеність і частота конфліктів, а також їх роль в суспільному житті привертала увагу ще з давніх часів. Про конфлікти писали древні мудреці. Античні філософи розглядали конфлікти як найважливішу і необхідну складову життя та розвитку людства. Наприклад, Геракліт вважав, що саме негативні наслідки сутичок і війн спонукають людей прагнути миру. Крім того, він наполягав на тому, що не тільки люди, але і боги, і увесь космос існують в протиріччях і боротьбі, які і є джерелом появи нового

в світі.

Конфлікт – звичне соціальне явище, що є цілком природним для соціально-педагогічного середовища навчальних закладів. Уникнути конфліктної взаємодії доволі складно, тому доцільно знати механізми його попередження та орієнтуватися у технологіях розв'язання конфліктної взаємодії. З огляду на те, що в середовищі освітніх закладів почастишали випадки, які мають летальні наслідки через деструктивну поведінку опонентів у конфліктній ситуації, в майбутніх соціальних педагогів у процесі їх професійної підготовки, необхідно формувати високий рівень готовності до діяльності з розв'язання конфліктів.

Основними ознаками конфлікту є: наявність ситуації, яка сприймається учасниками як конфліктна; неподільність об'єкта конфлікту, тобто його предмет не може бути поділений справедливо між учасниками конфліктної взаємодії; бажання учасників продовжити конфліктну взаємодію для досягнення своїх цілей, а не вихід із наявної ситуації. Характерними рисами конфлікту є невизначеність результату, розходження цілей і поведінки кожної зі сторін [28, 13]

Конфлікти супроводжують особистість у всіх галузях життя. Не є винятком і їх наявність в освітньому середовищі навчальних закладів та у професійній діяльності педагога. Термін «конфлікт» вже давно ввійшов у повсякденний вжиток, тому, маємо право стверджувати, що на сьогоднішній момент, конфлікт не належить до конкретної галузі наукових знань, а використовується у різноманітних аспектах. Поряд із цим, розуміємо, що конфлікт глибоко проник у всі сфери життєдіяльності людини, і як результат, цікавим феноменом та необхідністю сучасного життя стало виокремлення спеціальної науки, предметом дослідження якої є конфлікти.

Установлено, що теоретичні та практичні аспекти конфліктності були в центрі уваги науковців різноманітних галузей. Так, проблема конфліктів фундаментальна у психології (Є. Богданов, Л. Долинська, А. Ішмутаров, Л. Карамушка, З. Фрейд, В. Шейнов, та ін.), соціології та соціальної роботи

(О. Даниленко, А. Здравомислов, К. Левін, М. Москалюк, Г. Петришин, Т. Сулімова). З педагогічних позицій вивчалися механізми управління конфліктами (Н. Ільїна, О. Іонова, Ю. Лукін та ін.); подолання конфліктності міжособистісної взаємодії (Г. Ложкін, Г. Орендарчук, Є. Юрківський та ін.); шляхи розв'язання конфліктів (Н. Грішина, М. Пірен, Н. Пов'якель та ін.); потенціал конфліктів для ефективності спілкування (Л. Білоконенко, Н. Волкова, В. Корнєщук, В. Нагаєв, Л. Романишина та ін.).

Розглянемо сутність поняття «конфлікт».

Конфлікт – це стосунки між суб'єктами соціальної взаємодії, які характеризуються протиборством за наявності протилежних мотивів (потреб, інтересів, цілей, ідеалів, переконань) чи суджень (думок, поглядів, оцінок) [16]. Конфлікт – це зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною, тенденцій у свідомості окремого індивіда, у міжособистісних стосунках індивідів чи груп людей, яке (зіткнення) супроводжується негативними емоційними переживаннями.

У педагогічному словнику, конфлікт трактується як зіткнення, виражене у загостреній, жорсткій формі, різноспрямованих цілей, позицій, поглядів [40]. У філософії конфлікт відображає стадію розвитку, коли існуючі у протиріччі протилежності перетворюються у крайні протилежності, досягаючи моменту взаємозаперечення один одного і зняття протиріччя [84]. Тлумачний словник розглядає даний термін, як серйозну розбіжність, зіткнення, суперечку [11]. У словнику іншомовних слів термін конфлікт означає – зіткнення протилежних сторін, думок, сил, гострий спір [76]. Психологічний словник представляє дещо інше трактування, а саме конфлікт розглядається, як «вид спілкування, в основі якого лежать об'єктивні або суб'єктивні протиріччя» [9, 160]

В. Орлянський у посібнику визначає конфлікт, як найбільш гострий засіб розв'язання значних суперечностей, що виникають у процесі взаємодії, який полягає у протидії між суб'єктами конфлікту, що супроводжується негативними емоціями [59].

На думку Л. Скібіцької конфлікт це – протиріччя, які виникають між

людьми, колективами в процесі їх сумісної трудової діяльності через непорозуміння або протилежність інтересів, відсутність злагоди між двома або більше сторонами [74].

Погоджуємося із Н. Волковою, що конфлікти розглядаються як складне, багатопланове явище, дія якого може бути позитивною чи негативною, одночасно розвивати і руйнувати, слугувати стимулом до змін та прогресу [14].

М.. Д'яченко та Л. Кандибович зазначають, що у перекладі з латинської *conflictus* означає зіткнення протилежних інтересів, поглядів, серйозна суперечність, гостра суперечка. Конфлікт – це різного роду протиріччя між суб'єктами (у разі внутрішнього конфлікту людина вступає в протиріччя з самим собою). Його прояви різноманітні і динамічні, тому перехід від однієї стадії до іншої відбувається досить швидко, і при невмінні вирішити конфлікт він стрімко досягає апогею свого розвитку, набуваючи найбільш жорсткі, непривабливі форми, які характеризуються напруженням пристрастей, сплеском емоцій, а часто, і некерованістю поведінки його учасників [25].

Л. Долинська та Л. Матяш-Заяц розглядають конфлікт, як зіткнення різнопланових сил (інтересів, поглядів, цілей, позицій) суб'єктів, сторін взаємодії, наголошуючи на тому, що поняття різноспрямованості ширше за розуміння протилежності спрямованості, яке дає можливість зняти розуміння проблеми та усунути елемент антагонізму [20].

Як бачимо, кожен автор вкладає в поняття «конфлікт» свій сенс, але найчастіше під ним мають на увазі різні джерела його походження і розвитку: продовження конкуренції, антагоністичні стосунки, усвідомлення несумісності позицій чи дій, граничний випадок загострення протиріч тощо.

У науковій конфліктологічній літературі найбільш поширений підхід полягає у визначенні поняття «конфлікт» через протиріччя. На підтвердження цієї позиції конфліктологів наведемо деякі приклади. Зокрема, А. Дмитрієв дотримується наступної точки зору: «конфлікт – це прояв об'єктивних чи суб'єктивних протиріч, що виражається в протиборстві сторін» [19, 27]. Іншими словами, конфлікт – це процес, в якому два, або більше індивіда чи групи

активно шукають можливості перешкодити один одному досягнути певної мети, завадити задоволенню інтересів противника. Конфлікт, з точки зору протиборства суб'єктів соціальної взаємодії, яке характеризується нанесенням взаємної шкоди (моральної, матеріальної, фізичної, психологічної), розглядається у підручнику С. Ємельянова [26]. Доволі ґрунтовне визначення терміну «конфлікт» представлено у підручнику з конфліктології під авторством М. Пірен, в якому авторка наводить декілька тлумачень:

- зіткнення певних інтересів, поглядів конфлікуючих сторін;
- непорозуміння, пов'язане із гострими емоційними переживаннями;
- зіткнення протилежних думок, цілей, інтересів, суб'єктів взаємодії;
- суперечність, яка виникає між людьми у зв'язку з вирішенням тих або інших питань соціального й особистого життя;
- психічна суперечність сторін, які мають несумісні інтереси;
- прагнення однієї сторони утвердити свою позицію, в той час коли інша сторона протестує проти неправильної оцінки її діяльності [64, 27].

У соціально-педагогічних джерелах розглядаються конфлікти, як форма соціальної взаємодії між двома чи більшою кількістю суб'єктів, яка виникає внаслідок розбіжностей у поглядах, інтересах і цінностях сприйняття. У підручнику з конфліктології, пояснюється конфлікт як активна протидія протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок чи поглядів опонентів або суб'єктів взаємодії [1].

Проведений аналіз напрацювань фахівців дозволив М. Трухан узагальнити, що поняття конфлікту містить у собі різні форми й способи протистояння, напруження у відносинах, прихованої та явної боротьби. У найзагальнішому вигляді конфлікт – це зіткнення, непорозуміння, суперечність двох або більшої кількості різноспрямованих сил, мотивів, поглядів, позицій сторін з метою реалізації корінних інтересів в умовах протидії з боку кожної зі сторін. В основі конфлікту – протилежні позиції сторін та суперечності в поглядах, зіткнення різноспрямованих дій. [80, 19].

Щоб визначити суть конфлікту, важливо виділити його основні ознаки,

сформулювати умови його виникнення. Конфлікт завжди виникає на основі протилежно спрямованих мотивів і суджень, поглядів, які можна вважати необхідною умовою виникнення конфлікту. Для конфлікту завжди характерно протистояння суб'єктів соціальної взаємодії, що виявляється через нанесення взаємного збитку (морального, матеріального, фізичного, психологічного тощо). Необхідними й достатніми умовами виникнення конфлікту є наявність у суб'єктів соціальної взаємодії протилежно спрямованих мотивів і суджень, а також стан протиборства між ними [16].

Будь-який конфлікт можна розглядати у статиці (як систему взаємозалежних структурних елементів) і в динаміці (як процес). Основними структурними елементами конфлікту є сторони конфлікту, предмет конфлікту, образ конфліктної ситуації, мотиви конфлікту, позиції сторін-конфліктерів. Сторонами конфлікту виступають суб'єкти соціальної взаємодії, інтереси яких порушено безпосередньо, або суб'єкти, які явно або неявно підтримують конфліктерів. Предмет конфлікту – об'єктивно наявна чи уявна проблема, що служить причиною протиборства між сторонами (проблема влади, взаємин, першості співробітників, їхньої сумісності). Це саме та суперечність, яка є причиною виникання конфлікту [64]. Конфлікт виникає тільки тоді, коли наявні два чи більше суб'єктів, які не тільки усвідомлюють розбіжність інтересів, але й активно протидіють один одному. Об'єктивно наявна розбіжність цілей та інтересів, узята сама по собі, так само, як і усвідомлення такої протилежності окремими індивідами (чи групами), ще не створюють реальних умов для розгортання конфлікту.

Для виникнення конфлікту необхідна наявність компонентів:

- потенційної напруженості, яку викликає об'єкт конфлікту;
- перехід потенційної напруженості в реальну та народження на цій основі конфліктної ситуації;
- усвідомлення соціальними групами протилежності своїх інтересів і формування суб'єкта конфлікту;
- створення інциденту для зав'язування реальної конфліктної

взаємодії [13].

Будь-якому конфлікту передуює спірна ситуація, проте не завжди й не кожна спірна ситуація веде до конфлікту. Для переходу суперечки в конфліктну ситуацію важливими є такі чинники:

- значимість ситуації для учасників конфліктної взаємодії;
- перешкода з боку одного з учасників досягненню цілей його опонентом (навіть якщо це суб'єктивне, далеке від реальності, сприйняття одним з учасників);
- перевищення рівня особистої чи групової терпимості до наявної перешкоди хоча б в одній зі сторін.

Поштовхом до конфлікту є інцидент між суб'єктами. Інцидент може виникнути випадково, незалежно від бажання учасників, унаслідок об'єктивних причин або як результат неграмотної взаємодії. Характерними рисами конфлікту є невизначеність результату, розходження цілей і поведінки кожної зі сторін. Розвиток конфлікту, як правило, відбувається з поступовим розширенням складу його учасників, іноді й предмета конфлікту: виникнення невеликої конфліктної ситуації втягує у взаємодію двох суб'єктів, які залучають своїх захисників, свідків, адвокатів; зачіпаються інтереси свідків, розростається предмет конфлікту та склад його учасників. Закінченням конфлікту є припинення дій усіх сторін-конфліктерів, незалежно від причин, з яких почався конфлікт [13].

Педагогічний процес – відкрита та динамічна система, заснована на взаємодії великої кількості людей, наділених різними уявленнями, поглядами, які відносяться до різних вікових категорій, цим обумовлена неминучість виникнення конфліктних ситуацій. У педагогічному процесі конфлікти можуть мати величезну руйнівну силу, якщо їх не можна уникнути, значить, ними необхідно управляти, навчитися їх позитивно використовувати, перетворювати на джерело розвитку освітньої системи [80]

Педагогічні конфлікти як окремий вид конфліктних ситуацій мають свою специфіку. Перш за все, особливість таких конфліктів полягає в тому, що

відповідальними за педагогічно правильне вирішення ситуації є дорослі, оскільки саме від них діти й підлітки засвоюють моделі поведінки, соціальні норми стосунків між людьми. Часте виникнення педагогічних конфліктів може дати учням негативно забарвлене, нерідко викривлене уявлення про взаємостосунки старших з молодшими, і відповідальність за це несе, насамперед, безпосередньо школа і вчитель, а частково й учень.

Педагогічний конфлікт – найгостріший спосіб розвитку і подолання значущих суперечностей у педагогічному середовищі, що виникають у взаємодії учасників педагогічного процесу (викладачів, студентів, адміністрації), який, зазвичай, супроводжується негативними емоціями та потребує розв'язання і злагодження [47, 156].

Ознаки педагогічного конфлікту:

- контакти викладача зі студентами зводяться до мінімуму, збільшується соціальна дистанція педагогічного спілкування, сторони уникають неформальних взаємин;

- під час розмови кожен відстоює свої інтереси, наміри, цінності, які не збігаються з інтересами, цінностями іншої сторони;

- виникає навіть психологічний антагонізм між викладачем і студентом (слухачем), кожен намагається «брати верх», перемогти без врахування інтересів іншого;

- об'єктивна причина конфлікту переноситься на особу, з якою конфліктують, тобто конфлікт набуває суб'єктивного характеру [47, 156-157].

Оскільки учасники педагогічних конфліктів мають різний віковий і соціальний статус, це викликає значні відмінності їх поведінки в конфлікті. Різниця у віці й життєвому досвіді учасників розводить їхні позиції в конфлікті, породжує різний ступінь відповідальності за помилки при їх вирішенні. Конфлікт «очима вчителя» й «очима учня» бачиться по-різному, тому вчителю не завжди легко зрозуміти глибину переживань учня, а учневі – впоратися зі своїми емоціями, підпорядкувати їх розуму [22].

До основних ланок педагогічного процесу, які за різних умов можуть

бути конфліктогенними дослідники відносять такі: «учитель – учень», «учитель – учитель», «учитель – адміністратор», «учень – учень», «учень – батьки», «учитель – батьки учня».

Необхідно відзначити, що важливим у професійній підготовці майбутнього вчителя є формування у нього готовності до розв'язання педагогічних конфліктів. Профілактика, попередження та вирішення конфліктів – це основні форми роботи з конфліктами, вони повинні бути в арсеналі випускника педагогічного закладу вищої освіти. Проблема готовності молодих фахівців до педагогічної діяльності досліджена в роботах О. Абдуліної, М. Д'яченко, С. Єлканова, Л. Кандибович, Н. Кузьміної, Л. Мітіної та ін.

Педагогічна конфліктологія розробляє основні поняття і категорії, за допомогою яких можливий аналіз і вирішення конфліктних ситуацій, які виникають в освітньому процесі. У педагогічній конфліктології найбільш прийнятним можна вважати поняття «суб'єкти конфлікту», під якими слід розуміти окремих осіб або групи людей у освітньому соціумі, які є безпосередніми учасниками конфлікту і залучених у всі його стадії. У загальній конфліктології для позначення учасників конфлікту використовують такі поняття «опоненти», «супротивники», «суб'єкти», «сторони конфлікту» як синоніми.

В педагогічній діяльності розглядають різні типи конфліктів. Одна з тенденцій полягає у виділенні типу педагогічних конфліктів, пов'язаних з навчальною діяльністю.

М. Рібакова виділяє такі три типи потенційно-конфліктогенних педагогічних ситуацій: конфлікти діяльності, конфлікти поведінки, конфлікти взаємин [71].

Конфлікти діяльності можуть виникати з приводу виконання навчальних завдань, успішності, позаурочної діяльності, проблемних ситуацій, коли учасники педагогічного процесу не виявляють готовності оперативно виправити власну помилку тощо.

Конфлікти поведінки здебільшого виникають з приводу порушення

правил і норм поведінки у школі та поза нею. Найчастіше це порушення норм спілкування, агресивна, недоброзичлива поведінка тощо.

Конфлікти взаємин виникають у сфері емоційно-особистісних стосунків керівництва школи та педагогів, педагогів та учнів, батьків. Вони постають на ґрунті недоброзичливих стосунків як наслідок постійних попередніх конфліктів діяльності або поведінки, вчинків. Такі конфлікти створюють взаємно упереджене сприйняття конфліктуючими сторонами один одного [71].

За В. Журавльовим, конфлікти у сфері дидактичного взаємодії пов'язані в першу чергу з помилками вчителів у методиці оцінки знань і умінь дітей, маніпуляцією оцінками. Причинами невдоволення учнів виявляються і такі методичні вади в роботі вчителя на уроці, як незрозуміле пояснення, безсистемне викладання, ускладнена мова, відсутність повторення, сухість піднесення матеріалу, невміння пов'язати тему з життям, зацікавити предметом та ін. Це обумовлює певну небезпеку змикання педагогічної конфліктології з дидактикою і методикою викладання. З цього ж можна зробити висновок про тісний взаємозв'язок конфліктологічної та загальної професійної компетентності педагога [29].

За іншими критеріями педагогічні конфлікти поділяють на мотиваційні, такі, що пов'язані зі слабкою організацією навчання в школі, конфлікти взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу та ін.

Так, мотиваційні конфлікти виникають між педагогами та учнями у зв'язку зі ставленням учнів до навчання. Інколи вони розростаються, призводять до взаємної неповаги між вчителями та учнями, протиріч, навіть до боротьби. Поширеними є педагогічні конфлікти, пов'язані зі слабкою організацією навчання у школі. Йдеться про чотири конфліктні періоди, які долають учні у процесі навчання. Починаючи навчання, першокласник переживає складний етап у своєму житті, на якому відбувається зміна провідної діяльності з ігрової на навчальну, виникають нові вимоги та обов'язки. Ледь звикнувши до своєї нової соціальної ролі, до вчителя, кожен учень опиняється на порозі нового конфліктного періоду, зумовленого переходом до п'ятого

класу. Замість одного вчителя з'являються різні вчителі-предметники, які висувають свої індивідуальні вимоги. Окрім того, доводиться опановувати багато нових, складніших навчальних предметів.

Педагогічний конфлікт може мати деструктивний і конструктивний характер. Деструктивні його функції такі:

- психологічний дискомфорт;
- емоційна нестабільність і невпевненість;
- заважає досягненню спільної мети;
- підриває авторитет викладача і студента (слухача) в очах один одного;
- виникає ворожість, негативні емоційні стани;
- знижується ефективність праці, особливо в умовах співробітництва.

Проте можна виокремити такі конструктивні аспекти педагогічного конфлікту. Він:

- сприяє самоаналізу поведінки і діяльності сторін конфлікту;
- допомагає збагнути свої інтереси та інтереси протилежної сторони;
- сприяє усвідомленню своїх взаємин із суб'єктами педагогічної взаємодії;
- забезпечує психологічні передумови для самовдосконалення;
- приймається оптимальне педагогічне рішення [66, 264].

Конфлікти в учнівському середовищі мають свою специфіку, яка проявляється в динаміці, в структурі, а також способах їх вирішення. В школі проблема конфліктності всередині учнівського колективу є досить гострою. Конфліктна поведінка має дві сторони: по-перше, вона породжує тенденцію до розширення конфлікту, до його дестабілізації, загострення емоційного стану; по-друге – це корекція образів конфліктної ситуації, що досягається за допомогою зворотного зв'язку і сприяє більш адекватному пошуку способів вирішення конфлікту.

Конфлікти взаємодії між учнями, між педагогами та школярами, між окремими педагогами, між учителями та адміністрацією школи здебільшого виникають із суб'єктивних причин. Найбільш поширені серед школярів

конфлікти лідерства, в яких відбувається боротьба за першість у класі. В середніх класах часто конфліктують група хлопчиків і група дівчаток. Може спалахнути конфлікт між невеликою групою підлітків і класом або між класом і окремим учнем.

Конфлікти у взаємодії «вчитель – учні» мають свої причини і свої особливості. Об'єктивними причинами виникнення конфліктів у системі «вчитель – учні» можуть бути: втома учнів; конфлікт вчителя з учнями на попередньому уроці; відповідальна контрольна робота; настрої вчителя; невміння вчителя організувати клас на роботу; стан здоров'я вчителя, учнів [22].

На думку М. Мосьпан, виникнення конфліктів між вчителем і учнями скоріше є показником професійної неспішності педагога, ніж виною учня. Авторка зазначає, що педагоги гостро реагують на оцінку своїх особистісних даних. Педагог звик оцінювати інших. Йому дуже важко погодитися з висновками про те, що несприятливий розвиток педагогічної ситуації часто зумовлений його власними особистісно-професійними слабкостями і недоліками. Крім того, більшість вчителів мають високу особистісну тривожність, в силу якої схильні драматизувати події або впадати у психологічний захист [56].

Однією з причин конфліктності, на думку О. Шаваріної, виступає підлітковий егоцентризм, який являє собою неадекватно сильну сконцентрованість на власній особистості. Егоцентричні підлітки вирізняються переоцінкою своїх здібностей і можливостей, надмірним та необумовленим очікуванням у ставленні до оточення. Спостерігається перебільшена сконцентрованість на собі, яка виявляється у почутті власної винятковості і завищеній самооцінці. Загалом, підлітковий вік характеризується фахівцями як: складний, важкий, критичний, з підвищеною збудливістю, нестійкістю емоцій та поведінки. Підлітки погано контролюють себе, вони емоційні і нестабільні, що зумовлює підвищення агресивності й конфліктності [91].

До найпоширеніших причин виникнення педагогічних конфліктів у

взаємодії «вчитель – учень», «вчитель – учні» належать:

- нездатність учителя прогнозувати на уроці поведінку учнів. Несподіваність у вчинках учнів часто порушує запланований перебіг уроку, викликає в учителя роздратування та прагнення будь-якими засобами подолати конфліктну ситуацію. У свою чергу обмеженість інформації про справжні причини того, що трапилось, ускладнює вибір оптимальної поведінки, засобів ефективного впливу на клас чи окремого учня;

- намагання вчителя будь-якими засобами зберегти свій соціальний статус за рахунок зниження статусу учня. За таких умов вчитель вживає некоректні висловлювання, тим самим порушує принципи суб'єкт-суб'єктної взаємодії, доводить ситуацію до конфлікту;

- оцінювання вчителем не окремого вчинку учня, а його особистості. Якщо такі зауваження вживаються у присутності інших вчителів, учнів, то вони впливають на зниження авторитету учня (особливо у початковій школі), сприяють особистій неприязні до вчителя;

- суб'єктивізм учителя у сприйнятті вчинку учня, недостатня інформованість про його мотиви;

- намагання суворо покарати учня, мотивуючи це тим, що зайва суворість не завадить;

- невміння спрогнозувати наслідки необ'єктивного оцінювання вчинків дітей;

- слабкі навички або нездатність до самоконтролю (роздратованість, брутальність, знервованість, нетактовність, грубість, мстивість, самовдоволеність, безпорадність та ін.). Здебільшого конфліктують з учнями вчителі з негнучким мисленням, стереотипністю оцінок, шаблонним підходом до запитів та інтересів учнів. Особливо небезпечними є недовіра і підозра з боку вчителя. Свою прискіпливість до учнів конфліктні педагоги вважають вимогливістю, а вимогливість до себе з боку учнів сприймають як посягання на авторитет;

- брак педагогічних здібностей;

- незадовільна організація роботи у педагогічному колективі;
- застосування покарання без урахування позиції учнів [22].

Вірогідність педагогічних конфліктів значною мірою залежить від загальної індивідуальної манери, стилю спілкування педагога з учнями [81, 268]. Кожна помилка вчителя при вирішенні конфліктів травмує учнів, вселяє недовіру до нього, порушує систему взаємин між учителем і учнями. У педагога виникає глибокий стресовий стан, незадоволення своєю працею, нездорове усвідомлення залежності професійного самопочуття від поведінки учнів.

До основних причин конфліктів у колективах, у тому числі й педагогічних, належать:

1. Матеріально-технічні. Це протиріччя між засобами і предметом праці, між засобами і процесом праці, коли суб'єкт діяльності змушений працювати із застарілим обладнанням, у непридатних умовах.

2. Ціннісно-орієнтаційні. Виявляються через протиріччя між цілями суспільства, колективу й особистості.

3. Фінансово-організаційні. Здебільшого постають як протиріччя між організацією та оплатою праці. Справедлива оплата результатів праці передбачає врахування ділових якостей співробітника (фахова компетентність, спроможність самостійно планувати, організовувати і контролювати свою діяльність, здатність освоювати нові методи роботи тощо), результату його праці, складності його роботи, стажу й рівня освіти.

4. Управлінсько-особистісні. Зумовлені неадекватним оцінюванням керівником фахової придатності і моральних якостей співробітника (за обґрунтованих домагань співробітника на вищу посаду або, навпаки, закріплення посади за співробітником, який не має необхідних для справи якостей).

5. Соціально-демографічні. До них належать вік, стать, соціальне становище, національність, що зумовлюють різні інтереси, ціннісні орієнтації, психофізіологічні особливості.

6. Соціально-психологічні. Виникають внаслідок певної психологічної та моральної несумісності співробітників.

В. Журавльов виділяє три фази протікання конфлікту у педагогічній ситуації:

1 фаза – конфліктний гострий початок з явним порушенням соціально цінних норм і цінностей одним з учасників ситуації;

2 фаза – відповідна реакція «суперника», від форми та змісту якої залежить результат конфлікту;

3 фаза – відносно швидка і радикальна зміна існуючих норм і цінностей у двох різних напрямках – покращення чи погіршення раніше сформованих відносин [29].

Згідно О. Грейліха, конкретні педагогічні ситуації, особливо гострі і конфліктні, виникають і у досвідчених і недосвідчених вчителів. Дуже важливо для вчителя вийти з конфліктної ситуації з гідністю і творчою задоволеністю у своїй роботі [17]. Способи вирішення конфлікту, особливо якщо він не зайшов далеко, відомі і доступні кожному – це ніжність, гумор і жарт. У більш складних ситуаціях ми вдаємося до компромісу, роблячи поступки один одному, або звертаємося до третьої, незалежної особистості (третейський суд), або самі проводимо аналіз, прагнучи розібратися в собі і своїх вчинках, і тільки у виняткових випадках використовуємо примус і тимчасову розлуку.

Отже, на основі аналізу наукових джерел конфліктну ситуацію у педагогічному процесі закладу загальної середньої освіти розглядаємо як ситуацію, що виникла між його учасниками (учитель, учень, батьки учня, колеги), така, що зумовлена наявністю суперечок та зіткненням протилежних інтересів, поглядів і думок, які можна вирішити, щоб ситуація не переросла у конфлікт. Конфлікт визначаємо як зіткнення протилежно спрямованих цілей, позицій, інтересів, думок, поглядів суб'єктів взаємодії, які відстоюють свою позицію, незважаючи на думку опонентів.

Конфлікти в структурі професійної діяльності майбутнього вчителя посідають особливе місце. Поняття конфлікту містить у собі різні форми й

способи протистояння, напруження у відносинах, прихованої та явної боротьби, що передбачає зіткнення двох або більшої кількості різноспрямованих сил, мотивів, позицій сторін з метою реалізації корінних інтересів в умовах протидії з боку кожної із сторін. В основу його виникнення покладено протилежні позиції сторін та суперечності в поглядах. До основних типів професійних конфліктів в закладі загальної середньої освіти віднесено фахові конфлікти, конфлікти очікувань та конфлікти міжособистісної несумісності.

1.3. Особливості підготовки майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти

За класифікацією Є. Климова педагогічна професія належить до розряду соціономних, тобто таких, де спілкування виступає не просто однією з умов, а сутнісним атрибутом діяльності, основним засобом та формою реалізації професійних завдань. Учитель виступає суб'єктом інтенсивної соціально-психологічної взаємодії, постійного спілкування з іншими людьми, які належать до різних вікових груп і мають різні ціннісні орієнтації, переконання, життєві погляди, що закономірно зумовлює виникнення суперечностей і конфліктних ситуацій. Наявність об'єктивних протиріч у педагогічному процесі робить конфлікти неминучими, а готовність до їх розв'язання – невід'ємною складовою професійної компетентності вчителя. Сучасна школа потребує педагогів, спроможних конструктивно діяти в конфліктних ситуаціях, налагоджувати продуктивне міжособистісне спілкування з учнями на гуманістичних засадах.

Необхідно відзначити, що важливим у професійній підготовці майбутнього вчителя є формування у нього готовності до розв'язання педагогічних конфліктів. Профілактика, попередження та розв'язання конфліктів – це основні форми роботи з конфліктами, вони повинні бути в арсеналі випускника педагогічного вузу. Проблема готовності молодих

фахівців до педагогічної діяльності досліджена в роботах С. Єлканова, О. Абдуліної, М. Д'яченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміної, Л. Мітіної та інших.

У процесі конфліктологічної підготовки майбутні вчителі повинні оволодіти загальною логікою, стратегіями і прийомами розв'язання педагогічних конфліктів. Вирішення цього завдання потребує розкриття особливостей підготовки майбутніх учителів до конструктивної взаємодії з учнями в конфліктних ситуаціях.

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що вирішення конфлікту є багатоступеневим процесом, який містить аналіз і оцінку ситуації, вибір стратегії розв'язання конфлікту, формування плану дій, його реалізацію, оцінку ефективності своїх дій. Конфліктологічна підготовка покликана забезпечити формування у майбутніх учителів готовності до реалізації зазначеного алгоритму дій у процесі розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти. У цьому контексті важливого значення набуває аналіз підходів до розуміння критеріїв конструктивності розв'язання педагогічних конфліктів, розкриття логіки та технологічних аспектів вирішення конфліктів у навчально-виховному процесі.

I. Холковська акцентує увагу на такому розумінні готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів. Зміст цього феномену полягає у вмінні займати конструктивну позицію у професійній діяльності за умов розгортання конфліктної ситуації, прагненні дотримуватися установок і правил діалогічного спілкування, вмінні реалізувати всі етапи керівництва конфліктними ситуаціями (діагностика конфлікту, прогнозування особливостей його розвитку, попередження, власне конфліктна взаємодія, розв'язання проблемної ситуації [88, 201].

Підготовка майбутнього учителя до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі визначається багатьма факторами, серед яких: розуміння, усвідомлення майбутніми учителями принципу виконання дій щодо запобігання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі, знання результатів розв'язання конфліктних ситуацій в

учнівському середовищі, вплив раніше засвоєних знань та вмінь відносно запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі і вироблення навиків на конкретний момент навчання, раціональне співвідношення репродуктивності та продуктивності. Ефективність формування готовності майбутнього учителя до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі залежить від активної взаємодії зазначених факторів.

У процесі навчання у педагогічному закладі вищої освіти можливості відносно формування готовності майбутнього учителя до міжособистісного спілкування закладені в дисциплінах соціально-гуманітарного циклу: психології, педагогіці, соціології, філософії, педагогічній деонтології. Але навчання запобігати та розв'язувати конфліктні ситуації в учнівському середовищі здійснюється поза загальною метою без необхідного здійснення міжпредметних зв'язків [67].

Організація процесу підготовки майбутнього учителя до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі повинна спиратися на діалогічність взаємовідносин учасників освітнього процесу; суб'єкт-суб'єктний характер цих відносин; орієнтованість на єдність теорії та практики [52].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави розглядати підготовку майбутніх учителів до розв'язання конфліктів як поетапний процес, кожна стадія якого спрямовується на вирішення конкретних завдань.

Розв'язання педагогічних 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 [69].

Л. Лукашенок стверджує, що процес формування готовності майбутнього учителя до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі повинен складатися із взаємоузгоджених етапів: перший етап

спрямований на формування системи науково-теоретичних професійних знань про конфліктну ситуацію, призначених для вироблення вмінь професійно-наукового аналізу конфліктної ситуації; другий етап направлений на формування системи практичних умінь і навиків операційного впливу, призначеного для професійного оволодіння гуманістичними способами запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій; третій етап формує систему вмінь та навичок, що дозволяє зробити співставлення реального результату запобігання та розв'язання конфліктної ситуації з бажаним, він призначений для аналізу постконфліктної ситуації [53].

На думку І. Холковської, головним завданням першого етапу підготовки майбутніх учителів до конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів має бути формування у студентів-педагогів мотиваційної готовності до оволодіння конфліктологічною компетентністю, спрямованості на конструктивне розв'язання конфліктів у педагогічній діяльності. Для цього студентів передусім потрібно ознайомити з критеріями і умовами конструктивного розв'язання педагогічного конфлікту [87].

Зазначимо, що проблема підготовки майбутніх учителів конструктивного розв'язання конфлікту є доволі неоднозначною і по-різному вирішується дослідниками.

М. Кашапов деструктивне вирішення педагогічних конфліктних ситуацій пов'язує зі стереотипністю мислення вчителя під час аналізу подій шкільного життя та особливостей поведінки учнів, а конструктивне, відповідно, – з нестандартним, творчим підходом [38].

Е. Кіршбаум акцентує увагу на характеристиках сприйняття вчителем конфлікту: причиною деструктивної поведінки в конфлікті є його сприйняття як «загрози особистому благополуччю і усталеному порядку речей, через що людина веде пошук способів зняття емоційної напруженості, яка виникає під час конфлікту за типом психологічного захисту» [39, 161]. Передумовою конструктивного розв'язання педагогічного конфлікту є його сприйняття як засобу розв'язання суперечності і пошуку конструктивної поведінки,

спрямованої на подолання напруги.

О. Белкін вважає неодмінною умовою розв'язання конфліктних ситуацій – знання педагогом тих стадій, які характеризують процес прийняття вимог вихователя його вихованцями: стадії перевірки мобілізаційної здатності педагога, стадії перевірки психологічної стійкості, стадії перевірки ціннісних орієнтацій, стадії оцінки професійної компетентності і методичної підготовленості. Деструктивність у вирішенні педагогічних конфліктів дослідник пов'язує з певними психологічними станами педагога: резонерством, тривожним очікуванням, неадекватним оптимізмом [4, 69].

М. Рибаківа дійшла висновку, що ефективність діяльності вчителя у конфліктній ситуації залежить від змісту і способів психологічного аналізу конфлікту та адекватності вербальних і невербальних засобів його вирішення. До малоефективних способів аналізу, що призводять до деструктивного вирішення педагогічних конфліктів, дослідниця відносить такі: перерахування проступків учня, а також педагогічних прийомів і дій, які повинні відновити порядок; фрагментарне залучення психологічних знань для обґрунтування прийомів виховного впливу; перенесення уваги під час аналізу ситуації з вчинку на особистість учня [71, 119]. Запорукою успішного вирішення конфліктів є відхід учителя від стандартизованої поведінки і відмова від стереотипного ставлення до різних категорій учнів.

Аналіз наукової літератури з педагогічної конфліктології дозволяє стверджувати, що конструктивне розв'язання педагогічних конфліктів є поетапним процесом подолання суперечності, що набула форми протистояння, шляхом організації продуктивної педагогічної взаємодії, спрямованої на усунення причин її виникнення. Однією з важливих умов успішного подолання конфлікту є його сприйняття вчителем як засобу розв'язання суперечності, що відкриває можливості для особистісного зростання як учителя, так і учнів.

Майбутні вчителі повинні опанувати загальну логіку і стратегії розв'язання педагогічних конфліктів, що становить завдання наступного етапу конфліктологічної підготовки. У цьому контексті становить інтерес логіка

розв'язання конфліктів, розкрита В. Дружиніним, Д. Конторовим, М. Конторовим. Як правило, дослідниками в галузі педагогічної конфліктології береться за основу логіка вирішення конфліктів, розкрита з позицій соціальної психології і адаптована до особливостей педагогічного процесу. Нерідко основна увага приділяється аналізу лише одного з етапів розв'язання конфлікту. Так, М. Рібакова акцентує увагу на психолого-педагогічному аналізі конфліктної ситуації. Е. Кіршбаум надає більшого значення прогнозуванню варіантів розв'язання педагогічних конфліктів через адекватний вибір способів дій. М. Кашапов розкриває зміст аналітичного і прогностичного етапів вирішення педагогічних конфліктів.

Загалом, логіка розв'язання педагогічних конфліктів передбачає низку послідовних взаємопов'язаних етапів: аналіз конфліктної ситуації; прогнозування варіантів розв'язання конфлікту і визначення способів його вирішення, що відповідають інтересам взаємодіючих суб'єктів і ситуації; визначення критеріїв вирішення конфлікту, що визнаються обома сторонами; дії з реалізації наміченого плану; контроль ефективності власних дій; оцінка ефективності розв'язання конфлікту.

Поряд з оволодінням майбутніми вчителями загальною логікою вирішення педагогічного конфлікту одним із важливих завдань їх конфліктологічної підготовки є формування практичних умінь, які лежать в основі стратегій і тактик розв'язання конфліктів.

Варто зазначити, що питання про стратегії розв'язання педагогічних конфліктів залишається не повною мірою розробленим у педагогічній конфліктології. Окремі його аспекти розглядаються в дослідженнях Н. Горбачової, Є. Клімова, М. Рібакової, Т. Савченко, І. Сафронової, С. Тьоміної, В. Чернобровкіної та ін. Більшість підходів базуються на традиційному для конфліктології розмежуванні стратегій суперництва, співпраці, компромісу, уникнення і пристосування.

На наш погляд, стратегія вирішення педагогічного конфлікту є планом дій, що визначає загальну лінію поведінки вчителя у конфліктній ситуації.

Стратегія педагогічної взаємодії в конфлікті має певну структуру, представлену двома аспектами: внутрішнім і зовнішнім.

Внутрішня підструктура відображає перцептивні, мотиваційні, емоційні та когнітивні компоненти і проявляється в ставленні до іншого суб'єкта педагогічного конфлікту. Зовнішня підструктура відображає операціональні, процесуальні, діяльнісні компоненти взаємодії суб'єкта в педагогічному конфлікті і проявляється в певній лінії поведінки. Внутрішня і зовнішня підструктури стратегії педагогічної взаємодії в педагогічному конфлікті перебувають у тісному взаємозв'язку: лінія поведінки вчителя, детермінована ставленням до учня в педагогічному конфлікті, одночасно визначає подальшу зміну їх взаємовідносин, що реалізуються у конкретних діях і вчинках. У зв'язку з цим під час конфліктологічної підготовки майбутніх учителів необхідно звертати увагу на становлення обох підструктур.

У розвитку внутрішньої підструктури стратегії розв'язання педагогічних конфліктів особливе значення має формування адекватної педагогічної позиції майбутніх учителів, що дозволяє професійно оцінювати й аналізувати конфліктні ситуації з учнями, попереджати їх деструктивне розгортання і конструктивно завершувати. На наш погляд, у контексті розв'язання конфліктів педагогічну позицію слід розглядати як систему особистісно-значущих, перцептивних, мотиваційно-ціннісних і емоційно-вольових ставлень педагога, що визначають зміст і спрямованість його поведінки у процесі взаємодії з конфліктуючим суб'єктом. М. Рибаківа розрізняє чотири основні позиції вчителя в процесі взаємодії з учнями: позицію жорсткої дисципліни; позицію терплячого очікування порядку; позицію скривдженого невдячними учнями; позицію співпраці у взаємодії з учнями [71].

Критеріями сформованості конструктивної позиції щодо вирішення педагогічного конфлікту можна вважати соціальну спрямованість і професійні установки вчителя. Соціальна спрямованість учителя відображає систему його поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій щодо виникнення, розвитку і розв'язання педагогічного конфлікту. Її показниками є: сформованість

гуманістичного світогляду вчителя; обґрунтованість науково-педагогічних поглядів на природу, роль і соціальну обумовленість педагогічних конфліктів; розуміння причин і рушійних сил виникнення, розвитку і вирішення педагогічних конфліктів; орієнтація на суб'єкт-суб'єктні стосунки між учасниками педагогічної взаємодії у процесі вирішення педагогічного конфлікту; переконаність у необхідності розв'язання педагогічних конфліктів шляхом досягнення згоди між конфліктуючими сторонами і встановлення на цій основі педагогічно доцільних взаємовідносин.

Професійні установки вчителя щодо конфлікту як важлива складова його педагогічної позиції відображаються у таких показниках:

– педагогічна справедливість (розуміння важливості дотримання нормативно-правових, моральноетичних, професійних норм, вимог, правил педагогічної взаємодії у процесі вирішення педагогічного конфлікту);

– педагогічна рефлексія (пізнання своєї особистості в різних сферах діяльності, особливостей власних психічних станів у педагогічному конфлікті; усвідомлення, аналіз і оцінка своїх дій у конфлікті, налаштування самосвідомості на його конструктивне вирішення);

– педагогічна інтуїція (передбачення можливих варіантів подальшого розвитку педагогічного конфлікту і його розв'язання на основі чуттєвого сприйняття, без свідомих роздумів);

– педагогічна емпатія (здатність до співпереживання у процесі вирішення педагогічного конфлікту через умовне ототожнення себе з учнем, прийняття його позиції в педагогічному конфлікті шляхом об'єктивної оцінки дій і поведінки школяра, врахування його цілей, мотивів, зовнішніх обставин і душевного стану);

– професійна об'єктивність і спостережливість (розуміння важливості швидкої і правильної фіксації причин педагогічного конфлікту, внутрішнього стану учня за найдрібнішими зовнішніми проявами для вибору адекватних способів розв'язання конфлікту);

– оптимістичне прогнозування (переконаність в успішності вирішення

педагогічного конфлікту за допомогою своєчасної діагностики його причин, умов виникнення, адекватної постановки цілей, вибору засобів, форм і методів його розв'язання);

– креативність (творчий підхід до розв'язання педагогічного конфлікту на основі традиційних і інноваційних методів, творчий пошук нестандартних конструктивних рішень) [87].

М. Леонов, аналізуючи процес розв'язання педагогічних конфліктів, доходить висновку, що незважаючи на наявність загальних, типових рис перебігу і вирішення конфліктів, схожість їх характеру, все ж не можна дати рецептурних порад, оскільки саме розв'язання залежить від цілої низки специфічних чинників, які не можна ігнорувати. У кожному конкретному випадку педагог приймає своє особливе рішення, використовуючи комплекс власних засобів і прийомів, виходячи зі своєї індивідуальності [49]. У зв'язку з цим важливим завданням конфліктологічної підготовки майбутніх учителів має бути становлення основ їх індивідуального стилю поведінки в педагогічному конфлікті, подальше формування і коригування якого відбуватиметься в процесі самостійної педагогічної діяльності.

Індивідуальний стиль поведінки в конфлікті – це відносно стійка сукупність цілей, усвідомлюваних або неусвідомлюваних дій, операцій і реакцій, що спрямовані на розв'язання конфлікту і обумовлені різнорівневими властивостями інтегральної індивідуальності вчителя. На думку М. Леонова, індивідуальний стиль поведінки в конфліктних ситуаціях визначається, по-перше, своєрідним симптомокомплексом властивостей інтегральної індивідуальності, що може обумовлювати конструктивний або деструктивний тип розв'язання конфлікту [49, 83].

Таким чином, успішна підготовка майбутніх учителів до конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів можлива за умови її поетапної організації, починаючи з формування у студентів мотиваційної готовності до оволодіння конфліктологічною компетентністю і закінчуючи виробленням індивідуального стилю поведінки в конфлікті.

Таким чином, підготовка майбутнього вчителя до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій, на думку Л. Порохні, повинна ґрунтуватися на принципах науковості, системності, єдності теоретичної і практичної підготовки. Науковість має характеризувати, перш за все, зміст предметних і психолого-педагогічних дисциплін, що включають нові досягнення педагогіки, психології, конфліктології, передовий досвід стосовно запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі. Для цього освітній процес передбачає систематичне введення відповідних дисциплін з першого року навчання і протягом усіх наступних років здобуття професії. Вивчення дисциплін психолого-педагогічного блоку повинно відбуватися при обов'язковому дотриманні принципу наступності вивчення теорії і практики, яке реалізується на всіх етапах навчання.

Досягти поставленої мети можливо за допомогою інтегрованого підходу, при якому формування готовності майбутнього вчителя до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі поєднуватиметься з навчальною та професійною діяльністю студентів. Успішне поєднання набутих конфліктологічних знань, відносин і професійних конфліктних реалій створює основу для розвитку мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів готовності майбутнього учителя до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі [67].

Тобто сформованість готовності майбутнього учителя до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі вказує на здатність майбутнього учителя будувати професійну взаємодію із суб'єктами професійної діяльності в усіх видах конфліктних ситуацій; на наявність сформованої конструктивної конфліктної позиції відносно конфліктних ситуацій; на уміння реалізовувати всі етапи управління конфліктними ситуаціями (діагностування, прогнозування, запобігання, власне конфліктна взаємодія, розв'язання). Реалізувати процес формування готовності майбутнього учителя до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі в такому контексті можна таким чином.

По-перше, непрямим шляхом, коли майбутній учитель не усвідомлює спонукаючого і формуючого впливу з боку викладача. Цей шлях характерний для традиційного підходу до професійної підготовки взагалі: студенти слухають лекції, виступають з доповідями, виконують завдання і т.д. Цей підхід малоефективний для розвитку компонентів готовності майбутнього вчителя до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі.

По-друге, безпосереднім чином, коли викладач використовує такі прийоми і способи взаємодії, які розкривають для майбутнього учителя особистий сенс їх навчальної діяльності відносно запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі (наприклад, пояснюються конфліктогенні або конфліктні психічні стани, які з'являються в учнів у процесі розв'язання навчальних або навчально-професійних конфліктологічних завдань, проводиться аналогія з умовами професійної конфліктологічної діяльності, пояснюється значення конфліктологічних знань і вмінь для ефективності професійної діяльності учителя). Такий підхід має стати провідним, оскільки саме в процесі формування готовності майбутнього учителя до попередження та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі важливо усвідомлення необхідності і важливості конфліктологічних знань, умінь, які сприяють оптимальності та ефективності їх професійної діяльності.

Реалізація вказаних шляхів передбачає дотримання двох значущих умов.

Перша умова. У змісті практико-орієнтованої діяльності майбутнього вчителя повинні бути відображені перспективні завдання педагогічної освіти, які полягають в безперервному соціально-моральному, загально-культурному і професійному розвитку особистості, що сприяє ефективному запобіганню та розв'язанню конфліктних ситуацій в учнівському середовищі. Вимога часу – це посилення виховного потенціалу освітнього простору ЗВО (навчального процесу та позанавчальної діяльності). Для підготовки сучасного підростаючого покоління до запобігання та розв'язання міжособистісних конфліктних ситуацій учитель сам повинен бути сформований як особистість,

володіти високим професіоналізмом стосовно запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі.

Друга умова. Необхідна можливість вибору системи педагогічних засобів, що стимулюють активну мотивацію діяльності студентів щодо запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі. У сукупності засобів, які забезпечать ефективне формування майбутнього учителя до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі, ми вважаємо доцільними будуть педагогічні завдання і ситуації моделювання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі, творчі завдання щодо запобігання та розв'язання міжособистісних конфліктних ситуацій, тренінги спілкування, ділові, позиційні та рольові ігри, які можна використовувати в процесі аудиторних занять. Адже в процесі навчання у педагогічному закладі вищої освіти можливості відносно формування готовності майбутнього учителя до міжособистісного спілкування закладені в дисциплінах соціально-гуманітарного циклу: психології, педагогіці, соціології, філософії, педагогічній деонтології.

Л. Порохня вважає, що формувати готовність майбутнього учителя до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі можливо як цілісну систему на основі єдності навчальної, конфліктологічної і професійної діяльності та спілкування, на основі досягнення загальних і особистих цілей, теоретичні положення якої потребують подальших наукових досліджень [67].

Отже, підготовку майбутніх учителів до розв'язання педагогічних конфліктів доцільно здійснювати за такими етапами: 1) формування мотиваційно-ціннісного ставлення і установки на конструктивне розв'язання конфліктів; 2) формування цілісного уявлення про загальну логіку конструктивного вирішення педагогічного конфлікту; 3) оволодіння стратегією і тактичними прийомами конструктивного вирішення педагогічного конфлікту; 4) формування основ індивідуального стилю поведінки в конфліктних ситуаціях. Оволодіння майбутніми вчителями процесом конструктивного

розв'язання педагогічних конфліктів пов'язане з формуванням у них конфліктологічних знань і умінь, становленням педагогічної позиції та розвитком культури педагогічного мислення.

Готовність майбутнього вчителя до розв'язання конфліктів у професійній діяльності являє собою інтегративну якість особистості, що характеризується високим рівнем оволодіння конфліктологічними знаннями; сформованістю умінь своєчасно розпізнавати конфлікти і визначати їх причини; моральними, емоційними, вольовими якостями, спрямованими на запобігання та розв'язування конфліктів у професійній діяльності.

1.4. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти

Забезпечення ефективності підготовки майбутніх вчителів до розв'язання конфліктів потребує створення відповідних педагогічних умов. Оскільки існують різні тлумачення поняття «педагогічні умови» в наукових дослідженнях, вважаємо за необхідне уточнити їх зміст.

Категорія «умова» є однією з ключових у філософії і розуміється як «те, від чого залежить інше» [84], тобто те, що робить можливим наявність предмета, явища, процесу. Умови розкривають відношення предмета до процесів і явищ, що довкола нього і без яких не можливе його існування й розвиток. Умова є зовнішньою зумовленістю предмета, вона створює середовище для його існування та функціонування на відміну причини, яка безпосередньо впливає на виникнення того чи іншого явища, процесу.

У довідковій літературі представлено досить широке смислове значення поняття умова. Умова – це:

- 1) необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь;
- 2) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або

здійснюється що-небудь;

3) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь;

4) сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь [11].

Н. Кононенко визначає умови як «позначення середовища або обставин, у яких предмет (явище, процес) об'єктивно може існувати і які визначають можливості його виникнення й розвитку» [44, 87].

Сутність педагогічних умов розглядається в працях багатьох вчених. Наприклад, Ю. Бабанський розглядає умови як становище, у якому компоненти навчального процесу представлені в найоптимальнішому взаємовідношенні, що надає можливість викладачу ефективно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно вчитися [2, 123]. Е. Зеєра визначає умови як різноманітні обставини процесу освіти, які забезпечують досягнення поставленої мети [31, 98]. Калаур, узагальнивши підходи науковців, розглядає умови як додаткові зовнішні та внутрішні чинники, свідомо введені в освітній процес для забезпечення найбільшої ефективності професійної підготовки [35].

У психологічному словнику «педагогічні умови» визначено як «певну обставину, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості» [9].

Педагогічні умови вітчизняними науковцями визначаються як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети. Окрім того, педагогічні умови виступають формою педагогічної діяльності, метою якої є підготовка висококваліфікованого спеціаліста [30].

Р. Серьожникова під «педагогічними умовами» розуміє сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів [73].

Визначення педагогічних умов як синтезу об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, які

сприяють розв'язанню поставлених завдань, належить О. Федоровій [83, 193].

Педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [8].

За твердженням Н. Іпполітової, Н. Стерхової, педагогічні умови є одним із компонентів педагогічної системи, що відображають сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, впливають на особистісний і процесуальний аспекти системи та забезпечують її ефективне функціонування й розвиток [34].

З позиції О. Пехоти педагогічні умови потрібно розглядати як систему «певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені для досягнення конкретної педагогічної мети» [62, 5]. На думку С. Висоцького, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання [12]. В цьому контексті умови виступають як динамічний регулятор інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних факторів навчання.

Проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє констатувати, що педагогічні умови слід розуміти як обставини, від яких залежить і на основі яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості. Отже, поняття «педагогічні умови» визначаємо як сукупність об'єктивних можливостей, пов'язаних із організацією навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти, змістом, формами та методами навчання, можливістю урахування й оцінювання індивідуально-психологічних якостей педагогів, що забезпечують успішність формування їх готовності до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти.

І. Мухров визначає, що комплекс педагогічних умов виявляється в

результаті здійснення послідовних дій:

- 1) виявлення основних компонентів, що забезпечують досягнення мети, їх аналіз і визначення міри причетності;
- 2) вибір заходів, що посилюють ефективність кожного компонента;
- 3) упорядкування отриманих умов (виключення зайвих, об'єднання декількох в одну тощо);
- 4) перевірка кожної умови й усього комплексу [57].

Отже, розглянемо педагогічні умови, які сприяють формуванню конфліктологічної готовності у вчителів.

Першою педагогічною умовою виступає стимулювання розвитку в майбутніх вчителів внутрішньої мотивації до розв'язання конфліктів.

Саме мотивація безпосередньо займає провідне місце в структурі особистості. Про доцільність мотивації наголошено у роботах С. Занюка, Є. Ільїна, А. Маркової. У своєму дослідженні Л. Копець наголошує на тому, що, «мотиваційні утворення особистості – це і мотиви, і бажання, і прагнення, й інтереси, тобто всі ті утворення, які спонукають (спрямовують) людину до діяльності. Мотивація визначається потребами, цілями, рівнем домагань, ідеалами, умовами діяльності, світоглядом, переконаннями, спрямованістю особистості» [44, 257]. Отже, усі мотиваційні утворення мають вагомий вплив на визначення поведінки та рішень особистості.

Мотиваційні утворення сприяють перетворенню майбутніх вчителів із пасивного об'єкту навчальної діяльності в активний суб'єкт. Саме перетворення зовнішньої мотиваційної діяльності у внутрішню допомагає студентам бути повноцінними суб'єктами навчально-пізнавальної діяльності і самостійно вибудовувати власний професійний розвиток та навчально-пізнавальні дії.

Мотивація, в першу чергу, обумовлює поведінку, вчинки та подальшу діяльність особистості, здійснюючи неабиякий вплив на професійне самовизначення та самовдосконалення майбутнього фахівця. Формування внутрішньої мотивації у студентів можна забезпечити завдяки особистісно-

орієнтованих вправ, ігрових завдань. Такий підхід зумовить формування допитливості, пізнавального інтересу та адекватної оцінки у студентів їхніх можливостей та утвердить прагнення до саморозвитку і самовдосконалення до розв'язання конфліктів в закладах загальної середньої освіти.

У психологічній літературі дослідниками виділяються різноманітні види мотивів навчальної діяльності. Зокрема, Л. Божович зазначає, що не всі мотиви мають однакову спонукальну силу. Одні з них є основними, провідними, інші – другорядними, побічними, що не мають самостійного значення; які так чи інакше підпорядковані провідним мотивам. В одних випадках таким провідним мотивом може бути прагнення завоювати місце відмінника в колективі, в іншому випадку – бажання здобути вищу освіту, в третіх – інтерес до здобуття самих знань [7].

Друга педагогічна умова передбачає поетапне засвоєння майбутніми вчителями знань з конфліктології і формування у них відповідних умінь і навичок. Ця умова спрямована на вдосконалення показників змістового критерію готовності майбутніх вчителів до розв'язання конфліктів в освітньому середовищі.

Для готовності вирішувати конфліктні ситуації професійного характеру, педагог повинен знати сутність конфлікту, його види, типи, причини (об'єктивні та суб'єктивні) виникнення та умови перебігу; знати основи управління конфліктними ситуаціями; знати методику й методи вирішення конфліктних ситуацій. Для формування відповідних умінь та навичок існує три етапи формування теоретичних знань майбутніх фахівців до розв'язання конфліктів: дедуктивний етап; конструктивний етап; завершальний етап [80].

Дедуктивний етап у практичній підготовці майбутнього вчителя передбачає формування загальних теоретичних знань щодо конфліктних ситуацій з урахуванням понять психолого-педагогічної конфліктології. На першому етапі майбутній вчитель вчиться: бачити й усвідомлювати конфліктну ситуацію, як вираження протиріччя педагогічного процесу; розрізняти об'єктивні і суб'єктивні умови виникнення та перебігу конфлікту; визначати

особливості конфліктної ситуації.

На дедуктивному етапі акцентовано увагу майбутніх вчителів на таких теоретичних питаннях: сутності конфліктних ситуацій у професійному колективі освітнього закладу, характеризувати й класифікувати взаємини членів колективу, оцінювати характер й причини конфліктної поведінки можливих учасників конфліктного протистояння; змісту можливих стратегій поведінки у конфліктній ситуації, яка буде найбільш адекватною у кожній із визначених ситуацій.

Конструктивний етап спрямований на оволодіння майбутніми вчителями конкретними педагогічними способами побудови карти конфлікту, проведення контент-аналізу конфліктного протистояння на основі заданих параметрів практичних ситуацій, які передбачали вирішені або невирішені варіанти виходу з конфліктної ситуації. Головний акцент на цьому етапі покладено на розвиток теоретичних знань студентів в галузі стратегій та технологій регулювання конфліктів у освітньому середовищі.

Завершальний етап передбачає підвищення теоретичної компетентності майбутніх вчителів у практичному вирішенні конфліктних ситуацій, де кожен учасник діє не тільки відповідно до свого індивідуального досвіду. На цьому етапі студенти вчаться аналізувати результати своєї компетентності в управлінні конфліктами. Головний акцент робиться на оволодіння майбутніми вчителями ґрунтовними та усвідомленими знаннями щодо причин, особливостей і стратегій управління конфліктами в освітніх закладах [80].

Для впровадження другої педагогічної умови пропонується комплекс теоретико-практичних завдань, які носять конфліктологічну спрямованість та впливають на формування показників змістового критерію готовності майбутніх вчителів до роботи з розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти, а саме

– завдання, які ілюструють теоретичні положення загальної конфліктології і дозволяють усвідомити сутнісні ознаки конфлікту та усіх функцій, які він провокує. Такі завдання містять просту констатацію фактів,

подій.

– завдання, які передбачають формування теоретичних знань у плануванні, побудові майбутньої діяльності щодо управління конфліктами з вибором, або знаходженням оптимальних засобів і способів їхнього виконання. Зокрема, під час узагальнення студенти мають змогу розвинути творчу уяву, проектувати процес розв'язання конфліктних ситуацій, вибирати конкретні засоби й методи, адекватні цілям і характеру конфлікту в освітньому закладі.

Третьою педагогічною умовою є – створення сприятливого соціально-психологічного клімату для забезпечення формування навичок вирішення конфліктних ситуацій. Ця умова впливає на формування показників особистісного критерію готовності майбутніх вчителів до розв'язання конфліктів в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти.

Створення сприятливого соціально-психологічного клімату можна вважати такою динамічною атмосферою, що забезпечує студентам ефективність вирішення виховних, освітніх і розвивальних завдань у майбутній професійній діяльності. Суть сприятливої соціально-психологічної природи в студентській групі полягає в тому, що процес навчання, який протікає в позитивній атмосфері створює сприятливі умови не тільки для подальшого розвитку і закріплення якостей, яких студенти набувають у ЗВО, але й розвитку і формування нових, професійно-важливих якостей, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, необхідних для подальшої професійної діяльності з розв'язання конфліктів [80].

Мета створення і підтримання сприятливого соціально-психологічного клімату полягає в теоретичному і практичному оволодінні студентами соціально-психологічними та практичними знаннями, методами і методиками побудови спілкування і взаємодій з іншими людьми в різних умовах їх життєдіяльності та вмілого застосування набутих знань у реальних професійних і життєвих ситуаціях, у пізнанні себе як особистості та інших людей, в оволодінні способами не тільки формування, розвитку й вдосконалення інших людей, але й саморозвитку та самовдосконалення, у формуванні світогляду,

спрямованості майбутнього спеціаліста на продуктивну роботу.

Л. Карамушка наголошує, що сприятливий психологічний клімат повинен характеризуватися певними об'єктивними ознаками, які розкриватимуть його внутрішню суть, а саме:

- довірою і високою вимогливістю членів колективу;
- доброзичливістю і діловою критикою;
- вільним висловлюванням думок під час обговорення питань, що стосуються діяльності всього колективу;
- відсутністю тиску з боку керівництва і визнанням за підлеглими права приймати важливі для колективу рішення;
- достатньою поінформованістю про основні завдання та стан їх виконання, можливістю займати активну позицію у процесі спілкування;
- взаємодопомогою членів колективу в критичних ситуаціях;
- прийняттям кожним членом колективу на себе відповідальності за загальний стан справ;
- уболіванням за честь колективу, бажання зробити посильний внесок у його розвиток [36, 142].

Психологічний клімат, на думку А. Анцупова і А. Шіпілова, у колективі забезпечує ефективну взаємодію всіх його членів, виділяючи при цьому характеристики взаємин, конфліктних ситуацій у міжособистісних стосунках, проблем у відносинах по горизонталі і по вертикалі [1]. У своєму дослідженні ми виходили з тих позицій, що психологічний клімат виступає духовним утворенням в життєдіяльності колективу, який має свою структуру і виконує певні функції. Перш за все, саме від психологічного клімату залежить самопочуття членів колективу, їх працездатність і життєздатність. Необхідно розуміти те, що саме сприятливий психологічний клімат в колективі дає широкі можливості для набуття досвіду конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій [80]. Тому, для створення сприятливого соціально-психологічного клімату в процесі дослідно-експериментальної роботи необхідно:

- дотримуватись принципу комплексного підходу;

- використовувати особистісний підхід;
- звертати увагу на аспекти формування позитивного соціально-психологічного клімату в процесі морального, правового, естетичного та інших видів виховання;
- поєднувати вимогливість та поважливе ставлення до особистості студента [70, 36-37].

Створення сприятливого соціально-психологічного клімату передбачає практичну діяльність, що спрямована на актуалізацію соціально-значущих цінностей майбутніх вчителів. Створення такого клімату передбачає, перш за все, чіткі психолого-педагогічні впливи педагогів, що викладають конфліктологічні дисципліни. Таким чином, студент у процесі індивідуальних бесід чи групових занять переймає у викладачів уміння самоаналізувати себе та свій власний рівень конфліктологічної культури. Усе це призводить до стимулювання діяльності щодо вдосконалення показників особистісного критерію готовності до діяльності з розв'язання професійних конфліктів та свідомої роботи над собою для того, щоб забезпечити розвиток емпатії, ціннісних орієнтацій у проблемних ситуаціях. Позитивний вплив на активність особистості студентів можливий лише за умови функціонування міжособистісного простору, в якому кожен майбутній фахівець буде відчувати себе комфортно в емоційному плані та стабільно у плані навчання.

Соціально-психологічний клімат сприяє саморозвитку особистості, яка усвідомлює обрану нею професію «вчитель». Саме ці аспекти детермінують мету навчально-виховної діяльності з впровадження зазначеної педагогічної умови, яка полягає в оновленні й збагаченні духовного світу студентів у сфері емпатійного відношення до суб'єктів конфліктної взаємодії, формуванні ціннісних орієнтацій та розвиває індивідуальну конфліктність особистості, фундаментальними характеристиками якої є компетентність з розв'язання конфліктів. Для впровадження цієї умови пропонується застосування дидактичних, ситуаційних, рольових та ділових ігор, які мають на меті розвиток у студентів уміння аналізувати конфлікт на основі з'ясування ними основних

конфліктологічних понять; відпрацювання навичок ділового спілкування в переговорах; закріплення у студентів навичок виявлення конфліктних ситуацій у процесі взаємодії в нестандартних ділових ситуаціях; розвиток навичок і вмінь ефективного спілкування в ділових відносинах.

Вважаємо, що сукупність визначених умов буде мати сприятливий вплив на:

- розвиток внутрішньої мотивації до вдосконалення конфліктологічної готовності майбутніх вчителів;
- сформованість мотивів безконфліктної взаємодії;
- вдосконалення особистісних якостей (ініціативу, упевненість у собі й у своїх знаннях);
- формування практичних умінь і навичок оперувати теоретичними знаннями в практичних ситуаціях, планувати майбутню професійну діяльність з розв'язання конфліктів, передбачати її результати та оцінювати значимість;
- сформованість навичок самоаналізу, самоконтролю й самооцінки рівня готовності до розв'язання конфліктів в закладах загальної середньої освіти.

Таким чином, на основі аналізу наукових джерел (І. Зімня, І. Зязюн, Д. Іванов, А. Капська, Д. Мазоха, А. Маркова, О. Овчарук), було визначено такі педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів до розв'язання конфліктів в закладах загальної середньої освіти:

1. Стимулювання розвитку в майбутніх учителів внутрішньої мотивації до розв'язання конфліктів.
2. Поетапне засвоєння майбутніми вчителями знань з конфліктології і формування у них відповідних умінь і навичок.
3. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату для забезпечення формування навичок вирішення конфліктних ситуацій.

Отже, вважаємо, що системне та цілісне впровадження педагогічних умов позитивно вплине на процес формування усіх показників готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти

Актуальність підготовки майбутніх учителів до розв'язання конфліктів підсилюється значним зростанням кількості міжособистісних конфліктів у системі освіти. Разом із тим, процес виникнення конфліктів у професійній діяльності вчителя зумовлений логікою і специфікою його роботи в освітньому закладі.

Конфлікти присутні в діяльності вчителя, оскільки він працює у системі «людина – людина», і тому випускники повинні бути готові вести навчально-виховну роботу в умовах конфліктних ситуацій і, як зазначає І. Козич бути джерелом конфліктних відносин [41]. Сам по собі педагогічний конфлікт – це соціальне явище, досить природне для такого динамічного соціуму, яким є навчальний заклад. На думку М. Трухан слабка конфліктологічна підготовка майбутніх педагогів, невміння на практиці управляти конфліктами, знаходити оптимальні способи їх попередження та подолання, як правило, негативно позначаються на організації навчально-виховного процесу в навчальному закладі, а також на виконанні професійних обов'язків майбутніми фахівцями [80].

Практика закладу загальної середньої освіти вимагає кардинального розв'язання проблеми підготовки професійно-компетентних педагогічних кадрів, які володіють методами прогнозування, запобігання, врегулювання конфліктів, що виникають у педагогічному процесі загальноосвітніх навчальних закладів. Тому майбутніх учителів необхідно орієнтувати під час їх

професійної підготовки на розуміння неминучості конфліктів у різних сферах діяльності людини, в тому числі й педагогічної. Вкрай необхідною для вчителів є підготовка до попередження і розв'язування конфліктних ситуацій з врахуванням особливостей сучасного соціально-педагогічного середовища.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що проблема готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів, вивчається в таких основних напрямках:

– обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження проблеми конфліктів у педагогіці, а також основ педагогічного управління конфліктами (А. Анцупов, В. Журавльов, Є. Тонков та інші);

– конфліктологічна підготовка педагогів і майбутніх учителів (Г. Антонов, С. Баникіна, А. Лукашенко, М. Рibaкова та інші);

– конфліктологічна підготовка соціальних педагогів (С. Калаур, І. Козич).

Конфліктологічну готовність майбутніх учителів можна розглядати як багатопланове утворення, яке містить як раціональні компоненти, так і особистісні складові. Якщо оцінка раціональних компонентів відносно легка, то щодо особистісних складових, все набагато складніше, їх оцінка не завжди є можливою. Вчені вказують на такі вияви готовності майбутнього педагога, як: позитивне ставлення до праці, певний рівень оволодіння педагогічними знаннями, уміннями та навичками, самостійність у виконанні професійних завдань, моральні риси особистості, розвиток педагогічних здібностей, наявність професійно-педагогічної спрямованості особистості.

Проблема готовності досліджувалась теоретиками і практиками вищої школи різними способами. Встановлено, що деякі науковці акцентують увагу на структурних складових, інші – на його сутності. Однак, ще й досі до загальноприйнятого трактування вчені не прийшли. У нашому баченні таке загальне трактування не може бути з огляду на той факт, що існує особливість процесу готовності до кожного конкретного виду діяльності.

Важливою умовою підготовки майбутніх учителів до розв'язання

конфліктів є наявність відповідних якостей, і, в першу чергу, схильностей та здібностей особистості до майбутньої діяльності. Готовність педагога до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти, охоплюючи всі сфери функціонально цілісної психіки особистості, вимагає:

- спрямованості фахівця на здійснення антиконфліктної діяльності (ненасильницьку особистісно-професійну діяльність, встановлення педагогічно доцільних взаємин з оточенням, коректну поведінку, безконфліктне спілкування);

- сформованості інтересу до проблем педагогічного врегулювання конфліктів, позитивної мотивації й потреби в пізнанні, самопізнанні, саморозвитку;

- особистісно- і професійно-значущих якостей (відповідальності, толерантності, витримки, врівноваженості, емпатії, перцептивних здібностей тощо);

- сукупності психолого-педагогічних і конфліктологічних знань, оволодіння якими забезпечує теоретичну готовність педагога до здійснення антиконфліктної діяльності;

- сукупності вмінь, якість засвоєння й узагальнення яких необхідні для успішної практичної антиконфліктної діяльності педагога;

- розвиненості здібностей аналізу, самоаналізу, самооцінки, осмислення, рефлексії своєї поведінки, вчинків, стосунків з оточенням і корекції результатів власної діяльності [80].

Готовність до діяльності з розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти розвивається на основі засвоєння загальних і професійних знань, формування умінь і навичок, удосконалення сформованих професійно важливих якостей особистості. Також, слід відзначити думку Є. Богданова, що наявність певних знань, вмінь та навичок у галузі конфліктології вимагає від педагога розвитку особистісно-професійних якостей, які дозволяють ефективно застосовувати ці знання, уміння та навички для вмілого управління конфліктом [6]. Сутністю готовності до будь-якого виду діяльності, як стверджує В. Чайка,

є «єдність двох взаємопов'язаних компонентів – мотиваційного і процесуального, тобто спонукального і виконавського» [89, 76].

Розробка механізму визначення стану готовності майбутніх учителів до діяльності з розв'язання конфліктів у закладах заклад загальної середньої освіти потребує з'ясування понять «критерій», «показник».

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу встановити, що поняття «критерій» розглядають як:

- підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [11];
- ознаку, на основі якої відбувається оцінка, визначення чи класифікація чого-небудь; мірило;
- стандарт, на основі якого можна оцінити, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якість за еталоном [3];
- якості, властивості і ознаки об'єкта, що досліджується, які дають змогу оцінити його стан і рівень функціонування та розвитку [77].

До виділення та обґрунтування критеріїв вчені висувають загальні вимоги, які в цілому можна узагальнити до таких:

- 1) критерії повинні відображати основні закономірності функціонування об'єкта;
- 2) критерії мусять мати суттєві ознаки предмета, тобто відображати необхідні ознаки та якості, через свою сутність ці якості та ознаки мають бути стійкими і постійними;
- 3) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами явища, що аналізується;
- 4) критерії повинні розкриватися через низку показників, залежно від прояву яких можна робити висновки про більший чи менший ступінь вираження даного критерію;
- 5) критерії мусять відбивати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі;
- 6) якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними показниками та доповнювати один одного (Н. Борытко, О. Іонова, Л. Коростіль,

Е. Муратова, В. Сластенин).

Також О. Іонова запропонувала формулювати самі критерії максимально ясно, точно, коротко, вимірювати саме те, що бажає перевірити дослідник [33].

У довідниковій літературі термін «показник» визначається як ознака чого-небудь; явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу; кількісна характеристика властивостей процесу [11, 1024]. Якщо критерій – це якості та властивості досліджуваного об'єкта, то показники – це міра сформованості того чи іншого показника. Як зауважує В. Танська, показник, будучи однією з якісних чи кількісних складових критерію, є однією з характеристик об'єкта, процесу чи явища, що виражає кількісно або якісно одну зі сторін їх стану [77]. Отже, показники – це якісні або кількісні характеристики сформованості кожної окремої якості, тобто ступінь сформованості того чи іншого критерію.

Ряд дослідників вважають, що поняття «критерій» за своїм обсягом ширше, ніж поняття «показник», останній є складовою частиною критерію, при цьому враховується, що ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються конкретними показниками (А. Батаршев, С. Гречко, В. Комелина). Т. Фурман у своєму дослідженні виходить з того, що критерії знаходять своє вираження у конкретних показниках [86].

З огляду на те, що критерій можна визначити як сукупність основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості, то показник, як компонент критерію, є типовим і конкретним виявом однієї із суттєвих сторін, на підставі якого можна визначити наявність якості, зробити висновок про рівень її розвитку.

Отже, з метою визначення рівнів готовності майбутніх вчителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти, з'ясуємо критерії та показники, які б дозволяли оцінити рівень готовності професіонала.

О. Шупта, з огляду на сутність готовності майбутніх перекладачів до професійної діяльності, виділяє такі її критерії, як: позитивну мотивацію учіння; загальні та фахові знання, уміння та навички; професійно важливі

якості, зокрема творчі здібності; самооцінку, самоконтроль, самокорекцію перекладу, як продукту творчої діяльності [92, 56]. У дисертаційному дослідженні І. Козич сформованість конфліктологічної компетентності оцінюється за такими критеріями, як: психолого-педагогічна інформованість про конфлікти; конструктивне ставлення до конфлікту; розвинуті комунікативні вміння; володіння широким діапазоном стратегій поведінки у конфлікті; емоційна стійкість; емпатія; рефлексія; відсутність конфліктофобії; усвідомлення особистості партнера по взаємодії як цінності, як цілі, а не засобу у конфліктній ситуації; усвідомлення переведення деструктивного конфлікту у конструктивний; здатність «утримувати» конфлікт (не уникати конфліктної взаємодії); усвідомлення важливості, значущості конфліктологічної компетентності для професійної діяльності соціального педагога [42].

Досліджуючи готовність майбутніх вчителів до вирішення конфліктологічних завдань, З. Дринка використовує такі критерії, як: конфліктологічні знання; гнучкість мислення; емоції, що їх людина виявляє у конфліктних ситуаціях; ставлення до насилля як способу вирішення конфлікту; мотивація конфлікту; поведінка в конфлікті та рівень суб'єктивного контролю при цьому; уміння формулювати конфліктологічні завдання; уміння виконувати конфліктологічні завдання з моделювання та прогнозування [21].

Узагальнивши погляди науковців, С. Калаур виокремлює чотири критерії готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів: мотиваційно-ціннісний, теоретико-змістовий, практико-орієнтований, рефлексійно-особистісний [35].

На основі аналізу наукових джерел виділяємо наступні критерії готовності майбутніх вчителів до розв'язання конфліктів: мотиваційний, змістовий та особистісний.

Охарактеризуємо та визначимо їх показники.

Мотиваційний критерій у структурі готовності вчителя до розв'язання конфліктів полягає у формуванні стійкої позитивної мотивації до конфліктологічної діяльності і передбачає конструктивне ставлення до

конфліктів (показники: мотивація до успіху, сформованість мотивів безконфліктної взаємодії, мотивація уникнення невдач).

Змістовий критерій готовності передбачає сукупність конфліктологічних знань, зокрема, структури і динаміки міжособистісних конфліктів, прав та обов'язків сторін, які беруть участь у конфлікті, знань з управління конфліктами, залежності основних параметрів конфлікту від особистісних особливостей опонентів і беззаперечно самих технологій розв'язання педагогічного конфлікту (показники: оцінка рівня компетентності в управлінні конфліктами; знання прав і обов'язків сторін, які беруть участь у конфлікті; знання поняття «конфлікт», причин, особливостей і стратегій управління конфліктними процесами в закладах освіти).

Особистісний критерій, у свою чергу, передбачає сформованість професійно та особистісно важливих якостей, базується на емпатійності та вмінні володіти власними психічними станами особистості (тривожність, агресивність, фрустрація, ригідність) та ін. (показники: оволодіння емпатією; сформованість ціннісних орієнтацій у конфліктній ситуації; рівень індивідуальної конфліктності особистості).

На сонові теоретико-практичного аналізу було виокремлено чотири рівня готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів: високий, достатній, середній та низький.

Високий рівень передбачає: сформованість мотивів безконфліктної взаємодії, розвинену мотивацію до успіху та мотивацію уникнення невдач; відмінне знання причин, особливостей і стратегій управління конфліктними процесами в закладах освіти, знання прав і обов'язків сторін, які беруть участь у конфлікті; повне володіння емпатією, сформованість ціннісних орієнтацій у конфліктній ситуації, низький рівень індивідуальної конфліктності особистості.

Достатній рівень характеризується: присутністю певної тенденції мотивації до успіху та мотивації уникнення невдач; знання поняття «конфлікт», причин, особливостей та стратегій управління конфліктними процесами в закладах освіти, знання прав і обов'язків сторін, які беруть участь у конфлікті;

володіння емпатією, достатня сформованість ціннісних орієнтацій у конфліктній ситуації, нижче середнього рівень індивідуальної конфліктності.

Середній рівень характеризується недостатньою сформованістю мотивів безконфліктної взаємодії та мотивацією уникнення невдач, середнім рівнем мотивації до успіху; поверхневі знання поняття «конфлікт», причин, особливостей та стратегій управління конфліктними процесами в закладах освіти, знання прав і обов'язків сторін, які беруть участь у конфлікті; середніми рівнями володіння емпатією та індивідуальної конфліктності, не чіткою сформованістю ціннісних орієнтацій у конфліктній ситуації.

Низький рівень характеризується: слабкою сформованістю мотивів безконфліктної взаємодії, мотивацією до успіху, мотивацією уникнення невдач; некомпетентність в управлінні конфліктами, незнання поняття «конфлікт», причин, особливостей і звичних стратегій управління конфліктними процесами в закладах освіти, незнання прав і обов'язків сторін, які беруть участь у конфлікті; відсутність володіння емпатією, не сформованість ціннісних орієнтацій у конфліктній ситуації, високий рівень індивідуальної конфліктності.

Отже, готовність майбутніх учителів до розв'язання конфліктів – це завжди цілісний стан особистості, який виражає його загальну та конфліктологічну культуру, ціннісні орієнтації і морально-психологічну готовність до даного виду діяльності.

2.2. Стан сформованості готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти

Дослідження стану сформованості готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів проводилося зі студентами 3-го та 4-го курсів, які навчаються у Запорізькому національному університеті на філологічному факультеті. У дослідженні взяло участь 38 студентів (17 студентів з третього

курсу та 21 студент з четвертого курсу).

Для визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів було проведено психолого-педагогічну діагностику, до якої увійшли:

1) Методика Т. Елерса для діагностики мотивації до успіху. Методика включає 41 твердження, на яке потрібно дати позитивну або негативну відповідь, що дає можливість отримати результат мотивації до успіху майбутніх учителів.

2) Опитувальник А. Реана для визначення мотивації уникнення невдач. Опитувальник складається із 20 тверджень, які дозволяють визначити мотивацію на успіх та мотивацію на невдачу.

3) Письмова робота для оцінювання рівня конфліктологічних знань майбутніх учителів. Письмова робота складається із двох варіантів, які включають питання двох рівнів складності. В основному, запитання письмової роботи відкритого типу і дозволяють в повній мірі оцінити наявні теоретичні знання студентів.

4) Опитувальник І. Юсупова для визначення рівня емпатії. Опитувальник містить 36 тверджень. Студентам необхідно, відповідаючи на кожне із 36 тверджень, приписувати відповідям наступні числа: «не знаю» – 0, «немає, ніколи» – 1, «іноді» – 2, «часто» – 3, «майже завжди» – 4, «так, завжди» – 5.

5) Тестування оцінки рівня індивідуальної конфліктності особистості. Студентам пропонується 14 запитань з трьома варіантами відповідей.

Діагностика мотиваційного критерію готовності до розв'язання конфліктів виявила, що лише у 5 (13,1%) студентів спостерігається високий рівень мотивації до успіху, тоді як достатній рівень притаманний 8 (21,1%) студентам, середній рівень встановлено у 10 (26,3%) опитаних, 15 (39,5%) досліджуваних володіють низьким рівнем мотивації до успіху.

Під час проведення дослідження встановлено, що мотивація до невдач (страх невдачі) спостерігається у 13 (34,2%) студентів, яскраво не виражений мотиваційний полюс у 15 (39,5%) опитаних (з них 9 (23,7%) притаманна

мотивація до невдач, 6 (15,8%) мотивація до успіху), при цьому, лише 10 (26,3%) студенту притаманна надія на успіх. Нами отримано низький відсоток сформованості високого та достатнього рівнів за показниками мотиваційного критерію готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів. Відзначимо, що у більшості досліджуваних студентів встановлено нерозвинутість внутрішньої мотивації та переважання зовнішніх стимулів. Такі результати можна пояснити з огляду на недостатню вагомість конфліктологічних знань для студентської молоді. Зважаючи на те, що майбутні фахівці особисто не були долучені до розв'язання професійних конфліктів під час професійних практик, вони не змогли внутрішньо налаштуватися на доцільність внутрішньої мотивації у зазначеному напрямку.

Узагальнені результати діагностики мотиваційного критерію готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктних ситуацій показали, що високий рівень мають 6 студентів (15,8%), достатній рівень виявлено у 8 досліджуваних (21,1%), середній рівень спостерігається у 9 студентів (23,7%), низький рівень у 15 досліджуваних (39,5%). Результати представлено на рисунку 2.1.



Рис. 2.1. Рівні сформованості мотиваційного критерію готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктних ситуацій

З даних рисунка 2.1. випливає, що у більшості майбутніх учителів спостерігається негативна мотивація, що свідчить про те, що майбутній фахівець вже наперед боїться можливого провалу, думає про шляхи його уникнення, а не про способи досягнення успіху та попередження конфлікту. Такі студенти, зазвичай, характеризуються підвищеною тривожністю та низькою впевненістю у власних силах.

Письмова робота, за допомогою якої, визначали сформованість конфліктологічних знань (змістовий критерій) показала, що у більшості студентів – майбутніх учителів відсутні ґрунтовні знання щодо: структури і динаміки міжособистісних конфліктів; прав і обов'язків сторін, які беруть участь у конфлікті; залежності основних параметрів конфлікту від особистісних особливостей опонентів; технологій розв'язання педагогічного конфлікту.

Результати письмової роботи дають підстави стверджувати, що високий рівень конфліктологічних знань притаманний лише 5 (13,2%) студентам, достатнім рівнем знань володіють 9 (23,7%) опитаних, середній рівень встановлено у 13 (34,2%) студентів, низький рівень конфліктологічних знань мають 11 (28,9%) досліджуваних.

Встановлено, що більшість студентів і досі розцінюють конфлікти, як небажані явища, абсолютизують одну сторону конфлікту, бачать тільки небезпеку, яка порушує звичний хід подій. Очевидно, це пояснюється тим, що у майбутніх учителів не сформовано ґрунтовної теоретичної бази у сфері конфліктології, зокрема педагогічної, у них немає теоретичних знань про можливі підходи до розв'язання конфліктних ситуацій у вчительському чи учнівському колективі, міжособистісному спілкуванні з колегами та адміністрацією освітнього закладу.

Узагальнені результати, які було отримано після перевірки письмової роботи, метою якої було визначення сформованості показників змістового критерію готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктних ситуацій представлено на рисунку 2.2.



Рис. 2.2. Рівні сформованості змістового критерію готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктних ситуацій

Діагностика особистісного критерію готовності до розв'язання конфліктів показала:

1) За методикою І. Юсупова низький рівень емпатійності спостерігається у 7 (18,4%) студентів, середній рівень виявлено у 10 (26,3%) досліджуваних, емпатійність на достатньому рівні притаманна 13 (34,2%) студентам, висока емпатійність виявлена у 8 (21,1%) досліджуваних. Як бачимо третина студентів має достатній рівень емпатійності, що притаманний переважній більшості людей. Такі студенти у міжособистісних стосунках судити про інших більш схильні по їх вчинках, ніж довіряти своїм особистим враженням, у спілкуванні уважні, намагаються зрозуміти більше, ніж сказано словами, Віддають перевагу делікатно не висловлювати свою точку зору, не будучи впевненими, що вона буде прийнята, вагаються прогнозувати розвиток стосунків між людьми, тому, трапляється, їх вчинки виявляються для них несподіваними.

2) За результатами тестування оцінки рівня індивідуальної конфліктності особистості встановлено, що рівень індивідуальної конфліктності у 10 (26,3%)

студентів є високим, рівень конфліктності вищий за середній спостерігається у 12 (31,6%) опитуваних студентів, середній рівень конфліктності виявлено у 9 (23,1%) студентів, низький рівень конфліктності притаманний лише 7 (18,4%) студентам.

Узагальнені результати діагностики показників особистісного критерію готовності до розв'язання конфліктів представлено на рисунку 3.4.



Рис. 2.3. Рівні сформованості особистісного критерію готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктних ситуацій

З рисунка 2.3. видно, що високий рівень за особистісним критерієм мають 9 (23,1%) студентів, достатній рівень виявлено у 12 (31,6%) досліджуваних, середній рівень виявлено у 10 (26,3%) студентів, на низькому рівні перебувають 7 (18,4%) майбутніх учителів.

Отримані результати за всіма критеріями свідчать про недостатній рівень готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів. Результати експерименту вказують на: недостатню вмотивованість студентів до розв'язання різноманітних професійних конфліктних ситуацій; несформованість конфліктологічних знань з розв'язання конфліктів;

недостатній рівень сформованості особистісних якостей; необхідність організації та проведення цілеспрямованої діяльності щодо удосконалення теоретичних знань і практичних вмінь.

Таким чином, встановлено, що значна частина студентів не є повністю готовою до розв'язання різного виду конфліктних ситуацій, що пояснюється такими об'єктивними причинами, як: недостатньою практичною підготовкою та вмотивованістю студентів до розв'язання конфліктів. З огляду на це, постає необхідність організації цілеспрямованої роботи, спрямованої на підвищення рівня готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів.

Для більш повної картини результати за трьома критеріями представлені у таблиці 2.1. окремо по третьому (1 група) та четвертому курсах (2 група). Рівні готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у досліджуваних групах були наступними:

– за мотиваційним критерієм: у першій групі (3 курс) на високому рівні перебуває лише 2 (11,8%) студентів, на достатньому 4 (23,5%), середній рівень мають 4 (23,5%), низький виявлено у 7 (41,2%) студентів; у другій групі (4 курс): на високому рівні перебуває 4 (19,0%) студента, на достатньому рівні теж 4 (19,0%) студента, середній рівень мають 5 (23,8%) студентів, низький рівень виявлено у 8 (38,1%) студентів;

– за змістовим критерієм: у першій групі на високому рівні перебуває 3 (17,6%) студента, на достатньому 4 (23,5%), середній рівень виявлено у 4 (35,2%), низький у 4 (23,5%) майбутніх вчителів; у другій групі високий рівень встановлено у 2 (9,5%) студентів, достатній рівень у 5 (23,8%) досліджуваних, середній та низький рівень мають по 7 (33,3%) студентів.;

– за особистісним критерієм: у першій групі на високому рівні перебуває 3 (17,6%) студентів, на достатньому 5 (29,4%), середній рівень спостерігається теж у 5 (29,4%) досліджуваних, низький рівень виявлено у 4 (23,5%) студентів; у другій групі: на високому рівні знаходяться 6 (28,6%) студентів, на достатньому рівні 7 (33,3%), середній рівень мають 5 (23,8%) студентів, низький рівень спостерігаємо у 3 (14,3%) студентів (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Рівні готовності до розв'язання конфліктів (у %)

Критерії	Мотиваційний		Змістовий		Особистісний	
	1 група	2 група	1 група	2 група	1 група	2 група
Високий	11,8	19,0	17,6	29,5	17,6	28,6
Достатній	23,5	19,0	23,5	23,8	29,4	33,3
Середній	23,5	23,8	35,2	33,3	29,4	23,8
Низький	41,2	38,1	23,5	33,3	23,5	14,3

З таблиці видно, що більшість досліджуваних студентів обох груп знаходяться на низькому та середньому рівнях готовності до розв'язання конфліктів за всіма трьома критеріями.

Отже, на підставі одержаних результатів експериментальної роботи доходимо висновку щодо необхідності розробки методики підготовки майбутніх вчителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти.

2.3. Методика підготовки майбутніх вчителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти

Для підготовки кваліфікованих фахівців педагогічної сфери важливим є те, які методи і форми підготовки використовуються в освітньому процесі. Вибір методів у процесі підготовки майбутніх учителів є складною і відповідальною справою, адже за допомогою них необхідно сформувати кваліфікованого фахівця, мислячого практика. На нашу думку, методи навчання повинні не лише служити способом передачі встановленого обсягу знань, але й стимулювати майбутніх спеціалістів у період самостійної професійної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі.

Найпершою вимогою до будь-якого нового методу є те, що він має

забезпечити кращі результати в оволодінні фаховими знаннями, вміннями та навичками, ніж традиційне навчання. Саме тому віддаємо перевагу методам активного навчання над традиційними пояснювально-ілюстративними методами.

Вважаємо, що провідною формою, яка сприяє формуванню теоретичної бази, залишається лекція. Під час лекційного заняття викладач повідомляє майбутнім учителям максимальну кількість інформації в обмежений період часу. Та все ж, подана інформація не сприймається повністю. Саме тому, використання активних методів навчання дозволяє змінити характер лекційних занять.

Саме тому на лекційних заняттях, на наш погляд, варто використовувати проблемні педагогічні ситуації, як один із шляхів підвищення готовності майбутніх учителів до розв'язання професійних конфліктів. Завданням викладача є не лише створення проблемної ситуації і визначення шляхів її розв'язання, а й забезпечити логічне спрямування вибору правильних підходів, альтернативних їх варіантів, формулювання проблем, що потребують колективного вирішення.

З практичної точки зору для впровадження першої педагогічної умови запропоновано проблемні педагогічні ситуації та ділові ігри «Деспот» та «Конфлікт».

Проблемні педагогічні ситуації мають бути спрямовані на мотивацію навчальної діяльності з вивчення теоретичних питань розвитку та управління конфліктами в загальній середньої освіти. Усі ситуації мають практичне спрямування на формування такого показника мотиваційного критерію як мотивація безконфліктної взаємодії.

З метою активізації навчально-пізнавальної діяльності до лекційного матеріалу пропонуємо внести проблемні педагогічні ситуації, як один із шляхів підвищення готовності майбутніх учителів до розв'язання професійних конфліктів.

Як приклад наведемо декілька проблемних педагогічних ситуацій.

Ситуація 1. Ви приступили до проведення уроку. Всі учні заспокоїлися, настала тиша, і раптом у класі хтось голосно засміявся. Коли ви, не встигнувши нічого сказати, питально і здивовано подивилися на учня, що засміявся, він, дивлячись вам прямо в очі, заявив: «Мені завжди смішно дивитися на вас і хочеться сміятися, коли ви починаєте вести заняття».

Як ви відреагуєте на це? Виберіть підходящий варіант слів наведених реакцій учителя з числа запропонованих нижче.

1. «От тобі і на!»
2. «А що тобі смішно?»
3. «Ну, і заради бога!»
4. «Ти що, дурачок?»
5. «Люблю веселих людей».
6. «Я радий(а), що створюю в тебе веселий настрій».
7. Власний варіант.

Ситуація 2. Учень говорить учителеві: «На два найближчих уроки, що ви проводите, я не піду, тому що в цей час хочу сходити на концерт молодіжного ансамблю (варіанти: погуляти з друзями, побувати на спортивних змаганнях як глядач, просто відпочити від школи)». Як потрібно відповісти йому?

1. «Спробуй тільки!»
2. «Наступного разу тобі прийдеться прийти в школу з батьками».
3. «Це — твоя справа, тобі ж здавати іспит (залік). Прийдеться все-одно звітувати за пропущені заняття, я потім тебе обов'язково запитаю».
4. «Ти, мені здається, дуже несерйозно відносишся до занять».
5. «Може, тобі взагалі краще залишити школу?»
6. «А що ти збираєшся робити далі?»
7. «Мені цікаво знати, чому відвідування концерту (прогулянка з друзями, відвідування змагання) для тебе цікавіше, чим заняття в школі».
8. «Я тебе розумію: відпочивати, ходити на концерти, бувати на змаганнях, спілкуватися з друзями дійсно цікавіше, ніж учитися в школі. Але я, проте, хотів би знати, чому це так саме для тебе».

9. Власний варіант.

Ситуація 3. У двох класах учні залишили класні дошки не витерти. Перший учитель, прийшовши на урок, вилаяв клас, наказав черговому витерти дошку і в роздратованому стані почав заняття.

Другий зробив інакше. Він сам спокійно і ретельно витер дошку й сказав: «Якщо вам важко витирати дошку, попередьте мене заздалегідь. Я буду приходити раніше і приводити дошку в порядок, щоб ми не втрачали даремно робочого часу».

Порівняйте поведінку двох учителів. Хто з них, на вашу думку, вчинив правильно? Поясніть, чому ви так вважаєте.

Ситуація 4. Зауваження.

«У вас дивна манера робити зауваження на уроці, – говорила завуч молодій вчительці. – Ось наприклад: «Гриднін, грецький профіль Березовецької, звичайно, гідний уваги, але не на уроці». «Сергієнко, ти ризикуєш замучити до смерті сусідку своїми інтелектуальними розмовами».

– Що ж тут кримінального? – заперечила вчителька. – Бачте, – продовжила вона голосно, щоб її чули всі присутні в учительській, – я не вважаю за потрібне загравати з учнями, опускатися до їх рівня. Може, я помиляюсь. Але душевний контакт на уроці – це, даруйте, маніловщина. У когось такий контакт можливий, але я думаю, що він лише заважає на уроці. Він перевантажує стосунки додатковими емоціями й послаблює вчительську вимогливість.

Проаналізуйте розмову завуча з учителькою. Хто з них має рацію? Яка ваша думка? Які педагогічні вимоги мають бути в основі зауважень учителя на уроці та його стосунків з учнями?

Вирішуючи зазначені вище педагогічні ситуації майбутні вчителі мають можливість поглибити теоретичні знання в галузі конфліктології та вдосконалити комунікативну компетентність, обґрунтовуючи власну позицію. На нашу думку, використання проблемних педагогічних ситуацій дозволить виявити в студентів розбіжності в поглядах, теоретичних позиціях щодо

вирішення конфліктів, подолати упередженість до конфліктних ситуацій, сформуванню потреби в отриманні нових знань та вмінь для розв'язання професійних конфліктів. Такий підхід дасть можливість вивести лекцію з площини простого джерела знань, надав її консультативної та орієнтувальної функції, а також сприяв однаковою мірою ознайомленню студентів із комплексом необхідних теоретичних знань для розв'язання конфліктів у процесі реалізації професійної діяльності на високому професійному рівні.

На основі аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми з'ясовано, що ігрова пізнавальна діяльність допомагає викладачеві сформуванню у студентів систему вмінь і навичок, які сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців. Основними педагогічними завданнями на даний момент є формування пізнавальної активності, інтересу студентів до професії, залучення їх до процесу самовиховання. Тому, саме для моделювання майбутньої професійної діяльності, програвання можливих конфліктних ситуацій у взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами, пропонуємо провести ділові ігри «Деспот» та «Конфлікт».

Ділова гра, перш за все, надає можливість майбутнім учителям не боятись допускати певні помилки, при цьому дозволяє активізувати та у повній мірі використовувати власний потенціал. Ділові ігри сприятимуть вияву в учасників самостійності, творчого підходу до розв'язання конфліктних ситуацій, самореалізації в конкретній педагогічній ролі.

Одна із вимог до ділових ігор передбачає імітування найбільш характерних елементів діяльності майбутнього вчителя закладу загальної середньої освіти та максимальне наближення до реальності.

Перевагами методу ділових ігор є те, що він дозволяє:

- розглядати проблему формування практичних умінь розв'язання професійних конфліктів в умовах стислого проміжку часу (стискання реального процесу);
- відпрацювати конкретні навички виявлення, аналізу і розв'язання реальних конфліктних ситуацій та проблем;

– доповнити отримані в процесі вивчення навчальних дисциплін теоретичні знання для орієнтації в нестандартних ситуаціях у майбутній професійній діяльності;

– сконцентрувати увагу на головних аспектах формування у майбутніх учителів готовності до розв’язання професійних конфліктів та встановлювати причинно-наслідкові зв’язки.

Саме ділова гра моделює реальний педагогічний процес, дозволяє штучно відтворювати реалістичні, професійно і життєво значущі для майбутнього вчителя конфліктні ситуації. Тим самим у процесі ділової гри учасники «проживають» події в ігровій формі, що дозволяє відпрацювати професійно важливі навички та вміння.

Опишемо проведення ділових ігор «Деспот» та «Конфлікт».

Ділова гра «Деспот».

Мета гри: формування комунікативної компетенції, що основана на здатності спілкування, культури ведення дискусії, знанні методів взаємодії та їх ефективного використання у процесі роботи за фахом, компетентності в розв’язуванні конфліктних ситуацій.

Імітувальна ситуація: у школі на посаду директора призначено вчительку, яка пропрацювала вже кілька років у цій школі, має гарні стосунки з колегами, завжди була толерантною та неконфліктною людиною. Після ж призначення на нову посаду вибрала авторитарно-деспотичний стиль керівництва, що, в свою чергу, викликало конфлікт між нею та колективом.

Сценарій гри: студенти вибирають виконавця головної ролі «деспота» – директора школи та трьох учасників з різними моделями реагування на стиль керівництва «деспота» (беззаперечне виконання всіх вимог, що сприяє уникненню конфлікту; заперечення та відмова виконувати вимоги через колишні дружні стосунки, що провокує виникнення відкритого конфлікту; ухилення від виконання вимог директора за рахунок побутових та сімейних обставин, що породжує незадоволення директора, а отже, виникнення прихованого конфлікту).

Під час проведення гри чотири студенти розігрують проблемну ситуацію, яку придумали самостійно в контексті ролі. Після перегляду цієї ситуації, «деспот» оголошує збори колективу з питання розв'язання конфлікту. Головним аргументом «деспота» є безконфліктна поведінка підлеглого колеги. Під час проведення зборів учасники обговорюють ситуацію та висувають пропозиції стосовно розв'язання конфлікту. В кінці гри студенти мають прийняти рішення шляхом голосування щодо стилю керівництва «деспота».

На завершення заняття викладач висловлює свою думку та підбиває підсумки гри, якщо бажаного результату не було досягнуто, то слід обговорити причини невдачі.

У системи стимулювання передбачено нарахування балів студентам, які виконували ролі, та тим, які брали участь в обговоренні. Отже, кожний студент буде намагатись виступити.

Ділова гра «Конфлікт».

Мета гри: навчити студентів – майбутніх учителів долати можливі психологічні бар'єри майбутньої професійної діяльності, вдосконалення вмінь та навичок розв'язання конфліктних ситуацій.

Під час організаційно-підготовчого етапу відповідно до кількості студентів формуються ігрові групи. Кожній ігровій групі надається певний час (5 хв.) для відповіді на наступні запитання:

«За що мені подобається конфлікт?»

«За що мені не подобається конфлікт?»

«Чому люди конфліктують?»

«Чому люди уникають конфліктів?»

У групах студенти обговорюють порушені проблеми, узагальнюють, а потім презентують свої відповіді.

Після цього кожна група обирає по одному представнику до ігрової групи «експертів». Керівник гри проводить інструктаж, роздає документи, пояснює ігрові завдання. Ігровим групам роздаються картки із конфліктними ситуаціями, які можуть виникнути у їхній майбутній професійній діяльності, та

таблички, на яких вказано способи урегулювання конфліктів: уникнення; пристосування; компроміс; співпраця; примус. Після розігрування кожної ситуації експерти та гравці заповнюють документацію.

На заключному етапі гри з метою вдосконалення навичок рефлексії студенти отримують картки, які допоможуть їм проаналізувати ігрову діяльність, зрозуміти шляхи розв'язання конфліктної ситуації, побачити та зрозуміти власні та чужі помилки.

Завдання для рефлексії.

1. На скільки типовою є запропонована ситуація?
2. Чи були допущені помилки учасниками? Які та з яких причин?
3. Як можна попередити виникнення конфлікту такого типу і чи потрібно?
4. Що заважало вирішенню даної ситуації?
5. Як діяли б Ви за даних обставин?

Завдання для рефлексії «інноваторів» та «консерваторів».

1. Чи правильно Ви почали бесіду?
2. Чи використали Ви всі можливі способи переконання супротивника?
3. Чи виникало у вас бажання перервати співрозмовника?
4. Хто утримував ініціативу під час конфлікту?
5. Чи досягли Ви своєї мети?

Наприкінці гри виступають експерти та керівник гри, які визначають переможців та позитивні та негативні моменти проведення ділової гри.

Для впровадження другої педагогічної умови пропонується комплекс теоретико-практичних завдань, які носять конфліктологічну спрямованість.

Завдання.

1. Відповідно до теорії Зигмунда Фрейда внутрішньо-особистісний конфлікт є наслідком вічної боротьби між двома протилежними інстинктами. Якими?.

2. Як називається теорія розвитку внутрішньо особистісного конфлікту, яку запропонував Альфред Адлер.

3. Хто розробив структуру ієрархічних потреб як причину розвитку внутрішньо-особистісного конфлікту.

4. Про який вид конфлікту, згідно із класифікацією А. Анцупова та А. Шпилова іде мова: це конфлікт між несвідомими прагненнями, між прагненнями до оволодіння і безпекою, між двома позитивними тенденціями.

5. Про який спосіб розв'язання внутрішньо-особистісних конфліктів йде мова: самовиправдання своїх проступків та дій.

6. Про який спосіб розв'язання внутрішньо-особистісних конфліктів йде мова: дуже важливі для особистості події розглядаються нею нейтрально без участі емоцій.

7. Про який спосіб розв'язання внутрішньо-особистісних конфліктів йде мова: зміна Я-концепції в напрямку досягнення адекватного уявлення про себе.

8. Що розуміють під поняттям організації?

9. Наведіть приклади організацій.

10. Наведіть ознаки організацій.

11. Що є основним поштовхом до виникнення конфліктів в організації?

12. Назвіть внутрішні фактори, які сприяють виникненню соціального напруження.

13. Назвіть зовнішні фактори, які сприяють виникненню соціального напруження.

14. Які типи конфліктів в організаціях ви знаєте?

15. Яких два основних способи розв'язання конфліктів в організації ви знаєте?

Для впровадження третьої педагогічної умови пропонуємо тренінги «Психологічний клімат колективу» та «Розв'язання конфліктів».

Останнім часом, пріоритетним серед активних методів навчання в педагогічному процесі професійної підготовки майбутніх фахівців є тренінг. Проте, у науковій літературі, ще досі немає єдиного підходу до визначення поняття «тренінг». І. Вачков виділяє декілька парадигм тлумачення означеного поняття, зокрема: своєрідна форма тренування, у результаті якого відбувається

формування умінь і навичок ефективної поведінки; форма активного навчання, метою якого є, перш за все, передача психологічних знань, а також розвиток деяких умінь і навичок [10].

На думку І. Беха, тренінг виступає практичною «складовою підготовки спеціалістів різного профілю – керівників, педагогів, лікарів, новим напрямом, що передбачає загальний вплив на особистість, створює оптимальні умови для регуляції цілісного організму, а також сприяє підвищенню емоційної стійкості випускників вищих навчальних закладів» [5, 269-270].

М. Трухан, вважає, що під тренінгом доцільно розглядати цілісну циклічну організацію особливих занять, спрямованих на всебічний аналіз проблемних професійних ситуацій, які об'єднані однією структурою, та є обмеженими у часовому аспекті та дидактичному просторі [80, 117].

Тренінг «Психологічний клімат в колективі».

Мета тренінгу: покращити психологічний клімат в колективі; створити позитивну атмосферу; сприяти розвитку довірливих і щирих відносин, інформувати про соціально-психологічні характеристики колективу; сприяти взаєморозумінню.

Методи: рольові ігри, комунікативні ігри, мозковий штурм, групова дискусія.

Структура заняття.

1. Привітання.
2. Вправа «Знайомство». Правила роботи в групі.
3. Вправа «Очікування».
4. Вправа «Асоціації».
5. Вправа «Інформативність і комфортність».
6. Мозковий штурм «Визначення психологічного клімату».
7. Вправа «Символіка».
8. Діагностика психологічного клімату в колективі.
9. Гра «Пісенний вернісаж».
10. Інформаційний блок «Індивідуальні якості членів колективу, як

складові психологічного клімату».

11. Гра «Гарячий стілець».

12. Завершення роботи «Рефлексія».

Психологічно-педагогічний тренінг «Розв'язання конфліктів».

Мета тренінгу: допомогти учасникам зрозуміти природу конфліктів причини їх виникнення та шляхи подолання; набуття практичних навичок конструктивної поведінки в конфліктній ситуації.

Хід тренінгу.

Вступ (3 хв.).

Привітання з учасниками тренінгу.

Вправа «Знайомство» (7 хв.)

Мета: познайомити учасників між собою, створити комфортну атмосферу для подальшої роботи.

Учасники сидять по колу і по черзі називають своє ім'я, а також 3 свої найважливіші характеристики. Наприклад: «Люда, я весела, хитра, енергійна».

Правила групи (5 хв.).

Учасникам пропонується обговорити перелік правил по яким зазвичай працює тренінгова група. Проводиться дискусія, учасники можуть додати свої правила.

Вправа «Очікування» (5 хв.).

Мета: визначити, очікування учасників, щодо проблематики тренінгу.

На стікерах учасники пишуть свої очікування від тренінгу і прикріплюють стікери у верхній частині малюнку пісочного годинника.

Вправа «Машина» (10 хв.).

Мета: сформуванню позитивний психологічний клімат у групі, підвищити рівень довіри між учасниками.

Учасники встають по колу і отримують завдання, створити автомобіль, кожен учасник повинен бути певною частиною автомобіля. Потім автомобіль повинен поїздити.

Вправа «Моя карта конфлікту» (3D модель конфлікту) (10 хв.).

Мета: сформувати у учасників уявлення про конфлікт, його види та структуру.

Учасникам пропонується намалювати «конфлікт» яким вони його уявляють, потім кожен презентує свій малюнок. Після виконання завдання учасники сідають у коло і по черзі розповідають, що намалювало, що означає цей малюнок. Потім малюнки розташовуються по певним смисловим групам: конфлікт ролей, конфлікт бажань, конфлікт норм поведінки.

Інформаційне повідомлення (конфлікт, його види).

Вправа «Що б зробили ви?» (15 хв.).

Мета: розмежувати такі поняття, як стосунки, емоції поведінки.

Учасники поділяються на групи по 3-4 чоловіка. Кожній групі роздається лист з описом ситуацій, а один аркуш «думки і почуття». Учасники знайомляться із ситуаціями, і обговорюють такі питання:

- Що повинен думати її головний учасник?
- Що може відчувати її головний учасник?
- В чому складність ситуації?

Групи заповнюють таблицю, проходить обговорення вправи в колі:

- Як ви гадаєте, в реальному житті реакції учасників конфліктів у подібних ситуаціях були б однаковими чи ні?
- Які емоції ви відчуваєте в конфліктній ситуації?
- Чому важливо знати свої думки і почуття?

Висновок: якщо ми краще розберемося в своїх почуттях і думках, ми зможемо зрозуміти думки і почуття інших. Зрозумівши це, ми зможемо зрозуміти їх поведінку. Люди ведуть себе по різному в залежності від того, що вони думають і що відчувають.

Вправа «Вузький мостик» (10 хв.).

Мета: відпрацювання на практиці шляхів виходу з конфліктної ситуації.

На підлозі малюється крейдою, або вкладається з мотузок вузький місток, по ширині 30 см. Двоє учасників встають по різні сторони «містка» і починають йти на зустріч один одному. Їх завдання розійтися на середині

містка, хто заступа за лінію. Вважається програвши. Проводиться обговорення:

- Як ви переходили місток?
- Як ви домовлялися зі своїм напарником?
- Чи можна порівняти ситуацію на містку з конфліктною ситуацією?

Вправа «5 сходинок» (10 хв.).

Мета: виробити правила розв'язання конфліктних ситуацій.

Кожному учаснику пропонується на п'яти окремих аркушах написати 5 шляхів виходу з конфліктної ситуації. Потім учасники об'єднуються в 2-3 групи і в групах створюють спільні шляхи подолання конфліктів. Кожна група презентує свій план. Проводиться обговорення і тренер роздає учасникам пам'ятку «5 сходинок подолання конфлікту», пояснюючи кожен сходинку стратегії розв'язання конфліктної ситуації.

Потім учасники поділяються на пари. Один з учасників в кожній парі гратиме роль батька чи матері, інший дитини. Вони отримують проблемну ситуацію: «Розгорівся конфлікт між дитиною і одним з батьків. Субота, уроки в школі закінчилися. Батькові (матері) здається, що дитина займається уроками менше ніж потрібно. Батьки хочуть, щоб дитина сиділа вдома і виконувала домашнє завдання. Але дитина втомилася: вона займалася цілий день. Друзі запрошують на прогулянку і їй хочеться поспілкуватися з ними. Між батьками і дитиною виникла конфліктна ситуація». Учасникам пропонується розіграти конфлікт в парах, намагаючись розв'язати конфліктну ситуацію, рухаючись по сходинках, виділених а пам'ятці. Розв'язавши конфлікт учасники в парах міняються ролями. Питання для обговорення:

1. Які почуття можуть допомогти зрозуміти, що ви знаходитесь в конфлікті з близькими для вас людьми?
2. В конфлікті ми хочемо задовольнити свої потреби. Але чому ми повинні також задовольняти потреби опонента?
3. Що дало нам виконання цієї вправи?

Підсумки (5 хв.).

Мета: підвести підсумки тренінгу, з'ясувати чи справдилися очікування

учасників.

Учасники відповідають на запитання:

– Яку нову інформацію, нові знання ви отримали під час опрацювання теми?

– Як ви будите використовувати отриману інформацію в подальшій роботі?

Відповіді записуються на стікерах і прикріплюються на малюнок пісочного годинника з низу.

Вправа «Похвали мене» (5 хв.).

Мета: забезпечити психологічне розвантаження учасників.

Учасники по черзі звертаються один до одного за похвалою. Наприклад: «Оля похвали мене за те, що я сьогодні...». Той до кого звернулися хвалить, а потім сам звертається за похвалою.

У ході тренінгових занять відбувається обмін інформацією, досвідом між його учасниками та тренером, суб'єкт займає активну позицію стосовно своїх знань, умінь, навичок. Відзначимо, що під час тренінгу не тільки відпрацьовуються запропоновані конфліктологічні уміння та навички, але й формуються нові прийоми міжособистісного спілкування.

Таким чином, серед основних методів підготовки майбутніх учителів до розв'язання конфліктів, нами було виокремлено активні методи навчання (дискусійні, ігрові, тренінг).

Отже, вважаємо, що під час організації практичної підготовки майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти, слід послідовно впроваджувати у навчально-виховний процес використання активних методів навчання, тренінгових технологій, ділових ігор. Таке комплексне використання педагогічних інновацій та поєднання їх із традиційними підходами під час підготовки студентів до розв'язання конфліктів забезпечить якісну підготовку, формуючи необхідні професійні та особистісні якості професіонала. Усе це, на нашу думку, сприятиме повною мірою комплексній професійній підготовці майбутнього вчителя.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі здійснено аналіз проблеми підготовки майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти, що дало змогу сформулювати такі висновки.

На підставі аналізу філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури визначено, що готовність майбутніх учителів до професійної діяльності є складним структурним утворенням, ядро якого складають позитивне ставлення студентів до учительської професії, достатньо стійкі й далекі мотиви педагогічної діяльності, наявність професійно значущих якостей особистості, певну сукупність професійно-педагогічних знань, навичок та умінь, а також певний досвід їх використання на практиці. Готовність до професійної діяльності майбутнього вчителя у студентів формується в процесі навчання у закладі вищої освіти, а тому система психолого-педагогічної підготовки у педагогічних закладах вищої освіти повинна бути спрямована на формування комплексу професійно значущих якостей особистості, які забезпечують високий рівень професіоналізму майбутніх учителів.

Конфліктну ситуацію у педагогічному процесі закладу загальної середньої освіти визначено як ситуацію, що виникла між його учасниками (учитель, учень, батьки учня, колеги), така, що зумовлена наявністю суперечок та зіткненням протилежних інтересів, поглядів і думок, які можна вирішити, щоб ситуація не переросла у конфлікт. Конфлікт визначаємо як зіткнення протилежно спрямованих цілей, позицій, інтересів, думок, поглядів суб'єктів взаємодії, які відстоюють свою позицію, незважаючи на думку опонентів.

З'ясовано, що розв'язання педагогічних 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.

Доведено, що готовність майбутнього вчителя до розв'язання конфліктів у професійній діяльності являє собою інтегративну якість особистості, що характеризується високим рівнем оволодіння конфліктологічними знаннями; сформованістю умінь своєчасно розпізнавати конфлікти і визначати їх причини; моральними, емоційними, вольовими якостями, спрямованими на запобігання та розв'язування конфліктів у професійній діяльності.

Встановлено, що підготовку майбутніх учителів до розв'язання педагогічних конфліктів доцільно здійснювати за такими етапами: формування мотиваційно-ціннісного ставлення і установки на конструктивне розв'язання конфліктів; формування цілісного уявлення про загальну логіку конструктивного вирішення педагогічного конфлікту; оволодіння стратегією і тактичними прийомами конструктивного вирішення педагогічного конфлікту; формування основ індивідуального стилю поведінки в конфліктних ситуаціях. Оволодіння майбутніми вчителями процесом конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів пов'язане з формуванням у них конфліктологічних знань і умінь, становленням педагогічної позиції та розвитком культури педагогічного мислення.

Виявлено та обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти: стимулювання розвитку в майбутніх учителів внутрішньої мотивації до розв'язання конфліктів; поетапне засвоєння майбутніми вчителями знань з конфліктології і формування у них відповідних умінь і навичок; створення сприятливого соціально-психологічного клімату для забезпечення формування навичок вирішення конфліктних ситуацій.

Конкретизовано сутність критеріїв (мотиваційний, змістовий та особистісний) готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів. Та визначено їх показники. На сонові теоретико-практичного аналізу виокремлено високий, достатній, середній та низький рівні готовності.

Експериментальне дослідження засвідчило недостатній рівень готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої

освіти, що підтвердило необхідність розробки методики підготовки майбутніх вчителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти.

Обґрунтовано, що під час організації практичної підготовки майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти, слід послідовно впроваджувати у навчально-виховний процес використання активних методів навчання, тренінгових технологій, ділових ігор. Таке комплексне використання педагогічних інновацій та поєднання їх із традиційними підходами під час підготовки студентів до розв'язання конфліктів забезпечить якісну підготовку, формуючи необхідні професійні та особистісні якості професіонала.

Отже гіпотеза дослідження про те, що студенти – майбутні вчителі мають недостатній рівень готовності до розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти, а саме: недостатню вмотивованість до розв'язання різноманітних професійних конфліктних ситуацій; несформованість конфліктологічних знань та умінь з розв'язання конфліктів; недостатній рівень сформованості професійних та особистісних якостей підтвердилася.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учеб. для вузов. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 496 с
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. Москва : Педагогика, 1997. 254 с.
3. Багрій В. Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Znpkhist_2012_6_4.pdf.
4. Белкин А. С. Конфликтология образовательного процесса : учеб. пособие. Екатеринбург, 2002. 126 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід: когнітивно-практичні засади. 344 с
6. Богданов Е. Н., Зазыкин В. Г. Психология личности в конфликте : учеб. пособие. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 224 с.
7. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. *Хрестоматия по психологи*. Москва : Просвещение, 1987. С. 408-412.
8. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Кривий Ріг, 2001. 238 с.
9. Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів: словник. Київ : «Професіонал», 2007. 512 с.
10. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга : учебное пособие. Москва: «Ось-89», 1999. 176 с.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с
12. Висоцький С. В. Структура психолого-педагогічних умов

формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения. *Науковий вісник Південноукраїнського державного університету ім. К. Д. Ушинського*. 1999. Вип. 8-9. С. 90-94.

13. Войтенко М. В. Конфлікти в трудовому колективі ЗНЗ: типологія, аналіз причин та управління. URL : http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/v_1/10.pdf.
14. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
15. Волошенко О. В. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2000. 180 с.
16. Голобородько Г. П., Щербак О. Г. Формування навичок діяльності з попередження та вирішення конфліктів у процесі професійної освіти майбутніх менеджерів. URL: http://www.confcontact.com/Okt/32_Golob.htm.
17. Грейліх О. О. Психологічні особливості міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець Подільський, 2012. Вип. 15. С. 56-65.
18. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х т. Москва : Терра, 1995. Т. 1. 800 с.
19. Дмитриев А. В. Конфликтология : учебное пособие. Москва : Гардарики, 2000. 320 с.
20. Долинська Л. В., Матяш-Заяц Л. П. Психологія конфлікту : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Каравела, 2013. 303 с.
21. Дринка З. З. Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13:00:01. Калининград, 2000. 20 с.
22. Дубина Л. Г., Вашеняк І. Б. Педагогічні конфлікти та способи їх розв'язання. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 9. С. 103-109.
23. Дурай-Новакова К. М. Проблемы и задачи спецкурса «Профессиональная готовность студентов к педагогической деятельности» в системе подготовки

- учителя. *Теория и практика высшего педагогического образования*. Москва, 1984. С. 51–59.
24. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : БГУ, 1976. 176 с.
25. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. Минск : БГУ, 1985. 206 с.
26. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. 2-е изд., доп. и перераб. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 400 с.
27. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
28. Ємельяненко Л. М. Конфліктологія : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2003. 315 с.
29. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. Москва : Рос. пед. Агентство, 1995. 183 с.
30. Захарчук Т. В. Система педагогічних умов застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів. *Вісник СевНТУ. Педагогіка*. Севастополь, 2012. Вип. 127. С. 115-119.
31. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект. Екатеринбург : Издво Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 51 с.
32. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва : Логос, 2000. 384 с.
33. Ионова О. Н. Теоретические аспекты формирования информационной компетентности взрослых. *Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого*. 2006. № 39. С. 84-85.
34. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8-14.
35. Калаур С. М. Система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 Тернопіль, 2018. 676 с.
36. Карамушка Л. М. Психологія управління. Київ : Міленіум, 2003. 344 с.

37. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія. Дрогобич : Коло, 2007. 374 с.
38. Кашапов М. М. Особенности мышления преподавателя в процессе решения педагогических проблемных ситуаций : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ленинград, 1986. 21 с.
39. Киршбаум Э. И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ленинград, 1986. 252 с.
40. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2000. 176 с.
41. Козич І. В. Модель формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2008. № 1. С. 110-117.
42. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Запоріжжя, 2008. 254 с.
43. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти : монографія. Умань : РВЦ «Софія», 2008. 332 с.
44. Кононенко Н. В. Ефективність методики формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів у процесі підготовки у виші. *Педагогічні науки*. Херсон, 2016. Вип. 72. С. 85-90. URL : <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/2501/2265>.
45. Копець Л. В. Психологія особи: навч. посіб. 2-е вид. Київ : Києво-Могилянська академія, 2008. 458 с.
46. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. Москва : Просвещение, 1976. 303 с.
47. Кузнєцов С. Педагогічні конфлікти та їх розв'язання. *Військова освіта*. 2018. № 2. С. 152-161. URL : <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/161246>.

48. Леванова Е. А. Готовясь работать с подростками. Москва : ТОО «Рос. пед. агентство», 1993. 152 с.
49. Леонов Н. И. Конфликтология. Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО МОДЭК, 2002. 192 с.
50. Лесик В. В. Формування у студентів психологопедагогічної готовності до майбутньої професійно-трудової діяльності. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди*. 2011. Вип. 22. С. 93-96.
51. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1996. 44 с.
52. Лукашенко А. О. Конфліктологічна компетентність як фактор професіоналізму педагога. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2005. Вип. 23. С. 75-84.
53. Лукашенок Л. А. Профессиональная подготовка учителя к разрешению конфликта в воспитательном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1998. 20 с.
54. Манукова С. А. Формирование идейно-нравственной готовности выпускников педагогического института к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ростов-на Дону, 1988. 15 с.
55. Мозуль І. Проблема готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах модернізації змісту початкової освіти. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 238-242.
56. Мосьпан М. О. Формування здатності особистості до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності : дис. ... канд. психол. наук 19.00.07. Київ, 2015. 232 с.
57. Мухров И. С. Условия формирования профессиональных компетентностей молодых квалифицированных рабочих в системе начального профессионального образования. *Современные проблемы науки и*

- образования*. URL : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6195>.
58. Мясищев В. Н. Психология отношений. Москва : Издательство института практической психологии; Воронеж : НПО МО ДЕК, 1995. 336 с.
59. Орлянський В. С. Конфліктологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 160 с.
60. Павлик О. Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2004. 20 с.
61. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / гл. ред. И. А. Каиров. Москва : Сов. энциклопедия, 1968. Т. 3. 880 с.
62. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.
63. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота та ін. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.
64. Пірен М. І. Основи конфліктології : навч. посіб. Київ : Інст. психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 1997. 270с.
65. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. Москва : Высшая школа, 1981. 175 с.
66. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. 2-е вид. Київ : Каравела, 2008. 352 с.
67. Порохня Л. А. Теоретичні засади формування готовності майбутнього учителя до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі. 2012. № 36. С. 147-151. URL : <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/36/12placas.pdf>.
68. Прудка Л. Обґрунтування формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 24 с.
69. Розум К. В. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2015. 252 с.

70. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 712 с.
71. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. Москва : Просвещение, 1991. 128 с.
72. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 240 с.
73. Серьожникова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковицька Л. С. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. Київ : Центр навч. літератури, 2003. 243 с.
74. Скібіцька Л. І. Конфліктологія : навч. посіб. для студ. ВНЗ. 2-е вид. Київ : Кондор, 2009. 384 с.
75. Слостенин В. А. Теория и практика высшего образования. Москва : Просвещение, 1987. 142 с.
76. Словник іншомовних слів : 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт. Київ : Довіра, 2000. 1017 с
77. Танська В. В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2006. 20 с.
78. Татенко В. О. Психологічні ознаки професіоналізму. *Психологічні перспективи*. 2003. С. 161-166.
79. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 54 с.
80. Трухан М. А. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності з розв'язання професійних конфліктів у закладах освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2016. 267 с.
81. Трухін І. О. Соціальна психологія спілкування : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 336 с.
82. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси : Изд-во Акад. наук Груз. ССР, 1961. 210 с.
83. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе

- творческого и производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1970. 324 с.
84. Філософський енциклопедичний словник / редкол.: В. І. Шинкарук та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
85. Фунтікова О. О. Педагогіка вищої школи : словник-довідник основних термінів і понять. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2007. 407 с.
86. Фурман Т. Ю. Організація та зміст педагогічного експерименту з формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2011. № 22. С. 174-177.
87. Холковська І. Л. Етапи формування готовності майбутніх учителів до конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39 (4). С. 300-305.
88. Холковська І. Принцип управління-самоуправління у формуванні готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8. С. 201-206.
89. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 275 с
90. Чудновский В. Э. О временном аспекте гармонического развития личности. *Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте*. Москва, 1980. С. 60-67.
91. Шаваріна О. П., Кондратюк С. М. Засоби запобігання конфліктним ситуаціям в учнівському середовищі. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2014. № 1 (9). С. 136-141.
92. Шупта О. В. Формування готовності до професійної творчої діяльності майбутніх перекладачів : дис. ... канд. пед. наук : 13:00:04. Тернопіль, 2005. 242 с.